

Hildegard Bock

**Die Lerntheorie P. Ja. Gal'perins  
und ihre Anwendbarkeit  
im Fremdsprachenunterricht**

---

**Verlag Otto Sagner München · Berlin · Washington D.C.**

Digitalisiert im Rahmen der Kooperation mit dem DFG-Projekt „Digi20“  
der Bayerischen Staatsbibliothek, München. OCR-Bearbeitung und Erstellung des eBooks durch  
den Verlag Otto Sagner:

<http://verlag.kubon-sagner.de>

© bei Verlag Otto Sagner. Eine Verwertung oder Weitergabe der Texte und Abbildungen,  
insbesondere durch Vervielfältigung, ist ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages  
unzulässig.

«Verlag Otto Sagner» ist ein Imprint der Kubon & Sagner GmbH.

Hildegard Bock - 9783954792023

Downloaded from PubFactory at 01/10/2019 03:52:20AM

via free access

# SLAVISTISCHE BEITRÄGE

BEGRÜNDET VON

ALOIS SCHMAUS

HERAUSGEGEBEN VON

HEINRICH KUNSTMANN

PETER REHDER · JOSEF SCHRENK

REDAKTION

PETER REHDER

Band 239

VERLAG OTTO SAGNER  
MÜNCHEN

HILDEGARD BOCK  
DIE LERNTHEORIE P. JA. GAL'PERINS  
UND IHRE ANWENDBARKEIT  
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT



VERLAG OTTO SAGNER · MÜNCHEN

1989

Hildegard Bock - 9783954792023  
Downloaded from PubFactory at 01/10/2019 03:52:20AM  
via free access



ISBN 3-87690-423-4  
© Verlag Otto Sagner, München 1989  
Abteilung der Firma Kubon & Sagner, München

Für Ivo

Vorwort

Die erste Idee zu dieser vom Fachbereich 10 (Sprach- und Kulturwissenschaften) der Universität Bremen angenommenen Dissertation gab mir ein Studienaufenthalt am Puškin-Institut in Moskau, während dessen ich Einblicke in die sowjetische psycholinguistische Forschung gewann. Diese kann auf eine lange Tradition zurückblicken, an deren Anfang der Name L.S.Vygotskij steht und die v.a. durch A.A.Leont'ev eine intensive Ausarbeitung erfuhr. Eine zentrale Stellung innerhalb der sowjetischen Psycholinguistik nimmt der Zweitsprachenerwerb ein. Diesem Thema gilt auch die vorliegende Arbeit, in der sowjetische Experimente im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und die ihnen zugrundeliegende Lerntheorie P.Ja.Gal'perins analysiert und ausgewertet werden.

Den Anstoß zu meiner Dissertation gab Frau Prof. Dr. Pouradier-Duteil mit dem Hinweis, daß eine umfassende Würdigung der Theorie Gal'perins und ihrer Bedeutung für die Zweitsprachenerwerbsforschung trotz vielfacher Diskussionen noch aussteht.

Meinen Dank möchte ich Herrn Prof.Dr.Bechert aussprechen, der die Dissertation betreute und durch zahlreiche Anregungen unterstützte. Für wertvolle Hinweise bin ich auch Herrn Prof. Dr.A.A.Leont'ev und Frau Dr.O.Ja.Kabanova (Moskau) verpflichtet.

Schließlich möchte ich meinem Bruder Wilfried Herold danken; die Gespräche mit ihm waren mir eine große Hilfe.

## VI

Den Herausgebern, insbesondere Herrn Prof.Dr.  
Rehder sowie dem Verlag Otto Sagner, die die  
Drucklegung ermöglichten, gilt mein besonderer  
Dank.

Bremen, im Dezember 1988

Hildegard Bock

## VII

I N H A L T

	Einleitung	1
1.	Die historische Einbettung der Theorie GAL'PERINS: Vom Positivismus zum Marxismus	8
1.1.	Die vormarxistischen Materialisten der sowjetischen Psychologie	10
1.2.	Die Psychologie in der Sowjetunion	15
1.2.1.	Die nachrevolutionäre Zeit (1917-1929)	15
1.2.2.	Die stalinistische Ära	18
1.3.	Die Kulturhistorische Schule VYGOTSKIJS - der Rahmen der Theorie GAL'PERINS	21
1.3.1.	L.S.VYGOTSKIJ	21
1.3.2.	A.N.LEONT'EV	31
1.4.	Zusammenfassung	47
2.	GAL'PERINS Theorie der etappen- weisen Ausbildung geistiger Handlungen	51
2.1.	Das Etappenmodell	59
2.1.1.	Die Orientierungsgrundlage	64
2.1.2.	Die Handlung in materieller oder materialisierter Form	72
2.1.3.	Die Handlung in der äußeren Rede	77
2.1.4.	Die Handlung in der äußeren Rede für sich	82

2.1.5.	Die Handlung in der inneren Rede	84
2.1.6.	Die Kontrollhandlung	88
2.2.	Die Rolle der einzelnen Etappen bei der Interiorisierung	91
2.3.	Das Prinzip der Interiorisierung	95
2.3.1.	Die Sprache	99
2.3.2.	Überblick über das Interiorisie- rungsmodell	103
2.4.	Exteriorisierung und Motivation - Desiderata in GAL'PERINs Modell?	116
2.4.1.	Das Problem der Exteriorisierung	116
2.4.2.	Die Motivation	119
3.	Die Theorie GAL'PERINs im Fremdsprachenunterricht	125
3.1.	Zur Spezifik des Lerngegenstan- des Fremdsprache	125
3.2.	Das sprachliche Bewußtsein	131
3.2.1.	Das sprachliche Bewußtsein und andere Formen des (gesellschaft- lichen) Bewußtseins	131
3.2.2.	Der Stellenwert des sprachlichen Bewußtseins innerhalb eines Mo- dells der Erzeugung einer Äußerung	137
3.2.3.	Das sprachliche Bewußtsein im fremdsprachen-didaktischen Kontext	142
3.3.	Die Orientierungsgrundlage	145

4.	Einige Experimente im Fremdsprachenunterricht	157
4.1.	Das Experiment M.M.GOCHLERNERS	157
4.1.1.	Programm der Unterrichtsein- heit	160
4.1.2.	Beschreibung der Unterrichts- einheit	167
4.1.3.	Diskussion der Unterrichts- einheit	178
4.2.	Das Experiment O.Ja.KABANOVA's	196
4.2.1.	Beschreibung der Unterrichts- einheit	199
4.2.2.	Diskussion der Unterrichts- einheit	237
4.3.	Das Experiment E.V.MARUGA's	253
4.3.1.	Planung der Unterrichtsein- heit	255
4.3.2.	Durchführung der Unterrichts- einheit	257
4.3.3.	Diskussion der Unterrichts- einheit	282
4.4.	Vergleich der Experimente	299
5.	Auswertung	311
5.1.	Die Verwertbarkeit von GAL'PERIN's Theorie im Fremdsprachenunterricht	311
5.2.	Ausblick	327
	Literaturverzeichnis	338



## Einleitung

Gegenstand der vorliegenden Arbeit bilden die von P. Ja. GAL'PERIN entwickelte Lerntheorie, die Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen, und ihre Anwendung bzw. Anwendungsexperimente im Fremdsprachenunterricht.

Bei der Darstellung der Experimente werde ich mich auf sowjetische Versuche konzentrieren, um eine in der westlichen Fremdsprachendidaktik bestehende Informationslücke zu füllen, denn fast alle Experimente sind nicht übersetzt und liegen nur in unveröffentlichten Dissertationen vor; zum anderen deshalb, weil diese Unterrichtsversuche direkt von GAL'PERIN oder seinen engsten Mitarbeitern betreut wurden und von daher die ursprüngliche, "klassische" Form von GAL'PERINs Theorie im Fremdsprachenunterricht aufgezeigt werden kann.

Die Wahl der in der vorliegenden Arbeit dargestellten Experimente ist so getroffen worden, daß eine repräsentative Entwicklungslinie aufgezeigt wird, die den Versuch der Vervollkommnung der Anwendung von GAL'PERINs Theorie wiedergibt.

GAL'PERIN gehört zu jener Gruppe von Wissenschaftlern, welche als Kulturhistorische Schule bekannt geworden ist. Sie verstand sich nicht nur als erste psychologische Richtung, die sich um die Umsetzung mar-

xistischer Grundprinzipien bemühte, sondern betrachtete die eigenen Thesen - und dies nicht zuletzt als bewußte Alternative zum Behaviorismus, der aufgrund seiner Auffassung des Menschen als eines passiv konsumierenden Individuums verdammt wurde. Das Menschenbild der Kulturhistorischen Schule dagegen ist das von einem sich aktiv mit der Umwelt auseinandersetzenden Wesen, das sich durch seine bewußte Tätigkeit bestimmen läßt. Die Kategorie der Tätigkeit spielt auch in GAL'PERINS Konzeption eine zentrale Rolle.

Vor diesem Hintergrund wird das menschliche Dasein als bewußt tätiges Dasein verstanden; dabei werden nicht nur äußere Aktivitäten als Tätigkeiten definiert, sondern auch psychisch-geistige Prozesse. Also geht es beim menschlichen Verhalten um Tätigkeit und nicht - wie in der behavioristischen Theorie - um zu konditionierende Reaktionen.

Bei dem Entwurf seiner Lerntheorie erhob GAL'PERIN den marxistischen Grundsatz, dem gemäß das Ideelle das "im Menschenkopf umgesetzte Materielle" sei (vgl. MARX, Das Kapital, Bd. 1), zum Leitprinzip seiner Arbeit und machte es sich zur Aufgabe, eine konkrete Realisierung dieses Grundsatzes auf dem Gebiet der Psychologie zu erarbeiten.

Diese Realisierung legte GAL'PERIN in der Konzeption der etappenweisen Verwandlung äußerer Tätigkeit in geistige Tätigkeit vor.

Den spezifischen Weg der Umwandlung von materieller in geistige Tätigkeit nennt GAL'PERIN, in Anlehnung an PIAGET, Interiorisierung. Verinnerlicht wird dadurch gesellschaftliche Erfahrung, die gleichsam in den äußeren Tätigkeiten festgehalten ist. Mit dieser Interiorisierung gesellschaftlicher Erfahrung geht eine Exteriorisierung des Gegenstandes der Aneignung - im Bereich des schulischen Lernens des Lernstoffes - einher, eine Exteriorisierung, welche die Anwendung der verinnerlichteten Tätigkeit, der "Orientierungsgrundlage" darstellt.

GAL'PERINs Theorie beansprucht, auf alle Lerngegenstände anwendbar zu sein; sie bilde die allgemeinspsychologische Grundlage, welche den methodischen Weg des Lehrens angebe. In bezug auf die einzelnen Unterrichtsfächer müsse die Theorie deshalb um eine fachspezifische Aufbereitung des Lernstoffes ergänzt werden.

Für den Fremdsprachenunterricht hat GAL'PERIN eine fachdidaktische Erweiterung vorgenommen, welche er die Konzeption des sprachlichen Bewußtseins nennt. Mit diesem Terminus greift GAL'PERIN die Tatsache auf, daß die Realität durch verschiedene sprachliche Perspektiven gesehen und unterschiedlich benannt wird. Von hier aus begründet GAL'PERIN seinen kontrastiven Ansatz, den er vor allem für den Bereich der Grammatik betont.

Ein großer Vorwurf, der GAL'PERINs Theorie zu

machen ist, betrifft die fortlaufenden Inkohärenzen und Widersprüche, die sich wie ein roter Faden durch die gesamte Konzeption ziehen. Diese Widersprüche sind so tiefgreifend, daß sie das Verständnis der Theorie erheblich erschweren. Die zahlreichen Kurzdarstellungen, welche meist auf einem sehr vagen Niveau gehalten sind, legen Zeugnis von dieser Tatsache ab.

So bestand eine der Hauptaufgaben der vorliegenden Arbeit darin, die theoretischen Widersprüche aufzudecken und die Inkohärenzen sichtbar zu machen. Bei dieser Analyse konnten zwei Erklärungsansätze GAL'PERINS herausgearbeitet werden, welche nicht nur disparat, sondern auch widersprüchlich sind. Der eine Erklärungsansatz kann als materialistisch, der andere als idealistisch charakterisiert werden.

Die idealistische Auffassung wird an den konkreten Ausführungen über den Vollzug des Lernprozesses sichtbar und entspricht nicht zuletzt GAL'PERINS Vorstellungen darüber, daß jede Tätigkeit von einer geistigen Orientierungshandlung geplant und geleitet wird und somit der äußeren, materiellen Tätigkeit vorangeht und sie begleitet.

Die materialistische Erklärungsebene in GAL'PERINS Theorie muß als die "ideologische These" der Umwandlung von äußerer in innere Tä-

tigkeit bezeichnet werden, wofür das Prinzip vom Primat der Materie das Muster lieferte. Daß diese beiden Auffassungen letztlich unvereinbar sind, fiel weder GAL'PERIN noch seinen Rezipienten und Kritikern auf.

Nun noch einige Bemerkungen zum Begriff der Tätigkeit (GAL'PERIN spricht meist von der Handlung, doch ist dies an dieser Stelle von untergeordneter Bedeutung).

Auffallend an dem Begriff ist seine inhaltliche Charakterisierung, die, im Einklang mit A.N.LEONT'EV, als Aneignung, d.h. als R e - p r o d u k t i o n gesellschaftlicher Erfahrung aufgefaßt wird.

Lernen, d.h. lernende Tätigkeit, wird damit zu einem Vorgang der Verinnerlichung von - in äußerer Tätigkeit und materiellen Gegenständen fixierter - gesellschaftlicher Erfahrung und muß auf die Aneignung festgelegter, unter rein analytisch-kategorialen Gesichtspunkten gegliederter Lerngegenstände beschränkt bleiben. Die kritische Auseinandersetzung um Lernziele sowie Relevanz und Inhalte der Lerngegenstände bleiben damit in der Schule ausgespart. Lernen gerät bei GAL'PERIN so zur Imitation anstatt zur Diskussion, zum nachvollziehenden Denken statt zum Mitdenken oder kreativen Denken.

Auch wenn mit dem Argument eingelenkt werden kann, jegliche aktiv-kritische Auseinandersetzung mit dem Lernstoff setze die Aneignung

von fest umrissenen Kenntnissen und Fertigkeiten voraus, so ist doch nicht zu übersehen, daß GAL'PERIN bei den reproduktiven Kenntnissen und Fertigkeiten stehenbleibt.

Kritikfähigkeit, Mündigkeit und Kreativität existieren nicht als mögliche Unterrichtsziele. Daß solche Ziele bei GAL'PERIN nicht erscheinen, verwundert allerdings vor dem politischen Hintergrund wenig: Der einzelne Wissenschaftler ist nach marxistisch-leninistischer Auffassung zur Parteilichkeit gegenüber den von der kommunistischen Partei vertretenen Grundsätzen verpflichtet, so daß der Leitspruch für die Arbeit eines im Bereich der Erziehung arbeitenden Psychologen nur sein kann, die vorgeschriebenen Leitlinien und Inhalte zum Gegenstand von Lernen zu machen.

Die Gliederung der vorliegenden Arbeit sieht so aus, daß zunächst die Einordnung von GAL'PERINS Lerntheorie in die Geschichte der russischen und europäischen Psychologie vorgenommen wird. Die Bedeutsamkeit und der Stellenwert der GAL'PERINSchen Theorie können nämlich nur vor diesem Hintergrund verstanden werden. Dabei soll sowohl auf wissenschaftsgeschichtliche als auch auf historisch-politische Faktoren der Entwicklung der Psychologie in der Sowjetunion eingegangen werden.

Vor diesem Hintergrund erfolgt danach die ausführliche Darstellung und Diskussion von GAL'PERINS Lerntheorie sowie ihrer didaktischen

Erweiterung für den Fremdsprachenunterricht; dabei werden Widersprüchlichkeiten aufgezeigt und die Fehlinterpretationen etlicher westlicher Kritiker korrigiert. Im Anschluß daran werden drei exemplarische Unterrichtsversuche dargestellt, die an sowjetischen Schulen und Hochschulen durchgeführt wurden. Sie werden daraufhin untersucht, inwieweit sie GAL'PERINs Theorie entsprechen und die gesteckten Lernziele erreichen.

Schließlich wird die Frage nach der bisherigen Verwendung und der allgemeinen Verwertbarkeit bzw. Anwendbarkeit des GAL'PERINschen Fremdsprachenlehr- und Lernsatzes unter institutionellen Bedingungen geklärt und ein Ausblick auf eine fruchtbare Weiterentwicklung vorgenommen.

Nicht unerwähnt möchte ich lassen, daß ich meinen Einblick in die theoretischen Zusammenhänge der GAL'PERINschen Theorie nicht zuletzt auch zwei längeren Studienaufenthalten in Moskau verdanke (davon ein Aufenthalt im Puškin-Institut bei A.A.LEONT'EV und ein anderer am Psychologischen Institut der Moskauer Staatsuniversität bei O.Ja.KABANOVA), während derer ich mit bedeutenden Vertretern der GAL'PERIN-Schule und Experten der Theorie der Tätigkeit sprechen konnte. Gleichzeitig bekam ich die Gelegenheit, in verschiedenen nach der GAL'PERIN-Konzeption aufgebauten Unterrichtsstunden zu hospitieren, welche mir ein größeres Verständnis der praktischen Arbeit ermöglichten und die Theorie zusätzlich beleuchteten.

1. Die historische Einbettung der Theorie  
GAL'PERINS:  
Vom Positivismus zum Marxismus

Die sowjetische Psychologie, die von ihren Grundprämissen her das Bild eines einheitlichen Systems abgibt, versucht durch ihre Historiographie ebenfalls den Eindruck zu vermitteln, als sei sie als etwas auf dem Boden des Marxismus natürlich Gewachsenes zu verstehen (vgl. RUBINŠTEJN (1946/1977), BUDILOVA (1972/1975), JAROŠEVSKIJ (1974/1975), KOSSAKOWSKI (1980)). Es sei den Forschern, so lassen die Darstellungen vermuten, ein großes Anliegen gewesen, die Grundsätze der Lehren von MARX und ENGELS durch ihre Untersuchungen nachzuweisen und zu explizieren und so eine Alternative zu allen westlichen Strömungen zu erarbeiten, welche den Menschen in seinem eigentlichen Wesen erfaßt, nämlich als Einheit von Geist und Körper (Überwindung des kartesischen Dualismus), als ein Wesen, das in dialektischer Beziehung zur Umwelt steht (Überwindung des Behaviorismus) und die objektive Realität in seinem Bewußtsein widerspiegelt (Überwindung des Idealismus), welches sich durch die sinnlich konkrete Erfahrung und Aneignung der Umwelt herausbildet.

Wenn von sowjetischen Autoren auch unterschiedliche Strömungen für die zwanziger und

dreißiger Jahre aufgezeigt werden, so werden doch unter Betonung der allseitigen Bemühungen den Lehren von MARX bestmöglich gerecht zu werden, konzeptuelle Unterschiede verwischt. Die Ansätze der zwanziger und dreißiger Jahre im einzelnen besehen können dagegen bei unvoreingenommener Betrachtung kaum der These des einheitlichen Ringens um die "wahre Psychologie" zum Beleg dienen.

Diese Einschätzung, die ich im weiteren noch untermauern werde, entspricht im wesentlichen westlichen Darstellungen (BAUER 1955; McLEISH 1975; RÜHL 1983; THIELEN 1984), welche weltanschaulich-philosophische Kämpfe bzw. ökonomisch-politische Zwänge hinter den unterschiedlichen Ansätzen vermuten.

Es darf ebenfalls nicht übersehen werden, daß im Marxismus - Leninismus bis heute die Partei die umfassende Macht- und Entscheidungsposition innehat und sowohl weltanschauliche Grundsätze bestimmt als auch ökonomische Entwicklungen lenkt.

Der Eindruck der Einheitlichkeit in den einzelnen Arbeiten der sowjetischen Psychologie und in deren Gesamtdarstellungen ist, vor dem angedeuteten Hintergrund betrachtet, nicht Resultat einer wirklich konsequenten Weiterentwicklung vorrevolutionärer Ansätze, sondern ergibt sich aus der immer wiederkehrenden Berufung auf materialistische und marxistische Quellen, die jedoch keineswegs sachlich angemessen

sen und theoretisch abgesichert dargelegt werden, und aus der Absicht, die marxistische Psychologie als die einzig wahre und sich historisch notwendig entwickelnde Wissenschaft zu deklarieren.

Vor diesem Hintergrund sind auch GAL'PERIN und ebenso meine Kritik an seinen Arbeiten zu verstehen.

### 1.1. Die vormarxistischen Materialisten der sowjetischen Psychologie

In den Darstellungen der Geschichte der sowjetischen Psychologie wird fast übereinstimmend davon ausgegangen, daß ihre Quellen allein in der russischen Geistes- und Wissenschaftsgeschichte zu suchen sind.

Autoren wie HERZEN, BELINSKIJ, DOBROLJUBOV, ČERNYŠEVSKIJ werden als philosophische Vorläufer eines materialistischen Denkens zitiert, das den späteren materialistisch-dialektischen Ansätzen den Boden geebnet habe (vgl. RUBINŠTEJN 1957/1972; JAROŠEVSKIJ 1974/1975; THIELEN 1984). Daß die Vorläufer der sowjetischen Psychologie entgegen allgemeinen sowjetischen Darstellungstendenzen dieselben wie die in ganz Europa waren, soll im folgenden kurz aufgezeigt werden.

Wie die Naturwissenschaften ist auch die Psychologie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in ganz Europa geprägt von den Versuchen, wissenschaftlich exakt definierbare Untersuchungsmethoden anzuwenden: Positivistisches Denken beherrschte die Zeit.

Von dem Streben nach einer solchen objektiven Wissenschaft waren auch die Haupttendenzen in der Psychologie geprägt, die sich allerdings noch als eigenständige Disziplin etablieren und ihr Selbstverständnis finden mußte. Aus diesem Grunde ist eine Vielzahl psychologischer Ansätze und Forschungsgegenstände zu verzeichnen, deren Methoden und Forschungstraditionen durchaus nicht alle der oben charakterisierten (positivistischen) Haupttendenz entsprachen.<sup>1)</sup>

---

1: Charakteristisch sind sinnesphysiologische Arbeiten (z.B. BELL, J.MÜLLER, H.E.WEBER, W.WUNDT), Arbeiten, die sich auf das Messen psychischer Phänomene beziehen (z.B. FECHNER, J.MÜLLER, MACH), psychoneurologische Arbeiten (z.B. GALL, BELL, SEČENOV, PAVLOV), experimentell ausgerichtete Ansätze (z.B. HERING, GALTON, MACH, HALL, THORNDIKE) sowie tierpsychologische Untersuchungen (WUNDT, THORNDIKE), Untersuchungen, die wesentliche Beiträge zur Entwicklung der Psychologie als eigenständiger Wissenschaft leisteten, deren Autoren sich

Die bekanntesten russischen Wissenschaftler der frühen Sowjetperiode, SEČENOV<sup>2)</sup>, BECHTEREV und PAVLOV, standen damals mit ihren mitteleuropäischen Kollegen in engem wissenschaftlichen Kontakt. SEČENOV, der als der eigentliche Vorläufer der marxistischen Psychologie angesehen wird, betrieb in den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts intensive Studien in Deutschland bei J.MÜLLER, HELMHOLTZ und BUNSEN, sowie bei Carl LUDWIG (in Wien) und Claude BERNARD in Paris. MÜLLERs, LUDWIGs und BERNARDs methodisches Vorgehen (Beobachtung, Experiment) entsprach den dominierenden positivistischen Prinzipien.

SEČENOV übernahm die oben charakterisierten Ansätze LUDWIGs und BERNARDs und auch sein Forschungsinteresse entsprach dem seiner Lehrer:

---

allerdings in den meisten Fällen nicht als Psychologen verstanden. Auseinandersetzungen konnten bei der Suche nach der Definition von Gegenstand und Methoden der Psychologie nicht ausbleiben. Als Hauptproblem kristallisierte sich die Frage heraus, ob Psychologie mit Physiologie gleichzusetzen sei oder ob erstere auf letzterer lediglich aufzubauen habe.

2: SLOBIN (1974) bezeichnet SEČENOV als den Vater der russischen Physiologie und verweist auf ihn als den Mentor PAVLOVs.

Analysen von Nerven, Reflexen, Muskeln. Sein wichtigstes Werk "Reflexe des Gehirns" (1863) beruht auf Vorarbeiten, die er in BERNARDSs Laboratorium betrieben hatte.

SEČENOV wird von Autoren wie A.N.LEONT'EV (1959/1973) und auch JAROŠEVSKIJ (1974/1975) und RÜHL (1983) als der Vater des Konzepts der Interiorisierung betrachtet. SEČENOVs These ist, daß körperliche Handlungen von dem äußeren "Milieu" ihrer Ausführung in das innere "Milieu" neurophysiologischer Prozesse übergehen. Ein solches Interiorisierungskonzept, das sich auf meßbare physiologische Nervenprozesse bezieht, muß allerdings von den Interiorisierungsvorstellungen innerhalb der Kulturhistorischen Schule deutlich unterschieden werden.

Während SEČENOVs Interiorisierungskonzept innerhalb des positivistischen Rahmens bleibt und nur neurologische Vorgänge zum Gegenstand hat, untersuchen die Vertreter der Kulturhistorischen Schule psychologische Prozesse in ihrer genetischen Entwicklung.

BECHTEREV, Schüler SEČENOVs, unternahm nach seinem universitären Abschluß ebenfalls jahrelange Studienreisen nach Westeuropa, die ihn zu WUNDT nach Leipzig, nach Berlin zu DU BOIS-REYMOND und Paris führten. Er steht mit seinem

Ansatz in der Tradition des naturwissenschaftlich-mechanistischen Positivismus des 19. Jahrhunderts.

BECHTEREVs Beitrag zur Entwicklung der Psychologie - der auch im Zusammenhang mit PAVLOVs Arbeiten zu sehen ist - besteht in der Begründung der Verhaltenspsychologie (deren westliche Variante der Behaviorismus WATSONs ist), die sich von der Bewußtseinspsychologie klar abgrenzt und sich als radikale Alternative dazu versteht.

PAVLOV, der dritte der "Urväter" der sowjetischen Psychologie, erlangte die größte Bedeutung und gilt nicht nur als einer der Vorläufer der marxistischen Psychologie, sondern wurde noch zu Lebzeiten und später noch einmal in den 50er Jahren als "wahrer" bzw. "der wahre" Vertreter der marxistischen Psychologie angesehen.

Auch PAVLOVs Ausbildung und Forschungen sind nicht ohne Erfahrungen durch Auslandsaufenthalte möglich geworden. Mit der Anerkennung rein quantitativer Kategorien und der Sicht des menschlichen Organismus als eines Apparates, der einer streng mechanischen Kausalität unterworfen ist, steht PAVLOV ganz im Rahmen des positivistisch-naturwissenschaftlichen Ansatzes seiner Zeit.

Er kann als erster angesehen werden, der alles Psychisch-Erlebnismäßige radikal aus dem Gegenstandsbereich seiner Terminologie eliminierte und der Psychologie ihre Existenzberechtigung

bestritt. Allerdings muß angemerkt werden, daß seine Einschätzung der Psychologie sehr häufig wechselte und er sogar noch um die Jahrhundertwende Ansätze aus der Bewußtseinspsychologie anerkannte.

## 1.2. Die Psychologie in der Sowjetunion

### 1.2.1. Die nachrevolutionäre Zeit (1917 - 1929)

Die frühe Sowjetperiode ist gekennzeichnet durch heftige Diskussionen und Auseinandersetzungen innerhalb der neuen politischen Führung um die richtige ökonomische und philosophische Ausrichtung der neuen Gesellschaft.

Die kulturelle Vielfalt jener Jahre bedeutete allerdings auch eine Krise, denn der Aufbau des Sozialismus ergab sich nicht, wie es MARX' Theorie versprach, aus einer historischen Gesetzmäßigkeit, zumal diese Theorie auch nicht für ein Agrarland, wie es das alte Rußland darstellte, gedacht war. Es galt also, ökonomische Realitäten herzustellen, die der marxistischen Ideologie entsprachen.

Die wichtigsten ideologischen Auseinandersetzungen wickelten sich deshalb nicht in den Gelehrtenstuben ab, sondern in der Parteispitze,

die sich bemühte, eine adäquate Strategie zu entwerfen, um die ökonomische Misere zu überwinden und den gewünschten Zustand, nämlich den der Industrialisierung, zu erreichen. Es setzte sich schließlich die von LENIN vorgenommene Interpretation des Marxismus durch, nach welcher man die Geschichte nicht ihrem Lauf zu überlassen habe, vielmehr in diesen aktiv eingreifen müsse (Prinzip des lenkenden Eingriffs). Diese These LENINS wurde schließlich von STALIN aufgegriffen, der mit seiner Theorie des "dialektischen Materialismus" - im Gegensatz zum "mechanischen" - dem teleologischen Prinzip gegenüber dem deterministischen den Vorrang gab. Es bedeutete die Einführung der "korrekt marxistischen", d.h. stalinistischen Philosophie (vgl. BAUER 1955, 32).

Die Entscheidung STALINS für den "dialektischen" Ansatz, der seinem Wesen nach aber mechanistisch war, hatte nicht nur Veränderungen für die Ökonomie zur Folge, sondern legte auch die Einführung der "dialektischen Methode" in den Wissenschaften fest. Für die Psychologie wie auch für andere Zweige der Geisteswissenschaften hatte dies die Gleichschaltung aller Richtungen und Schulen zur Folge.

Bis dahin wurde in den zwanziger Jahren auch in der Sowjetunion im Bereich der Psychologie mit den verschiedensten Ansätzen gearbeitet. Es handelte sich um die Gestaltpsychologie, die

Psychoanalyse, den Behaviorismus, die Theorie PIAGETS, die Theorie PAVLOVS von der höheren Nerventätigkeit, die Reflexologie, die Reaktologie und die Kulturhistorische Schule VYGOTSKIS.<sup>3)</sup>

Allmählich kristallisierten sich Reflexologie (BECHTEREV) und Reaktologie (KORNILOV) als Hauptströmungen heraus, die offiziell gefördert wurden, da sie dem Anspruch einer "materialistischen" Psychologie Genüge zu leisten schienen.<sup>4)</sup>

Im Verlauf der zwanziger Jahre bildete sich ein immer heftigerer forschungsmethodologischer Streit und Konkurrenzkampf zwischen Reaktologie und Reflexologie heraus: Während die Reflexologen den Bereich der Physiologie nicht verließen und positivistisch-quantitative Verfahren streng

---

3: Interessant ist dabei, daß im Sinne LENINS die sogenannten bürgerlichen Ansätze nicht nur geduldet waren, sondern für die Weiterentwicklung der marxistischen Wissenschaft ausgewertet werden sollten.

4: Die Reaktologie deshalb, weil in ihr der Rahmen für eine marxistische Psychologie entworfen wurde, die Reflexologie, da sie zu dieser Zeit frei war von Kategorien, die als "idealistisch" oder "subjektivistisch" hätten ausgelegt werden können. (Vgl. auch Thielen 1984).

einhielten, proklamierte KORNILOV eine "echte" Psychologie, welche neben Untersuchungen über Nervenreflexe auch den sozialen Kontext mit-einbeziehen sollte und introspektive Verfahren zuließ (vgl. THIELEN 1984, 42ff).

Was PAVLOVs Lehre in jenen Jahren betrifft, so wurde sie in zunehmendem Maße mit BECHTEREVs Reflexologie gleichgesetzt und deshalb ebenfalls als undialektisch abgelehnt.

Der Kulturhistorischen Schule kommt im Zusammen-hang mit der vorliegenden Arbeit eine spezifi-sche Bedeutung zu und sie soll deshalb in dem folgenden Teilkapitel (1.3.) gesondert charak-terisiert werden. Es sei hier nur angemerkt, daß sie ebenfalls versuchte, ein marxistisches Kon-zept in der Psychologie zu verwirklichen, das sich im Gegensatz zu KORNILOV durch eine über-zeugendere Integration von marxistischer Lehre und konkreten Forschungsmethoden bzw. -ergeb-nissen auszeichnete.

### 1.2.2. Die stalinistische Ära

Die über zwanzigjährige Herrschaft STALINs hinterließ markante Spuren in allen Bereichen der sowjetischen Gesellschaft. Die Geschichte der Psychologie ist dementsprechend gekennzeichnet durch abrupt wechselnde Doktrinen darüber, was marxistische Psychologie sei. Infolgedessen mußten viele Forscher verstummen oder, was in

den meisten Fällen geschah, ihre Ansätze revidieren und/oder mit einer neuen Terminologie versehen.

A.N.LEONT'EV, GAL'PERIN u.a. arbeiteten zu jener Zeit einige Jahre in Charkov und widmeten sich vorwiegend psychologischen Studien.

Nach der Verurteilung von Reflexologie und Reaktologie erlangten in den dreißiger Jahren die Theorien VYGOTSKIJS und RUBINŠTEJNS besonderes Ansehen. Sie boten ein neues Menschenbild an, dessen Grundlage nicht mehr die Mechanismen neurologischer Reflexe darstellten, sondern welches das Bewußtsein als das für den Menschen charakteristische Merkmal ansah.

Den neuen "Bewußtseinspsychologen" ging es im Unterschied zu denen des 19.Jahrhunderts um eine Bestimmung des Menschen aus einer historisch-sozialen Perspektive. Während man im 19.Jahrhundert das Bewußtsein noch als eine "Gegebenheit" untersuchte, dessen genetischer Aspekt völlig ignoriert wurde, betrachteten VYGOTSKIJ und RUBINŠTEJN das Bewußtsein gerade unter dem Aspekt seiner phylo- und ontogenetischen Entstehung.

Wichtig ist anzumerken, daß sich VYGOTSKIJS und RUBINŠTEJNS Ansätze einerseits und Reflexologie und Reaktologie andererseits forschungsmethodologisch grundsätzlich unterscheiden: VYGOTSKIJS und RUBINŠTEJNS Ansätze sind theoretisch von marxistischen Grundprämissen abge-

leitet und haben sich nicht - wie die reflektorische oder reaktologische Schule - aus der Tierpsychologie hergeleitet (deren Ergebnisse sie auf menschliches Verhalten übertragen). Sie stellen damit die ersten überzeugenden psychologischen Ansätze dar, die sich von MARX ableiten.

Die Kulturhistorische Schule VYGOTSKIJS verlor jedoch schon im Jahre 1936 ihre Anerkennung, als die Pädologie in den Ruf geriet, unmarxistisch zu sein: VYGOTSKIJS Schule wurde verboten, da auch er im Bereich der Pädologie forschte und Mitherausgeber der Zeitschrift "Pedologija" gewesen war (die ihr Erscheinen schon 1932 einstellen mußte).

Die Konzeption RUBINŠTEJNS der Einheit von Bewußtsein und Tätigkeit erreichte dagegen höchstes, langandauerndes Ansehen und wurde sogar mit dem Stalinpreis (1941) ausgezeichnet. Sie überstand eine erste Kritik Ende der 40er Jahre und überlebte in revidierter Form.

Die zentrale These von RUBINŠTEJNS Ansatz über die Einheit von Bewußtsein und Tätigkeit stellt ein auch von der heutigen sowjetischen Psychologie anerkanntes Grundprinzip dar.

Neben der Schule RUBINŠTEJNS konnten sich auch die Vertreter der Kulturhistorischen Richtung in den 50er Jahren wieder Geltung verschaffen. Während jedoch die beiden Ansätze in den 30er Jahren noch friedlich koexistierten, kristallisierte sich in den 50er Jahren eine Kontro-

verse um prinzipielle Fragestellungen einer marxistischen Psychologie heraus.

### 1.3. Die Kulturhistorische Schule VYGOTSKIJS - der Rahmen der Theorie GAL'PERINS

#### 1.3.1. L.S.VYGOTSKIJ

Lev Semenovič VYGOTSKIJ (1896-1934) ist der Begründer der Kulturhistorischen Schule. Seine erste Tätigkeit als Psychologe nahm er 1924 am Psychologischen Institut KORNILOVs auf.

Stärker als KORNILOV ging es VYGOTSKIJ um eine geisteswissenschaftliche Ableitung der Fundamente einer marxistischen Psychologie von den philosophischen Originalquellen. Dabei gelangte er zum Prinzip des historischen Ansatzes und zu dem Postulat, daß das Bewußtsein die dem Menschen eigene Spezifik ausmache.

In diesem Sinne arbeitete er die Konzeption des Bewußtseins aus, wobei "Bewußtsein" mit "höheren psychischen Funktionen" gleichgesetzt wurde (vgl. 1971). Die Grundstruktur der Konzeption weist noch eine große Nähe zu behavioristischen Auffassungen auf - sie ist "in Absetzung" zum Stimulus-Response-Schema formuliert, indem es dieses Schema um eine Komponente erweitert. In VYGOTSKIJS Konzeption vermittelt das Zeichen zwischen stimulus und response.

Das Zeichen wird aufgefaßt als sprachliches Zeichen, das - in Anlehnung an MARX- als eine im Arbeitsprozeß geschichtlich-kulturell gewachsene, nur dem Menschen eigene Größe betrachtet wird, welche zwischen Individuum und Umwelt vermittelt.

Über den Erwerb des sprachlichen Zeichens konnte sich gemäß VYGOTSKIJ das Bewußtsein herausbilden, jene Größe, die es dem Menschen ermögliche, den Umweltreizen nicht passiv ausgeliefert zu sein, sondern sowohl diese als auch seine eigenen Reaktionen steuern zu können.

Entsprechend diesen Grundannahmen konzentrierten sich VYGOTSKIJs Forschungen auf die marxistische Erklärung der Entwicklung von Sprache und Bewußtsein.

Von sowjetischer Seite wurde VYGOTSKIJ später der Vorwurf des "Abgleitens in den Intellektualismus" bzw. "Idealismus" gemacht (vgl. A.N. LEONT'EV, LURIJA 1958), ein Vorwurf, der sich darauf bezieht, die materielle Welt und die gegenständliche Tätigkeit zu wenig berücksichtigt zu haben.

Gegenstand von VYGOTSKIJs Studien und Auseinandersetzungen war vor allem PIAGET, gegen dessen Konzeption der egozentrischen Sprache er seine Konzeption der inneren Rede stellte.

In einem Überblick sollen VYGOTSKIJs Hauptbeiträge zur Entwicklung einer marxistischen Psychologie nun vorgestellt werden.

Drei Bereiche können dazu zitiert werden:

- die genetische (historische) Erklärungsweise von Sprache und Bewußtsein bzw. Denken
- die soziale Erklärungsweise von Sprache und Bewußtsein bzw. Denken
- die Theorie des Erwerbs des sprachlichen Zeichens in seiner vermittelnden Funktion

a) Zur genetischen Erklärungsweise

VYGOTSKIJ sah in seiner genetischen Erklärungsweise des Psychischen die einzig angemessene Möglichkeit, dessen Spezifik zu erklären.

Da sich die "psychischen Funktionen" (Sprache, Bewußtsein u.a.) sowohl in der Phylo- als auch in der Ontogenese erst allmählich herausbilden, reiche ein naturwissenschaftlich-positivistischer Ansatz wie das S-R-Modell nicht aus, welches die historische Perspektive völlig ausblende.

Die genetische Erklärungsweise VYGOTSKIJs besteht vor allem darin, die ontogenetische Entwicklung aus der phylogenetischen abzuleiten. Er übernimmt dabei MARX' Theorem der phylogenetischen Herausbildung der Sprache im Arbeitsprozeß und beschäftigt sich dann insbesondere mit der ontogenetischen Entwicklung. Diese Beschäftigung fußt zentral auf der Auseinandersetzung mit PIAGET.

VYGOTSKIJ führt vier Entwicklungsstadien an,

die sich qualitativ voneinander unterscheiden. Entsprechend dem MARX'schen Geschichtsverständnis wickelt sich Geschichte nicht linear ab, sondern ist von revolutionären Sprüngen gekennzeichnet. Ebenso faßt VYGOTSKIJ Entwicklung nicht als evolutionären Prozeß auf, sondern als dialektischen Prozeß, der durch Sprünge gekennzeichnete Phasen aufweise.

Wegen einer gewissen Ähnlichkeit, welche die letzten beiden Stadien mit den Etappen GAL'PE-RINS haben, sollen sie im einzelnen aufgeführt werden:

- ein Stadium "primitiver" oder "natürlicher" Reaktionen, in dem das Denken noch "vorsprachlich" und die Sprache "vorintellektuell" gebraucht wird
- ein Stadium des magischen Gebrauchs von Sprache: Das Kind schreibt die sprachlichen Zeichen den Objekten als Qualitäten zu und denkt in Abhängigkeit von äußerlichen, mehr zufälligen Zusammenhängen
- ein Stadium, in dem das Kind mithilfe äußerer Handlungen (Umgang mit Objekten) begriffliche Denkoperationen auszuführen vermag; das Denken ist jedoch noch an die äußere Sprache gebunden
- ein letztes Stadium, in dem sich abstrakte, logische Denkoperationen herauszubilden beginnen ( vgl. VYGOTSKIJ 1934/1979.93-94 ).

## b) Zur sozialen Erklärungsweise

In seinem sozialen Erklärungsansatz setzt sich VYGOTSKIJ diametral von PIAGETs These ab, der gemäß sich Sprechen aus egozentrischen, "unsozialen" Motiven entwickle: das Sprechen des Kindes geschehe aus rein sozialen Motiven, um in Interaktion zu seinen Mitmenschen zu treten; erst danach nehme es "egozentrischen" Charakter an und entwickle sich über die "innere Rede" zum Denken.

(Wie schon im genetischen Erklärungsansatz deutlich, nimmt VYGOTSKIJ für Sprechen und Denken zunächst zwar verschiedene Quellen an, doch verbinden sie sich bald - etwa mit dem zweiten Lebensjahr - zu einer Einheit, deren Komponenten sich in einem komplexen Wechselverhältnis befinden.)

Wichtig ist für VYGOTSKIJ die marxistische Überzeugung, daß alle höheren psychischen Funktionen Denken, Sprechen, Gedächtnis u.a.) zunächst "äußerlich" sind und dann zu "inneren" Funktionen werden.

Die Charakterisierung "äußerlich" versteht VYGOTSKIJ jedoch nicht nur im Sinne von "materiell" oder "sinnlich wahrnehmbar", sondern vor allem als "sozial". Soziale Beziehungen seien es, welche den Ausgangspunkt für die Entwicklung der höheren psychischen Funktionen bilden, ganz speziell ihre verbale Seite.

"All the basic forms of the adults' verbal social interaction with the child later be-

come mental functions" (VYGOTSKIJ 1981 b, 162/3)

Die externale Funktion der Sprache diene der Beeinflussung anderer und könne erst danach zur Beeinflussung des eigenen Verhaltens benutzt werden. Das Kind eigne sich also zuerst im sozialen Umgang mit anderen das Sprechen und das Umgehen mit Begriffen an, lerne beispielsweise zuerst, sprachliche Kausalbezüge herzustellen, und gelange erst danach zu ihrem gedanklich-abstrakten Nachvollzug.

VYGOTSKIJ gebraucht in diesem Zusammenhang den - von ihm sehr sparsam benutzten - Begriff der Interiorisierung. Interpsychisches werde zu Intrapsychischem (oder auch Soziales werde zu Individuellem).

Dieses Verständnis des Begriffs der Interiorisierung leitet VYGOTSKIJ allerdings keineswegs von MARX ab, sondern vielmehr von PIAGET, nur stellt er dessen These, das Kind gelange vom egozentrischen zum sozialen Motiv des Sprechens, "vom Kopf auf die Füße".

Für VYGOTSKIJ bedeutet die egozentrische Phase des Sprechens nicht nur die chronologisch nachfolgende Phase, sondern auch das Stadium, in dem das Kind beginnt, sich das eigene Verhalten bewußt zu machen (halblautes Vorsichhinsprechen); in ihrer verinnerlichten Form ermögliche schließlich die egozentrische Sprache die Steuerung und Planung der individuellen Handlungen.

"Nach unserer Hypothese ist die egozentrische Sprache ihrer psychologischen Funktion nach eine innere und ihrer Struktur nach eine äußere Sprache. Ihr Schicksal ist der Übergang zur inneren Sprache" (VYGOTSKIJ 1934/1979, 317).

Der Begriff der "inneren Sprache" bzw. "innere Rede" hat für VYGOTSKIJ einen zentralen Stellenwert; es sei deshalb etwas näher auf ihn eingegangen, zumal später auch bei GAL'PERIN der Begriff eine wesentliche Rolle spielt. Bei der Charakterisierung der inneren Rede unterscheidet VYGOTSKIJ zwischen Struktur und Funktion.

Die Struktur der inneren Rede ähnele derjenigen der egozentrischen Sprache in deren letztem evolutiven Stadium. Der einzige Unterschied: die Vokalisierung der egozentrischen Sprache sei entfallen und könne mit einer "stummen Sprache" verglichen werden.

Im Unterschied zur äußeren Sprache und insbesondere zur Schriftsprache zeichne sich die innere Rede durch ihren verkürzten, fragmentarischen Charakter aus. Da der Sprecher nur noch für sich und nicht mehr für andere verständlich sprechen müsse, verliere sich der soziale Aspekt zugunsten eines idiomatischen.

Dabei überwiege der Wortsinn, welcher über eine rein individuelle, "persönliche" Semantik verfüge, im Gegensatz zur überindividuellen Wortbedeutung. Der jeweilige Sinn sei in die

äußere Sprache unübersetzbar.

"Es sind immer individuelle Bedeutungen, die nur im Rahmen der inneren Sprache verständlich sind, welche ebenso voller 'Idiomatismen' ist wie voller Elisionen" (VYGOTSKIJ 1934/1979, 348).

Das typischste Merkmal für die Syntax der inneren Rede sei ihre Prädikativität, eine Prädikativität, welche systematisch das Subjekt auslasse und nur Prädikate aufweise.

Der inneren Rede fehlt - in der Terminologie der Funktionalen Satzperspektive - das "Thema", also die Benennung dessen, worüber gesprochen wird, die Kontextverbindung. Bezeichnet wird nur noch die neue Information, das "Rhema", die Prädikation. Da der Mensch stets wisse, um welches "Thema" es ihm ginge, müsse er es nicht "ausdrücken", er könne es "hinzudenken" (vgl. *ibid.* 339).

Die Funktion der inneren Rede sieht VYGOTSKIJ zweifach gegeben:

In ihrer ersten Funktion stelle sie eine Stufe in der geistigen Entwicklung des Kindes dar, die es befähige, begrifflich-abstrakt zu denken und ihm ermögliche, seine Handlungen zu planen, sich Orientierungspunkte zu schaffen, indem es die Handlungssituation mit all ihren Bedingungen analysiere.

Die innere Rede in bezug zur Tätigkeit stelle eine Orientierung, Bewußtmachung dar und sei

nicht als "Begleitmusik", sondern als "selbstständige Melodie" zu betrachten (vgl. *ibid.* 317).

Die zweite Funktion, die VYGOTSKIJ der inneren Rede zuschreibt, ist die eines Gliedes bei der Produktion von Äußerungen. Ermöglicht werde diese Funktion durch den Charakter der Reversibilität. Dies bedeute, daß die innere Sprache nicht nur verkürzt und fragmentarisch existiert und damit einen unveränderlichen Endzustand erreicht hat, sondern sie sei auch wieder umkehrbar in die äußere Sprache. Ein Beispiel für die Umkehrbarkeit der Verkürzung wäre folgendes: Das Konzept eines Vortrages, der frei gehalten werden soll, besteht aus einem verkürzten Plan im Kopf des Vortragenden, welcher mit Stichworten ausgestattet ist, die prädikativen Charakter tragen. Im Verlaufe des Vortrags erlaubt es der Charakter dieser Prädikationen, daß sie "entfaltet", d.h. in äußere Sprache übertragen werden (das Beispiel ist LURIJA 1982, 159 entlehnt).

### c) Zur Theorie des sprachlichen Zeichens

Für VYGOTSKIJ ist die Funktion des sprachlichen Zeichens die eines "psychologischen Werkzeugs" bei der Entwicklung höherer psychischer Funktionen. Es spielt dabei nicht nur eine Rolle neben anderen "Werkzeugen" wie mathematischen Symbolen, graphischen Darstellungen u.ä., sondern es nimmt in VYGOTSKIJs Konzeption die wichtigste

Stelle ein. Zentral in den Untersuchungen ist die Erforschung der Begriffsbildung. Die Fähigkeit zum bewußten, zielgerichteten Gebrauch der Begriffe bildet für VYGOTSKIJ die entscheidende Eigenschaft der "höheren psychischen Funktionen" (VYGOTSKIJ 1934/1979,199). Aufgabe des schulischen Unterrichts in diesem Zusammenhang sei es, den Erwerb der wissenschaftlichen Begriffe zu steuern. Es komme dabei darauf an, die Begriffe in ihrem Systemcharakter vorzustellen, da sie nur durch ihren Stellenwert im System ihre Bedeutung erhielten. Die natürlichen Begriffe dagegen würden von dem Kind in seiner täglichen sprachlichen wie auch nichtsprachlichen Umgebung erworben; sie würden spontan und unbewußt gebraucht, verfügten insofern über kein (hierarchisches) System, bildeten aber die Grundlage für den Erwerb der wissenschaftlichen Begriffe.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß in den Arbeiten VYGOTSKIJs die Ausbildung von Begriffen als Basis für die Entwicklung des Bewußtseins eindeutig einen zentralen Stellenwert besitzt. Das Bewußtsein wird als eine Größe angesehen, die den Menschen zur Planung und Steuerung seiner Handlungen befähigt und auf dem Weg der Interiorisierung historisch-kultureller Werte erworben wird.

Bei VYGOTSKIJs Begriff der Interiorisierung ist zu beachten, daß ihr Ausgangspunkt, wie erwähnt,

nicht materielle Gegenstände oder Handlungen sind - wie im folgenden Teilkapitel im Zusammenhang mit LEONT'EVs Konzeption aufgezeigt werden wird - sondern die soziale Interaktion und hierbei vor allem die Sprache. <sup>5)</sup>

### 1.3.2. A.N.LEONT'EV

Aleksej Nikolaevič LEONT'EV (1903-1979) gehörte zu den ersten Mitarbeitern VYGOTSKIJS und wurde nach dessen Tod zum Hauptvertreter der Kulturhistorischen Schule.

Wenn auch, wie schon geschildert, die Schule VYGOTSKIJS nach 1936 in Mißkredit geraten war und die Ansätze in der Psychologie nach neuen Normen ausgerichtet werden mußten, so konnten

---

5: Die konzeptionelle Akzentuierung der Sprache hat VYGOTSKIJ in der Phase seiner Rehabilitierung harte Kritik eingetragen. Deutlich formuliert wurde sie - trotz aller Anerkennung der Verdienste - im Vorwort zur Zweitaufgabe von "Sprechen und Denken" 1956 von LEONT'EV/LURIJA. Ausführlich fällt jedoch die Würdigung des historischen Ansatzes aus - es ist der gleiche Boden, auf dem sich die ehemaligen Mitarbeiter VYGOTSKIJS befinden und der es ihnen ermöglichte, eine Geschichte ihrer eigenen Arbeit zu begründen.

( Vgl. LEONT'EV/LURIJA 1958 )

LEONT'EV und einige andere frühere Mitarbeiter VYGOTSKIJS in den 50er Jahren doch wieder zu ihren eigenen Grundlinien zurückkehren. Wie auch in RUBINŠTEJNS Werk hinterließ die Pavlovianisierung in LEONT'EVs Arbeiten deutliche Spuren: Noch der erste Teil seines Hauptwerks "Probleme der Entwicklung des Psychischen" (LEONT'EV 1959, dt.1973) steht völlig im Einklang mit den Prinzipien PAVLOVs.

Die Kulturhistorische Schule, besonders LEONT'EV, trat mit der Entstalinisierung in Konkurrenz zu RUBINŠTEJN: Eine harte Kritik an der Kulturhistorischen Schule, insbesondere an LEONT'EV, formulierte RUBINŠTEJN in einem Referat, das auf dem Ersten Unionskongreß der Psychologen (1959) verlesen wurde. Sie bezog sich vor allem auf die Konzeption der Aneignung, in welcher die äußere Tätigkeit als zu vorrangig und einseitig dominierend behandelt werde.

Die damit entfachte Kontroverse zwischen RUBINŠTEJN und LEONT'EV berührte nicht nur eine essentielle Grundfrage in der Psychologie, sondern auch den Grundpfeiler der LEONT'EVschen Theorie.

Durch den Tod RUBINŠTEJNS 1960 jedoch entschärfte sich die Situation zugunsten LEONT'EVs: Er stieg zum bedeutendsten Vertreter der sowjetischen Psychologie auf, der er bis zu seinem Tod im Jahre 1979 geblieben ist.<sup>6)</sup>

---

6: Zur weiteren Entwicklung der sowjetischen Psychologie siehe Kapitel 5.

Da GAL'PERINs Theorie ohne LEONT'EVs Konzeption nicht denkbar ist, soll diese im folgenden in ihren Hauptlinien vorgestellt werden.

Wie VYGOTSKIJ wandte LEONT'EV die sogenannte historische Methode an und arbeitete ebenfalls an der Frage der Ausbildung des Bewußtseins als zentraler Kategorie für die Entwicklung des Psychischen. Es ging ihm darüberhinaus ebenfalls um eine Absetzung vom Reiz-Reaktions-Schema, doch im Gegensatz zu VYGOTSKIJ setzte er als vermittelnde Kategorie nicht die Sprache, sondern die "gegenständliche Tätigkeit".

Diese äußere, gegenständliche Tätigkeit nahm in LEONT'EVs Konzeption allmählich einen so zentralen Platz ein, daß die Bezeichnung Kulturhistorischer Ansatz der Bezeichnung des "Tätigkeitsansatzes" mehr und mehr wich. Gemäß der historischen Methode untersucht LEONT'EV die phylogenetische Entwicklung des Menschen, um von da aus Rückschlüsse bzw. Parallelen auf die ontogenetische Entwicklung zu ziehen.

Den Ausgangspunkt für die Entwicklung des menschlichen Bewußtseins sieht LEONT'EV in der allen höher entwickelten Lebewesen eigenen Widerspiegelungsfähigkeit. Die Fähigkeit zur Widerspiegelung ihrerseits ermögliche die Ausbildung der Arbeit, da sie im Unterschied zur tierischen Tätigkeit produktiven Charakter habe.

Dabei wird jedoch nicht erklärt, weshalb sich die eine Gattung der höheren Lebewesen zu Menschen ausbildete und die anderen nicht. Um die spezifische Ausbildung des menschlichen Bewußtseins aufzuzeigen, entwirft LEONT'EV ein Modell der "Aneignung". Er übernimmt damit den MARX'schen Begriff der Aneignung, der ihn im Zusammenhang mit der Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten benutzt. Der Mensch müsse sich die Produktionsmittel, d.h. die in ihnen praktisch und theoretisch fixierten Operationen, aneignen und seine menschlichen Fähigkeiten daran entwickeln. LEONT'EV dehnt die "Produktionsmittel" auf "alle anderen vom Menschen geschaffenen Gegenstände" aus und kann somit den Begriff auf die ontogenetische Entwicklung übertragen (LEONT'EV 1959/1973, 283 ). Für ein wesentliches Merkmal hält LEONT'EV den reproduktiven Charakter der Aneignung. Anders als beim tierischen Anpassungsverhalten, bei dem sich Arteigenschaften und Artverhalten änderten, blieben diese beim Menschen konstant; stattdessen "reproduziere" er die "historisch gebildeten Fähigkeiten und Funktionen", welche sich dank des praktischen Umgangs mit den Gegenständen entwickelten. Die Ergebnisse der Entwicklung der Menschheit würden so in den Eigenschaften der einzelnen Individuen verkörpert werden (vgl. *ibid.* 283). Innerhalb seines "Aneignungskonzepts" geht LEONT'EV speziell auf die Bildung "geistiger

Handlungen " ein (ibid. 295-300).

Die Interiorisierung, welche er als "allmähliche Umbildung äußerer in innere, geistige Handlungen" beschreibt, sei ein Prozeß, der sich in der Entwicklung eines Menschen zwangsläufig vollziehe. Durch diese Interiorisierung werde der Erwerb der Errungenschaften des menschlichen Denkens und der menschlichen Erkenntnis vollzogen, die sich dem Kind zunächst als Gegenstände oder auch Begriffe darstellten (ibid. 296). Grundsätzlich geht LEONT'EV (1959/1973) von der Strukturgleichheit von innerer und äußerer Tätigkeit aus.<sup>7)</sup>

Das Denken sieht LEONT'EV nicht als angeboren an, auch nicht in dem Sinne, daß man von angeborenen Dispositionen ausgehen könne, die es durch Einwirkung von außen nur ins Leben zu rufen gelte bzw. die zu bereichern seien (ibid. 297).

Die Annahme einer Vererbung setze eine "Entwicklung" (=Reifung) der Fähigkeiten voraus - wie sie den Tieren eigen sei - während es beim Menschen um den Prozeß der Aneignung der Erfahrung voraufgegangener Generationen gehe, die vor allem durch Erziehung erreicht werde (ibid. 300).

Mit seinen Ausführungen, daß dem Kind Handlungen vorgeführt werden müssen, die es zu er-

---

7: vgl. auch GAL'PERIN (1959, 445/ 1969, 372)

lernen hat, gelangt LEONT'EV zu einer weiteren Komponente seines Aneignungskonzepts (zur "zweiten notwendigen Bedingung"), derjenigen des "Umgangs".

Verstanden wird darunter die Beziehung des Kindes zu seinen Mitmenschen, durch welche sich ihm die gegenständliche Welt erschließe. Zunächst seien es die Handlungen der Erwachsenen, später auch die Sprache, die zwischen Kind und Welt und nicht zuletzt auch zwischen Kind und Mitmenschen vermittele.

Das Hauptgewicht der Vermittlungshandlungen liegt für LEONT'EV eindeutig auf der Beziehung zu den Gegenständen, denn gemäß dem Ziel der Entwicklung geht es nicht um menschliche Interaktion um ihrer selbst willen, sondern um die Aneignung der historischen Errungenschaften der Menschheit, bei welcher die zwischenmenschlichen Beziehungen dienende Funktion haben.

Der vermittelnden Funktion der Tätigkeit kommt also die Hauptrolle bei LEONT'EVs Aneignungs- bzw. Entwicklungskonzeption zu. Die psychische Entwicklung sieht LEONT'EV - wie auch VYGOTSKIJ und später GAL'PERIN - in Stadien aufgeteilt. Er definiert jedes Entwicklungsstadium als durch eine "bestimmte dominierende Tätigkeitsart" und durch eine "bestimmte dominierende Beziehung des Kindes zur Wirklichkeit" charakterisiert (ibid.402).

Die sich verändernde dominierende Tätigkeitsart führe zu der Entwicklung psychischer Prozesse.

Zur Veranschaulichung sollen die vier von LEONT'EV aufgezählten Stadien zitiert werden:

- Aneignung der gegenständlichen Welt, die das Kind unmittelbar umgibt
- Lernen durch Spiel eines "größeren Bereiches von Erscheinungen und zwischenmenschlichen Beziehungen"
- systematisches Lernen in der Schule
- Spezialausbildung und/oder Arbeit

(ibid. 403)

Ohne auf diese Aufstellung weiter eingehen zu können, muß dennoch auf die außerordentlich dürftigen Aussagen hingewiesen werden, die keine konkretere Benennung der Tätigkeitsarten bzw. ihrer Beziehung zur Wirklichkeit als die genannte Aufzählung geben und auch keine systematische inhaltliche Beschreibung enthalten.

Die Stadien der psychischen Entwicklung seien nicht nur "durch den Inhalt der dominierenden Tätigkeit", sondern auch durch eine "bestimmte zeitliche Reihenfolge", nämlich durch "ihre Verbindung mit dem Alter des Kindes" gekennzeichnet. Das Auslassen einer Altersgrenze bzw. altersbedingten Aufeinanderfolge der Stadien weist eindeutig auf eine genetisch-biologische Erklärung (vgl. PIAGET), gegen die sich

LEONT'EV - quasi im gleichen Atemzug - jedoch explizit absetzt.

Die Inhalte der Entwicklung, die ihrerseits von den konkret-historischen Verhältnissen abhängen, seien es, welche die jeweilige Altersgrenze einer Entwicklungsstufe bestimmten. Als eigentliches Antriebsmoment der Entwicklung bestimmt LEONT'EV die bewußte Diskrepanz zwischen dem aktuellen Handlungsvermögen des Kindes und einzelnen, noch nicht angelegten Handlungen, welche die nächste, vom Kind gewünschte Tätigkeitsart zu ihrer Ausführung voraussetzt. Dieser Wunsch entspringe den Lebensbedingungen des Kindes, vor allem seiner sozialen Stellung.

Zu kritisieren ist an diesen Behauptungen, daß LEONT'EV zwar durch die Rückführung des Übergangs einer Entwicklungsstufe zur anderen auf Lebensbedingungen des Kindes einen Versuch unternimmt, äußere, materielle Quellen für die Entwicklung anzusetzen, jedoch gleichzeitig, von potentiellen Handlungsmöglichkeiten des Kindes ausgehend, diesen Ausgangspunkt umstößt, indem ein Zustand der "Unzufriedenheit" vor diese Lebensbedingungen gesetzt wird.

Hier deutet sich bei A.N.LEONT'EV eine Diskrepanz an, die später bei GAL'PERIN noch besonders deutlich wird: auf der einen Seite Daten und Fakten, die auch von anderen psychologischen Schulen vertreten werden, andererseits und gleichzeitig das Bezeichnen dieser

Fakten mit Begriffen, die zu einer anderen Konzeption gehören, einer Konzeption, die eine marxistische Linie vertreten soll. Bei den Versuchen, die Übergänge von einem zum nächsten Entwicklungsstadium zu beschreiben, wird besonders deutlich, wie sehr LEONT'EV versucht, allgemein geteilte Erkenntnisse in seinem Sinn zu interpretieren, wobei jedoch schon die Begrifflichkeit nur zu leicht Widersprüche zwischen Beschreibung und Interpretation verrät. So spricht er davon, daß das Vorschulkind aus dem Vorschulalter "herauswachse" und seine Kräfte "gewachsen" seien. Eine solche Charakterisierung nicht als Reifung zu verstehen, fällt schwer.

In seiner dargelegten Konzeption greift LEONT'EV offensichtlich VYGOTSKIJS Gedanken der "Zone der nächsthöheren Entwicklung" (VYGOTSKIJ 1978, 84-91) auf, interpretiert diesen Gedanken jedoch geradezu im Gegensatz zu ihm.

Das Aneignungskonzept weist m.E. weitere Mängel auf: Es beschränkt sich auf "gesellschaftliche Errungenschaften" als Ziel der menschlichen Entwicklung, die sich auf die gegenständliche Welt beziehen, und unterschlägt mit dem Begriff der Reproduktion den kreativen Aspekt der menschlichen Entwicklung. Die Mißachtung des kreativen Moments besteht aber nicht nur im Übersehen einer wesentlichen Seite des Menschseins, sondern beinhaltet darüberhinaus einen Denkfehler: LEONT'EV spricht von Entwicklung und gleichzeitig

von Reproduktion. Wie jedoch kann sich etwas weiterentwickeln, wenn nur reproduziert wird? LEONT'EV ist ganz offensichtlich an seinem Eifer gescheitert, das spezifisch Menschliche vom Tierischen abzugrenzen (diese Abgrenzungsversuche durchziehen - verständlicherweise - seine ganzen phylogenetischen Betrachtungen).

Kritik an LEONT'EVs Aneignungsbegriff formulieren auch HOLZKAMP/SCHURIG (1973). Ihr Vorwurf bezieht sich auf die Nichtunterscheidung sozialistischer und kapitalistischer Gesellschaftsformen, in denen ein Individuum aufwächst, und in der Folge davon auf den Entwurf eines von sozialistischen Bedingungen abgeleiteten abstrakten Menschenbildes (ibid. XVII).

Diese Kritik der Autoren ergibt sich aus der Zielperspektive, eine marxistisch-psychologische Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft zu üben.

Möglicherweise findet in LEONT'EVs Auslassung jedoch lediglich die Erkenntnis ihren Niederschlag, daß nämlich die Änderung der Produktionsverhältnisse nicht automatisch die Menschen mitverändert und sich somit eine Differenzierung nach "Gesellschaftstypen" nicht automatisch ergibt.

Abschließend soll der zentrale Punkt der LEONT'EVschen Konzeption, sein Modell der Tätigkeit vorgestellt werden.

LEONT'EV geht übereinstimmend mit MARX von der Grundanschauung aus, der gemäß das Phänomen der Arbeitsteilung das entscheidende Moment ausmache, welches den Menschen vom Tier unterscheide.

Bei der kollektiven Arbeit führe jedes Individuum die ihm zugeordnete Tätigkeit aus, welche ihrerseits der gemeinsamen Tätigkeit untergeordnet sei. Somit stehe die Tätigkeit des einzelnen immer im Verhältnis zu der anderer, an der gemeinsamen Tätigkeit Beteiligter (ibid. 204-206).<sup>8)</sup>

Zur Illustration des Begriffs der Tätigkeit führt LEONT'EV das oft zitierte Jagdbeispiel an: Während sich das Tier bei der Jagd den gegebenen Bedingungen der Natur anpasse - es pirsche sich langsam und eventuell auf Umwegen an seine Beute heran - trage die von Menschen ausgeführte Jagd grundsätzlich an-

---

8: LEONT'EV definiert zwar Arbeit als eine spezielle Form der Tätigkeit - Arbeit als zweckmäßige, bewußte Tätigkeit des Menschen, als Prozeß zwischen Mensch und Natur (vgl. auch das Philosophische Wörterbuch KLAUS/BUHR 1976), operiert aber in seiner Analyse mit dem Begriff der Tätigkeit. Seine Entscheidung begründet LEONT'EV nicht, sie könnte jedoch im größeren Verallgemeinerungscharakter und der dadurch gegebenen größeren Übertragungsmöglichkeiten liegen.

deren Charakter, da sie im Kollektiv organisiert sei. Dabei liefen einzelne Tätigkeiten, z.B. die der Treiber, den natürlichen Bedingungen eher entgegen. Sinnvoll werde die Tätigkeit der Treiber erst im Zusammenhang mit der der Jäger. Das Neue liege also in der Gemeinsamkeit der menschlichen Tätigkeit, in ihren "gesellschaftlichen Bedingungen" (ibid. 205).<sup>9)</sup> Diese Bedingungen haben zur Folge, daß die Tätigkeit des einzelnen Menschen ein Ziel hat, das sich nicht mit dem Motiv seiner Tätigkeit deckt (Motiv: Nahrung, Kleidung; Ziel: das Wild wegtreiben). Eine solche Tätigkeit, bei der Motiv und Ziel auseinanderfallen, nennt LEONT'EV "Handlung".

Die Handlung verfüge über eine gewisse Selbständigkeit, wenn sie auch nur ein Kettenglied in der Gesamttätigkeit bilde (ibid. 204).

In seiner letzten größeren Arbeit (1975, dt. 1977) gibt LEONT'EV ein übersichtliches Gesamtbild der Tätigkeit, welches wie folgt schematisiert werden kann:

---

9: Anzumerken ist, daß LEONT'EV (wie auch MARX) ein Phänomen aus der Tierwelt übersehen hat, nämlich daß es Tierarten gibt, welche die kollektive Jagd und eine Art von Arbeitsteilung kennen.

Tätigkeit — Motiv

Handlungen — Ziele

Operationen — Bedingungen

Dem Begriff der Tätigkeit wird also das Motiv zugeordnet, dem hierarchisch darunterstehenden Begriff der Handlung das Ziel; den wiederum tieferstehenden Operationen entsprechen die Bedingungen der jeweiligen Situation, unter denen die Handlung ausgeführt wird (ibid. 34 -36).

Die Handlung hebt LEONT'EV als "Haupteinheit der menschlichen Tätigkeit" hervor (1959/1973 , 206). Eine Handlung ist zwar jeweils einer Tätigkeit untergeordnet, doch verfüge sie über eine große Beweglichkeit und Unabhängigkeit, da sie in die Struktur verschiedener Tätigkeiten eingehen könne ( 1975/1977 , 35) Von besonderem Interesse ist LEONT'EVs Bestimmung des Motivs der Tätigkeit. Jede Tätigkeit richte sich auf einen Gegenstand, welcher mit dem Motiv der Tätigkeit zusammenfalle. Dieser Gegenstand könne sowohl materieller als auch ideeller Natur sein. Mit dem Motiv wird nicht nur der "Gegenstand" gleichgesetzt, sondern auch das "Bedürfnis"; Bedürfnis jedoch nicht im Sinne von "erleb-

tes Bedürfnis", wie LEONT'EV betont, sondern im Sinne eines "objektiven Tatbestandes, in dem dieses Bedürfnis unter den gegebenen Bedingungen konkretisiert ist, der die Tätigkeit anregt und worauf sie sich richtet". Motiv/Bedürfnis bestehen also in dem Gegenstand, an den eine Tätigkeit gekoppelt ist und der gleichzeitig diese Tätigkeit in Gang setzt. Die Außendetermination, die mit der des Psychischen parallel geht, folgt einer These von MARX, der zufolge die "Produktion" dem Bedürfnis das Material liefert (vgl. 1959/1973 , 231).

Als wesentlich bei dieser Definition kann neben der Absetzung von jeglichem "inneren" Ursprung die Betonung des gesellschaftlich-produktiven Charakters des Motivs im Unterschied zu den biologisch festgelegten Motiven der Tiere hervorgehoben werden.

Bei dem Prozeß der "Vergegenständlichung" des Motivs betont LEONT'EV das Moment seiner Bewußtwerdung: Soll ein Gegenstand Bedürfnisse befriedigen - Tätigkeiten stimulieren -, muß er im Bewußtsein als innere Vorstellung, Anregung oder Ziel auftreten (ibid.).

Phylogenetisch gesehen habe das Bewußtwerden des Motivs die Weiterentwicklung der Bedürfnisse/Motive, darunter auch die Entwicklung kognitiver Bedürfnisse/Motive, ermöglicht. Der Lernmotivation des Kindes widmet LEONT'EV ein ganzes Kapitel (ibid. 421-435). Die wich-

tigsten Grundgedanken sollen hier nur gerafft wiedergegeben werden.

Im Einklang mit seinem Aneignungskonzept geht LEONT'EV von einer Ausbildung der Motive aus. Diese Ausbildung könne im schulischen Unterricht durch die Art der Aufgabenstellung erreicht werden, die sich allmählich in ihrem Schwierigkeitsgrad steigern soll.

Die Forderung nach Steigerung des Schwierigkeitsgrades entspringt LEONT'EVs Vorstellung des Antriebsmoments der psychischen Entwicklung: Die Spannung zwischen dem neuen Ziel bzw. Motiv und den zu seiner Ausführung noch nicht angeeigneten Operationen/Handlungen ist "Motor" für die Entwicklung.

Grundlage des schulischen Lernens müsse sein, daß die gesellschaftliche Bedeutung in allen Lerngegenständen transparent wird; die Lernbedingungen sollten denen des realen Lebens ähnlich sein (ibid. 427).<sup>10)</sup>

---

10: Wie stark LEONT'EVs Motivationskonzeption im einzelnen von den spezifischen politischen Normen geprägt ist, zeigen seine Forderungen, die er für die Grundlage einer allgemeinen Motivation der Schüler als notwendig erachtet:

- Die Schüler müssen in den Lehrern und dem Schuldirektor die Träger der objektiven, von der Gesellschaft an die Schüler gestell-

In diesem Sinne sollten LEONT'EVs Ausführungen zu dem Begriff des Sinns im Zusammenhang mit dem Lernen gesehen werden: als die persönliche Beziehung des Lerners zum Lerngegenstand und der damit verbundenen Lerntätigkeit.

Der Autor selbst legt den Begriff des Sinns vor allem im Kontext der Arbeitsbedingungen dar, wo Motive und die objektive Bedeutung der Arbeit nicht mehr mit dem persönlichen Bezug des Arbeiters zum Arbeitsprozeß zusammenfallen und eine Entfremdung zur Folge haben (LEONT'EV ibid. 201-205; 346).<sup>11)</sup>

---

ten Forderungen sehen

- die Schüler haben eine P f l i c h t , zu lernen und Verantwortung gegenüber der Schule zu tragen

- die Schüler müssen eine e r n s t h a f t e Einstellung zu Zensuren haben

Daß der Druck, sich an solche Normen anzupassen, sie sogar als unausgesprochene Lerngesetze zugrunde zu legen, sehr stark ist, wird im Zusammenhang mit der Diskussion von GAL'PERINS Theorie deutlich werden.

11: LOMPSCHERS (1975) Ausführungen über das subjektive Ziel des Lernens, das für jeden Lerner sichergestellt werden muß - nicht zuletzt weil damit psychische Veränderungen im Lerner

Abschließend kann zu LEONT'EV gesagt werden, daß die absolut zentrale Größe der menschlichen Psyche, d.h. des menschlichen Denkens (Bewußtseins) und des Menschen schlechthin die äußere Tätigkeit bildet, welche zwischen gegenständlicher Welt und Individuum vermittelt.

Diese Verabsolutierung der äußeren Tätigkeit ist m.E. darauf zurückzuführen, daß LEONT'EV seiner Theorie ein eigenes Profil, und zwar in A b s e t z u n g zu allen anderen psychologischen Theorien, und damit seinen originären Beitrag zur Entwicklung der marxistischen Psychologie geben wollte.

#### 1.4. Zusammenfassung

Die Grundlagen der heutigen sowjetischen Psychologie, so kann zusammenfassend festgestellt werden, können nicht allein in den Arbeiten russischer Wissenschaftler, die in den letzten Jahrzehnten des vorigen und zu Beginn dieses Jahrhunderts forschten, gesehen werden.

Nicht anders als in anderen Ländern waren die Wissenschaftler im alten Rußland in den etablierten Naturwissenschaften geschult,

---

verbunden sind - erinnert an den LEONT'EVschen Begriff des Sinns (vgl. Kap. 2.4.).

dem positivistischen Denken verpflichtet und ihre Methoden und Gegenstandsbereiche waren von diesem Denken bestimmt.

Ebenso wie SEČENOV, BECHTEREV und PAVLOV in Rußland gab es auch in Mitteleuropa Psychologen (bzw. Physiologen), die sogenannte materialistische Grundpositionen vertraten, so z.B. DU BOIS-REYMOND, BRÜCKE, HELMHOLTZ und Carl LUDWIG. Ihr am Ende des 19. Jhs veröffentlichtes Manifest brachte die Überzeugung, die für die sich damals auf die materialistische Weltanschauung berufenden Wissenschaftler galt, zum Ausdruck.

Das erste Sowjetjahrzehnt bildete eine Übergangsperiode, in der zum einen die oben benannten Ansätze fortgeführt bzw. modifiziert wurden, zum anderen aber auch neue Konzeptionen entstanden, in denen versucht wurde, marxistische Grundpositionen für die Psychologie fruchtbar zu machen.

Eine wirklich neue, marxistische Konzeption bedeuteten erst VYGOTSKIJS Arbeiten<sup>12)</sup>, die sich in Gegenstand und Methode von allen vorigen russischen Wissenschaftsansätzen unterschieden. Methodisch berief sich VYGOTSKIJ auf MARX' historisch-dialektische

---

12: Ausführungen zum Denken und Sprechen des Kindes finden sich auch schon bei SEČENOV (1863) (zit. nach SLOBIN 1974).

Methode, indem er die zu untersuchenden Phänomene als geschichtlich-genetisch entstandene betrachtete und sie in ihrer dialektisch sich vollziehenden Entwicklung zu beschreiben versuchte.

In den 30er, 40er und 50er Jahren kamen RUBINŠTEJNS und LEONT'EVs Ansätze neu hinzu, in denen ebenfalls wesentliche Prämissen und Kategorien des marxistischen Geschichts- und Menschenbildes ihren Ausdruck fanden.

RUBINŠTEJNS Konzeption der Einheit von Bewußtsein und Tätigkeit enthält keinen eigenen Interiorisierungsbegriff; innere psychische Prozesse sind s.E. immer schon mit äußeren, praktischen Tätigkeiten verknüpft und können, wie RUBINŠTEJN in einer Kritik an LEONT'EV äußerst vage formuliert, nur in dem Sinne verinnerlicht werden, als sie sich von der äußeren Tätigkeit unabhängig gestalten (vgl. RUBINŠTEJN (1959/1969, 212 - 213).

Völlig unklar bleibt, in welcher Weise sich die psychischen Funktionen entwickeln bzw. ablösen.

LEONT'EV schreibt der äußeren Tätigkeit die zentrale Rolle beim Interiorisierungsprozeß zu: Sie ist sowohl Ausgangspunkt als auch Gegenstand der Verinnerlichung.

Während LEONT'EV der Sprache zwar eine wichtige Funktion bei diesem Prozeß zu teilt, konzentriert er sich, genau im Gegensatz zu VYGOTSKIJ, auf die Beschreibung der Funktion

der äußeren Tätigkeit und vernachlässigt ebenfalls die Untersuchung des Zusammenspiels von äußerer Tätigkeit und Sprache.

Am Interiorisierungskonzept LEONT'EVs ist letztlich zu kritisieren, daß es vage bleibt, denn die konkrete Aneignung von Sprache bzw. die Entwicklung des Bewußtseins wird nicht thematisiert; damit bleibt gleichzeitig im unklaren, auf welche Art und Weise die Fähigkeit des bewußten (sich an Begriffen orientierenden) Handelns erworben wird. LEONT'EVs Verabsolutierung der äußeren Tätigkeit bedeutet, daß der Mensch vor allem als arbeitendes und die Errungenschaften seiner Gattung reproduzierendes Wesen, kaum aber als kommunizierendes Wesen gesehen wird.

Das Interiorisierungskonzept innerhalb der Kulturhistorischen Schule (VYGOTSKIJ, LEONT'EV) kann also keineswegs als einheitlich betrachtet werden, denn Ausgangspunkt, Bedingungen und Inhalt der Interiorisierung stimmen nicht überein.

Eine Fortsetzung und Erweiterung findet LEONT'EVs Ansatz in der Lerntheorie GAL'PERINS, der ebenfalls von äußeren Handlungen als Ausgangspunkt und Gegenstand der Interiorisierung ausgeht. GAL'PERINS Lerntheorie soll im nächsten Kapitel dargestellt und diskutiert werden.

## 2. GAL'PERINs Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen

Petr Jakovlevič GAL'PERIN (1902) wandte sich der Psychologie erst nach dem Studium der Medizin zu. Er traf auf die Vertreter der Kulturhistorischen Schule und arbeitete mit A.N. LEONT'EV und LURIJA viele Jahre zunächst in Moskau, dann Char'kov und schließlich wieder in Moskau zusammen. Seit den Jahren der Entpavlovianisierung gehört GAL'PERIN zu jenem Kreis von Wissenschaftlern, welche die Kulturhistorische Schule wieder aufleben ließen.

Im Laufe der 50er Jahre entwickelte GAL'PERIN eine Lerntheorie, die 1952 zum ersten Mal öffentlich vorgestellt wurde, und zwar auf der Allrussischen Konferenz für Psychologie.

In den Folgejahren vertiefte GAL'PERIN mit Mitarbeitern seine Theorie, so daß bald von einer "GAL'PERIN-Schule" gesprochen wurde. Zu ihren bekanntesten Vertretern gehören TALYZINA, PANTINA, REŠETOVA, GOCHLERNER, EJGER, BRAGINA, GOL'DIN, MARUGA, KUČEROVA, und nicht zuletzt KABANOVA.

Die Arbeiten der GAL'PERIN-Schule sind zum Teil theoretischer, zu einem größeren Teil experimenteller Natur. Der Schwerpunkt der Experimente liegt im Bereich des schulischen Lernens (einbegriffen ist auch der Bereich der Hochschule), besonders in den Fächern Rechnen, Schreiben, na-

turwissenschaftlicher und polytechnischer Unterricht sowie muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht (vgl. HIEBSCH 1969, LOMPSCHER 1972a und 1973, KESELING 1974).

GAL'PERINs Forschungsziel war es, den Zusammenhang der geistigen Tätigkeit (die er mit psychischer Tätigkeit gleichsetzt) zur äusseren Tätigkeit - der bis dahin nur konstatiert wurde, in seiner prozessualen Herausbildung aufzuzeigen<sup>13)</sup>. Dieses Anliegen führt GAL'PERIN zu seiner Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Tätigkeiten bzw. Handlungen.

GAL'PERINs erkenntnistheoretischer Ausgangspunkt dabei bildet die Widerspiegelungstheorie, der gemäß Erkenntnis als eine Art geistiges Abbild der objektiven Realität im Bewußtsein des Menschen betrachtet wird (vgl. auch LEONT'EV, Kap. 1).

Als Bedingung für die Realisierung der spezifisch menschlichen Widerspiegelung setzt GAL'PERIN, in Anlehnung an MARX, die Praxis, in seiner und A.N.LEONT'EVs Terminologie "Tätigkeit".

In seiner Auslegung des Widerspiegelungsbegriffs beruft sich der Autor auf ein Zitat von MARX

---

13: GAL'PERIN nennt diesen Prozeß die Suche nach dem "operativen Inhalt" der Handlung. (Zum Begriff der Handlung siehe S. 91.)

(Das Kapital), in dem dieser das "Ideelle" als das im Menschenkopf umgesetzte Materielle definiert und dabei das Primat des Materiellen vor dem Ideellen hervorhebt. Entsprechend dieser MARXschen Definition sieht GAL'PERIN die praktisch-gegenständliche Tätigkeit als der geistigen in ihrer Genese vorausgehend an.

In Übereinstimmung mit A.N.LEONT'EV (1959/1973,33) geht GAL'PERIN von der Tätigkeit als der "grundlegenden Einheit" des Lebensprozesses aus.

Wie A.N.LEONT'EV versteht auch GAL'PERIN unter Tätigkeit äußere, gegenständlich-materielle Tätigkeit; im Unterschied zu A.N.LEONT'EV jedoch, der zwar eine Verknüpfung von innerer und äußerer Tätigkeit ansetzt, sich ungeachtet dessen aber nur auf die äußere Tätigkeit konzentriert, verwendet GAL'PERIN den Begriff der bewußten Tätigkeit, mit dem er auf die enge Verknüpfung beider Tätigkeitsarten aufmerksam machen möchte.<sup>14)</sup> Doch letztenendes sieht GAL'PERIN die Beziehung von

---

14: Die enge Verbindung, welche GAL'PERIN zwischen Tätigkeit und Bewußtsein ansetzt, entspricht dem Hauptprinzip von RUBINSTEJNS Theorie.-Vor diesem Hintergrund kritisiert GAL'PERIN die "bürgerliche Psychologie", welche seines Erachtens Bewußtsein, d.h. geistige Tätigkeit, und praktische Tätigkeit voneinander trennt und entweder nur das Bewußtsein oder nur praktische Tätigkeit, d.h. Verhalten, thematisiert.

äußerer und innerer Tätigkeit ebenso einseitig und außendeterminiert wie LEONT'EV, wenn man seinem Prinzip der Interiorisierung folgt. Folgt man jedoch GAL'PERINS Konzeption der Orientierung, so spielt die entscheidende Rolle die innere Tätigkeit, die bei Ausführung und Herausbildung der äußeren Tätigkeit lenkt und in dialektischer Wechselwirkung mit letzterer steht. Für die Untersuchung geistiger Prozesse ist die Berücksichtigung ihrer Einbettung in die gegenständlich-materielle Tätigkeit in GAL'PERINS Sicht eine notwendige Forderung. Der für GAL'PERINS Konzeption zentrale Begriff ist der der Interiorisierung. Er charakterisiert damit den Prozeß der Herausbildung geistiger Handlungen als die Umbildung äußerer, materieller Handlungen in innere, geistige Handlungen. Damit stellt sich der Autor in die Tradition von VYGOTSKIJ und A.N.LEONT'EV, lehnt sich dabei aber weitaus mehr an A.N. LEONT'EV als an VYGOTSKIJ an. VYGOTSKIJS Konzeption thematisiert (wie schon in Kapitel 1 dargelegt) die Tätigkeit im Sinne von sozialen Interaktionen<sup>15)</sup>. Interiorisiert wird dementsprechend sozialer Umgang ("Interpsychisches") und dabei in erster Linie Sprache, sprachliche Zeichen als Mittel sozialer Beeinflussung. GAL'PERIN kritisiert an dieser Auffassung, daß

---

15: Bei VYGOTSKIJ findet sich noch nicht die Unterscheidung von Handlung und Tätigkeit.

VYGOTSKIJ von einer "Wechselwirkung zwischen dem Bewußtsein des Kindes und dem des Erwachsenen" ausgehe und diese Wechselwirkung als Antriebskraft der Entwicklung sehe. VYGOTSKIJ habe zwar versucht, die Dualität von psychischer und materieller Tätigkeit zu überwinden, indem er zeigte, daß phylo- und ontogenetisch die höheren psychischen Funktionen des Menschen zunächst "äußere Tätigkeiten" sind und später dann als sprachlich vermittelte zu "inneren Tätigkeiten" werden. VYGOTSKIJ habe jedoch den gesellschaftlichen Charakter der Arbeit ignoriert und habe die Sprache bzw. die Wortbedeutung als wesentlichen Faktor der psychischen Entwicklung verabsolutiert.<sup>16)</sup> Von VYGOTSKIJ werde, so rügt GAL'PERIN weiter, der eigentliche Inhalt der psychischen Tätigkeit nicht beschrieben und die Frage nach dem konkreten Inhalt der geistigen Handlung völlig vernachlässigt.

Bei der Betrachtung von GAL'PERINs Konzeption erweist sich jedoch, daß er - ohne auf VYGOTSKIJ näher einzugehen - dessen Aussagen über die Rolle der Sprache bei der Entwicklung der psychischen Funktionen übernimmt: die Funktion der sprachlichen Zeichen als eines "Werkzeugs" oder Vermittlers des Übergangs von außen nach innen.

---

16: Dies kleidet GAL'PERIN in den Vorwurf des "Abgleitens in den Intellektualismus"; er steht mit dieser Kritik in einer Reihe mit A.N.LEONT'EV und LURIJA.

VYGOTSKIJs Vorstellung der Interiorisierung jedoch als Verinnerlichung von "Interpsychischem", von verbaler und nichtverbaler Interaktion greift GAL'PERIN nicht auf.

Die Idee, den Interiorisierungsprozeß als E t a p - p e n m o d e l l zu beschreiben, begründet GAL'PERIN (1976/1980, 43 - 45) mit den Ergebnissen vielfacher Experimente (ZINČENKO, ĚLKONIN, TEP-LOV, ZAPOROŽEC, ŠEVAREV). Es kann dabei jedoch nicht übersehen werden, daß GAL'PERIN auch auf VYGOTSKIJs Konzeption der Entwicklung zurückgreift, dessen drittes und viertes "Stadium" den letzten beiden Etappen in GAL'PERINs Modell entspricht (vgl. Kap. 1). Es geht dabei um den Umgang mit äußeren Objekten, die Ausführung von Denkoperationen, die - noch - an die Sprache gebunden sind, und schließlich das Stadium, in dem abstrakt gedacht wird.<sup>17)</sup>

Nicht zu übersehen ist bei GAL'PERINs Modell auch der Einfluß des von ihm so stark kritisier-ten Wissenschaftlers, nämlich PIAGETs. Im gesamten

---

17: Interessant ist in diesem Zusammenhang GAL'PERINs Wiedergabe der Konzeption VYGOTSKIJs. Man hat den Eindruck, eine telegrammartige Verkürzung dessen Modells zu lesen: Umgang mit äußeren Gegenständen, Umgang mit (dem Hilfsmittel) Sprache, die an diese Gegenstände gebunden ist, der Gebrauch der Hilfsmittel "für sich" und "im Geist" (vgl. GAL'PERIN 1959, 442 / 1969, 358).

Interiorisierungsmodell ist die Anregung durch PIAGET zu spüren, insbesondere im Prinzip "von außen nach innen" und dem Etappencharakter, welcher den einzelnen Stadien in PIAGETs Theorie entspricht (vgl. Kap. 1).

Im Unterschied zu GAL'PERIN jedoch liegt es PIAGET fern, eine Außendetermination der geistigen Handlung anzunehmen. Er geht vielmehr davon aus, daß zum einen äußere Handlungen nur während der ersten kindlichen Entwicklungsstufen relevant sind, und daß zum anderen der Prozeß der Verinnerlichung durch innere Bedingungen, die sich in dem Streben nach Gleichgewicht in Form von Akkomodation und Assimilation auszeichnen, charakterisiert ist.

Im Gegensatz zu PIAGET wiederum, der dem kindlichen Entwicklungsprozeß einen biologisch-genetischen Erklärungsansatz zugrunde legt, stellt sich GAL'PERIN in die Tradition A.N.LEONT'EVs, der die kindliche Entwicklung als sozial bzw. kulturhistorisch geprägt und bedingt sieht.

Um GAL'PERINs Konzeption im einzelnen evaluieren zu können, werde ich im folgenden nicht nur eine kritische Auswertung vornehmen, sondern GAL'PERINs Lerntheorie schrittweise darstellen, weil bisher vorliegende Beschreibungen<sup>18)</sup> unklar und

---

18: Beschreibungen von GAL'PERINs Theorie sind nachzulesen bei: LOMPSCHER (1972a und 1973), KESELING et al.(1974), KUMMER (1975), JÄGER/

wenig nachvollziehbar blieben, sich zu stark an GAL'PERINs eigene Darstellungsweise anlehnten und ihre kritische Würdigung an Konkretheit zu wünschen ließ. Diesen bisherigen Darstellungen des Interiorisierungsmodells, die es in stark verkürzter Form wiedergeben, fehlt es an Klarheit und Verständlichkeit der Aussagen. Nicht zuletzt fällt an allen Beschreibungen der Mangel auf, so abstrakt, vage und in einer schwer verständlichen Terminologie verhaftet zu bleiben, daß die Möglichkeiten für konkrete Umsetzungen im Unterricht (besonders für Studenten und Referendare) sehr erschwert werden.

Diese Erschwernis ist - neben dem Mangel an Übersetzungen - sicherlich einer der wichtigsten Gründe für die sehr geringe Zahl an bei uns durchgeführten Unterrichtsversuchen.

GAL'PERINs eigener Darstellung mangelt es ebenfalls an innerer Kohärenz und Exaktheit der Begrifflichkeit, und die Gesamtkonzeption beinhaltet gravierende Widersprüchlichkeiten.

In meiner Darlegung von GAL'PERIN verfolge ich die Absicht, seine Theorie so detailliert wie kritisch darzustellen und eine optimale Nachvollziehbarkeit zu sichern.

---

KÜCHLER (1976), LEWANDOWSKI (1976), DORMAGEN (1977), WILHELMER (1977), BAUR (1979, 1980), BAUR/REHBEIN (1979), RÜHL (1983), ROHR (1980), JANTZEN (1983), GUDJOHNS (1986), LEONT'EV A.A. (1969/1971), IL'JASOV/RJABOVA (1970), TALYZINA (1975) u. a.

## 2.1. Das Etappenmodell

Mit der Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen verfolgt GAL'PERIN das Ziel, den Weg der Herausbildung geistiger Tätigkeit aus materieller Tätigkeit aufzuzeigen. Die gewählte Analyseeinheit der Handlung steht im Einklang mit A.N.LEONT'EVs (1959/1973) Charakterisierung der Handlung als Haupteinheit der menschlichen Tätigkeit. Der Begriff der Operation, der die unterste Hierarchieebene bezeichnet, wird von GAL'PERIN häufig benutzt, allerdings gleichwertig mit dem Begriff der Handlung. Mit dieser Gleichbehandlung setzt sich GAL'PERIN ebenfalls über das von LEONT'EV erarbeitete Begriffssystem hinweg und benutzt "Handlung" und "Operation" als ad hoc gebildete Begriffe.

Sein Bemühen ist es, nicht nur einem marxistischen Grundsatz treu zu bleiben, sondern diesen auch experimentell zu untermauern. Er führt dazu zahlreiche Experimente an, von deren Ergebnissen, wie er behauptet, die Hauptprinzipien des Etappenmodells abgeleitet sind.

Die Prämisse zu GAL'PERINs Theorie bildet die Interiorisierung materieller Handlungen in innere, geistige, die anhand von vier Parametern beschrieben wird: Niveau der Handlung, Verallgemeinerung, Vollständigkeit und Automatisiertheit bzw. Aneignungsgrad (vgl. GAL'PERIN 1965b, 19; 1959, 446/1969, 374).

Das N i v e a u der Handlung charakterisiert GAL'PERIN als das Maß der Interiorisierung; es bezeichnet die Etappe, auf der die Handlung gerade ausgeführt wird. Dies ist die materielle (materialisierte) Handlung, die Handlung in Form der äußeren Rede, bzw. in der äußeren Rede für sich und die geistige Handlung.

Der Parameter des Niveaus der Handlung, so räumt GAL'PERIN ein, drückt nicht eine Eigenschaft der Handlung aus wie die anderen drei Parameter, sondern die qualitative Veränderung der Handlung auf dem Weg ihrer Interiorisierung; dies entspricht genau genommen vier neuen Eigenschaften: Die anderen Parameter behalten ihren ursprünglichen Charakter und sind in den verschiedenen Etappen nur unterschiedlich ausgeprägt.

Die V e r a l l g e m e i n e r u n g der Handlung bezeichnet den Grad, in dem die relevanten Eigenschaften der Lerngegenstände abstrahiert sind. GAL'PERIN betont den Unterschied zwischen materieller Handlung und der Handlung in der äußeren Rede: Während im ersteren Fall die Verallgemeinerung der relevanten Merkmale an konkrete materielle Gegenstände gebunden sei, lösten sich diese Eigenschaften im zweiten Fall von den konkreten Objekten und würden durch die Anbindung an die Sprache zu Abstraktionen.

Der Parameter der V o l l s t ä n d i g k e i t gibt an, in welchem Umfang bzw. in welcher Anzahl die konstitutiven Operationen einer Handlung d.h. die verschiedenen Schritte, welche der Algorithmus

vorschreibt, vom Lernenden ausgeführt werden. Die materielle Ausgangshandlung enthält die maximale Anzahl von ausgeführten Operationen; GAL'PERIN nennt sie "entfaltet". Auf dem Weg der Interiorisierung verringert sich allmählich die Anzahl der vom Lerner bewußt durchgeführten Operationen, bis sie auf der Stufe der geistigen Handlung nur noch automatisiert durchgeführt werden und die Bewußtheit auf die Stufe einer wachsamten Aufmerksamkeit abgesunken ist. GAL'PERIN nennt die Handlung in bezug auf die bewußt ausgeführten Operationen "verkürzt".

Der **A n e i g n u n g s g r a d** bezeichnet die Schnelligkeit und Automatisiertheit der Ausführung der Handlung.

GAL'PERIN merkt an, daß die Aneignung der Handlung auf den einzelnen Etappen nicht bis zur Automatisierung geführt werden solle, da eine "übermäßige Festigung" den Übergang zur nächsten Etappe erschwere: Eine Automatisierung der Handlung in materieller Form beispielsweise bringe eine Stagnation auf diesem Niveau mit sich, welche im günstigsten Falle eine geistige Handlung zuließe, die beständig zu ihrer gegenständlichen Stütze zurückkehren müsse.

Stattdessen fordert GAL'PERIN ein Hinführen des Lerners zur fehlerfreien Durchführung der Handlung ohne Stocken. Die Forderung GAL'PERINS erscheint wenig plausibel, da eine flüssige, fehlerfreie Ausführung der Handlung, wenn sie mit einer automatisierten Handlung nicht identisch ist, ihr

doch sehr nahekommt.

Dieser Widersprüchlichkeit ungeachtet unterstreicht auch TALYZINA (1975) die Notwendigkeit einer Vermeidung der Automatisierung. Sie schlägt dazu eine möglichst große Vielfalt von Übungen auf jeder Etappe vor, welche nur die erstrebenswerte Verallgemeinerung fördere (ibid. 106).

Bei der Beschreibung der Parameter hat GAL'PERIN es versäumt, ihre Herleitung zu erklären.

Die Stufen seines Interiorisierungsmodells beschreibt GAL'PERIN anhand des ersten Parameters.

Von daher ergibt sich folgendes Bild:

- 1.Etappe: Handlung in materieller oder materialisierter Form
- 2.Etappe: Handlung in der äußeren Rede
- 3.Etappe: Handlung in der äußeren Rede für sich
- 4.Etappe: Handlung in der inneren Rede

Das Interiorisierungsmodell umfaßt also vier Stufen, über die eine anzueignende Handlung verläuft.

Das Grundscheema der Aneignung von außen nach innen erfährt von GAL'PERIN eine Spezifizierung, die über A.N.LEONT'EV hinausgeht: Es handelt sich um die Einführung des Begriffs der Orientierung bzw. der Orientierungsgrundlage.

Der Begriff der Orientierung bezieht sich auf die geistige Seite der Handlung, welche deren Ausführung antizipierend plant und sie leitet (GAL'PERIN 1966 b; 1976/1980).

Die Funktion der Orientierung ist das Sichzurecht-

finden in einer neuen Situation; Orientierung verläuft in vier Phasen (GAL'PERIN 1976/1980.Kap.3).

- Untersuchung der Situation
- Bestimmung des aktuellen Bedürfnisobjekts
- Klärung des Weges zum Ziel
- Kontrolle und Korrektur

Orientierung bedeutet: orientierende Tätigkeit. Sie operiert mit geistigen Schemata ("Abbildern"), die ein Produkt der Widerspiegelung durch orientierende Tätigkeit darstellen.

Ziel des Lernens - des Interiorisierungsprozesses - sind für GAL'PERIN orientierende Handlungen und orientierende Schemata. Bedauerlicherweise unterläßt es GAL'PERIN, die beiden Begriffe genau voneinander abzugrenzen und ihr Zusammenspiel zu klären.

Die Orientierungsgrundlage bildet eine lerntheoretische Ableitung des Begriffs der Orientierung.

Die Orientierungsgrundlage hat zwei Funktionen:

Zum einen ist sie Ausgangspunkt jedes Lernprozesses und bildet den Gegenstand der Interiorisierung, zum anderen stellt sie eine Hilfestellung bei der Ausführung der Lernhandlung dar.

Die Orientierungsgrundlage stellt GAL'PERIN dem Interiorisierungsmodell als erste Etappe voran. Sie müsse, so seine Forderung, sowohl aus einem Muster der Handlung als auch aus präzisen Anweisungen der Handlung (Algorithmus) bestehen (vgl. GAL'PERIN 1966 b).

In der nachfolgenden Beschreibung der einzelnen

Etappen stütze ich mich auf GAL'PERINs Arbeiten aus den 50er und 60er Jahren.

### 2.1.1. Die Orientierungsgrundlage

Auf der ersten Etappe wird der Lerner mit der anzueignenden Handlung in der Weise bekanntgemacht, daß er eine genaue Vorstellung von der Handlungsstruktur und der Durchführung der einzelnen Operationen bekommt.

Die Darstellung der Handlungsstruktur nennt GAL'PERIN das Muster. Es müsse die wesentlichen Merkmale der Handlung unter Berücksichtigung der Vorkenntnisse der Schüler enthalten. Ein Beispiel aus dem Fremdsprachenunterricht soll dies veranschaulichen.

Das Perfekt des Deutschen, welches GOCHLERNER in einer 6.Klasse einführt, wird durch folgendes Muster repräsentiert (GOCHLERNER 1972, 163):



Die Berücksichtigung der Vorkenntnisse der Schüler

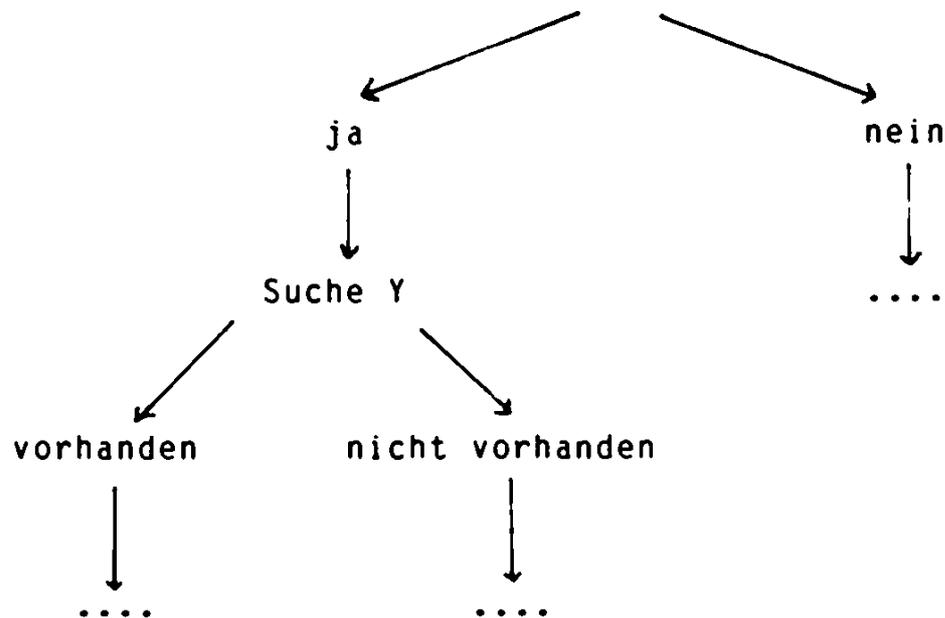
ist allerdings nicht dem Muster zu entnehmen. Die Einführung von "haben" als Hilfsverb, also die Einführung des neuen grammatischen Begriffs, vollzieht sich in einer propädeutischen Phase; diejenige des Begriffs der Partizips (II) wird systematischer erarbeitet - dazu weiter unten.

Die Forderung nach einer Handlungsanweisung - GAL'PERIN nennt sie Algorithmus - begründet der Autor mit dem Argument, daß ohne sie die Handlung nur nach dem Muster reproduziert werden könne und keinen Transfer zulasse. - Hier irrt sich GAL'PERIN meines Erachtens in seiner Begründung, denn das Fehlen eines Algorithmus würde in erster Linie das Vorgehen nach Versuch und Irrtum fördern, ein Transfer dagegen hat in erster Linie mit der Klarheit und dem Verallgemeinerungsgrad des Musters zu tun.

Die Orientierungsgrundlage weist also die beiden Komponenten Muster und Algorithmus der Handlung auf.

Für die graphische Darstellung des Algorithmus schlägt GAL'PERIN die Form des Baumdiagramms vor, wie zum Beispiel:

Überprüfe, ob X vorhanden:



USW.

GAL'PERIN unterscheidet einen Erkennungsalgorithmus und einen Konstruktionsalgorithmus (vgl. GAL'PERIN 1959,448 / 1969,375-378; 1966a, 129). Der Erkennungsalgorithmus enthält die Anweisungen zum Auffinden der Komponenten der neuen Handlung, der Konstruktionsalgorithmus weist die zur Ausführung der anzueignenden Handlung erforderlichen Operationen auf.

Die Darstellung der Orientierungsgrundlage setzt also voraus, daß die anzueignende Handlung in ihren Bestandteilen genauestens bekannt und zerlegt ist; ihre Funktion ist es, eine Vorstellung von der Beschaffenheit und Ausführung der anzueignenden Handlung zu vermitteln und so eine möglichst große Bewußtheit und Selbständigkeit des Schülers beim Lernprozeß zu gewährleisten.

Weiterhin sieht GAL'PERIN in der Orientierungsgrundlage eine Garantie für Stabilität, Übertragbarkeit und Schnelligkeit der Aneignung und Ausführung der Handlung.

GAL'PERIN unterscheidet drei Typen von Orientierungsgrundlagen.

Typ 1:

Dieser Typ verfügt über das Muster der Handlung, enthält jedoch keine Hinweise auf die Handlungsausführung. Die Angaben des Musters beziehen sich auf die Merkmale einer konkreten Handlung und es fehlt ihnen jegliche Verallgemeinerung.

Typ 2:

Dieser Typ enthält sowohl das Muster der Handlung als auch den Algorithmus; beide werden den Lernenden vom Lehrer vorgelegt.

Die Aneignung nach diesem Typ erfolge schneller und zuverlässiger als bei Typ 1, auch der Transfer-effekt sei entsprechend größer. Die Begrenzung des Transfers liege darin begründet, daß das Zustandekommen von Muster und Algorithmus von den Lernenden nicht nachvollzogen sei.

Typ 3:

Bei diesem Typ werden Muster und Algorithmus von den Lernenden - mit Unterstützung des Lehrers - selbst erarbeitet.

Die wesentlichen Merkmale der neuen Handlung werden von ihnen als Orientierungspunkte entdeckt und in Form eines bzw. mehrerer Algorithmen und

Muster graphisch fixiert.

GAL'PERIN merkt an, daß das Unterrichten nach Typ 3 - gemeint ist die Erarbeitungsphase der Orientierungsgrundlage - schwieriger sei und mehr Zeit beanspruche als bei den vorangehenden Typen, doch sei die Effektivität des Lernprozesses hier eindeutig am größten.

GAL'PERINs Votum für diesen Typ ist rein statistisch begründet. Es dürfte zusätzlich eine theoretische Argumentation erwartet werden, welche dem zugrundeliegenden konzeptuellen Rahmen entspringt. Auf der theoretischen Ebene wäre GAL'PERIN wieder zu dem Begriff der bewußten Tätigkeit gelangt, welcher die innere Tätigkeit an die äußere koppelt - aber genau dies wollte GAL'PERIN beim Aufzeigen des Prinzips der Interiorisierung vermeiden - wie sich schon an anderer Stelle gezeigt hatte.

Es fällt auf, daß GAL'PERINs Unterscheidung von Erkennungsalgorithmus und Konstruktionsalgorithmus in der Typologie nicht erscheint. Die beschriebenen Algorithmen können jedoch am ehesten dem Konstruktionsalgorithmus zugerechnet werden - beim ersten Typ fehlt sogar dieser.

Ein Erkennungsalgorithmus müßte zumindest bei Typ 3 angesetzt werden, da ein selbständiges Arbeiten der Lerner das systematische Erkennen der neuen Handlung bzw. Operation voraussetzt.

Im folgenden werde ich die drei Typen der Orientierungsgrundlage<sup>19)</sup> und ihre Auswirkung auf das

---

19: Die Typologie der Orientierungsgrundlage wurde

Lernen anhand der Arbeit von PANTINA (1957/1974) illustrieren.

Thema der Arbeit ist der Erstschreibunterricht ("Ausbildung motorischer Schreibfertigkeiten") in einer Vorschulklasse.

Die Schüler wurden in drei verschiedene Gruppen eingeteilt, in denen jeweils nach einem der drei Typen der Orientierungsgrundlage unterrichtet wurde.

In der ersten Gruppe, die nach Typ 1 unterrichtet wurde, schrieb der Lehrer einzelne Buchstaben an die Tafel und kommentierte die Linienführung, wie beispielsweise: "Wir beginnen an dieser Stelle und ziehen den Strich an dieser Linie entlang."

(ibid. 88). Der Kommentar geschah deiktisch und dementsprechend in nicht verallgemeinerter Form. Jeder Schüler erhielt nun die Vorlage des Buchstaben und mußte ihn daneben schreiben. Die Fehler wurden vom Lehrer korrigiert, indem er zeigte, an welcher Stelle die Linienführung falsch war.

Diese Korrektur erfolgte punktuell und wieder ohne

---

von TALYZINA (1975,86) erweitert, indem sie 5 Arten hinzufügte, welche sich aus der Kombination der Parameter "Vollständigkeit", "Verallgemeinerung" und "Art und Weise der Erarbeitung" ergaben. Die 5 Zusatztypen stellen minimale Varianten der 3 Grundtypen dar und erbrachten laut Autorin keine besseren Ergebnisse als Typ 3.

Verallgemeinerung.

Bei der Aneignung aller weiteren Buchstaben des Alphabets wurde gleich verfahren.

In der zweiten Gruppe, die nach der Orientierungsgrundlage Nummer 2 unterrichtet wurde, bekamen die Schüler sowohl das Muster des Buchstabens als auch alle Stützpunkte, d.h. Punkte, an denen der Linienverlauf eine Änderung aufwies, mit deren Hilfe der Buchstabe ausgeschrieben werden sollte. Die Schüler sollten danach bei der selbständigen Produktion des Buchstabens entlang den Stützpunkten den Buchstaben auszeichnen. Der Algorithmus, der den Schülern gegeben wurde, schrieb das Auszeichnen einer Linie vor, welche den einzelnen Stützpunkten folgte.

Bei allen weiteren Buchstaben wurden wieder jeweils ein Muster und die Stützpunkte für seine Schreibweise vorgegeben.

In der letzten Gruppe führte der Lehrer das Muster des ersten Buchstabens vor, erklärte die Bedeutung der Stützpunkte, ihre Gewinnung und den Umgang mit ihnen.

Seine Anweisungen zur Gewinnung der Stützpunkte lautete beispielsweise: "Die Punkte sind an den Stellen zu zeichnen, an denen die Linie ihre Richtung verändert" (ibid. 89). Die Hinweise zur Ausführung der Handlung geschah hier also in verallgemeinerter Form; die Korrektur verlief entsprechend dieser Verallgemeinerung.

Vom zweiten Buchstaben an arbeiteten die Schüler selbständig - erbateten sich aber Hilfe bei Schwie-

rigkeiten. Mithilfe des Buchstabenmusters ermittelten sie die jeweiligen Stützpunkte, trugen sie ein und schrieben entlang den Punkten die entsprechende Linie.

Wie dieses Beispiel zeigen auch alle anderen, daß die Selbständigkeit bei der Erarbeitung der Orientierungsgrundlage begrenzt ist; genau genommen übernehmen die Schüler ein verallgemeinertes Vorbild und wenden es an verschiedenen Beispielen an.

Bei der Auswertung des Experiments stellte PANTINA große Unterschiede bezüglich der Schnelligkeit des Lernprozesses fest. Die dritte Gruppe wies erwartungsgemäß das beste Ergebnis auf.

Als Kriterium für eine optimale Aneignung galt, daß ein Buchstabe dreimal hintereinander fehlerfrei geschrieben sein mußte.

Als Beweismaterial führte PANTINA folgende Zahlen an:

Gruppe 1:	1.238	Darbietungen für 23 Buchstaben
Gruppe 2:	265	Darbietungen für 22 Buchstaben
Gruppe 3	48	Darbietungen für 13 Buchstaben

Zur Orientierungsgrundlage kann abschließend gesagt werden, daß sie in GAL'PERINs Aneignungskonzeption zum entscheidenden Ausgangspunkt gemacht wird. Ihre ursprüngliche Charakterisierung als vorläufige Vorstellung (vgl. GAL'PERIN 1957/1974, 36;

1959,447 / 1969,375) lehnt der Autor später als "ungünstige Form der Beteiligung" im Prozeß der Aneignung ab.

Die Gründe sind durchsichtig, denn der Begriff der Vorstellung ist an eine innere, geistige Tätigkeit gebunden, und diese sollte auf keinen Fall auf der ersten Etappe erscheinen. Die Vorstellung, so korrigiert GAL'PERIN, könne auch "auf äußerliche Art" in Form einer Notiz, eines Schemas, einer Zeichnung u.ä. erscheinen.

Die Korrektur des Begriffs der Vorstellung in "Notiz" bzw. Schema enthält eine grobe Verwirrung der Ebenen: Während der Begriff der Vorstellung der Kenntnisaufnahme zugeordnet werden kann, müssen die Notizen und Schemata der Präsentation der Orientierungsgrundlage zugeordnet werden.

Die Entscheidung für die letztere Form als adäquaten Ausgangspunkt wird schließlich mit dem Argument begründet, daß dies eine höhere Lerneffektivität garantiere. Diese Argumentation ist pragmatischer und wiederum nicht theoretischer Natur. Doch damit kann GAL'PERIN seinem Prinzip der Interiorisierung besser treu bleiben.

### 2.1.2. Die Handlung in materieller oder materialisierter Form

Die Notwendigkeit der Etappe der Handlung in materieller Form begründet GAL'PERIN mit der These

der psychologischen Ursprungsform allen geistigen Handelns im Materiellen.

In diesem Zusammenhang kritisiert er VYGOTSKIJ, der davon ausgehe, daß die Aneignung einer geistigen Handlung nach der kindlichen Lernphase nicht immer bei ihrer materiellen Form zu beginnen brauche, sondern daß die sprachlichen Zeichen als Ausgangspunkt dienen sollten. Wenn auch GAL'PERIN seinerseits zugesteht, daß im fortgeschrittenen schulischen Alter nicht unbedingt bei der materiellen Ursprungsform der Handlung begonnen werden müsse, so doch auf jeden Fall bei sogenannten materialisierten Varianten derselben: anstatt mit Gegenständen sollten die Lerner mit graphischen Darstellungen oder Papiermodellen umgehen. Dies gelte vor allem für Lerngegenstände von begrifflicher Natur (vgl. GAL'PERIN 1959,450 / 1969,378; 1957/1974, 37).

GAL'PERIN führt empirische Befunde an, die belegen, daß auch im fortgeschrittenen Alter eine geistige Handlung nur dann effektiv ausgebildet wird, wenn sie in äußerer Form zunächst ausgeführt wird. Die vorgeschlagene materialisierte Handlung sei eine "Abart" der materiellen Handlung und behalte deren hauptsächliche Qualitäten (GAL'PERIN 1959, 450 / 1969,378). In (GAL'PERIN 1957 / 1974,37) wird die Ersatzform der materiellen Handlung dadurch begründet, daß der Lehrplan keine "unmittelbar materiellen Handlungen" vorsehe.

GAL'PERIN beschränkt sich bei der Darlegung der zweiten Etappe weitgehend darauf, Beispiele für

materialisierte Darstellungen zu diskutieren, auf die materialisierten Handlungen geht er nur vage ein. Es ist meines Erachtens auch schwer, von materialisierten Handlungen zu sprechen, denn eine Handlung ist entweder geistig und nicht wahrnehmbar und in dem Sinne nicht-materiell oder wahrnehmbar und materiell. Der Begriff der materialisierten Handlung hat die Funktion, die anzueigende Handlung auf dieser Etappe noch äußerlich erscheinen zu lassen.

Die Beschreibung der zweiten Etappe bezieht sich also auf materialisierte Darstellungen der zu erlernenden Handlung; sie erläutert damit nichts anderes als das, wovon schon im Zusammenhang mit der ersten Etappe die Rede war: das Muster der Orientierungsgrundlage.

Die wenigen auffindbaren Charakterisierungen materialisierter Handlungen finden sich bei LEONT'EV/GAL'PERIN (1965 / 1974), welche angeben, diese Handlungen liefen auf der Ebene des äußeren motorischen Verhaltens ab; bei GAL'PERIN/TALYZINA (1957 / 1974, 121) werden sie als "Arbeit" mit dem Zettel, auf welchem die Begriffsmerkmale aufgezeigt sind, spezifiziert. GAL'PERIN (1959, 450 / 1969, 378) schließlich umreißt sie als Handlungen des Vergleichens, Ausmessens, Umstellens, Veränderns.

Das gemeinsame Merkmal von materieller und materialisierter Handlung bildet, wie die Beispiele belegen, ihre motorische (manuelle) Ausführung; der wesentliche Unterschied zwischen ihnen liegt darin,

daß im Falle der materiellen Handlungen mit konkreten Gegenständen, im Falle der materialisierten Handlungen mit Modellen und Schemata, also gewissermaßen mit Abstraktionen, umgegangen wird.

Dazu einige Beispiele aus verschiedenen Experimenten:

- Beim Lernen von Additionen oder Subtraktionen hantieren die Schüler mit konkreten Gegenständen wie Hölzchen, Äpfeln u.ä. (GAL'PERIN 1965 a)
- Beim Schreibenlernen tragen die Schüler Stützpunkte für die einzelnen Buchstaben ein (PANTINA 1957/1974)
- Beim Lernen von grammatischen Strukturen legen die Schüler ausgeschnittene Kärtchen mit Wörtern zu Sätzen zusammen (GOCHLERNER 1972)
- In einem anderen Fall von Lernen grammatischer Strukturen (im Fremdsprachenunterricht) unterstreichen die Lerner bestimmte Wörter oder Satzteile und versehen sie mit Symbolen (KABANOVA 1971)

Die Notwendigkeit einer aktiven, äußerlichen Ausführung der Handlung wird durch Ergebnisse der sowjetischen Gedächtnispsychologie bestätigt, in denen das Phänomen des "unwillkürlichen Gedächtnisses" untersucht wird (vgl. ZINČENKO 1959; 1960; GAL'PERIN/TALYZINA 1957 / 1974, 126; GAL'PERIN 1966a, 130; GAL'PERIN 1971, 69f).

Die Arbeit des unwillkürlichen Gedächtnisses basiert auf einer Strategie, die nicht auf Regellernen und anschließende Anwendung abzielt, sondern

die Einprägungen durch motorisch-praktisches Handeln erreicht. Dieses Verfahren, so GAL'PERIN, sei nicht nur motivierender für den Schüler, sondern auch effektiver in bezug auf die Gedächtnisleistung (GAL'PERIN 1971,72).

Die materiellen / materialisierten Handlungen werden immer von lautem Sprechen begleitet: Der Lerner führt - gemäß dem Algorithmus - bestimmte Operationen aus und formuliert alles, was er praktisch tut, gleichzeitig laut.

Bezüglich der Parameter erwähnt GAL'PERIN folgendes: Die "Vollständigkeit" erfährt schon auf dieser Etappe eine Veränderung - einige Operationen beginnen sich zu verkürzen. Die Verkürzung ist individuell von Lerner zu Lerner unterschiedlich und kann von daher nicht vorausgesagt werden.

Verkürzte Operationen sind nach GAL'PERINs Definition keine unbewußt ausgelassenen Operationen, sondern solche, die "angenommen", aber nicht ausgeführt würden (GAL'PERIN 1959,452 / 1969,380), d.h. automatisiert sind. Diese Automatisierung schließt jedoch immer eine gewisse Bewußtheit mit ein, welche eine Kontrolle und bewußte Rückkehr zu diesen Operationen im Falle von Schwierigkeiten erlaube.

Zur Illustration ein Beispiel aus der Unterrichtseinheit "Aneignung des Perfekts im Deutschen": Der Algorithmus schreibt zunächst vor, eine Form von "haben" dem Subjekt anzupassen. Der Schüler beginnt auf der zweiten Etappe damit, jeden Algorithmusschritt laut von seinem Kärtchen abzu-

lesen und ihn dann auszuführen. Bei einer Verkürzung dieser Operation würde er nun nicht mehr zuerst auf das Kärtchen sehen, sondern sofort bei der Bildung einer Perfektstruktur zu einer "haben"-Form greifen, die dem vorgeschriebenen Subjekt entspricht (GOCHLERNER 1972).

Mit der zweiten Etappe, der Handlung in materieller Form, beginnt nach GAL'PERIN der eigentliche Interiorisierungsprozeß.

### 2.1.3 Die Handlung in der äußeren Rede

Die sprachliche Form der Handlung, so stellt GAL'PERIN fest, bildet den Übergang von außen nach innen. Dies ermöglichte der doppelte Charakter der Sprache, welche neben einer materiellen, lautlichen Seite auch eine abstrakte, geistige Seite aufweise, die sprachlichen Bedeutungen.

Die Vermittlerrolle der Sprache gelinge dadurch, daß sich die Bedeutungen am Ende des Interiorisierungsprozesses durch die Ablösung der lautlichen Seite in die innere Rede verwandelten (GAL'PERIN 1959,456 / 1969,387; 1960,144).

Zur Rechtfertigung der Annahme der Handlung in sprachlicher Form führt GAL'PERIN Ergebnisse verschiedener Experimente an, die beweisen, daß die Handlung nicht, wie ursprünglich angenommen, direkt aus ihrer materiellen Form in die geistige Form übergeht, sondern davor eine Bearbeitung im Medium der Sprache erfährt.

Die Durchführung der Handlung auf dieser Etappe, so GAL'PERIN, erfordert es, daß die Handlung wieder entfaltet wird. Das bedeutet: Die Lerner sprechen vor der Ausführung einer Operation jeden Algorithmusschritt (obwohl einige Schritte schon auf der vorhergehenden Etappe verkürzt worden waren) laut aus.

Bei einigen Lernern konstatierte GAL'PERIN immer wieder, daß die lautsprachliche Etappe übersprungen wurde. Er gelangte zu der Schlußfolgerung, daß man davon auszugehen habe, daß diese Lerner die Aneignung der Handlung in der äußeren Rede schon auf der vorausgegangenen Etappe vollzogen hätten, da ja auch dort schon lautsprachlich gehandelt würde.<sup>20)</sup>

Eine Variante der Ausführung der Handlung auf dieser Etappe stellt TALYZINA (1975,107) vor, nämlich die schriftliche Form. Die Autorin beruft sich dabei auf verschiedene Experimente, die den Vorzug dieser Variante in ihrer leichteren Ausführbarkeit erwiesen hätten.

Auf der Etappe der lautsprachlichen Form der Handlung komme der Sprache eine doppelte Funktion zu: Zum einen sei sie Vermittlerin oder "Trägerin", die die Handlung von außen nach innen transportiere, zum anderen fungiere die Sprache, wie auch

---

20: Weitere Bestätigungen dieser Annahme sieht GAL'PERIN in den Arbeiten von LENTINA (1955) und IGNATEV (1956), die zeigten, daß sich geistige Vorstellungen bzw. Handlungen generell nicht ohne eine Stütze durch die Sprache entwickelten (zitiert nach GAL'PERIN 1959,454 / 1969,385).

schon auf der zweiten Etappe, als System von Hinweisen zur Ausführung der Handlung.

GAL'PERIN läßt die Frage ungeklärt, ob diese Doppelfunktion der Sprache bei allen Lerngegenständen wirksam wird, d.h. technisch-praktischen einerseits und rein verbal-geistigen andererseits.

Auf der dritten Etappe dürfen die Lerner zunächst noch auf das Algorithmuskärtchen sehen. Danach werden die Stützpunkte und die entsprechenden Buchstabenlinien mit dem Vorsprechen der Algorithmusschritte, aber ohne Zuhilfenahme des Kärtchens eingetragen. Diese Stufe stellt die Etappe der Handlung in der äußeren Rede dar, d.h. es handelt sich um die Ausführung der Handlung in der Sprache.

In Sprache gefaßt ist also der Algorithmus; alles andere ist praktische, motorische Handlung.

Der Sprache kommt hier also nur eine Funktion zu, die des Verbalisierens der Handlungsschritte, d.h. sie dient als System von Hinweisen zur Ausführung der Handlung.

Nun ein Beispiel aus dem Bereich des sprachlichen Lernens: Bei der Aneignung des Perfekts konstruieren die Lerner die Strukturen beispielsweise in der Form, daß sie vor dem Aussprechen eines Teils der grammatischen Struktur den entsprechenden Algorithmusschritt laut vorsagen.

Es liegen damit zwei Ebenen von Sprechen bzw. der äußeren Rede vor: diejenige der Hinweise zur Ausführung der Handlung, sprich: Algorithmus, und die der grammatischen Struktur, also die der äus-

seren Handlung oder Ausführungshandlung.

Die d o p p e l t e Funktion der Sprache auf der dritten Etappe betrifft also nur die sprachlichen Lerngegenstände.

Was die Parameter der Handlung betrifft, so führt GAL'PERIN als Ziel der Etappe der Handlung in der äußeren Rede zunächst die V e r a l l g e m e i n e r u n g an; diese sei durch den abstrakten Charakter der Sprache ermöglicht.

Es ist jedoch zu fragen, ob eine Verallgemeinerung nicht schon mit dem Erstellen der Orientierungsgrundlage begonnen hat, da der Handlungsalgorithmus ja immer in Sprache ausgedrückt ist.

Bezüglich des Parameters der A u t o m a t i s i e r t h e i t warnt der Autor davor, diese "vorzeitig" zu erreichen (d.h. vor der letzten Etappe). Er führt an, die Handlung stagniere auf der Stufe, auf der sie automatisiert würde.

Es leuchtet ein, daß Automatisiertheit mit Abschluß und Vollendung zusammenhängt. Doch unter der Voraussetzung, daß die aufgezeigten Etappen eine notwendige und sinnvolle Reihe des Interiorisierungsprozesses darstellen, würde eher überzeugen, wenn die Automatisiertheit auf der einen Stufe die Voraussetzung für den Übergang zur nächsten bildete.

Im Hinblick auf den Parameter der V o l l s t ä n d i g k e i t kann eine kontinuierliche Verkürzung der Handlungsschritte festgestellt werden. Die nicht mehr laut gesprochenen Algorithmusschritte werden "mitbedacht", jedenfalls nicht vergessen, damit sie beim Rückgriff im Falle von

Unsicherheiten zur Verfügung stehen. Um die Abrufmöglichkeit der verkürzten Operationen zu garantieren, rät GAL'PERIN zu einer "bewußten Bearbeitung" - ohne allerdings zu erläutern, was er darunter versteht. Sie könnte unter Umständen so vorgestellt werden, daß die Lerner die nicht mehr laut gesprochenen Handlungsschritte "für sich" sprechen.

Dies ist die Form der Handlung auf der nächsten Etappe. Doch bevor ich dazu übergehe, möchte ich auf eine Variante bei der Handhabung des Algorithmus eingehen. Bisher wurde sie so beschrieben, daß die Schüler die einzelnen Handlungsschritte in ihrer sprachlichen Form laut aussprechen.

Zu einer Effektivierung des Aneignungsprozesses schlägt GAL'PERIN nun vor, die sprachlichen Zeichen durch Ziffern zu ersetzen. Eine Ziffer sei schneller ausgesprochen als ein Satz und ermögliche so eine rationellere Ausführung der Handlung. So wird nun nicht mehr gesagt:

"Nimm eine Form von 'haben' und passe sie dem Subjekt an", sondern "Ziffer eins", da es sich um den ersten Algorithmusschritt handelt.

Was wie ein Detail am Rande klingt, hat meines Erachtens schwerwiegende Konsequenzen: Wenn Sprache Handlungsträger ist und sprachlich formulierte Algorithmusschritte über den Weg der Verkürzung interiorisiert werden, wie können sie da durch Ziffern ersetzt werden? Wird dadurch nicht das ganze Interiorisierungskonzept in

Frage gestellt?

Von diesem Bruch auf theoretischer Ebene abgesehen sind die Lerner einfach überfordert, wenn sie eine zusätzliche Gedächtnisleistung vollbringen müssen: das Assoziieren einer Ziffer zu einer bestimmten Handlung und umgekehrt (wenn nur noch die Ziffer genannt wird und dann der Algorithmus erinnert werden muß).

#### 2.1.4. Die Handlung in der äußeren Rede für sich

Bevor die Handlung ihren vollwertigen geistigen Charakter annimmt, durchläuft sie, nach GAL'PERIN, eine besondere Form der sprachlichen Handlung, die des verdeckten Sprechens. Es werde nun nicht mehr laut artikuliert, sondern beim Lerner seien nur noch gewisse Artikulationsbewegungen auszumachen. Diese "verborgene" Artikulation rufe Lautbilder in der Vorstellung hervor. Die Lautbilder könnten demnach als die geistige Fortsetzung der äußeren Sprache angesehen werden, die damit auch den Träger der zu verinnerlichenden Handlung darstelle (GAL'PERIN 1959,457 / 1969, 388).

Die Anbindung der Handlung an Lautbilder erscheint als recht hypothetische Annahme, die in erster Linie wohl das Bild der schrittweisen Verinnerlichung untermauern soll.

Die zu verinnerlichende Handlung charakterisiert

GAL'PERIN auf dieser Stufe als geistig, wenn auch noch nicht vollendet. In allen Arbeiten übereinstimmend beschreibt er den Übergang der sprachlichen Handlung als ein Verstummen der lauten, äußeren Sprache, welches mit einem Funktionswechsel der Sprache einhergehe: Auf der dritten Etappe funktioniere die Sprache als Mittel zur Kommunikation, auf der vierten als Mittel zum Denken. Sollte demnach einmal kommuniziert und einmal gedacht werden?

Die begriffliche Kennzeichnung ist verwirrend. Auf der dritten Etappe war das Entstehen der einzelnen Operationen der äußeren Handlung, z.B. die Konstruktion der Perfektstruktur, äußerlich, d.h. über die Sprache wahrnehmbar; der Schüler teilt so dem Lehrer und den Mitschülern den Entstehungsprozeß mit, also, welche Algorithmusschritte - noch - benutzt werden. Auf der nächsten Etappe schwindet diese äußere Nachvollziehbarkeit (und damit die Kontrollmöglichkeit von seiten des Lehrers).

GAL'PERINs Bestimmung der sprachlichen Funktion der dritten und vierten Etappe setzt falsche Akzente. Sprache wurde nicht mit dem Zweck eingesetzt, einmal anderen etwas mitzuteilen und das andere Mal zu denken, sondern sie sollte die Funktion des Trägers der Interiorisierung erfüllen; von daher erscheint sie in der Konzeption einmal außen und später innen. Geändert hat sich lediglich die direkte Kontrollmöglichkeit von außen.

In bezug auf den Parameter der **V e r a l l g e - m e i n e r u n g** unterscheidet sich die Handlung auf dieser Etappe nicht von der voraufgegangenen. Eine Weiterentwicklung habe dagegen die **V e r - k ü r z u n g** erfahren; die Algorithmusschritte liefen nun quasi nach einer Formel ab.

Die Notwendigkeit der Unterstützung der Ausführung der Handlung von außen sei aufgrund der erreichten Stabilität der Handlung nur noch in Ausnahmefällen gegeben.

Die Handlung auf der Etappe der äußeren Rede für sich sei dann durchlaufen, wenn der Lerner die Stütze durch die versteckte Artikulation nicht mehr beanspruche.

Die vierte Etappe lasse sich äußerlich gesehen von der letzten Etappe nicht unterscheiden und werde meist nur kurz durchlaufen oder sogar übersprungen; sie ist daher eher von theoretischem als von praktischem Interesse.

Durch einen fließenden Übergang ergibt sich die fünfte und letzte Etappe, die der vollwertigen geistigen Handlung.

#### 2.1.5. Die Handlung in der inneren Rede

Die Form der Handlung in der inneren Rede stellt die Vollendung der geistigen Handlung und des gesamten Interiorisierungsprozesses dar.

Die Entwicklung der Handlung verläuft in der Weise, daß sich die äußere Rede für sich maximal

verkürzt, bis sie nur noch fragmentarischen Charakter hat (GAL'PERIN 1959, 458 / 1969, 389). Dabei würden die Fragmente der äußeren Rede (für sich) im Auge behalten, doch nicht ausgeführt (ibid.). Hier sei die Stufe der inneren Rede erreicht. Die innere Rede sei jedoch weniger durch ihren fragmentarischen Charakter gekennzeichnet, sondern mehr durch die Tatsache, daß sie automatisch und jenseits der Selbstbeobachtung verlaufe.

GAL'PERIN betont, daß - im Unterschied zur Auffassung der Vertreter des "reinen Denkens", z.B. der Würzburger Schule - die innere Rede eine verdeckte sprachliche Handlung darstelle, welche vom Bewußtsein ihrer Bedeutung begleitet werde: Hinter der verkürzten Form der sprachlichen Handlung der inneren Rede stünde das ganze System der vorangegangenen Formen, also die materielle Form der Handlung, die lautsprachliche und die Form der äußeren Rede für sich. Infolge der "Miterregung" nähmen diese real an der Ausführung der verkürzten Operationen teil (ibid.).

Um GAL'PERINS Verständnis der inneren Rede zu verdeutlichen, soll SOKOLOVS Konzeption (1960; 1968) skizziert werden, die als GAL'PERINS Hauptquelle angesehen werden kann.<sup>21)</sup>

---

21: GAL'PERIN selbst hat keine speziellen Studien zur inneren Rede betrieben und auch seine Quellen nicht aufgezeigt. Die klassische Konzeption VYGOTSKIJS jedenfalls, die schon im zweiten Kapitel

SOKOLOV gelangt aufgrund seiner experimentellen Studien zu der Erkenntnis, daß Denken, verstanden als Lösen verbaler oder nichtverbaler Aufgaben, ohne Sprache nicht ablaufen kann; die Form der unterstützenden Sprache sei die innere Rede. Von "Rede" könne deshalb gesprochen werden, weil sie mit der äußeren Rede die Ebene der Artikulation gemeinsam habe; bei der inneren Rede sei diese Form der Artikulation allerdings stark reduziert und lautlos, es könnten nur noch gewisse Artikulationsbewegungen mit hochspezialisierten Apparaturen gemessen werden.

SOKOLOV und seine Mitarbeiter beobachteten, daß bei steigendem Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe die Artikulationsbewegungen ansteigen, dagegen bei höherer Automatisiertheit des Lösungsweges die Artikulationsbewegungen abnehmen.

Die stärkeren, aber schon lautlosen Artikulationsbewegungen unterscheidet SOKOLOV von den schwächeren Artikulationsbewegungen und setzt sie begrifflich als "inneres Vorsprechen" von der "inneren Rede" ab.

Die Forschungserkenntnisse SOKOLOVs finden sich in GAL'PERINs Konzeption wieder. GAL'PERIN

---

vorgestellt wurde, scheidet - entgegen der Annahme RÜHLs (1983) - als Vorläufer aus. Die wichtigsten Kennzeichen der inneren Rede liegen für VYGOTSKIJ in ihrem prädikativen Charakter, eine Kennzeichnung, die von GAL'PERIN nicht aufgegriffen wird.

übernimmt die Unterscheidung von "innerem Vorsprechen" und "innerer Rede", ersetzt jedoch das "innere Vorsprechen" durch die Charakterisierung "äußere Rede für sich".

Die Beschreibung der inneren Rede von seiten GAL'PERINS legt zwar ihren Entstehungsweg dar, charakterisiert jedoch nur unzureichend ihre Endform als verkürzte äußere Rede mit verdeckter Artikulation; die Struktur bleibt dabei ungeklärt und damit auch die Struktur der geistigen Schemata.<sup>22)</sup>

GAL'PERIN selbst glaubt jedoch, diese Lücke durch die Beschreibung der Genese der Handlung gefüllt zu haben. Sein erkenntnistheoretisches Anliegen dabei ist es, die Form der geistigen Handlung nicht phänomenologisch (wie die "bürgerliche Psychologie") bestimmt zu haben, sondern von ihrem prozessualen Aspekt her.

Eine geistige Handlung stellt demnach nicht einen mit neuem Inhalt aufgefüllten geistigen Rahmen dar, sondern das Ergebnis eines Umwandlungsprozesses verschiedener, ursprünglich äußerer

---

22: Zu Analysen der Struktur der geistigen Schemata (und ihrer Funktionsweise) siehe PIAGET (1976); MILLER, GALANTER, PRIBRAM (1960); BRUNER et al. (1965); BOLTON (1977); WIMMER/PERNER (1979); KLIX et al. (1982) u.a. . Dazu muß jedoch gesagt werden, daß alle angeführten Forschungsergebnisse auf sehr theoretischer Ebene liegen und für Unterrichtszwecke nicht direkt verwertbar sind.

materieller Handlungsformen, in welchem die einzelnen Transformationen versteckt enthalten sind (GAL'PERIN 1960).

Das Zusammenspiel von innerer und äußerer Handlung charakterisiert GAL'PERIN hier als Ausführung der äußeren Handlung in Übereinstimmung mit dem Muster und zwar nur "nach Gefühl" (GAL'PERIN 1957 / 1974,41). Der Handlungsalgorithmus ist inzwischen unbedeutend geworden.

#### 2.1.6. Die Kontrollhandlung

Zum Abschluß des Interiorisierungsmodells beschreibt GAL'PERIN die sogenannte Kontrollhandlung. Er erklärt ihr Vorhandensein mit folgenden Überlegungen: Wenn eine Handlung nach einem vorgegebenen Muster ausgeführt wird, erfordere dieser Vergleich die Kontrolle mit dem Muster; die Kontrolle bilde eine eigene, selbständige Handlung. Im Prinzip erfolge die Entwicklung dieser Handlung wie diejenige der Orientierungshandlung, jedoch schneller, vor allem dadurch, daß die materielle Etappe schneller durchlaufen werde.

Sobald der Schüler nicht mehr auf das Kärtchen sehe, sich des Musters vielmehr gedächtnismäßig bediene, könne die Kontrollhandlung als ideell, also als verinnerlicht, betrachtet werden.

Auch in ihrer ideellen Form werde sie zunächst in allen ihren Teiloperationen ausgeführt,

erfahre dann aber eine Verkürzung, bis sich der Vergleich mit dem Muster schließlich in eine reine "Aufmerksamkeit"<sup>23)</sup> verwandle (GAL'PERIN 1959,460 / 1969,391-392).

Eine geistige Handlung verfüge deshalb über zwei Komponenten: die sprachlichen Bedeutungen oder den "gegenständliche Inhalt der geistigen Handlung und die Aufmerksamkeit, die über keinen deutlichen Inhalt mehr verfüge. Das heißt, eine geistigen Handlung besteht aus Orientierungs- und Kontrollhandlung.

GAL'PERIN hebt die "Kontrolle" als einen der großen Vorteile seiner Konzeption heraus. Sie stelle nicht nur eine Möglichkeit dar, von welcher der Lerner Gebrauch machen könne, sondern von der er Gebrauch machen müsse. Dieses Faktum bedinge eine überaus große Selbständigkeit des Lerners beim Lernen.

Die Einführung des Begriffs der Kontrolle als zusätzliche Handlung ist irreführend. Kontrolle bezeichnet lediglich die Bewußtheit der Koordination der angeführten Prozesse<sup>24)</sup>.

TALYZINA, eine der engsten Mitarbeiterinnen GAL'PERINs, verwendet den Begriff der Kontrolle

---

23: GAL'PERIN merkt an, daß die "Aufmerksamkeit ein noch recht unerforschtes Gebiet in der Psychologie darstelle.

24: Dazu muß angemerkt werden, daß es sich um ein Phänomen des bewußten Lernens handelt, das alle kognitiven Ansätze anvisieren.

in seiner Bedeutung als Beobachtung und Einflußnahme von außen. Sie thematisiert verschiedene Arten der Kontrolle und ihre Auswirkungen und bezieht sich dabei auf durchgeführte Experimente (TALYZINA 1975).

Zunächst führt die Autorin verschiedene Kontrollarten von seiten des Lehrers an:

- Eine unsystematische und nur auf das Resultat, also die Ausführungshandlung, bezogene Kontrolle wirke sich auf der Etappe der materialisierten Handlung und zu Beginn der Handlung in der äußeren Rede negativ auf die Lernhandlung und die Motivation des Schülers aus.
- Eine unsystematische Kontrolle auf den folgenden Etappen habe dagegen positive Auswirkungen; eine Kontrolle nach jeder Operation werde als störend empfunden.

Dieses Ergebnis erkläre sich durch die Tatsache, daß schon auf der Etappe der äußeren Rede die (Orientierungs-)Handlung verkürzt sei, so daß eine Frage wie "Was hast du jetzt getan?" in vielen Fällen als hemmend empfunden werde.

Eine Kontrolle durch die Lerner selbst und von seiten anderer Lerner bei Partnerübungen zeige eine besonders günstige Einflußnahme auf die Lernmotivation (ibid., 111-112). TALYZINA unterläßt es an dieser Stelle leider zu erwähnen, ob es sich um systematische oder unsystematische Kontrolle handelte. Im Sinne der obigen Ausführungen liegt jedoch die Annahme einer unsystematischen Kontrolle nahe.

Der von GAL'PERIN verwendete Handlungsbegriff soll schließlich zusammenfassend charakterisiert werden.

Er umfaßt:

- Handlung als motorische Handlung:  
praktischer Umgang mit Modellen und (Wort-) Kärtchen ("umstellen", "ausmessen", "zusammenlegen");  
schriftliche Fixierung der Handlung
- Handlung als verbale Handlung:  
die Algorithmen werden laut gesprochen
- Handlung als äußere Ausführung einer Orientierungshandlung  
(bei sprachlich-geistigen Lerngegenständen eine sprachliche Handlung; bei praktisch-gegenständlichen Lerngegenständen eine praktische Handlung)
- Handlung als verinnerlichte Orientierung

Dabei funktionieren die ersten drei Typen der Handlung als mnemotechnische Stützen für den vierten Typ.

## 2.2. Die Rolle der einzelnen Etappen bei der Interiorisierung

Zur Untermauerung der Validität der Lerntheorie GAL'PERINs führte TALYZINA in den 60er Jahren mit verschiedenen Mitarbeitern experimentelle Untersuchungen durch. Sie sollten im einzelnen die eventuell unterschiedliche Funktion der

Etappen im Ablauf der Interiorisierung feststellen.

Die wichtigsten Ergebnisse von TALYZINAS Experimenten sollen als Abrundung der Darstellung der Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen aufgezeigt werden.

TALYZINA wählte als Verfahren das Auslassen einer Etappe; die Auswirkung dieser Auslassung auf die fünfte Etappe diente als Kriterium für ihren Einfluß ( 1975, 116 - 117 ):

- Das Überspringen der materiellen/materialisierten Handlung, so die Autorin, wies besonders negative Auswirkungen auf die Entwicklung der Handlung auf. Die Ausbildung der Handlung begann mit der Etappe der äußeren Rede. Den Schülern wurden Kärtchen mit der Orientierungsgrundlage gegeben, welche sie jedoch nur unsystematisch oder gar nicht benutzten - trotz mehrfacher Hinweise durch den Lehrer.

Die Handlung in der äußeren Rede mußte sehr lange durchgeführt werden und die geistige Form wurde nur mühsam erreicht.

- Bezüglich der Ausgestaltung der zweiten Etappe ergab sich folgender Tatbestand:

Am effektivsten für die Stabilität der geistigen Handlung erwies sich die Arbeit mit gegenständlichen Modellen; als weniger wirksam zeigte sich der Umgang mit Gegenständen und Zeichnungen (die offensichtlich symbolisch verwendet wurden).

Der Vorteil der Arbeit mit Modellen liege darin

begründet, daß in ihnen die wesentlichen Merkmale der zu erlernenden Handlung hervorgehoben dargestellt seien; dadurch trete eine schnellere Verallgemeinerung und Automatisierung ein.

Die schlechtesten Ergebnisse erbrachte die Arbeit mit Zeichnungen.

Bezüglich der Ausgestaltung der Etappe der Handlung in materieller/materialisierter Form stellte TALYZINA fest, daß die Vorlage eines Algorithuskärtchens deutlich sicherere Handlungen hervorbrachte als das Weglassen der Kärtchen - gleich, ob alle oder nur einige der Etappen durchlaufen wurden.

TALYZINA erklärt dieses Ergebnis durch die Tatsache, daß der Algorithmus in Sprache gefaßt sei und Sprache wiederum das Hauptmedium der Interiorisierung darstelle.

Das schlechtere Ergebnis ohne das Lernkärtchen ist jedoch nicht durch das Übergehen des Faktors Sprache bedingt, denn der Algorithmus wird nach wie vor sprachlich ausgedrückt. Es geht vielmehr darum, daß die Zuhilfenahme des Kärtchens offensichtlich eine Art visuelle Stütze darstellt.

- Beim Auslassen der Handlung in der äußeren Rede zeigten sich ebenfalls negative Auswirkungen auf die Ausbildung der geistigen Handlung. Noch auf der Stufe der Handlung in der äußeren Rede für sich waren nur geringfügige Verkürzungen festzustellen und die letzte Stufe wurde nur sehr langsam erreicht.

- Beim Auslassen der ersten beiden Etappen gleichzeitig, so konstatierte TALYZINA, kam eine automatisierte Handlung gar nicht zustande.
- Die Auswirkungen der Etappe der Handlung in der äußeren Rede für sich seien unwesentlich; die Handlung verlaufe in sprachlicher Form wie auf der vorausgehenden Etappe und erfahre so keine qualitative Umwandlung mehr wie von der zweiten zur dritten Etappe.

Zusammenfassend kann zur Rolle der Etappen gesagt werden:

- Bei der Gestaltung der materiellen/materialisierten Form der Handlung ohne Einbezug von Algorithmenkärtchen und ohne motorisches Handeln konnte eine vollwertige geistige Handlung nicht entwickelt werden.
- Das Wegfallen der Handlung in der äußeren Rede erschwert das Absondern der wesentlichen Merkmale, denn nur über die Sprache können Abstrahierungen, welche zur Bildung der geistigen Handlung unumgänglich sind, vorgenommen werden.
- Die Bedeutung der Etappe der äußeren Rede für sich war geringfügig, da sie nur eine Variante der lautsprachlichen Etappe darstellt.<sup>25)</sup>

---

25: Trotz detaillierter Ausführungen fehlt es TALYZINAs Wiedergabe der Forschungsergebnisse an Präzision und Überprüfbarkeit.

### 2.3. Die Kritik am Konzept der Interiorisierung

Ich möchte nun GAL'PERINs Weg der Interiorisierung noch einmal verfolgen und ihn kritisch an seinem eigenen Anspruchsniveau messen.

Ich beginne bei der Funktion der Orientierung, welche als diejenige der Planung und Steuerung der äußeren Handlungen definiert wird.

Zur Realisierung einer äußeren Handlung bedarf es also einer Orientierung. Die Orientierung ihrerseits bedarf zu ihrer Hervorbringung der äußeren Handlung. Die beiden Handlungen bzw. Handlungskomponenten bedingen sich zu ihrer Entstehung demzufolge gegenseitig.

Wie aber kann es gelingen, eine Orientierung aus einer äußeren Handlung hervorzubringen, wenn diese in ihrer Ausführung schon eine Orientierung voraussetzt? Mit dieser Frage ist nach meiner Auffassung das Grundproblem von GAL'PERINs Theorie angesprochen.

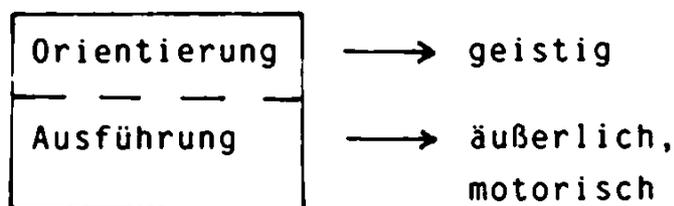
Kehren wir zu dem zurück, was GAL'PERIN beschreibt. Die Ausgangsform der geistigen Handlung setzt der Autor bei dem Umgehen mit Modellen und Schemata an, also bei motorischen, äußerlich wahrnehmbaren Handlungen.

Eine motorische Handlung entspricht in GAL'PERINs Konzeption normalerweise dem Ausführungsteil der Handlung. Im Kontext der Interiorisierung schreibt GAL'PERIN dieser motorischen Handlung jedoch den Status der Orientierungshandlung zu.

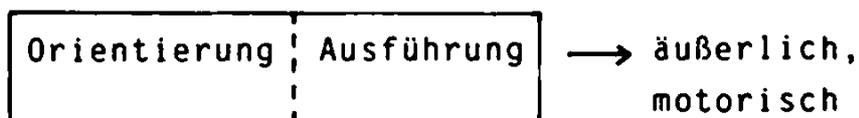
Warum ist die Orientierungshandlung hier nicht mehr geistiger Natur? Die einzige sich anbietende Antwort ist diejenige mithilfe des Prinzips der Interiorisierung, welche für jede innere als Ausgangsform eine äußere und materielle Handlung vorschreibt.

Zur Verdeutlichung dieser Problematik soll folgendes Schema dienen:

Grundkonzeption der Handlung:



Konzeption der Handlung zu Beginn der Interiorisierung:



Es fehlt also der geistige Anteil bei der Ausführung der Handlung: Es steuert in dieser Auffassung eine äußere, motorische Handlung eine andere motorische Handlung.

Wie abwegig es ist anzunehmen, daß ohne eine innere geistige Handlung eine äußere ausgeführt werden kann, unterstreicht ein praktisches Beispiel:

Ein nach dem Muster und Algorithmus adäquates Zusammenlegen von Wortkärtchen ist undenkbar ohne kognitive Beteiligung. Darüberhinaus widersprechen dieser Auffassung GAL'PERINs Begriff der Handlung als einer bewußt ausgeführten, ferner seine gesamte Konzeption der Orientierung und nicht zuletzt auch seine scharfe, immer wiederkehrende Polemik gegen den Behaviorismus.

Beim Nachvollziehen von GAL'PERINs Theorie stößt der bemühte Leser auf eine weitere Schwierigkeit: Nachdem GAL'PERIN seine Auffassungen über die Orientierung vorgestellt hat und zum eigentlichen Interiorisierungsmodell übergegangen ist, verwendet er nur noch den Begriff der Handlung. Um welche Handlung es sich dabei handelt, wird nicht erklärt: Orientierungshandlung oder Ausführungshandlung? Nur eine gründliche Analyse läßt den Schluß zu, daß es sich um die Orientierungshandlung handelt.

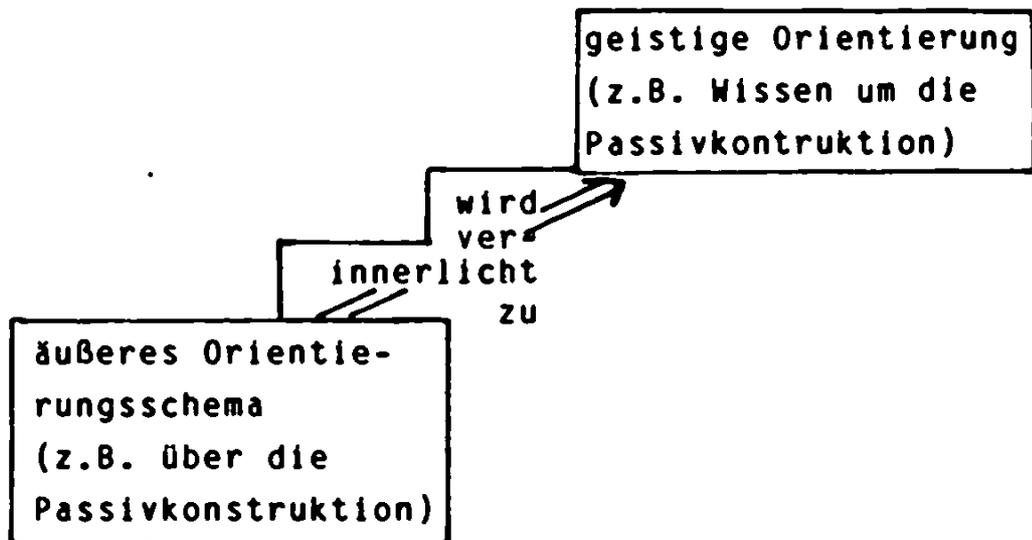
Die Orientierung als Gegenstand der Interiorisierung zu sehen, stößt auf die Zustimmung mehrerer Kritiker (BAUR 1979, DORMAGEN 1977 u.a.).<sup>26)</sup>

Da die Ausführungshandlung bei der Explizierung des Interiorisierungsmodells unerwähnt bleibt (bis sie im Zusammenhang mit der "geistigen Hand-

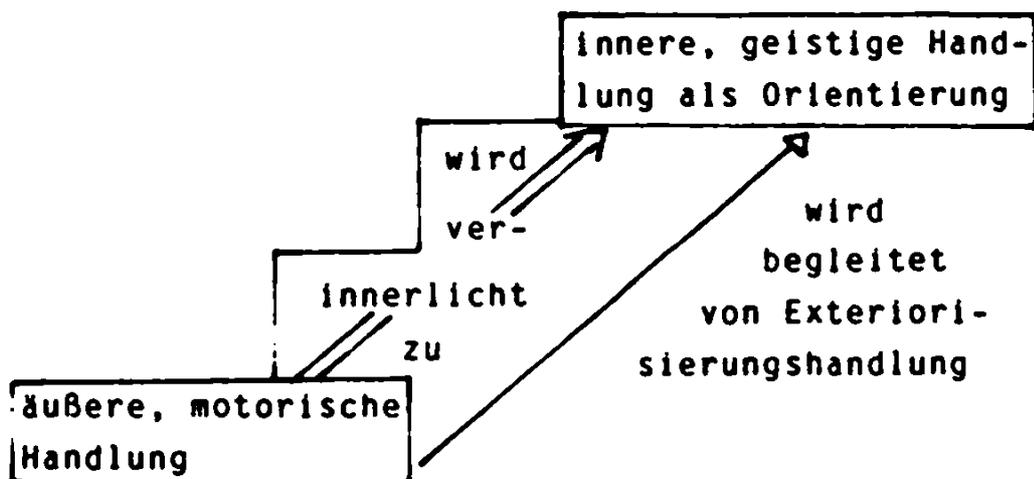
---

26: Häufig entsteht jedoch eine falsche Vorstellung über den Ausgangspunkt der Interiorisierung: Entweder werden konkrete Fertigkeiten angenommen ("äußere Handlungen") oder rein "metasprachliche Aktivitäten" (vgl. RÜHL 1983).

lung" durch den Begriff des "Produkts" wieder aufgegriffen wird), entsteht fälschlicherweise das Bild, GAL'PERIN habe die Exteriorisierung vergessen.



GAL'PERIN sagt jedoch folgendes:



### 2.3.1. Die Sprache

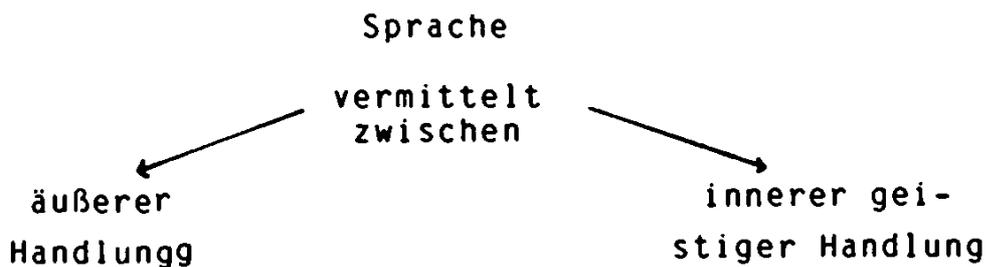
Die nächste Etappe auf dem Weg der Interiorisierung war die (Orientierungs-)Handlung in der sprachlichen Form. Bei der Darlegung der Rolle der Sprache ergibt sich ein weiteres grundsätzliches Problem.

Die Hauptfunktion der Sprache hatte A.N.LEONT'EV als die der Vermittlung zwischen außen und innen angesehen.

GAL'PERIN greift diese Funktionsbestimmung LEONT'EVs nicht auf, sondern setzt Sprache als mittlere Etappe an. Somit ist zwar etwas von der Idee A.N.LEONT'EVs erhalten geblieben; das Wesen der Rolle der Sprache hat sich jedoch geändert.

Graphisch könnte man diesen Unterschied wie folgt verdeutlichen:

LEONT'EVs Vorstellung:



Beide Handlungsarten sind demnach an Sprache angebunden.

GAL'PERINs Vorstellung dagegen:

äußere Handlung → sprachl. Handl. → innere Rede

Hier geht die äußere Handlung über in sprachliche Handlung. Die sprachliche Handlung ihrerseits geht über in die Form der inneren Rede.

Problematisch erscheint hier der Übergang von der äußeren Handlung zu der Handlung in der Sprache. Transformiert sich äußere Handlung zur Sprache oder wird die äußere Handlung durch Sprache ersetzt, und wenn ja, auf welche Art?

GAL'PERIN bietet die letztgenannte Erklärung an: Es finde ein Ersatz der äußeren Handlung durch Sprache statt, und zwar mithilfe der lautlichen Seite der Sprache. Diese lautliche Komponente stelle etwas Materielles dar und könne so eine Brücke von der äußeren zur sprachlichen Handlung bilden. So binde sich nun die Handlung an die Laute an, während sie vorher an die Gegenstände gebunden gewesen sei.

Dieser Charakterisierung der sprachlichen Handlung steht jedoch eine andere entgegen: Die Handlung auf der lautsprachlichen Etappe mache sich an den "Abstraktionen" fest, welche durch die sprachlichen Bedeutungen gegeben seien (GAL'PERIN 1959, 456 / 1969, 386-387).

GAL'PERIN tut sich ganz offensichtlich schwer bei der Beschreibung des Übergangs der Handlung in die sprachliche Form. Er bewahrt dabei jedoch eines: die Treue zum Prinzip der Interiorisierung "von

außen nach innen".

Die Sprache in ihrer "Mittlerposition" wird von GAL'PERIN durch ihre neue Funktionsbestimmung unterstrichen: Die Sprache diene nun als "Träger" der Handlung im Gegensatz zur vorausgehenden Etappe, auf der die Materie als Handlungsträger gedient habe.

Der Autor merkt an, daß sich der Übergang zur Etappe der Handlung in der äußeren Rede normalerweise als sehr schwierig erweise. Der Schüler sei nun gezwungen, sich nicht mehr nur auf die motorische Ausführung der Handlung, sondern auf den sprachlichen Ausdruck des Algorithmus zu konzentrieren.

Diese Schwierigkeit wird verständlich, wenn man bedenkt, daß sich der Schüler bei der vorausgegangenen Etappe bei der Anwendung des Algorithmus auf das Orientierungskärtchen stützen konnte. Auf der Etappe der Handlung in der äußeren Rede entfällt die Stütze auf das Kärtchen und der Schüler muß sein Gedächtnis befragen. Diese Veränderung als einen Wechsel des "Trägers" der Handlung zu bezeichnen, scheint mir jedoch überaus fragwürdig.

Zur Bekräftigung meines Einwandes möchte ich noch einmal in Erinnerung rufen, was auf beiden Etappen vor sich geht.

Auf der Etappe der Handlung in materieller/materialisierter Form führt der Lerner folgende Teilhandlungen aus: Er entnimmt dem Kärtchen mit der Orientierungsgrundlage einen Algorithmusschritt,

spricht ihn laut aus und vollzieht ihm gemäß eine motorische Operation, z.B. legt er zwei Wortkärtchen zusammen.

Auf der lautsprachlichen Etappe befragt der Lerner sein Gedächtnis nach einem Algorithmusschritt, spricht ihn laut aus und spricht danach zwei Wortformen (z.B.: "du hast" als Realisierung des ersten Algorithmusschritts zur Perfektkonstruktion) aus (oder schreibt sie nieder).

Hier muß mitbedacht werden, daß sich das Aussprechen oder Aufschreiben der Ausführungshandlung nur auf sprachliche Lerngegenstände bezieht. Beim Lernen praktischer Handlungen stünde hier die nichtsprachliche, praktische Ausführung, z.B. das Zusammensetzen einzelner Motorteile an.

Gleich bei beiden Etappen und allen Lerngegenständen ist das laute Aussprechen der Algorithmusschritte.

Der Unterschied zwischen beiden Etappen liegt in dem Heranziehen bzw. Nichtheranziehen des Kärtchens und in der materialisierten bzw. sprachlichen Form der Ausführungshandlung. Doch dies nur im Falle von sprachlichen Lerngegenständen; bei nichtsprachlichen Lerngegenständen ist die Ausführungshandlung auf beiden Etappen gleich - es liegt eine praktische Handlung vor.

Der eigentliche Unterschied zwischen beiden Etappen liegt also darin, daß sich der Lerner bei der Anwendung des Algorithmus einmal auf das Kärtchen und das andere Mal auf sein Gedächtnis stützen muß.

Sprache hat demnach keine neue Funktion, sondern der Lerner hat eine neue Aufgabe erhalten: sich an den Algorithmus zu erinnern.

Aus diesem Tatbestand liest GAL'PERIN nun einen Wechsel des Trägers der (Orientierungs-)Handlung heraus. Doch: mit welcher Berechtigung?

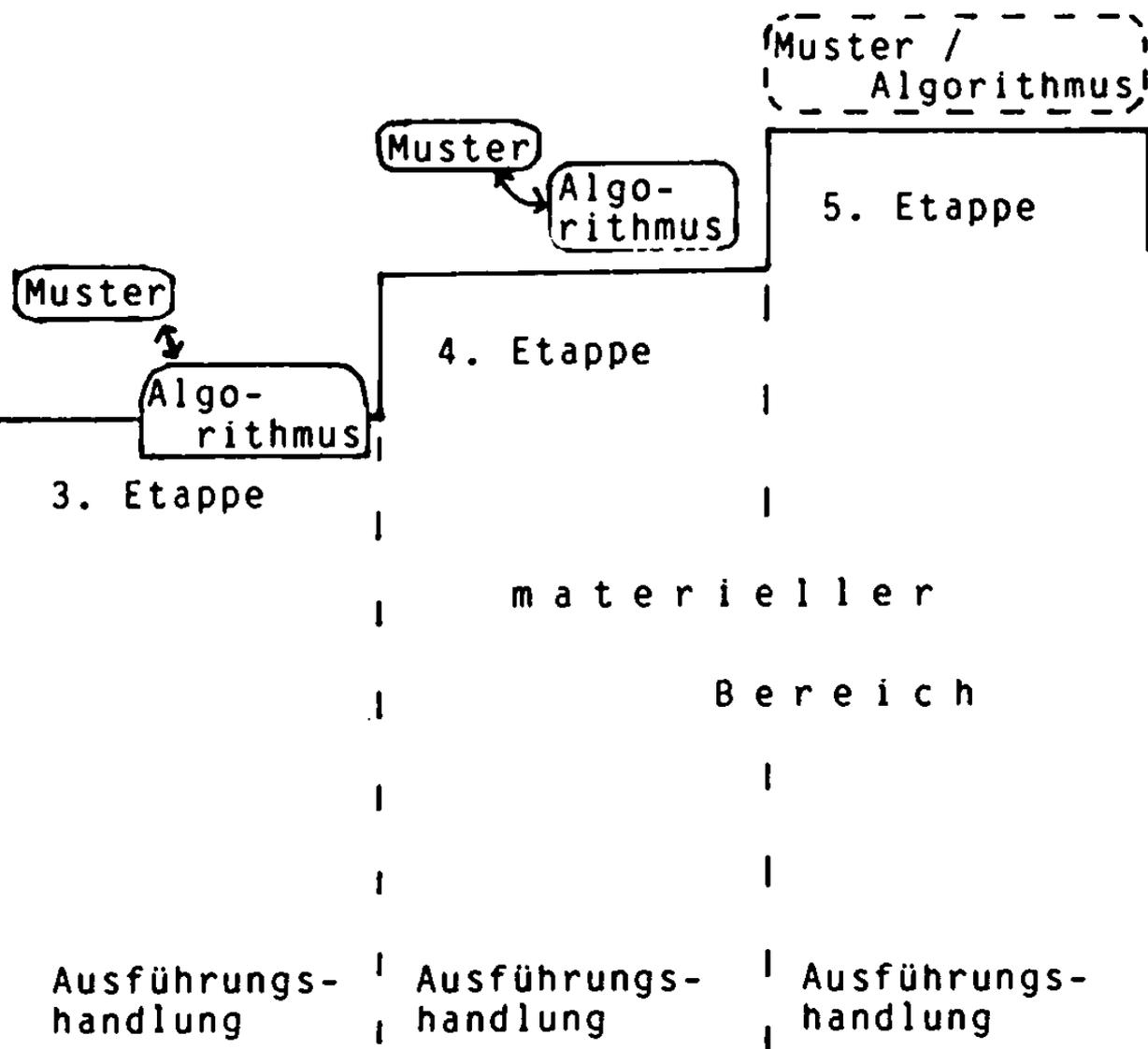
Wenn Sprache auf beiden Etappen in bezug auf die gefragte Orientierungshandlung die gleiche Aufgabe erfüllt, kann von einem Wechsel nicht gesprochen werden. Als "Träger" der Handlung dient auf beiden Etappen die Sprache.

### 2.3.2. Überblick über das Interiorisierungsmodell

Ein Überblick über das Modell der Interiorisierung soll die Widersprüche der GAL'PERINSchen Konzeption verdeutlichen.

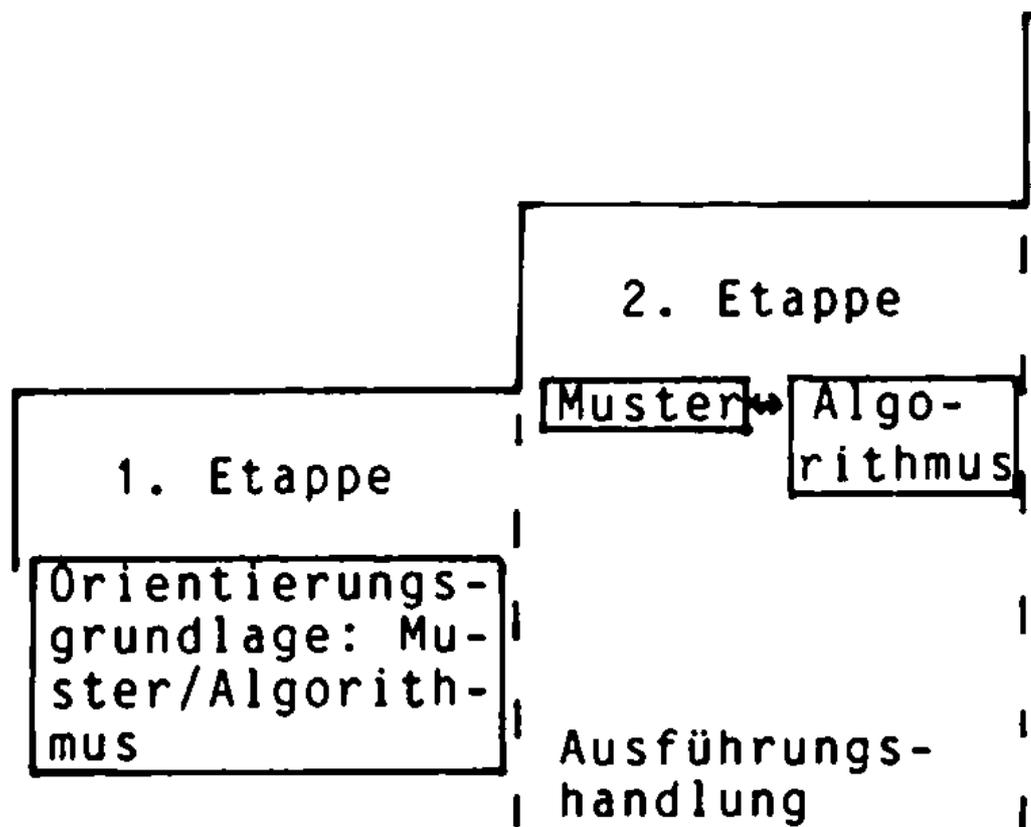
Dazu sollen zwei Schemata dienen, wobei das eine GAL'PERINS theoretisch postuliertes Interiorisierungsprinzip "von außen nach innen" darstellt, das zweite die sich tatsächlich vollziehende Interiorisierung.

Interiorisierungsprinzip  
 (1. Schema )



g e i s t i g e r  
B e r e i c h

- 104 -



Zur Erläuterung des Schemas:

Oberhalb der Etappenstufen ist die geistige Ebene der Handlung angesiedelt, unterhalb die materielle Ebene. Wenn auch GAL'PERIN bei der Beschreibung des Interiorisierungsprinzips die Ausführungshandlung unterschlägt (nur im Zusammenhang mit der fünften Etappe spricht GAL'PERIN vom "Produkt" der Orientierungshandlung und bezeichnet damit die Ausführungshandlung), soll sie eines besseren Verständnisses wegen hinzugefügt werden.

Das Schema macht deutlich: Die Orientierungsgrundlage wird von außen nach innen verlagert. Der erste Übergang auf die geistige Ebene erfolgt auf der dritten Etappe und ist auf der fünften Etappe abgeschlossen.

Die Unmöglichkeit der Realisierung eines solchen Prinzips sollen GAL'PERINs eigene Ausführungen belegen.

Beginnen wir bei der Orientierungsgrundlage. Sie wird den Schülern auf der ersten Etappe gezeigt oder von ihnen erarbeitet. GAL'PERIN ordnet sie als propädeutische Etappe dem eigentlichen Interiorisierungsprozeß vor. Er versucht, damit das Problem zu umgehen, die Kenntnisnahme der Orientierungsgrundlage durch den Lerner der äußeren oder inneren (geistigen) Ebene zuordnen zu müssen.

Dennoch kann GAL'PERIN dieses Problem nicht wirklich umgehen, wie die wiederholte Verwendung des Begriffs der Vorstellung bezeugt (vgl. S. 71, 72).

Er bringt zum Ausdruck, daß Zweck und Ziel der Kenntnisnahme bzw. Erarbeitung der Orientierungs-

grundlage durch die Lerner eine geistige Tätigkeit darstellen. Demnach beginnt der Prozeß der Verinnerlichung nicht mit einer äußeren Handlung, sondern mit einem geistigen Akt.

Auf der Etappe der materiellen/materialisierten Handlung ist nach GAL'PERIN die Handlung, genauer: die Orientierungsgrundlage, im motorischen Umgang mit Gegenständen bzw. Modellen situiert. Sowohl Muster als auch Algorithmus sind deshalb unterhalb der Stufen eingezeichnet. Doch, wie schon gesagt wurde, ist es unmöglich, eine Handlung nach einem Muster ohne kognitive Beteiligung zu vollziehen.

Dementsprechend müßte die materielle/materialisierte Handlung anders gekennzeichnet werden. Es bietet sich die Funktionsbestimmung der Stütze an - zumal GAL'PERIN selbst diesen Begriff benutzt (GAL'PERIN (1959,452/1969,382;1965a) GAL'PERIN/TALYZINA 1957 / 1974,106; LEONT'EV/GAL'PERIN 1965. / 1974,55).

Die motorische Handlung erfüllt in diesem Sinne die Aufgabe einer "materialisierten Stütze" bei der Aneignung der von Anfang an geistigen Handlung.

Letztgenannte Sicht unterstreichend heißt es ebenfalls wiederholt, daß z.B. die materielle und sprachliche Handlung als "Stützen" fungieren. Dies kann nur so gemeint sein, daß sie als "Stützen" für die während des gesamten Lernprozesses vorliegende geistige Handlung dienen. Dazu paßt auch GAL'PERINs Auffassung,

daß die geistige Handlung erst dann voll ausgebildet ist, wenn die letzte "Stütze", die sprachliche, überflüssig wird und daher entfällt.

Obwohl, wie schon gesagt, GAL'PERIN theoretisch die Existenz einer geistigen Handlung oder auch geistigen Beteiligung leugnet, finden sich in seinen Arbeiten etliche Formulierungen, die als Gegenbeweise angeführt werden können.

In (GAL'PERIN 1957 / 1974,38) ist beispielsweise davon die Rede, daß sich "im Bewußtsein des Schülers die für die Handlung wesentlichen Eigenschaften, Zusammenhänge und objektiven Bedingungen widerspiegeln". Eine bewußtseinsmäßige Widerspiegelung einer materialisierten Handlung verweist jedoch direkt auf eine geistige Handlung.

Ein weiterer Hinweis auf die Anwesenheit einer geistigen Handlung auf dieser Etappe findet sich bei LEONT'EV/GAL'PERIN (1965 / 1974,57), wonach sich durch das Ausführen verschiedener materialisierter Handlungen die Merkmale und Regeln der Orientierungsgrundlage "rasch einprägen". Mit dem Begriff des Einprägens unterstreichen die Autoren nicht nur das Vorliegen einer geistigen Handlung, sondern auch den Prozeß ihrer Festigung.

In (GAL'PERIN/TALYZINA 1957 / 1974,111) wird sogar von einer "Beherrschung" der Regeln und Merkmale ausgegangen. Man müßte die Autoren allerdings fragen, was sie für den Inhalt der folgenden Etappen übrig gelassen haben, wenn die geistige Handlung schon auf der zweiten Etappe beherrscht wird.

Eine geistige Handlung, so kann festgehalten werden, liegt von Anfang an vor, muß aber zu ihrer "Verinnerlichung" gefestigt und automatisiert werden. Dies geschieht mithilfe verschiedener Stützen, zu denen auf der zweiten Etappe die motorische Ausführung, die visuelle Darstellung und das laute Verbalisieren gehören.

Gehen wir nun über zur sprachlichen Etappe.

GAL'PERIN erweckt, gemäß seinem Ansatz, immer wieder den Eindruck, als befände sich die (Orientierungs-)Handlung auf dieser Stufe noch außerhalb des Lerners, nämlich "in der Sprache" (GAL'PERIN 1957 / 1974,40; 1959, 453/1969, 383 ).

Der Sprache ihrerseits schreibt GAL'PERIN jedoch eine zweifache Natur zu, eine materielle und eine geistige. Letztere bestimmt er aber als quasi selbständige, vom Lerner unabhängige Einheit: Gegenstand der Handlung in der Sprache bildeten die Abstraktionen - der Lerner gehe mit ihnen um wie mit Gegenständen.

Im Schema ist die sprachliche Handlung, also der Algorithmus, teilweise unterhalb, teilweise oberhalb der Stufe (dritte Etappe) eingezeichnet, um die gleichzeitige Zugehörigkeit zum materiellen und geistigen Bereich zu illustrieren.

Über das Muster der Handlung läßt sich GAL'PERIN im einzelnen nicht aus, doch da das Kärtchen nicht mehr benutzt werden darf, muß sein Inhalt nun in den geistigen Bereich übergegangen sein: Es gehört dem Gedächtnis des Lerners an.

Eine Stelle in (GAL'PERIN 1957 / 1974,39) belegt

die Schwierigkeit GAL'PERINs, die sprachliche Handlung als eine letzten Endes nicht-geistige aufzuzeigen. Zunächst heißt es, daß auf dieser Etappe der "gegenständliche Inhalt" (die Abstraktionen) bereits zum "Gedanken", zum "Inhalt des Denkens" werde. Dem Lerner offenbare sich dieser Inhalt jedoch noch nicht als Gedanke, und zwar infolge der "offensichtlichen Verbindung mit der Sprache". Er stelle sich ihm dagegen als "sprachlich ausgelöste 'Vorstellung' vom gegenständlichen Inhalt der Handlung" dar. - Diese Argumentationsweise GAL'PERINs kann jedoch nur noch akrobatisch genannt werden.

Für die von ihm geleugnete kognitive Beteiligung des Lerners gibt es andererseits - wie nun schon erwartet werden darf - mehrfache Hinweise.

In (GAL'PERIN 1959 / 1969) beispielsweise bezeichnet er die sprachlichen Formen der Handlung als "Objekt des Bewußtseins" (455 / 385), desgleichen in (1957 / 1974,39) und (1966b,27).

Auch einen Beleg dafür, die lautsprachliche Form als Stütze anzusehen, findet sich in (1959, 454 / 1969,384) und (1965 b. 18).

Die geistige Handlung hat auf der Etappe der äusseren Rede für sich im Vergleich zur vorangehenden zwei Stützen verloren: die visuelle und die motorische. Die einzig verbliebene Stütze ist also die des lauten Verbalisierens, so daß die kognitive Beteiligung des Lerners auf dieser Etappe sehr hoch eingeschätzt werden kann.

Auf der vierten Etappe, der Handlung in der äus-

seren Rede für sich, soll die Handlung nun schon fast ausschließlich "im Geiste" ausgeführt sein. Die Zugehörigkeit zum äußeren, materiellen Bereich bilde hier die verdeckte Artikulation. Der Lernprozeß sei jedoch äußerlich nicht mehr beobachtbar, und so könne die Handlung auf dieser Etappe schon als geistige Handlung definiert werden.

Den Übergang auf die vorliegende Etappe sieht GAL'PERIN durch die verdeckte Artikulation und die von ihr hervorgerufenen Lautbilder garantiert. Die an diesen Lautbildern festgemachten Bedeutungen wiederum stellen die geistige Handlung dar (GAL'PERIN 1959,457 / 1969,388; 1966b,29).

Diesen Ausführungen widerspricht eine andere Charakterisierung GAL'PERINS, der gemäß die Bedeutungen vor den Lautbildern auf dem "inneren Plan" existierten (ibid.). Doch welche Funktion können die Lautbilder noch übernehmen, wenn sie erst nach den Bedeutungen auftreten?

Insgesamt ist die Schilderung dieser Etappe der ersten Form der geistigen Handlung wenig aufschlußreich. Auch ihre globale Beschreibung als äußerlich nicht mehr beobachtbar und schweigend ausgeführte Handlung ergibt keinen näheren Aufschluß.

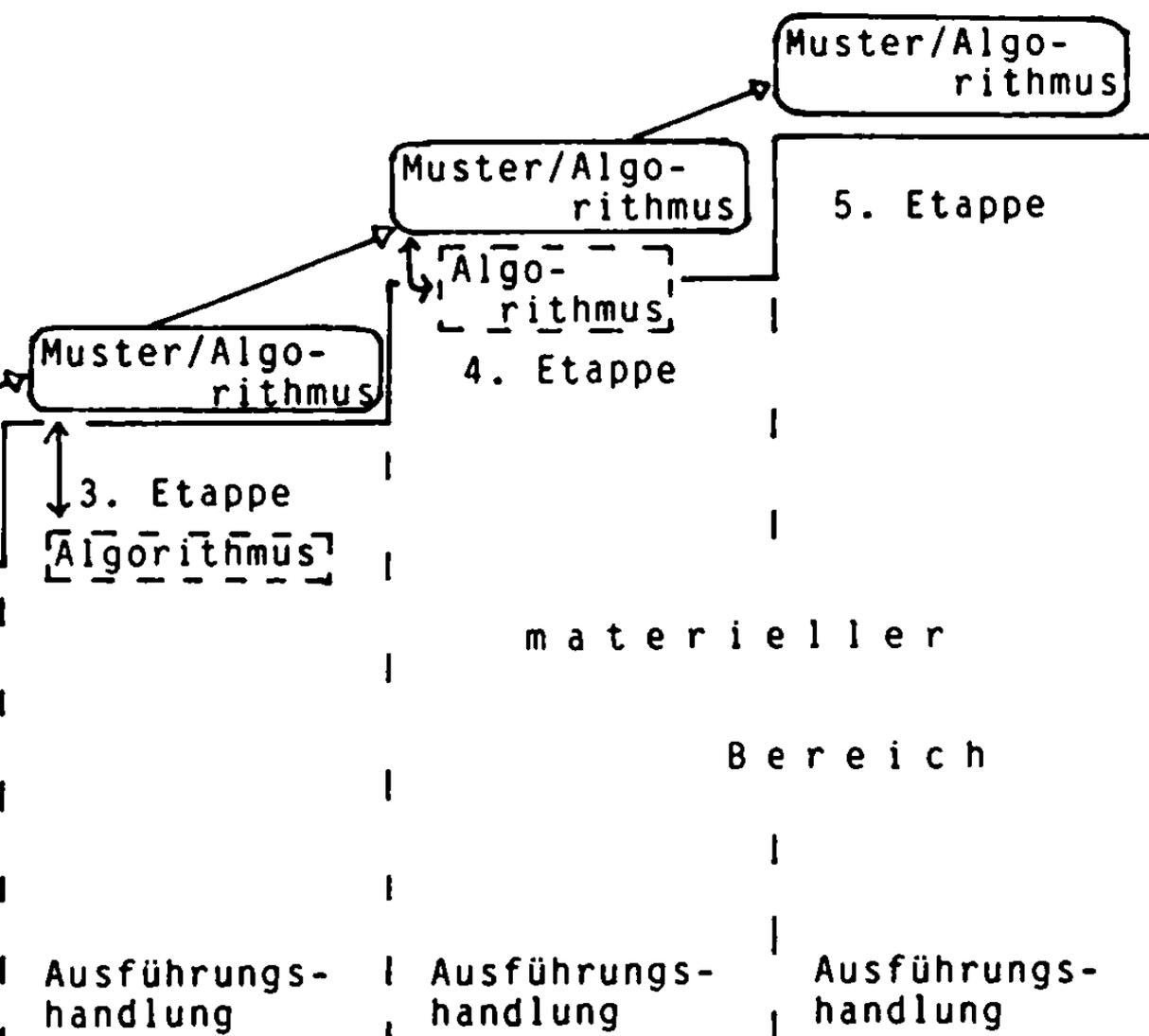
Auf der fünften und letzten Etappe sei die Handlung voll interiorisiert, geistig. Muster und Algorithmus bildeten nun, wie das Schema zeigt, eine Einheit, die in Form der inneren Rede dem Lerner nicht mehr bewußt sei. Er verfolge

aufmerksam lediglich das "Produkt" der geistigen Handlung, die äußere Ausführung.

Soweit der Kommentar zum ersten Schema.

Das nun folgende Schema veranschaulicht, wie schon erwähnt, die tatsächlich ablaufenden (Teil-) Handlungen während des Prozesses der Interiorisierung.

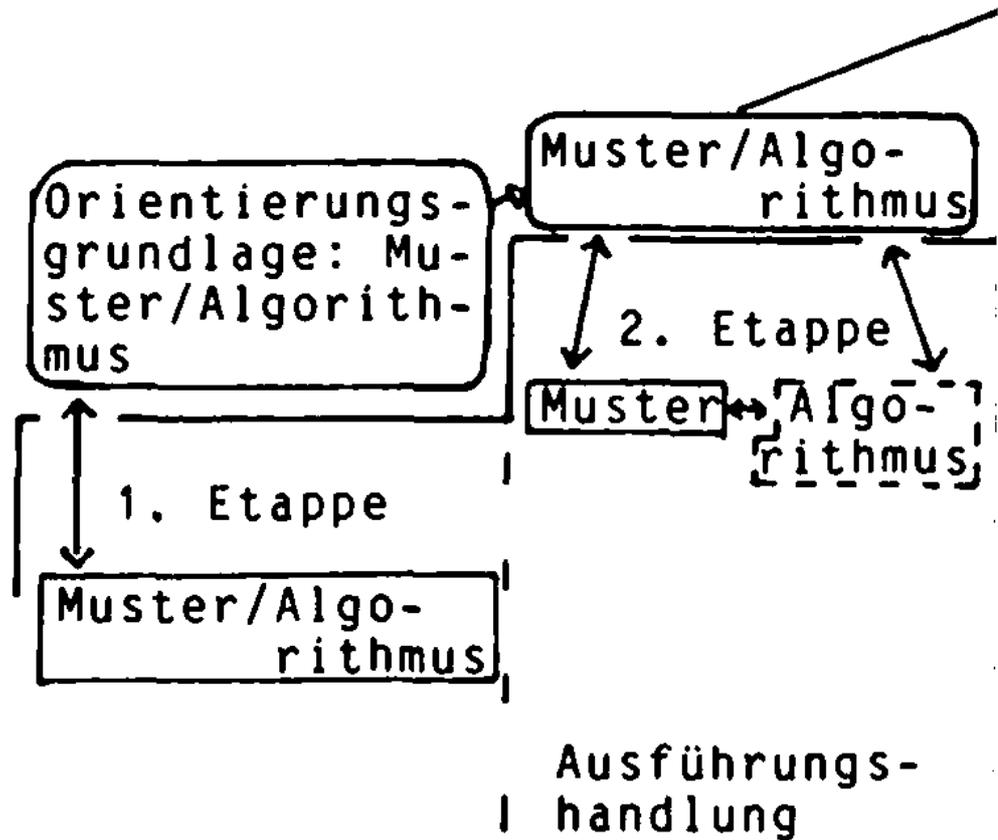
Interiorisierungsprinzip  
 ( 2. Schema )



g e i s t i g e r

B e r e i c h

- 112 -



00050423

Wie das Schema verdeutlicht, ist beim Prozeß der Interiorisierung eine geistige Handlung von Anfang an beteiligt. Sie wird den Schülern entweder vorgestellt oder von ihnen erarbeitet und auf diese Weise kognitiv wahrgenommen.

Auf der Stufe der materiellen/materialisierten Handlung wird sie zunächst noch "gestützt" von einer motorischen und lautsprachlichen Ausführung sowie ihrer schriftlichen Fixierung auf dem Orientierungskärtchen.

Auf der folgenden Stufe entfallen die motorische und visuelle Stütze; es bleibt nur noch das lautsprachliche Verbalisieren als äußere Hilfe. Die Ausführung der (Orientierungs-)Handlung nach dem Muster beruht nun hauptsächlich auf einer Gedächtnisleistung.

Wenn die (Orientierungs-)Handlung in dieser Form genügend stabilisiert ist, entfällt auch das laute Verbalisieren, die letzte Stütze. Der Algorithmus wird eine Weile noch "gemurmelt" und verkürzt sich schließlich auf die Form der inneren Rede.

Die Ausführungshandlung liegt bei sprachlichen Lerngegenständen lautsprachlich oder schriftlich vor; im Falle der praktisch-technischen Lerngegenstände in motorischer Form.

Es kann also gesagt werden, daß GAL'PERINS Lernmodell auf der Grundannahme basiert, daß sich das Denken aus der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt entwickelt. Diese Annahme bezüglich der phylo- und ontogenetischen Entwicklung des Denkens überträgt der Autor auf

den einzelnen Lernprozeß im Bereich des schulischen Lernens, indem er allerdings den Begriff der Auseinandersetzung mit der Umwelt auf äußere reproduktive Tätigkeit reduziert.<sup>27)</sup> Er gelangt dabei zu seiner Hauptthese, daß sich das Denken bzw. geistige Handlungen aus materiellen Handlungen entwickeln. Als vermittelndes Glied bei dieser Verlagerung von außen nach innen dient die Sprache, die auch nach MARX und ENGELS als Vermittlerin zwischen Arbeitstätigkeit und (entstehendem) Denken angesehen werden muß (vgl. KLAUS/BUHR 1976, 259).

Der "ideologischen These", welche die geistige Handlung als Resultat der Transformation von Materie in Sprache und schließlich in Geist erscheinen läßt, stehen andere Aussagen GAL'PERINS gegen-

---

27: Schon RUBINŠTEJN (1957/1972) kritisierte GAL'PERINS Tätigkeitsbegriff, indem er ihm die fehlende dialektische Wechselbeziehung zwischen "innerer" und "äußerer" Tätigkeit vorwirft. Darüberhinaus spricht RUBINŠTEJN der äußeren Tätigkeit schon "psychische" Komponenten zu, so daß es sich bei äußerer und innerer Tätigkeit lediglich um verschiedene Seinsweisen der gleichen Tätigkeit handle.

Doch obwohl RUBINŠTEJN zunächst ein dialektisches Grundprinzip ansetzt, kehrt er schließlich doch zum Primat der äußeren, materiellen Welt zurück.

über, die dieser These grundsätzlich widersprechen.

Die Gegenthese zu GAL'PERIN, die jedoch seinen eigenen "Versprechern" entspricht, lautet:

Die geistige (Orientierungs-)Handlung bildet sich von Anfang an; die materielle und später die sprachliche Handlung dient als Stütze bei der Herausbildung der geistigen Handlung. Der Lerner macht sich von Anfang an eine Vorstellung von der geistigen Handlung und muß sich sogar eine Vorstellung von ihr machen, denn die Ausführung einer materiellen Handlung kann nach kognitionspsychologischem Verständnis, das auch GAL'PERIN teilt, nur auf der Grundlage einer geistigen Handlung erfolgen.

Der Aneignungs- bzw. Interiorisierungsprozeß besteht demnach nicht in der Umwandlung von Materiellem in Geistiges, sondern in der Festigung und Automatisierung einer geistig-sprachlichen Handlung.

Anders ausgedrückt: Nicht praktische Tätigkeit, sondern Sprache wird interiorisiert.

## 2.4. Exteriorisierung und Motivation - Desiderata in GAL'PERINs Modell?

### 2.4.1. Das Problem der Exteriorisierung

Der Begriff der Exteriorisierung bezeichnet das Hervorbringen der geistigen Handlung, also der verinnerlichten Orientierungsgrundlage.

Es gibt nun etliche Kritiker, die meinen, GAL'PERIN habe das Phänomen der Exteriorisierung übersehen bzw. sein Modell lasse Exteriorisierung gar nicht zu (vgl. JÄGER/KÜCHLER 1976; DORMAGEN 1977; BAUR 1979; 1980; WILHELMER 1979; RÜHL 1983; um nur die wichtigsten zu nennen).

Wie der vorangegangene Abschnitt jedoch verdeutlichte, besteht nach GAL'PERIN jede Handlung aus einem äußeren und einem inneren Teil. Dieses Konzept wurde nun von den genannten Autoren so interpretiert, daß die anfänglich äußere Handlung verschwindet, um zur rein inneren Handlung zu werden.

Mit dieser Interpretation, so ist zu konstatieren, sind die Kritiker GAL'PERINs ideologischer (idealistischer) These aufgesessen, welche die Transformation der materiellen zur geistigen Handlung postuliert, dabei jedoch die selbstverständlich angesetzte und auch parallel ausgeführte äußere Handlung explizit als solche nicht mehr erwähnt. Auch A.N.LEONT'EV (1969) spricht betont von der Notwendigkeit, die Exteriorisierung zu berücksich-

tigen; TALYZINA (1975) erweckt mit einer ähnlichen Anmerkung den Eindruck, GAL'PERIN habe diese Seite des Interiorisierungsprozesses vergessen. Im Unterschied zu den westlichen Kritikern unterstellen die sowjetischen Autoren GAL'PERIN allerdings nicht, dieser habe die Exteriorisierung ignoriert, sondern monieren lediglich die mangelnde Explizitheit in GAL'PERINs Angaben über diese Komponente des Lernprozesses.

Wenn nun vorausgesetzt werden kann, daß jede Handlung über eine Exteriorisierungskomponente verfügt, so muß dies auch entgegen BAURs Meinung (1979) für jede rezeptive Fertigkeit zutreffen. In der Tat besteht die Exteriorisierung beispielsweise im Falle der Lesefertigkeit im lauten oder leisen Dechiffrieren und Begreifen des Textes. Es existiert demnach nicht nur die verinnerlichte Orientierung, die ohne eine "Produkt", nämlich das Lesen, verlief.

Der Forderung, die Exteriorisierung kreativer Handlungen zu thematisieren, kann hingegen vollkommen zugestimmt werden, denn GAL'PERINs Modell zeigt nur, wie die vorliegende Arbeit schon deutlich darlegte, die Entwicklung (und Exteriorisierung) reproduktiver Fertigkeiten auf.<sup>28)</sup>

Wenn nun einige Autoren (wie z.B. BAUR 1980) glauben, daß schöpferische Exteriorisierung nach GAL'-

---

28: Vgl. auch BUDILOVA (1972/1975, 230)

PERINs Modell schlechthin nicht zu leisten sei, so ist dies logisch nicht zwingend. Ein konsequentes Durchdenken von GAL'PERINs Prinzipien legt vielmehr folgende Schlußfolgerung nahe: Wenn jegliche äußere Tätigkeit (bzw. Handlung) von einer inneren Tätigkeit gesteuert ist - und davon geht die Theorie der Orientierung und die kognitive Lernforschung insgesamt aus - kann dieses Prinzip weder auf grammatische oder rezeptive noch auf rein reproduktive Handlungen oder Tätigkeiten allgemein beschränkt werden. Vielmehr ist auch jede kreative Tätigkeit von einer orientierenden Tätigkeit gesteuert und kann so als ihr "Produkt" bezeichnet werden.

Der Vorwurf, GAL'PERIN habe die Komponente der Exteriorisierung in seinem Modell nicht berücksichtigt oder gar ausgeschlossen, trifft also in dieser Form nicht zu.

Allenfalls ist noch einmal festzuhalten, daß die Komponente der Interiorisierung überbetont und die der Exteriorisierung zu wenig expliziert wurde.

Ein erster Versuch zur Herausbildung des schöpferischen Denkens zeigen GAL'PERIN et al. (1982). Die Autoren beschäftigen sich mit dem kreativen mathematischen Denken. In dem Experiment wurden vorläufig nur die Lernaktivitäten analysiert, die durch das laute Denken beobachtbar waren, und es wurde eine recht bescheidene Schlußfolgerung gezogen: Die mathematisch besser vorgebildeten Lerner erbrachten die besseren Ergebnisse; tieferge-

hende Erkenntnisse erwartet GAL'PERIN von weitergehenden Forschungen.

#### 2.4.2. Die Motivation

Der Problemkreis der Motivation ist in GAL'PERINs Theorie nur marginal thematisiert worden.

GAL'PERIN selbst (vgl. 1965b, 1978, 1983/84) sowie einige seiner Mitarbeiter wie TALYZINA (1975) oder KABANOVA (1976) heben zwar die entscheidende Bedeutung dieses Faktors für den Lernerfolg hervor, doch gehen diese Aussagen nicht über das Programatische hinaus und sind vor allem nicht in die Theorie integriert.

In GAL'PERINs Konzeption ist dennoch eine gewisse Vorstellung von der Motivation der Lerner enthalten, denn menschliche Tätigkeit ohne Motivation ist nicht denkbar und deshalb muß auch eine Lerntheorie zumindest implizit eine Antwort auf dieses Phänomen enthalten.

Was sich in GAL'PERINs Theorie offenbart, ist ein im Grunde recht traditioneller Gedanke: Es handelt sich um die Überzeugung, daß der Lerngegenstand selbst, und dies auch in ausreichendem Maße, motiviert.

Motivation liegt damit also in der "Sachlogik" der (materiellen oder ideellen) Lerngegenstände begründet.<sup>29)</sup>

---

29: Im Einklang damit betont auch MARKOVA (1977)

Diese Sichtweise der Motivation entspricht ganz offensichtlich A.N.LEONT'EVs Verständnis des Motivs (vgl. Kap.1), das sich auf die in den "Gegenständen" liegenden Bedürfnisse bezieht, d.h. auf ihre gesellschaftlichen "Bedeutungen", welche in verallgemeinerten Kenntnissen, Begriffen und Normen fixiert sind. Das Motiv wird durch diese Bedürfnisse hervorgebracht und durch die auf es gerichtete Tätigkeit befriedigt.

Eine Konzeption der Motivation hätte jedoch die Berücksichtigung der persönlichen Beziehung des Lerners zur (Lern-)Tätigkeit, also des *Sinnes*, in A.N.LEONT'EVs Terminologie, vorausgesetzt.

Diese Integration leistet bedauerlicherweise GAL'PERINs Theorie der etappenweisen Herausbildung geistiger Handlungen nicht.

Demnach entspricht das, was GAL'PERIN seinen Lernern präsentiert, den oben erwähnten "Bedeutungen", deren Vermittlung keine "persönliche Lernmotivation", d.h. keine "persönliche Beziehung" des Lerners zum Lerngegenstand aufbaut.

Die Umrisse einer expliziten Theorie der Lernmotivation GAL'PERINs wurden zum ersten Mal in einem Vortrag auf einem Kongreß zum gesteuerten Lernen in Moskau 1975 deutlich: Motivation, so GAL'PERIN, betreffe in erster Linie die "Aufgabenstellung", also die Art und Weise, wie die zu erlernenden Kenntnisse und Fertigkeiten angeboten werden, nicht

---

unter Berufung auf ÉLKONIN die entscheidende Bedeutung der Motivation durch die "Sachlogik".

aber die eigentliche Etappenkonzeption.

So weit erinnern diese Ausführungen noch an die oben erwähnte "Sachlogik". Doch geht GAL'PERIN hier ein Stück weiter, indem er fordert, daß bei der Aufgabenstellung vor allem die altersmäßigen Bedingungen und, wie schon früher betont, die wissensmäßigen Voraussetzungen zu berücksichtigen seien..

Der Kern, so fährt der Autor fort, umfasse drei Bereiche:

- innere Motivation
- äußere Motivation
- wettbewerbsorientierte Motivation  
(vgl. GAL'PERIN 1978)

Eine Definition dieser Bereiche fehlt allerdings.

Auffallend ist der Bereich der inneren Motivation, denn die von RUBINŠTEJN so vehement geforderte Berücksichtigung der "inneren Bedingungen" war von GAL'PERIN bis dahin nicht nur ignoriert, sondern auch abgelehnt worden.<sup>30)</sup>

---

30: Trotz dieser offensichtlichen "Umkehr" GAL'PERINs formuliert MENČINSKAJA auf dem gleichen Kongreß eine harte Kritik an GAL'PERINs Konzeption: GAL'PERIN sehe den Menschen als "tabula rasa", dessen Psyche durch einen reinen Aneignungsprozeß von außen geformt werde.

Dabei sehe er die Aufgabe der Psychologie darin, dieses "leere Feld" zu füllen. Doch, so fährt die Autorin fort, hätten allein schon die unterschied-

Was die Bedeutung der äußeren und wettbewerbsorientierten Motivation angeht, so kann nur spekuliert werden, daß sich erstere auf gesellschaftlich-objektive Faktoren, letztere auf von außen vorgenommene Bewertungen, also das schulische Leistungssystem, bezieht, das stark wettbewerbsorientierten Charakter trägt.<sup>31)</sup>

Abschließend seien GAL'PERINs Ausführungen aus dem Jahre 1983 (1984) zitiert, die Anlaß zu der Hoffnung geben, daß der Bereich der Motivation innerhalb des in der vorliegenden Arbeit geschilderten Ansatzes künftig in stärkerem Maße aus seinem bis-

---

lichen Lernergebnisse der Schüler GAL'PERIN darauf hinweisen müssen, daß die einzelnen Individuen unterschiedliche innere Lernvoraussetzungen mitbringen. ( Vgl. MENČINSKAJA 1978 ).

31: Auch auf einem Fremdsprachenkongreß 1982 in Moskau wurde als neu zu reflektierende Komponente im Lernprozeß die motivationale Grundhaltung des Lernalters betont. Als besonders relevant wurden drei Arten von Motiven aufgezählt: Gesellschaftsmotiv, Nützlichkeitsmotiv, Erkenntnismotiv. Die Bedeutung dieser Begriffe, vor allem der beiden erstgenannten, wurde im Konferenzbericht (APELT et al. 1982) nicht näher erläutert.

Die Begriffe werden dagegen von APELT (1985) aufgegriffen, (ergänzt) und definiert: Während das Gesellschaftsmotiv die Anerkennung aktueller gesellschaftlicher Erfordernisse bedeutet ("staatsbür-

herigen Schattendasein heraustritt.

GAL'PERIN betont nämlich, im Einklang mit von ihm zitierten neuesten Forschungsergebnissen, daß nicht die objektive, äußere Tätigkeit bei der Entwicklung des Kindes und auch bei jeglichem Lernen dominant sei, sondern die tragende Bedeutung der persönlichen Beziehung des Kindes oder Lerners zur ausgeführten Tätigkeit zum Ausdruck komme, des S i n n e s .

Zu dieser Überzeugung passen auch LOMPSCHERs (1975) Vorstellungen <sup>32)</sup> von der Lernbereitschaft, wie er die Motivation nennt, denn auch er verweist auf die Bedeutung des persönlichen S i n n s bei der Ausarbeitung der Lernziele. Dabei beruft er sich auf verschiedene Untersuchungen, die bestätigt hätten, daß die Beschreibung objektiver Lernziele die Lernbereitschaft weitaus geringer stimuliere als die Klärung des persönlichen Bezugs zum Lerngegenstand.

Es dürfe dabei dennoch, so betont der Autor, die Bedeutung der Orientierungsgrundlage nicht vergessen werden, deren Inhalt und Darstellung mit dem persönlichen Sinn in einem harmonischen Zusammenhang stehen müßten.

---

gerliches Motiv"), bezieht sich das Nützlichkeitsmotiv auf den persönlichen Nutzen des Erlernen im späteren Leben des Einzelnen.

32: LOMPSCHER ist der wichtigste Vertreter der GAL'PERIN-Schule und der Theorie der Tätigkeit in der DDR.

Ausblickend kann also konstatiert werden, daß sich GAL'PERIN - und seine Schule - zusehends mehr einem dialektischen Ansatz nähern, der die Betrachtung der "inneren Bedingungen" in ihrer Wechselwirkung mit der äußeren Tätigkeit des Menschen beinhaltet.

### 3. Die Theorie GAL'PERINs im Fremdsprachen- unterricht

#### 3.1. Zur Spezifik des Lerngegenstandes Fremd- sprache

GAL'PERIN stellt seine Theorie der Interiorisierung als den adäquaten Weg zur Aneignung der geistigen Handlungen, als den "Schlüssel nicht nur zum Verständnis psychischer Erscheinungen, sondern auch zu ihrer praktischen Beherrschung" vor (GAL'PERIN 1959,466 / 1969,399).

Er sieht dabei den Aneignungsprozeß als einen in der Phylogenese vorgezeichneten Weg, der sich in der Ontogenese verkürzt wiederholt und eine gleichsam mikrogenetische Entsprechung im einzelnen Lernprozeß hat. GAL'PERIN setzt sich dabei bewußt von VYGOTSKIJ ab, der nur noch von der Sprachentwicklung als Ausgangspunkt der geistigen Entwicklung ausgeht.

GAL'PERINs Theorie erhebt den Anspruch, auf alle Lerngegenstände anwendbar zu sein; die allgemeine Theorie müsse lediglich fachspezifisch präzisiert werden.

Nach dem Verständnis der GAL'PERIN-Schule muß eine Lerntheorie zwei Komponenten umfassen: eine methodische und eine inhaltliche.

Die methodische Komponente hat im vorliegenden

Fall die Form des Etappenmodells. Die inhaltliche Komponente hingegen, die in der Orientierungsgrundlage ihren Niederschlag findet, ist fachspezifisch und muß daher für jeden Lerngegenstand gesondert aufbereitet werden.

Für den Gegenstand Fremdsprache soll diese Aufgabe von der Linguistik geleistet werden; eine linguistisch korrekte Beschreibung sprachlicher Erscheinungen darf aber nicht unbesehen zur (Orientierungs-)Grundlage der Vermittlung gemacht werden. Eine Besonderheit des Fremdsprachenlernens (und jeglichen anderen sprachlichen Lernens) besteht im Rahmen des GAL'PERINschen Modells darin, daß die Sprache nicht nur Träger der zu interiorisierenden Handlung, sondern zugleich auch den Lerngegenstand bildet (vgl. Kap.4). In der ersten Funktion handelt es sich beim Fremdsprachenlernen um die Muttersprache, in der zweiten um die Fremdsprache.

Ein weiteres Charakteristikum des Fremdsprachenlernens wird im Zusammenhang mit einer von der GAL'PERIN-Schule vorgenommenen Unterscheidung zwischen zwei grundlegenden Arten von Lernhandlungen erkennbar. GAL'PERIN und TALYZINA differenzieren zwischen Handlungen, bei deren Aneignung sowohl Orientierungs- als auch Ausführungsteil verinnerlicht wird und solchen, bei denen nur der Orientierungsteil verinnerlicht wird.

Zu den letzteren zählt TALYZINA "produktive" und "sportliche", GAL'PERIN "physische und perzeptive" Handlungen. Der Einbezug "perzeptiver" Hand-

lungen ist meines Erachtens unangebracht, da sie einen nicht-physischen Charakter aufweisen, während die anderen drei Arten durch ihre physisch wahrnehmbare Natur gekennzeichnet sind.

Die Handlungen, bei denen sowohl Orientierungs- als auch Ausführungsteil verinnerlicht wird, werden dem Bereich der Begriffsbildung, des Mathematik- und Geschichtsunterrichts zugeordnet (GAL'PERIN 1965b, 18; TALYZINA 1975, 128-129).

Der Charakter des letztgenannten Handlungstyps, so ist zu konstatieren, weicht von dem Grundsche- ma: äußere Ausführung - innere Orientierung ab.

Verfolgen wir zur besseren Nachvollziehbarkeit einige Beispiele. Zunächst aus dem Bereich der produktiven Handlungen:

Im Falle des Schreibenlernens konstituieren die Stützpunkte den Orientierungsteil, während das Schreiben der Buchstaben den Ausführungsteil bildet. Beim Interiorisieren werden die Stützpunkte zunächst eingezeichnet, dann sprachlich benannt und schließlich nur noch mitgedacht.

Es ist offensichtlich, daß das Schreiben der Buchstaben, die Ausführungshandlung, äußerlich bleibt, und nur die Orientierungshandlung interiorisiert wird.

Als Beispiel für die zweite Gruppe von Handlungen soll das Lernen von Begriffen angeführt werden. Es geht dabei darum, daß die wesentlichen Merkmale des Begriffs in der Orientierungsgrundlage festgehalten werden und anschließend an vorgelegten Texten entschieden werden muß, ob diese

Merkmale - und damit der Begriff - zugeordnet werden können. Die Zuordnung erfolgt zuerst mit Hilfe der Lernkarte, dann ohne sie, und schließlich nennt der Lerner nur seine Entscheidung über die Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit des Begriffs.

Worin besteht nun der Orientierungs-, worin der Ausführungsteil?

Wenn gemäß der Definition die Anwendung des Algorithmus der Orientierungshandlung entspricht, ist diese Orientierungshandlung im vorliegenden Fall mit der Überprüfung der Begriffsmerkmale auf ihr Vorhandensein gleichzusetzen.

Die Ausführungshandlung, welche als "Produkt" der Orientierungshandlung anzusehen ist, hat in dieser Funktion per definitionem nichts mit der Verinnerlichung zu tun.

Bei unserem Beispiel besteht das "Produkt" der Orientierungshandlung - also die Ausführungshandlung - in der Entscheidung des Lerners, ob der Begriff auf den vorliegenden Text anwendbar ist.

Verwirren mag die Tatsache, daß die Ausführungshandlung, die Entscheidung über das Vorliegen des Begriffs, nicht ausgesprochen, also nicht äußerlich sein muß. Es handelt sich hier jedoch nur um eine spezielle Art von Handlungen, nämlich die "Erkennungshandlungen", bei denen zwar, wie bei allen anderen Handlungen (den "Konstruktionshandlungen"), nur die Orientierung verinnerlicht wird, doch die Ausführung nicht unbe-

dingt exteriorisiert sein muß.

Im Bereich des schulischen Lernens ist eine solche Exteriorisierung allerdings unabdingbar, um die Lernleistung überprüfbar zu machen.

Vor dem Hintergrund der vorgenommenen Einteilung der Handlungsarten erscheint GAL'PERINs Aufteilung als wenig überzeugend: Worin liegt die Gemeinsamkeit der Lernhandlungen im Bereich Begriffsbildung, Mathematik und Geschichtsunterricht? Kann man wie GAL'PERIN behaupten, daß bei allen Lernhandlungen in diesen Bereichen Orientierungs- und Ausführungsteil verinnerlicht werden?

Soweit es sich dabei um die Aneignung von Begriffen handelt, gilt die oben vorgenommene Feststellung: Die Orientierung wird verinnerlicht, die Ausführung muß nicht unbedingt exteriorisiert sein.

Darüberhinaus enthalten alle anderen Lernhandlungen einen Ausführungsteil, der äußerlich bleibt; im Falle von Mathematik ist es das Endresultat, im Falle des Geschichtsunterrichtes die Darstellung der Lerner von bestimmten Ereignissen und ihren Zusammenhängen.

Es erscheint deshalb sinnvoll, die Unterscheidung von Erkennungs- und Konstruktionshandlung aufrecht zu erhalten, wobei sich Erkennungshandlungen auf das Begriffslernen beschränken.

Im Bereich des Fremdsprachenlernens geht es um die Aneignung beider Handlungsarten. Die Begriffsbildung stellt eine wesentliche Voraussetzung

für das Sprechen in der Fremdsprache, z.B. in Form von grammatischen Begriffen, dar. Auch Verstehen und Lesen fremdsprachlicher Texte müssen ursprünglich als Erkennungshandlungen angesehen werden, weisen aber - wie das Begriffslernen - beim schulischen Lernen aus Gründen der Überprüfbarkeit einen äußerlichen Ausführungsteil auf.

Die fachspezifische Konkretisierung der Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen für das Gebiet des Fremdsprachenunterrichts bildet einen der Forschungsschwerpunkte der GAL'PERIN-Schule. Sie wird durch folgende drei Prinzipien charakterisiert:

- 1) Dreh- und Angelpunkt bildet die Konzeption des sprachlichen Bewußtseins, welches als das vermittelnde Glied zwischen der außersprachlichen Realität und den sprachlichen Formen gilt.
- 2) Schematisiert und festgehalten wird das sprachliche Bewußtsein in der Orientierungsgrundlage. Diese muß "vollständig" sein und die Komponenten einer sprachlichen Kategorie als System aufzeigen. Darüberhinaus muß sie die fremdsprachliche Kategorie im Kontrast zur Muttersprache darstellen.
- 3) Die Aneignung der Sprechfertigkeit erfolgt in Etappen, wobei das Funktionieren des unwillkürlichen Gedächtnisses ausgenutzt wird: Wissen und Können gelten als Einheit, Auswendiglernen von Regeln findet nicht statt

(vgl. GAL'PERIN 1972; RJABOVA 1972; IL'JASOV/  
RJABOVA 1970; KABANDVA 1971).

Im folgenden sollen diese Prinzipien im einzelnen erläutert werden.

Zuvor noch eine Anmerkung: Das in den meisten westlichen didaktischen Konzeptionen zentrale Ziel der Kommunikationsfähigkeit ist mit den genannten Prinzipien nicht erfaßt.

Doch die Arbeiten der GAL'PERIN-Schule betonen immer wieder die Bedeutung der Fähigkeit zur Kommunikation. Der Weg zu ihrer Ausbildung wird dabei in der Erarbeitung des sprachlichen Bewußtseins gesehen, welche damit ins Zentrum des Fremdsprachenunterrichts rückt.

### 3.2. Das sprachliche Bewußtsein

#### 3.2.1. Das sprachliche Bewußtsein und andere Formen des (gesellschaftlichen) Bewußtseins

GAL'PERINS Sichtweise des Lerngegenstandes Fremdsprache liegen folgende Überlegungen zugrunde: Kein Element einer natürlichen Sprache läßt sich mit einem Element einer anderen Sprache gleichsetzen, und zwar weder im Bereich der Semantik noch im Bereich der Grammatik oder Phonologie. Daraus folgt, daß eine natürliche Sprache in

keiner Eins-zu-eins-Beziehung zur außersprachlichen Realität steht, also nicht ihr Abbild darstellt, sondern diese Realität in einer ihr eigenen Brechung zeigt.

Eine Untersuchung von Wortfeldern beispielsweise macht deutlich, daß sie in verschiedenen Sprachen eine unterschiedliche Anzahl von Lexemen aufweisen, die durch jeweils unterschiedliche Konfigurationen von Semen konstituiert werden. Kein Element der Sprache A ist daher mit einem Element der Sprache B semantisch identisch.

Gleiches gilt für die Grammatik. Das deutsche Passiv etwa hat eine andere Funktion als das russische, eine Verbform des Russischen stimmt weder bezüglich des Tempus noch bezüglich des Aspekts völlig mit der Verbform einer anderen Sprache überein.

Die Beispiele unterstreichen, daß natürliche Sprachen von den vielfältigen Aspekten der Realität jeweils nur einige hervorheben und andere folglich unberücksichtigt lassen:

"Die sprachlichen Strukturen verweisen nicht direkt auf einen bestimmten objektiven Inhalt, sondern heben daran eine bestimmte Seite hervor, stellen ihn in bestimmte, in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Beziehungen und schreiben diesem Inhalt verschiedene Charakteristika zu."

(GAL'PERIN 1972,63)

Dieser vermittelten Beziehung zwischen Sprache

und Wirklichkeit möchte GAL'PERINs Konzeption des sprachlichen Bewußtseins, Rechnung tragen. Über das sprachliche Bewußtsein führt der Autor weiter aus, daß es die Art und Weise beeinflusse, in der die Sprecher einer Sprache Dinge, Personen, Ereignisse u.ä. sehen und sprachlich beschreiben. Wenn z.B. ein Russe einen Gegenstand von blauer Farbe benenne, müsse er nach Maßgabe des russischen sprachlichen Bewußtseins entscheiden, ob es sich um hell- oder dunkelblau handelt ("sinij"/"goluboj").

Wenn ein Deutscher eine Fortbewegung bezeichnen möchte, müsse er entsprechend dem deutschen sprachlichen Bewußtsein zwischen gehen, fahren, reiten u.ä. unterscheiden, ein Franzose dagegen kommt in diesen Fällen mit einem Verb, nämlich "aller", aus.

Aus dem Bereich der Grammatik folgendes Beispiel: Während ein Russe bei der Beschreibung eines Vorganges etwa darauf achten müsse, ob dieser nur als Faktum konstatiert oder als in seinem Ablauf befindlich erscheinen soll - und dementsprechend den perfektiven oder imperfektiven Aspekt einsetzen müsse - sei ein solcher aspektualer Unterschied für einen Deutschen irrelevant.

Die Elemente des sprachlichen Bewußtseins werden von GAL'PERIN "sprachliche Bedeutungen" genannt und von den "semantischen Bedeutungen" (gemeint ist die Referenz) abgesetzt (GAL'PERIN 1972,66; vgl. auch KUČEROVA 1970,35).

Bei der Lokalisierung des sprachlichen Bewußt-

seins geht GAL'PERIN davon aus, daß es neben Religion, Moral, Kunst u.a. eine Form des (gesellschaftlichen) Bewußtseins darstellt (GAL'PERIN 1972, KABANOVA 1971).

Eine Definition des Bewußtseins findet sich bei GAL'PERIN nicht; daher soll auf die von KLAUS/BUHR (1976) aus marxistischer Sicht vorgenommene Bestimmung zurückgegriffen werden:

Das Bewußtsein wird hier als "eine komplizierte menschliche Tätigkeit", als ein "aktiver Prozeß der ständigen geistigen Aneignung der Umwelt durch den Menschen" charakterisiert. Es weise eine "relative Selbständigkeit und Eigengesetzlichkeit" auf, die sich vor allem in einer "vielfältigen Rückwirkung auf die materielle Welt" äußere.

Darüberhinaus verfüge das Bewußtsein über die Fähigkeit, die praktische Tätigkeit "gedanklich vorwegzunehmen, sie zielstrebig zu planen und ihre Resultate vorausszusehen" (ibid., 226f.).

Diese Definition enthält eine Funktionsbeschreibung des Bewußtseins, die folgendermaßen zusammengefaßt werden kann:

- a) das Bewußtsein hat die Funktion eines Mittels der Erkenntnis ("geistige Aneignung der Umwelt")
- b) das Bewußtsein hat die Funktion eines Regulators des praktischen Handelns (Tätigkeit "zielstrebig zu planen")

Die erstgenannte Funktion stellt dabei die Grund-

lage der letztgenannten dar, denn die Regelung des praktischen Handelns erfolgt mithilfe von Kategorien, die das Bewußtsein kraft seiner Erkenntnisfunktion bereithält.

Das über das Bewußtsein allgemein Gesagte gilt auch für das sprachliche Bewußtsein als Untergruppe des ersteren.

Die Erkenntnisfunktion des sprachlichen Bewußtseins besteht dementsprechend darin, ein bestimmtes Bild von der außersprachlichen Realität zu vermitteln, seine regulierende Funktion darin, die Kommunikation zu organisieren, und zwar im Hinblick auf die Realisierung von Sprechintentionen. Die kommunikativ-regulierende Funktion der Sprache ist dabei untergeordnet.

GAL'PERINS (1977) Bestimmung der Funktionen des sprachlichen Bewußtseins erfolgt in Abgrenzung von denen des kognitiven Bewußtseins. Er stellt fest, daß das sprachliche Bewußtsein die außersprachliche Realität "parteiisch" abbilde, nur einige ihrer Aspekte hervorhebe und andere vernachlässige (Erkenntnisfunktion).

Diese Spezifik des sprachlichen Bewußtseins werde zu dem Zwecke eingesetzt, auf den Kommunikationspartner einzuwirken, sein Verständnis der außersprachlichen Realität zu verändern und ihn zu bestimmten Handlungen zu veranlassen (Funktion der Regulierung):

"... in der Rede /.../ dienen die Wider-

spiegelungen der außersprachlichen Wirklichkeit als Mittel der Einwirkung des Sprechers auf den Hörer. Die Besonderheit dieser Einwirkung besteht darin, daß sie nicht physisch, sondern mittels einer solchen Mitteilung über Dinge verwirklicht wird /.../, die im Hörer ein bestimmtes Verständnis dieser Dinge und eine bestimmte Einstellung zu ihnen hervorruft und damit zu bestimmten Handlungen anregt." (ibid.,97)

In bezug auf das kognitive Bewußtsein stellt GAL'PERIN folgende Überlegung an:

Das kognitive Bewußtsein spiegelt ebenfalls nur einige Aspekte der Realität wider; da jedoch seine Hauptfunktion die Erkenntnis ist, kann das Ziel bei seiner Entwicklung nur die vollständige Abbildung sein ("das kognitive Bewußtsein strebt nach Vollständigkeit der Widerspiegelung seiner Objekte", ibid.,98).

Neben dieser Erkenntnisfunktion verfügt es auch über eine regulierende Funktion, die darin besteht, "als Mittel der Orientierung von Handlungen mit Dingen" zu dienen (ibid.).

Der Begriff der Orientierung verweist auf die schon erwähnte Ausarbeitung der Orientierungsfunktion, wie sie vor allem in GAL'PERIN (1976/1980) dargestellt ist

Bewußtsein wird als Orientierung des praktischen Handelns angesehen: im Falle des kognitiven Bewußtseins als Orientierung des Handelns mit Objekten, im Falle des sprachlichen Bewußtseins als

Orientierung in der menschlichen Interaktion. Während GAL'PERINs Bestimmung der Funktionen des sprachlichen Bewußtseins durchaus zugestimmt werden kann, erweisen sich seine Angaben über das kognitive Bewußtsein als korrekturbedürftig:

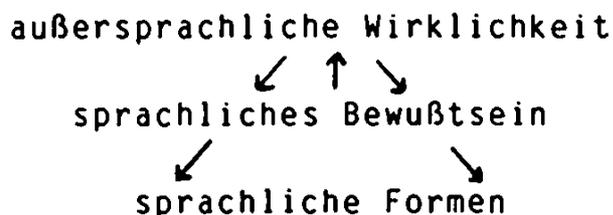
- Die kognitive Erkenntnis ist, genau wie die sprachliche, grundsätzlich unvollständig. Der Unterschied zwischen beiden "Widerspiegelungsarten" besteht nur darin, daß die letztere einzelsprachlich, die erstere außersprachlich ist.
- Es besteht kein Grund, die Orientierungsfunktion des kognitiven Bewußtseins allein auf die Einwirkung auf Objekte zu beschränken; das kognitive Bewußtsein reguliert selbstverständlich auch die zwischenmenschliche Interaktion.

Zusammenfassend soll festgehalten werden, daß in GAL'PERINs Auffassung das sprachliche Bewußtsein eine einzelsprachlich spezifische Wiedergabe der außersprachlichen Realität darstellt und als Orientierung in der menschlichen Interaktion dient.

### 3.2.2. Der Stellenwert des sprachlichen Bewußtseins innerhalb eines Modells der Erzeugung einer Äußerung

GAL'PERINs Charakterisierung des sprachlichen Bewußtseins als vermittelnder Instanz zwischen außersprachlicher Wirklichkeit und den Sprachformen (vgl. S.132-134) entspricht einem groben Schema

der Sprachproduktion. Es kann graphisch folgendermaßen dargestellt werden:



Das sprachliche Bewußtsein nimmt die Wirklichkeit durch ein spezifisches Raster wahr, welches seinerseits die Spezifik der sprachlichen Formen bestimmt.

Diesem Grundschema über das sprachliche Bewußtsein widersprechen jedoch einige Angaben in anderen Arbeiten, in denen es heißt, daß das sprachliche Bewußtsein zwischen den Sprachformen und der Sprechintention vermittele ( GAL'PERIN 1971,80; 1972,67).

Es ist nun zu entscheiden, ob es sich bei der Sprechintention um eine alternative Größe zur außersprachlichen Wirklichkeit handelt oder gar um eine zusätzliche Größe, deren Ort noch zu bestimmen wäre.

Die Alternative der Sprechintention zur außersprachlichen Wirklichkeit ist leicht ausgeschlossen, denn letztere stellt eine Art "unbearbeiteten Zustand" dar, während erstere ein bestimmtes Ergebnis der Verarbeitung von außersprachlicher Wirklichkeit repräsentiert; die Sprechintention kann demnach als zusätzliche Größe angesehen werden.

Es bleibt nun, den adäquaten Ort für sie festzulegen. Dazu sollen die Konzeptionen von A.A. LEONT'EV und RJABOVA herangezogen werden: Das Modell der Sprachproduktion wird von A.A. LEONT'EV (1972, 141) in einem zweigliedrigen Schema wiedergegeben, das vor allem auf Erkenntnissen von VYGOTSKIJ, LURIJA und ZINKIN aufbaut.

- a) Orientierung und Sinnplanung
- b) grammatisch-semantische und motorische Realisierung des Sinnplanes<sup>33)</sup>

In der ersten Phase würde, so A.A.LEONT'EV, die Sprechintention in den Kode der inneren Rede, dem A.A.LEONT'EV wie schon VYGOTSKIJ die Form von Prädikationen zuschreibt, umgesetzt. In der folgenden Phase würden diese Prädikationen in den Kode der Einzelsprache übersetzt werden.

Die beschriebenen Transformationen hängen von verschiedenen Regeln ab: die Auswahl der Regeln der ersten Phase sowohl von der jeweiligen Motivation als auch der Kommunikationssituation, die der zweiten Phase von der Grammatik und dem Lexikon einer Einzelsprache.

Als problematisch erscheint mir in A.A.LEONT'EVs Modell die Zusammenfassung grammatisch-semantischer und phonetischer Realisierung in einer Phase.

---

33: In (1969/1975) formuliert A.A.LEONT'EV als Ausgangspunkt des Sprachproduktionsmodells die "innere Programmierung" (ibid., 182 - 183). (Vgl. auch das Experiment MARUSAš.)

Es ist meines Erachtens sinnvoller, wie RJABOVA (1972), von zwei distinkten Phasen auszugehen und damit ein insgesamt dreigliedriges Modell anzusetzen:

- a) Sinnentfaltung
- b) lexiko-grammatische Entfaltung
- c) lautliche Entfaltung

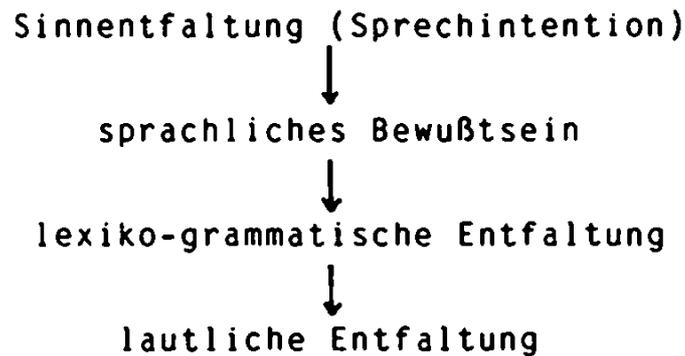
Der Phase der Sinnentfaltung - welche A.A.LEONT'EVs "Sinnplanung" entspricht - schreibt RJABOVA ebenfalls die Form der Prädikationen zu; ihre Komponenten, die "Mikroprädikationen", bilden Korrelate grundlegender Komponenten der Aussage, wie z.B. Prädikat, Objekt usw.. Die Mikroprädikationen enthalten weiterhin Angaben über die Beziehungen der Komponenten untereinander sowie über ihre Beziehungen zur außersprachlichen Wirklichkeit (modale und temporale Charakteristika). Phase (b) impliziere die Etablierung einzel-sprachlicher Bedeutungen - im Gegensatz zum außersprachlichen Sinn -, d.h. die Auswahl spezifischer grammatischer Strukturen und lexikalischer Mittel.

Erst in Phase (c) erfolge die lautliche Realisierung, die Formulierung der Aussage.

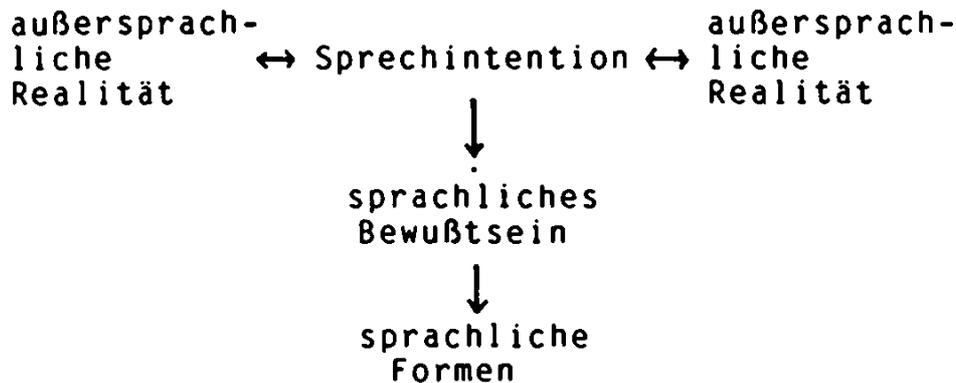
Der Vergleich mit GAL'PERINS Modell ergibt folgendes:

Die Phase der Sinnentfaltung kann mit GAL'PERINS Sprechintention gleichgesetzt werden, da beiden die Funktion der Kodierung der Redeabsicht zukommt. Die syntaktisch-semantischen Einheiten und Bildungsregeln der zweiten Phase gehören ei-

ner Einzelsprache an und entsprechen GAL'PERINS Ebene der "sprachlichen Formen". Folglich kann das sprachliche Bewußtsein zwischen der ersten und zweiten Phase lokalisiert werden, so daß sich folgendes Schema ergibt:



In GAL'PERINS Modell integriert enthält die Sprechintention folgenden Platz:



Das Schema gibt das Modell der Sprachproduktion in der Muttersprache wieder. Die Modifikationen, welche der Kontext des Fremdsprachenlernens erfordert, sollen im folgenden

Teilkapitel untersucht werden.

### 3.2.3. Das sprachliche Bewußtsein im fremdsprachen-didaktischen Kontext

GAL'PERIN nimmt an, daß bei der muttersprachlichen Produktion einer Äußerung nach der Kodierung einer Sprechintention automatisch das Raster des sprachlichen Bewußtseins als Regulator der Auswahl der semantischen und grammatischen Strukturen für die gewünschte Äußerung auftritt.

Denselben Weg beschreite zunächst auch automatisch der Fremdsprachenlerner: Er versuche, die fremdsprachliche Äußerung mithilfe seines muttersprachlichen Bewußtseins zu erzeugen.

Für den Fremdsprachendidaktiker ergibt sich hier die Aufgabe, dem Lerner den Aufbau seines neuen, fremdsprachlichen Bewußtseins vor dem Hintergrund der Kategorien des muttersprachlichen Bewußtseins zu ermöglichen.

Das folgende Beispiel von KUČEROVA (1970) soll dieses Problem illustrieren.

Die Autorin führte ein Experiment mit dem Thema der Vermittlung des temporal-aspektualen Systems des Englischen durch. Den Lernern wurden zu Beginn russische Sätze folgender Art vorgelegt:

- (1) Ja uču anglijskij jazyk  
(Ich lerne Englisch)

- (2) Ja uču angliskij jazyk sejčas  
(Ich lerne jetzt Englisch)
- (3) Ja uču anglijskij jazyk s pjatogo klassa  
(Ich lerne Englisch seit der fünften Klasse)

Die Lerner wurden darauf hingewiesen, daß die unterschiedlichen Zeitangaben ("jetzt", "seit der fünften Klasse") auf verschiedene Zeitperspektiven hindeuten, aus denen die Handlung gesehen wird.

Im Russischen ist dieser Unterschied irrelevant (es heißt immer "ja uču", ich lerne); den Engländer zwingt er aber dazu, jeweils unterschiedliche Verbformen zu gebrauchen. Die Aufgabe der Lerner bestand deshalb darin, die entsprechenden Zeitperspektiven herauszuarbeiten.

Sie gelangten schließlich zu folgenden Ergebnissen: Während das russische sprachliche Bewußtsein keine Unterschiede bezüglich des Aspekts und des Tempus verzeichnet (Präsens), schreibt das englische sprachliche Bewußtsein vor, zwischen drei Zeitperspektiven zu unterscheiden:

a) Allgemeine Konstatierung

Dafür muß im Englischen das present tense indefinite gebraucht werden; also z.B.:

"I learn English"

b) Beschreibung einer aktuell ablaufenden Handlung

Hier verwendet das Englische das present tense continuous, z.B.:

"I am learning English"

c) Beschreibung einer Handlung, die in der Ver-

gangenheit begann und bis in die Gegenwart hineinreicht.

Das Englische schreibt für diesen Fall das present perfect continuous vor, wie z.B.:  
"I have been learning English since the 5<sup>th</sup> form"

Ausgehend von muttersprachlichen Sätzen wurde den Lernern also bewußt gemacht, daß das Präsens des Russischen verschiedene Sprechintentionen abdeckt, die im Englischen gesondert ausgedrückt werden. Wie können nun die Mittel der Kontrastierung von Mutter- und Fremdsprache charakterisiert werden? KUČEROVA hatte "aktuell ablaufend", "allgemein konstatierend" und "von der Vergangenheit in die Gegenwart hineinreichend" als Unterscheidungskriterien gewählt.

Diese Kriterien, so konstatierte sie, werden sowohl in den englischen als auch russischen Sätzen berücksichtigt, wenn auch durch unterschiedliche Morphemklassen realisiert.

Das Kriterium "aktuell ablaufend" beispielsweise erscheint nicht nur in der -ing-Form des englischen Satzes, sondern wird auch in der russischen Entsprechung, und zwar durch das Adverbial "jetzt", aktualisiert.

Das bedeutet, daß die Kriterien selbst außersprachlichen Charakter haben. In der linguistischen Terminologie heißen sie semantische Merkmale. Wie Sprachkontrastierungen gezeigt haben, liegen sie in allen indoeuropäischen Sprachen gleichermaßen vor, ihre Anwesenheit in einzelnen Mor-

phemen bzw. ihre Zuordnung zu verschiedenen Morphemklassen jedoch ist einzelsprachlicher Natur. Genau diese Zuordnungsregeln bilden die Komponenten eines einzelsprachlichen Bewußtseins. Die Erarbeitung der Komponenten des fremdsprachlichen Bewußtseins erfolgt also durch die Bestimmung semantischer Merkmale, welche die zu erlernenden fremdsprachlichen Formen inhaltlich erklären und diese für die Lerner verständlich machen; darüberhinaus besteht sie in einer vergleichenden Analyse der muttersprachlichen Entsprechungen mithilfe dieser Merkmale. (Das sprachliche Bewußtsein umfaßt ebenfalls die Ebenen der Syntax und Phonetik; vgl. GAL'PERIN 1966a).

Die Ergebnisse dieser Analyse, so soll das nächste Teilkapitel zeigen, finden nach den Vorstellungen GAL'PERINS ihren Niederschlag in der Orientierungsgrundlage.

### 3.3. Die Orientierungsgrundlage

Den Inhalt der Orientierungsgrundlage stellt das sprachliche Bewußtsein dar. Es wird von der GAL'PERIN-Schule als diejenige Größe angesehen, welche die fremdsprachliche Kommunikation lenkt - es bildet deshalb Ausgangspunkt und Achse des Fremdsprachenlernens.

Die Orientierungsgrundlage umfaßt, wie schon im

vorausgegangenem Kapitel dargelegt, ein Muster (in Form eines Modells oder Schemas) des zu erlernenden Gegenstandes und einen Handlungsalgorithmus, der in "Erkennen" und "Konstruieren" aufgeteilt ist (vgl. GAL'PERIN 1959 / 1969). GAL'PERIN (1965b) jedoch spricht im Zusammenhang mit der Orientierungsgrundlage nur von einem Muster bzw. Schema; dieser Sachverhalt ist im vorliegenden Zusammenhang insofern von Interesse, als MARUGA (vgl. Kap. 4) diese Darstellung übernimmt.

Im Falle des Fremdsprachenlernens muß im Muster das fremdsprachliche Bewußtsein aufgezeigt werden, d.h. seine Komponenten und Kombinationsregeln. Selbstverständlich wird pro Unterrichtseinheit nur ein Ausschnitt des (fremd-)sprachlichen Bewußtseins dargestellt, z.B. der Gebrauch des Passivs im Deutschen oder die Aspekte des englischen Verbal-systems.<sup>34)</sup>

Bei den Algorithmen gibt der Erkennungsalgorithmus die Schritte an, mithilfe derer die Komponenten des fremdsprachlichen Bewußtseins identifiziert werden können.

Zur Erarbeitung des Erkennungsalgorithmus werden den Lernern nicht, wie man erwarten würde, fremdsprachliche Sätze oder Situationen vorgelegt, sondern ihre muttersprachlichen Entsprechungen, denn die Erarbeitung der neuen Komponenten soll kon-

---

34: Die Beispiele beziehen sich lediglich auf den Bereich der Grammatik, doch entspricht dies den Themen der durchgeführten Experimente.

trastiv erfolgen.

Der Konstruktionsalgorithmus gibt die fremdsprachlichen Formen an, die den neu erarbeiteten Komponenten entsprechen; z.B. bei der Behandlung des englischen Aspektsystems für "aktuell ablaufend" die "-ing"-Form.

Für die Reihenfolge der Erarbeitung der Algorithmen ergibt sich, daß der Erkennungsalgorithmus dem Konstruktionsalgorithmus vorausgeht, denn der adäquate Gebrauch der fremdsprachlichen Formen setzt logischerweise das Erkennen der Komponenten des fremdsprachlichen Bewußtseins voraus:

- |                                  |                                |                                 |
|----------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| 1. Erkennungs-<br>algorithmus    | $\xrightarrow{\text{erzeugt}}$ | fremdsprachliches<br>Bewußtsein |
| 2. Konstruktions-<br>algorithmus | $\xrightarrow{\text{erzeugt}}$ | fremdsprachliche<br>Formen      |

Die eigentlichen Schwierigkeiten bei der Erstellung der Orientierungsgrundlage bildet die Erarbeitung des Musters - die Formulierung des Algorithmus ergibt sich als Entsprechung dazu.

Aus diesem Grunde führt GAL'PERIN zwei Bedingungen an, welche gleichzeitig für den Entwurf des Musters dienen sollen.

- 1) Das Muster oder Schema soll alle Formen der zu erlernenden fremdsprachlichen Kategorie enthalten (Prinzip der Ganzheitlichkeit)

- 2) Die Formen der fremdsprachlichen Kategorie sollen denen der entsprechenden muttersprachlichen Kategorie gegenübergestellt werden (Prinzip der Kontrastivität)

An die Erarbeitung des sprachlichen Bewußtseins wird zusätzlich die Forderung nach einer semantischen Analyse gestellt (GAL'PERIN 1972,63; 1977, 96).

ad 1):

Die Forderung nach **G a n z h e i t l i c h k e i t** der Präsentation des Schemas der Orientierungsgrundlage leitet GAL'PERIN von einer Kritik an der Vorgehensweise der traditionellen Fremdsprachenmethodik ab, welche seines Erachtens zusammengehörige Formen isoliere und, anstatt sie in einer einzigen Unterrichtseinheit zu behandeln, auf verschiedene, zeitlich zum Teil weit auseinanderliegende Unterrichtseinheiten verteile. Diese "Zerstückelung" sei vor allem deshalb als gravierend anzusehen, weil die Funktion einer sprachlichen Form erst durch ihren Stellenwert innerhalb des zugehörigen Systems bestimmt werden könne (vgl. GAL'PERIN 1971,69).

Einige Beispiele zur Illustration:

Das von der GAL'PERIN-Schule wiederholt thematisierte temporal-aspektuale System des Englischen umfaßt insgesamt zwölf Elemente, die durch die Kombination von Merkmalen: "indefinite" - "continuous" und "perfect" - "non perfect" sowie die Zeitstufen: "present" - "past" - "future" konsti-

tuiert werden. Dabei stehen "indefinite" und "continuous" in binärer Opposition; "perfect" kann vorhanden sein oder fehlen und bildet mit "non perfect" eine zweite, von der ersten unabhängige binäre Opposition; drittens gibt es die ternäre Opposition "present" - "past" - "future".

Durch die Kombination je eines Terms aus den drei Oppositionen miteinander ergeben sich dann genau zwölf Möglichkeiten.

Die Bedeutung des Merkmals "indefinite" wird dabei als "allgemein konstatierend", die von "continuous" als "aktuell ablaufend" und die von "perfect" als "von einer früheren Zeitstufe in die gegebene Zeitstufe hineinreichend" angegeben. Die Definition beispielsweise des "present perfect continuous" erfolgt durch die Zeitstufe "present" sowie die Merkmale "perfect" und "continuous".

Alle zwölf Elemente des temporal-aspektualen Systems sowie der entsprechende Formenbestand des Englischen werden innerhalb einer zusammenhängenden Unterrichtseinheit behandelt.

Eine solche systemhafte Präsentation führt nach Meinung GAL'PERINS nicht nur zu einer präziseren Funktionsbestimmung der einzelnen Formen der Fremdsprache, sondern garantiert zugleich einen geringeren Zeitaufwand und eine geringere Fehleranfälligkeit des Gelernten, kurz: eine größere Effektivität des Lernprozesses.

In der Tat leuchtet das Prinzip der Systemhaftigkeit durchaus ein, denn es ermöglicht die ökonomische

mische Beschreibung einer Fremdsprache mithilfe einer überschaubaren Anzahl von semantischen Merkmalen.

Doch die linguistische Beschreibung einer Fremdsprache ist eine Sache, das Erlernen einer Fremdsprache durch den Schüler eine andere.

Aus den durchgeführten Experimenten wird deutlich, daß der Lerner innerhalb einer Unterrichtseinheit neben einer Vielzahl von Zuordnungsregeln auch neue Begriffe lernen muß, denn diese Begriffe benennen die semantischen Merkmale, die den Lernern in ihrer Terminologie und Bedeutung meist völlig unbekannt sind.

Praktisch sieht das so aus, daß die Begriffe zunächst mit einem eigenständigen Erkennungsalgorithmus angeeignet werden, bevor die Zuordnungsregeln der Merkmale zu bestimmten Sprechintentionen/Situationen in einem weiteren Erkennungsalgorithmus festgehalten werden, der eine gesonderte Erarbeitung und Aneignung erfordert. Meist folgt ein dritter Erkennungsalgorithmus, der bestimmte Modifikationen der Grundzuordnungsregeln ausdrückt und seinerseits erarbeitet und angeeignet werden muß.

Das sich anschließende Erarbeiten und Interiorisieren der Konstruktionsalgorithmen umfaßt in der Regel die gleiche Anzahl von Arbeitsschritten.

Da vor den Schülern die Aufgabe steht, eine solche Vielzahl von Begriffen und vor allem Algorithmen innerhalb einer einzigen Unterrichtsein-

heit zu erlernen, kann man sich fragen, ob nicht von einer (kognitiven) Überforderung der Schüler ausgegangen werden muß.

Die vorgeschlagene systemhafte Behandlung von komplexen Einheiten scheint sich dagegen für fortgeschrittene Lernphasen zu empfehlen, wenn es darauf ankommt, vorhandenes Wissen zu systematisieren und einen Gesamtüberblick bereits bekannter Formen darzustellen und bewußt zu machen.

Diese Ansicht wird ganz offensichtlich von der GAL'PERIN-Mitarbeiterin KUČEROVA (1970) geteilt, die ihr ganzheitliches Vorgehen bei der Behandlung des temporal-aspektualen Systems des Englischen gerade mit dem Argument begründet, den Lernern seien zu Beginn der Unterrichtseinheit alle fremdsprachlichen Formen bekannt. Im Fortgeschrittenenunterricht (an der Universität) komme es darauf an, "schulisches Wissen zu systematisieren, sich zu bemühen, das ganze System der temporal-aspektualen Formen auf einmal zu präsentieren, indem man das einheitliche Prinzip ihrer Bildung und Anwendung" aufzeige (ibid., 19).

Für die schulische Präsentation dagegen muß befürchtet werden, daß die ganzheitliche Darbietung komplexer Einheiten dazu führt, daß der theoretischen Spracharbeit zuviel Gewicht, vielleicht sogar ein Übergewicht zukommt.

ad 2):

GAL'PERINs zweite Forderung, das k o n t r a -  
s t i v e V o r g e h e n , wird aus der Erkenntnis

abgeleitet, daß bei der Formulierung einer Äußerung die Mitteilungsabsicht vom Lerner zwangsläufig durch ein muttersprachliches Raster, nämlich durch das muttersprachliche Bewußtsein, gesehen wird. An dieses Raster soll im Fremdsprachenunterricht angeknüpft werden, und zwar in der Weise, daß vor allem die Differenzen zwischen Mutter- und Fremdsprache herausgearbeitet werden.

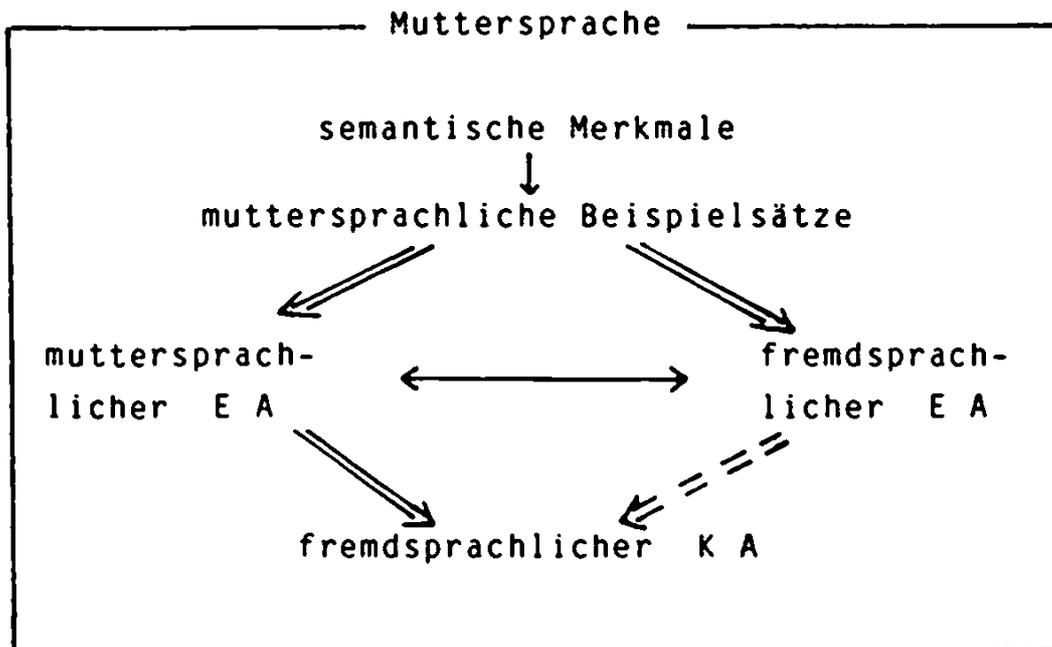
Der Aufbau des fremdsprachlichen Bewußtseins stellt also nicht die Konstruktion eines völlig neuen Systems, sondern die Modifikation eines bereits vorhandenen Systems dar. Damit wird die Muttersprache als zentraler Stützfaktor des Fremdsprachenlernens eingesetzt, und Interferenzfehler werden drastisch reduziert.

Eine solche Auffassung der Rolle der Muttersprache wird auch von fremdsprachenlerntheoretischen Erkenntnissen gestützt, denen zufolge die Muttersprache nicht einfach ignoriert werden kann.

Es kann sogar gesagt werden, daß ein Ignorieren die Schüler zu einem trial-and-error-Verfahren zwingt, die neuen fremdsprachlichen Strukturen mit den alten muttersprachlichen in Verbindung zu bringen. Durch den kontrastierenden Einbezug der Muttersprache wird es möglich, sich auf die Unterschiede als die eigentlichen Lernaufgaben zu konzentrieren.

Um die Rolle der Muttersprache während der ersten Etappe der Interiorisierung und auch die Schritte der Erarbeitung der Orientierungsgrundlage zu

verdeutlichen, soll folgendes Schema dienen:



E A = Erkennungsalgorithmus

K A = Konstruktionsalgorithmus

Erläuterung des Schemas:

Der Rahmen des Schemas symbolisiert, daß alle innerhalb des Rahmens aufgezeigten Prozesse in der Muttersprache erfolgen:

Anhand von muttersprachlichen Begriffen, mit denen die semantischen Merkmale bezeichnet sind, werden muttersprachliche Sätze - in der Muttersprache - analysiert.

Danach üben die Lerner das Erkennen dieser Merkmale anhand weiterer muttersprachlicher Aussagen.

Mit dieser Übung werden gleichzeitig die Merkmale des Erkennungsalgorithmus des fremdsprachlichen Bewußtseins erarbeitet. Mit ihrer Hilfe werden anschließend fremdsprachliche Aussagen analysiert und der Erkennungsalgorithmus für die Fremdsprache formuliert.

Die fremdsprachlichen Formen und der dazugehörige Konstruktionsalgorithmus werden nicht von dem fremdsprachlichen Erkennungsalgorithmus abgeleitet, sondern in Entsprechung zu dem muttersprachlichen Erkennungsalgorithmus gesetzt.

Vor dem Hintergrund der Funktion des sprachlichen Bewußtseins bei der Erzeugung einer Äußerung liegt hier eine elementare Abweichung vor:

Wenn das Modell der Sprachproduktion besagt, daß eine sprachliche Äußerung durch den Filter des zugörigen sprachlichen Bewußtseins erfolgt, ist zu erwarten, daß die fremdsprachliche Äußerung durch das fremdsprachliche Bewußtsein erzeugt wird.

Wenn bei GAL'PERIN nun das muttersprachliche Bewußtsein mithilfe muttersprachlicher Aussagen die fremdsprachliche Produktion diktiert, so kann es sich dabei nicht um die vermutete fremdsprachliche Äußerung handeln. Eine Angabe wie: "Das einfache Präsens im Russischen verweist auf das Merkmal "aktuell ablaufend" und muß im Englischen durch das Verbalmorphem "-ing" ausgedrückt werden" entspricht vielmehr einer Anleitung zum Übersetzen, denn die "Brücke" bildet die Form,

nicht der Inhalt.

Die Ausgestaltung der Orientierungsgrundlage nach diesem Beispiel wirft eine grundsätzliche Problematik auf: Das Ziel der Kommunikationsfähigkeit wird ausgehend von übersetzten Aussagen angestrebt. Im Modell der Sprachproduktion ist dafür kein Platz vorgesehen. Es erhebt sich die Frage, welche Funktion diesen Übersetzungsübungen bei der Ausbildung von Kommunikationsfähigkeit zukommen kann.

Bevor diese Frage im einzelnen diskutiert wird, möchte ich einige der im Fremdsprachenunterricht durchgeführten Experimente zum besseren Vorstellungsvermögen darstellen.

Die Ausführungen GAL'PERINS zur Anwendung der Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen im Fremdsprachenunterricht konzentrieren sich, so kann zusammenfassend gesagt werden, auf die Erarbeitung des Konzepts des sprachlichen Bewußtseins, welchem die Fähigkeit zur Ausbildung aller fremdsprachlicher Fertigkeiten zugesprochen wird.

Innerhalb der Konzeption des sprachlichen Bewußtseins kommt der Muttersprache die Rolle als

- a) Medium der gesamten Phase der Erarbeitung der Orientierungsgrundlage und
- b) Gegenstand der analysierenden Lernschritte der Schüler

zu.

Zur Rolle der Muttersprache im Gesamtverlauf der Interiorisierung ist zu sagen, daß sie als Medium

oder Träger der Interiorisierung fungiert, indem die Algorithmen muttersprachlich formuliert und laut gesprochen werden, bis sie verinnerlicht sind.

Die Frage, was die Konzeption des sprachlichen Bewußtseins in Verbindung mit dem Etappenmodell leisten kann, sollen die im folgenden aufgezeigten Unterrichtsexperimente klären helfen.

#### 4. Einige Experimente im Fremdsprachenunterricht

Mit der Konzeption GAL'PERINS wurden in den 60er und 70er Jahren mehrere großangelegte Experimente durchgeführt, welche die Anwendbarkeit des Ansatzes auf die verschiedensten schulischen Bereiche belegen sollten.

Auf das Fremdsprachenlernen beziehen sich die meisten dieser Experimente, von denen im folgenden drei vorgestellt werden sollen, welche die Entwicklung der Anwendung der Konzeption (beim Fremdsprachenlernen) repräsentieren.

Ich wähle dafür die Experimente von GOCHLERNER, KABANOVA und MARUGA aus.

##### 4.1. Das Experiment M.M.GOCHLERNERS

**Titel der Arbeit:** Die etappenweise Herausbildung grammatischer Mechanismen der Rede in der Fremdsprache (Deutsch), Moskau 1968 (unveröff. Diss.); überarbeitet veröffentlicht in:  
**ŽDAN/GOCHLERNER: Psychologische**

Mechanismen der Aneignung der  
Grammatik in Mutter- und Fremd-  
sprache, Moskau 1972

GOCHLERNERS Experiment ist das erste der im Fremd-  
sprachenunterricht durchgeführten Experimente. Es  
umfaßt zwei Unterrichtseinheiten: die Perfektbil-  
dung und die Deklination der Nominalphrase im  
Deutschen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werde ich mich  
auf die Darstellung der Ausbildung des Perfekts  
beschränken, da die andere Unterrichtseinheit  
strukturell gleich angelegt ist und keine neuen  
Aussagen über GOCHLERNERS Arbeitsweise enthält.

GOCHLERNERS Unterrichtsversuch wurde im Schuljahr  
1961/62 im 6. Jahrgang einer Char'kover Schule  
durchgeführt und umfaßte eine Experimental- und  
eine Kontrollklasse. Das Programm betraf das Per-  
fekt der schwachen Verben und wurde in der Kon-  
trollgruppe nach der traditionellen Methode (Re-  
gelpräsentation - Auswendiglernen der Regeln -  
Übungen mithilfe der Regeln) unterrichtet.

An GAL'PERINS Konzeption hebt GOCHLERNER beson-  
ders die Überwindung der im traditionellen Unter-  
richt üblichen Trennung von Wissen und Fertigkeit-  
ten hervor, die in der Abfolge der methodischen  
Schritte: 1. Auswendiglernen von Regeln und  
2. Anwenden dieser Regeln

zum Ausdruck komme.

Das Modell der Interiorisierung ermögliche es,

die Synthese von Wissen und Fertigkeiten zu erreichen, indem die Regeln, also das Wissen, gleichzeitig mit den Übungen angewandt und auf diese Weise verinnerlicht würden und so die Aneignung von Wissen durch Handeln erfolge.

Dies geschieht beispielsweise, wenn Algorithmus und Muster zur Ausführung einer Übung (z.B. Konstruieren des Perfekts) benutzt werden.

Die positiven Auswirkungen eines solchen Ansatzes sieht GOCHLERNER in der Erhöhung der Transferleistung, der Selbständigkeit der Schüler beim Lernprozeß und in der Beschleunigung des Ablaufs des Lernprozesses.

Als Ziel des Fremdsprachenlernens strebt GOCHLERNER die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache an (GOCHLERNER benutzt dafür noch den Ausdruck "Beherrschung der Rede", (116)<sup>35</sup>). Dabei bildeten die grammatischen Strukturen die wichtigsten Basiskomponenten.

Es gehe deshalb in der Unterrichtsvorbereitung darum, die Grammatik in ihrer Struktur zu erfassen und die Benutzung der einzelnen Strukturkomponenten in der Sprechfähigkeit aufzuzeigen (117)<sup>36</sup>).

---

35: Die Zitate beziehen sich auf die Fassung von 1972.

36: GOCHLERNER bezieht sich dabei auf die Arbeiten von CETLIN (1965), denn es lag zu jener Zeit GAL'PERINS Konzeption des sprachlichen Bewußtseins noch nicht vor.

Für die Realisierung des Ziels der Kommunikationsfähigkeit im Unterricht sollen Erkennungsalgorithmus und Konstruktionsalgorithmus dienen. Der Erkennungsalgorithmus hat dabei die Funktion, die sprachlichen bzw. grammatischen Erscheinungen bei der Rezeption (Hören, Lesen) von Texten erkennbar zu machen.

Der Konstruktionsalgorithmus soll die Bildung und den Gebrauch dieser Formen bei der Sprachproduktion (mündliche und schriftliche Rede) festlegen (137,138).

#### 4.1.1. Das Programm der Unterrichtseinheit

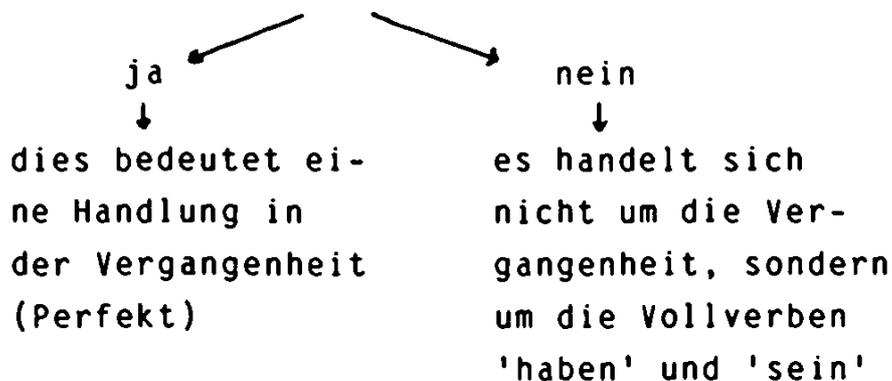
GOCHLERNERs Lehr-/Lernprogramm enthält folgende Phasen (163-172):

1. Propädeutische Phase, innerhalb derer das Etappenmodell GAL'PERINs noch nicht zum Tragen kommt. Sie wird von GOCHLERNER in das Programm miteinbezogen, um den Lernern eine Vorstellung von dem Lernziel zu vermitteln, also z.B. von der Struktur und den Formen des Perfekts im Deutschen.
2. Bekanntmachen mit dem Erkennungsalgorithmus 1  
Dieser Algorithmus diene dazu, dem Lerner eine grundsätzliche Orientierung zur Identifikation des Perfekts in einem Text zu geben. Das Perfekt werde hier zunächst nur auf einer rein formalen Ebene beschrieben, da die russischen

Lerner von ihrer Muttersprache her nicht mit den zusammengesetzten Vergangenheitstempora vertraut seien.

Die Erarbeitung des Algorithmus erfolge in der Muttersprache unter Anleitung des Lehrers; er werde auf ein Kärtchen aufgezeichnet, das dem Schüler als (Teil der) Orientierungsgrundlage diene. Der Erkennungsalgorithmus 1 verfüge über folgende Struktur:

1. Steht an der Stelle des Prädikats 'haben' oder 'sein' im Präsens, siehe an das Satzende!
2. Überprüfe, ob sich am Satzende eine Verbform mit der Endung -t oder -en mit einem Präfix befindet:



EA 1

(163/164)

### 3. Erstellung des Musters 37)

Aufgrund der Arbeit mit dem Erkennungsalgorithmus

---

37: GOCHLERNER benutzt hierfür den Begriff des

mus 1 seien die Lerner fähig, mit der Unterstützung des Lehrers ein Muster der Perfektstruktur zu entwerfen:



(172)

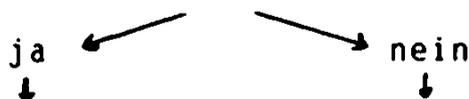
Mithilfe dieses Musters sollen Übungen zur Bildung von Perfektformen durchgeführt werden.

#### 4. Erarbeitung des Konstruktionsalgorithmus 1

Nach den Übungen mit dem Muster seien die Schüler imstande, den Algorithmus zur Bildung des Perfekts selbst zu formulieren; er bezieht sich auf die schwachen Verben mit dem Auxiliar 'haben'.

Der Konstruktionsalgorithmus verfügt über folgende Struktur:

1. Nimm 'haben' im Präsens und passe es dem Subjekt an!
2. Rücke es an die Stelle des Prädikats!
3. Füge an den Verbstamm das Suffix -t an!
4. Überprüfe, ob ein nicht abtrennbares Präfix oder das Suffix -ieren vorliegt:



5. Rücke die erhaltene
- 5a. Rücke ge- vor den

---

Modells; aus Gründen der terminologischen Kohärenz werde ich bei dem angeführten Begriff des Musters bleiben.

Form ans Satzende!  
(z.B.: erzählt)

Verbstamm!

6. Rücke die erhaltene  
Form ans Satzende!  
(z.B.: gefragt)

KA 1

(165)

5. Sprachliche und kommunikative Übungen zur Automatisierung der Struktur des Perfekts in der Rede (schriftlich und mündlich)

6. Bekanntmachen mit dem Erkennungsalgorithmus 2

Dieser Algorithmus werde aufgrund semantischer Merkmale erstellt; er weist folgende Schritte auf:

a) Befindet sich im Satz das Verb 'haben' im Präsens, überprüfe, ob das folgende Wort die Bedeutung von 'besitzen' (imet') ausschließt:

ja

nein

b) Am Satzende befindet sich eine Verbform:  
Es handelt sich um das Perfekt

Wiederhole die Probe mit dem folgenden Wort:

c)

ja

nein

↓  
Perfekt

↓  
kein Perfekt

EA 2

Der Erkennungsalgorithmus 2 diene in erster Linie der Erhöhung des Lesetempos.

Mit diesem sechsten Punkt beschließt GOCHLERNER sein Unterrichtsprogramm. Es erscheint folgerichtig und einsichtig - bis auf den letzten Punkt: Der Erkennungsalgorithmus 2 wirft einige Fragen auf. Die Formulierung "das folgende Wort" ist unpräzise, denn beispielsweise in der Aussage 'Sie hat eine Tante in Athen' lautet das der Form von 'haben' folgende Wort 'eine' und schließt die Bedeutung von 'besitzen' aus. Es müßte sich folglich um ein Perfekt handeln.

Desgleichen in: 'Wir haben heute Besuch' bildet 'heute' das der 'haben'-Form folgende Wort und kündigt demnach ein Perfekt an.

Die Algorithmusanweisung müßte deshalb in der Weise umformuliert werden, daß Artikel und Adverbiale ausgeschlossen sind.

Eine weitere Schwäche des vorliegenden Algorithmus ist seine geringe Eignung gerade für jüngere Schüler, denn die Überprüfung "schließt die Bedeutung von 'besitzen' aus" ist negativ formuliert und trägt zur Verwirrung bei.

GOCHLERNER hat einen weiteren Konstruktions- und Erkennungsalgorithmus ausgearbeitet, aus Zeitgründen aber nicht mehr in die Unterrichtseinheit aufgenommen; der Vollständigkeit halber sollen sie jedoch aufgeführt werden.

Der Konstruktionsalgorithmus 2 weist folgende Struktur auf (ein entsprechender Erkennungsalgo-

rithmus ist von GOCHLERNER nicht erarbeitet worden):

Handelt es sich um ein Ereignis in der Vergangenheit mit Bezug zur Gegenwart, setze das Verb ins Perfekt. Zu diesem Zwecke vollziehe folgende Schritte:

1. Überprüfe, ob das Verb eine Bewegung oder einen Übergang von einem Zustand zum anderen (gehen, aufstehen) bezeichnet:



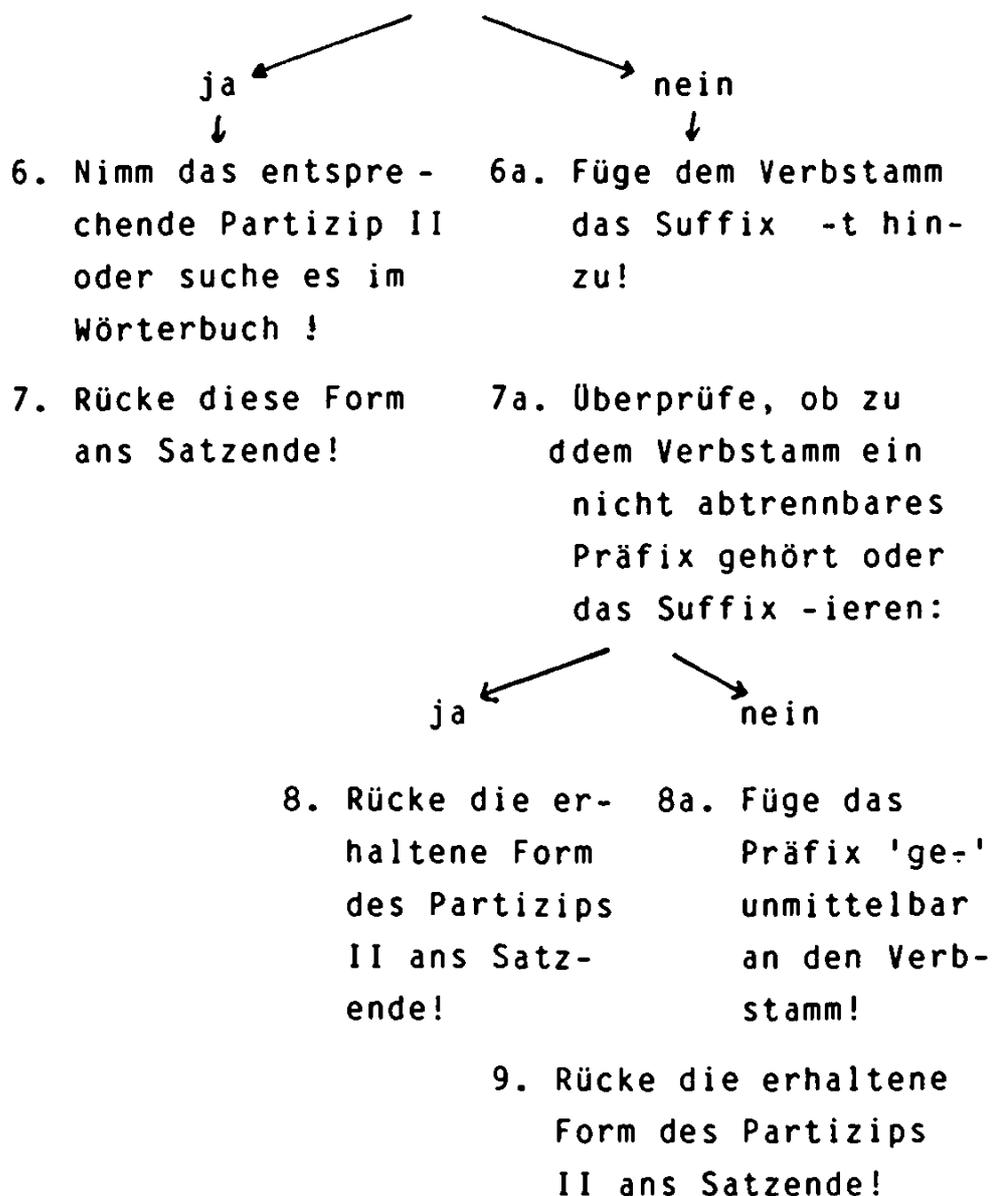
2. Überprüfe, ob bei dem Verb 'sich' steht (sich setzen):



3. Nimm 'haben' und passe es an das Subjekt an!

- 3a. Nimm 'sein' im Präsens und passe es an das Subjekt an!

4. Rücke diese Form an die Stelle des Prädikats!
5. Überprüfe, ob das Verb, welches eine Handlung ausdrückt, der starken Konjugation angehört:

KA 2

(165-166)

Zum Inhalt des Algorithmus ist folgendes anzumerken:

Die Einengung der semantischen Funktion des Perfekts auf die Darstellung eines Geschehens, das bis in die Gegenwart reicht, entspricht nicht mehr

seiner Verwendung in der heutigen Umgangssprache (vgl. Duden-Grammatik / 1984, 149-150).

Der Konstruktionsalgorithmus 2 charakterisiert die Verben, deren Perfekt mit dem Auxiliar 'sein' gebildet wird, als "eine Bewegung oder einen Übergang von einem Zustand zum anderen" bezeichnend. Eine zusätzliche Präzisierung, daß es sich dabei um intransitive Verben handeln muß, würde genügen, um große Konfusionen zu vermeiden. Darüber hinaus wäre auch die Bildung von Strukturen ausgeschlossen, die dem Zustandspassiv zuzurechnen sind.

Die Formulierung der übrigen Handlungsschritte ist eindeutig und verständlich.

#### 4.1.2. Die Beschreibung der Unterrichtseinheit

Die Durchführung der Unterrichtseinheit erstreckte sich über sieben Stunden. Ihr Ziel war die Aneignung der Konstruktions- und Anwendungsregeln des deutschen Perfekts und der schriftliche und mündliche Gebrauch des Perfekts in dialogischer und monologischer Rede.

Die einzelnen Stunden werde ich zum Zwecke eines Überblicks kurz beschreiben und danach ihre Übereinstimmung mit dem Etappenmodell und den angestrebten Lernzielen überprüfen.

In der ersten Stunde wurden den Schülern Fragen im Perfekt gestellt, die ihnen schon als Phraseo-

logien bekannt waren, wie z.B. "Was habt ihr gestern gelernt?" oder "Wen habe ich gestern gefragt?" usw., und die mit entsprechenden Phraseologien beantwortet wurden.

Die Fragen wurden gesammelt, und die Schüler führten die gleiche Befragung in Partnerarbeit durch. Hiermit endete die propädeutische Phase.

Es schloß sich eine Analysephase an, während derer die Schüler die formale Zusammensetzung des Perfekts herausarbeiteten und notierten.

Danach hörten sie einen Dialog, der ihnen von einem Band vorgespielt wurde, und kündigten durch Handzeichen an, wenn sie eine Perfektform erkannt hatten. Mit dieser Übungsphase sollte das Grundverständnis der Perfektstruktur geschaffen werden.

Anschließend formulierten die Schüler mit Unterstützung des Lehrers den Algorithmus zum Erkennen der Perfektstruktur (Erkennungsalgorithmus 1).

Mit seiner Hilfe führten die Schüler in Einzelarbeit Erkennungsaufgaben schriftlich durch, die von allen mühelos bewältigt wurden: Eine Kontrolle ergab, daß durchschnittlich 96% der vorgelegten Formen richtig bestimmt waren.

Zum Abschluß der Stunde wurden den Schülern kurze dialogische und monologische Texte vorgelegt, in denen sowohl Perfekt als auch Präteritum verwendet wurde. Die Schüler hatten dabei die Aufgabe, ausgewählte Sätze zu übersetzen und die Aspektwahl im Russischen zu motivieren (169-171).

## Stundenabstract:

- Fragen und Antworten zum Text im Lehrer-Schüler und Schüler-Schüler-Gespräch
- Analyse des Aufbaus der Perfektstrukturen anhand eines Textes
- Hören eines Dialogs im Perfekt zum Erkennen der Komponenten der Perfektstruktur
- Formulierung des Erkennungsalgorithmus 1
- schriftliche Übungen mit dem Erkennungsalgorithmus
- Lesen von Texten mit Perfekt- und Präteritumformen und Begründung der Aspektwahl der russischen Übersetzung

Das Ziel der zweiten Stunde war es, den Schülern eine genaue Vorstellung des Musters der neuen grammatischen Struktur zu vermitteln und den Konstruktionsalgorithmus 1 zu erarbeiten.

Zu Beginn der Stunde wurde ein Text im Perfekt vorgelegt, zu dem der Lehrer verschiedene Fragen stellte. Bei ihrer Beantwortung sollten die Schüler Perfektformen benutzen, die im Text verwendet wurden.

Danach erhielten die Schüler einzelne Aussagesätze im Perfekt, die sie in Fragesätze transformieren mußten.

Anhand einiger Beispielsätze im Perfekt sollten die Schüler die Struktur des Perfekts erkennen und das Muster des Perfekts entwerfen. Entsprechend diesem Muster bildeten die Schüler nun schriftlich

eine Reihe von Perfektsätzen. Sie hatten anschließend die Aufgabe, die grammatikalische Beschreibung der Perfektstrukturen vorzunehmen, und gelangten zu der Formel:

Perfekt = haben + Präsens + Partizip II auf -t

Mißverständlich an dieser Formel ist die Festlegung "haben plus Präsens", denn es handelt sich vielmehr um "haben im Präsens"!

Mithilfe von Lehrerfragen erarbeiteten die Schüler die Handlungsschritte zur Konstruktion des Perfekts. Diese wurden als Konstruktionsalgorithmus 1 formuliert und zu dem Muster auf das Lernkärtchen eingetragen.

Danach wurden verschiedene Sätze mithilfe von Muster und Algorithmus schriftlich konstruiert, wobei die Algorithmusschritte laut gesprochen und ihre Nummer (entsprechend der Abfolge der Handlungsschritte) genannt wurde.

Als Hausaufgabe mußten die Schüler die Prädikate eines Textes unterstreichen und Fragen und Antworten zu diesem Text formulieren. Schließlich sollten sie auch Wortkärtchen für Zusammensetzübungen in der nächsten Stunde herstellen (171-173).

#### Stundenabstract

- Fragen und Antworten zu einem Text in Form eines Lehrer-Schüler-Gesprächs
- Transformation von Aussage- in Fragesätze im Perfekt

- Schriftliche Fixierung des Musters
- Grammatikalische Beschreibung des Musters
- Formulierung des Konstruktionsalgorithmus 1
- Konstruieren von Perfektsätzen mit Muster und Algorithmus (und lautsprachlicher Benennung der Handlungsschritte)
- HA: Unterstreichen der Prädikate eines Textes; Fragen und Antworten zu einem Text formulieren<sup>38)</sup>

Für die dritte Stunde brachten die Schüler die vorbereiteten Kärtchen mit, auf denen jeweils verschiedene Pronomina, Substantive, Verbstämme mit und ohne Präfix, abtrennbare Präfixe, das Präfix ge- und einige Adverbiale standen.

Die Schüler hatten nun die Aufgabe, mit diesen Kärtchen Aussagesätze im Perfekt zusammenzulegen. Auf den Kärtchen vermerkten sie jeweils die Nummer des ausgeführten Handlungsschrittes, damit der Lehrer eine detaillierte Überprüfungsmöglichkeit der einzelnen Schülerleistung bekommen konnte.

In einer Partnerarbeitsphase erarbeiteten die Schüler selbständig Dialoge im Perfekt und überwandern aufkommende Schwierigkeiten meist selbständig mithilfe der Lernkärtchen.

Die Beantwortung von Fragen zu einem Lehrbuchtext bildete den Abschluß der Stunde. GOCHLERNER bezeichnete diese Übung als "kommunikative Aufgabe" (173-175).

---

38: HA = Hausaufgabe

### Stundenabstract:

- Fragen zum Text (Pionierlager) und persönliche Fragen an die Schüler
- Erarbeitung von Dialogen in Partnerarbeit (Konsultation des Lernkärtchens bei Schwierigkeiten)
- Zusammenlegen von Wortkärtchen zu Sätzen im Perfekt mit Angabe der Nummern der einzelnen Handlungsschritte
- Beantwortung von Fragen zu einem Text (Lösung "kommunikativer Aufgaben")
- HA: 5 Frage- und 5 Aussagesätze zum Thema: "Mein Tagesablauf" (einschließlich Vermerken der Nummer der ausgeführten Handlungsschritte 39)

In der vierten Stunde stellten die Schüler schriftlich und mündlich Dialoge im Perfekt zusammen; ergänzend dazu mußten monologische Beschreibungstexte im Präteritum angefertigt werden. Muster und Algorithmus sollten zur Korrektur herangezogen werden.

Der Lehrer achtete in dieser Stunde streng auf die Einhaltung der im (Konstruktions-)Algorithmus 1 vorgeschriebenen Reihenfolge der Handlungsschritte, vor allem darauf, daß Schritt Nummer drei (Bildung des Partizips II) an dritter Stelle ausgeführt wur-

---

39: Der Autor führt aus, daß dabei die Schritte zwei und drei am meisten verkürzt waren.

de und nicht an letzter Stelle, wie es die Schüler vorzogen.

Das Insistieren auf dieser Reihenfolge rechtfertigt GOCHLERNER durch die psycholinguistische Entsprechung bei der Perfektbildung durch einen Muttersprachler.

Um die vorgeschriebene Schrittfolge zu festigen, legten die Schüler noch einmal Sätze aus einzelnen Wortkärtchen zusammen, wobei das Kärtchen mit dem Partizip II zunächst auf das Auxiliarkärtchen gelegt und erst nach der Bildung der Satzergänzungen ans Ende gerückt wurde. Bei dieser Übung durfte das Lernkärtchen nicht zu Rate gezogen werden. Als Hausaufgabe mußten die Schüler nochmals Kärtchen zusammenlegen und sie mit den Nummern der entsprechenden Handlungsschritte versehen. Sichtbar sollte dabei die Anzahl der benötigten Schritte bzw. der Grad der Verkürzung der Handlung werden.

Eine Kontrolle GOCHLERNERs ergab, daß 38% aller Handlungsschritte schon verkürzt waren, darunter vor allem die Schritte zwei und drei, also die Auxiliar- und Partizipialbildung (175-178).

#### Stundenabstract:

- Bildung schriftlicher und mündlicher Dialoge im Perfekt (Muster und Algorithmus zur Kontrolle)
- Beschreibung der Dialoginhalte im Präteritum
- Zusammenlegen von Perfektsätzen mit Wortkärtchen (ohne Muster und Algorithmus)

Ziel der fünften Stunde war es, die bislang weniger automatisierten Handlungsschritte (die letzten vier) zu verkürzen. Ein neuer Text wurde präsentiert, der vor allem trennbare Verben enthielt.

Zunächst mußten die Schüler die Perfektstruktur ohne Zuhilfenahme des Algorithmuskärtchens erkennen und den Text verstehen; danach wurde dieses Verständnis anhand von Fragen überprüft ("kommunikative Aufgabe").

Eine weitere, auf die Verkürzung der letzten nicht automatisierten Handlungsschritte - nämlich der Bildung der Partizip-II-Formen - abzielende Übung bestand darin, Sätze mit fehlenden Partizipialformen zu ergänzen. Danach galt es wieder, "kommunikative Aufgaben" zu lösen, und zwar, von verschiedenen Erlebnissen des Vortages u.ä. zu berichten (176-177).

#### Stundenabstract:

- Erkennen von Perfektstrukturen bei trennbaren Verben anhand eines Textes (ohne Zuhilfenahme eines Lernkärtchens / beim Lesen)
- Überprüfung des Textverständnisses durch Lehrerfragen ("kommunikative Aufgabe")
- Ergänzung fehlender Partizipialformen (schriftlich)
- Mündliches Berichten vom Geschehen des Vortages u.ä. (Lösen "kommunikativer Aufgaben")

In der sechsten Stunde bildeten die Schüler

zunächst schriftlich Sätze im Perfekt, ohne Zuhilfenahme des Lernkärtchens.

Danach hörten sie einen Text vom Band, in dem die Partizip-II-Formen (mündlich) zu ergänzen waren; die ergänzten Aussagesätze mußten ihrerseits in Fragesätze umgewandelt werden. Das Lernkärtchen durften die Schüler nur zur Korrektur benutzen. Abschließend wurde das Textverständnis anhand einiger Lehrerfragen überprüft (177).

#### Stundenabstract

- Bildung von Perfektsätzen (mündlich und schriftlich)
- Ergänzen der Partizipialformen eines Hörtextes (mündlich)
- Transformieren von Aussage- in Fragesätze (mündlich)
- Überprüfen des Textverständnisses durch Lehrerfragen (mündlich)

Die s i e b t e und letzte Stunde wurde von GOCH-LERNER nicht mehr im Detail beschrieben. Er erwähnt nur die Bildung von Perfektsätzen und die Erstellung von Dialogen.

Insgesamt seien von den Schülern in den letzten beiden Stunden 200 Perfektsätze gebildet und sieben "kommunikative Übungen" ausgeführt worden. Muster und Algorithmus durften nur bei Fehlern und bei den individuell ausgeführten schriftlichen Aufgaben befragt werden (177).

Während der gesamten Unterrichtseinheit, so betont GOCHLERNER, wurde von den Schülern nichts auswendig gelernt; die Regeln eigneten sich die Schüler beim Ausführen der Übungen an.

In der Kontrollgruppe dagegen, deren Programm sich ebenfalls auf die Perfektbildung der schwachen Verben bezog, wurden die Regeln (als Hausaufgabe) auswendig gelernt und abgefragt, desgleichen auch Strukturmuster und Dialoge. Für die Unterrichtseinheit wurden, so GOCHLERNER, 21 Stunden benötigt (177).

Den A b s c h l u ß des Experiments bildete ein zweiteiliger Test, der zum einen den Grad der Aneignung des Begriffs des Perfekts und zum anderen den Grad der Automatisiertheit der Bildung des Perfekts unter den "Bedingungen der Kommunikation" überprüfte; zum Begriff des Perfekts mußten die Schüler schriftlich eine Definition und die Konstruktionsregeln notieren.

Die Überprüfung des Grades der Automatisiertheit der Anwendung der Perfektformen nahm der Lehrer in einer Partnerarbeitsphase vor, in der die Schüler einen Dialog nach einer vorgegebenen Situation führen mußten. Zusätzlich mußten die Schüler für diesen Teil des Tests einen Dialog zu dem Thema: "Was habe ich gestern zu Hause getan?" schriftlich formulieren.

Die Ergebnisse des ersten Teils, so zeigte GOCHLERNER auf, erbrachten eine eindeutige Überlegenheit der Experimentalgruppe über die Kontrollgruppe.

Als Kriterium für die Richtigkeit der mündlichen Dialoge galten die Fehler bezüglich der Perfektformen und das Zeitintervall, in dem die jeweilige Replik gegeben wurde. Auch hier führte GOCHLERNER eine Überlegenheit der Experimentalgruppe an.

GOCHLERNER geht darüberhinaus davon aus, daß sich der Leistungsunterschied zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe bei einer Erweiterung der Regeln - z.B. Bildung des Perfekts der starken Verben - weiter vergrößern würde. Um diese Annahme bestätigt zu sehen, führte er in einer 7.Klasse der gleichen Schule ein weiteres Experiment durch, das sich auf das erwähnte Thema bezog, ein Thema, das für diese Klasse gerade auf dem Lehrplan stand.

Zu Beginn bekamen die Schüler sowohl das Muster als auch den Erkennungsalgorithmus 1; nach einigen Übungen erarbeiteten die Schüler den Konstruktionsalgorithmus 2, allerdings nicht in seiner ursprünglichen Länge, sondern aufgeteilt in die Bildung des Partizips II und die Bestimmung des Auxiliars.

Der Vergleich mit der Kontrollgruppe bestätigte die Hypothese des Autors: Die Experimentalgruppe arbeitete nicht nur schneller, sondern auch fehlerfreier.

#### 4.1.3. Diskussion der Unterrichtseinheit

In GOCHLERNERS Dissertation (1972), so fällt bei einem Überblick auf, überwiegt die vor dem Experiment liegende Aufbereitungsphase des Materials, die GAL'PERINS Forderung an die Orientierungsgrundlage gerecht werden soll.

Es wird dabei eine sehr komplexe Übersicht über sämtliche Bildungsmorpheme der verschiedensten Verbklassen erstellt, die zwar nicht für eine Verwendung im Unterricht vorgesehen war, doch als Grundlage für die Entwürfe der verschiedenen Erkennungs- und Konstruktionsalgorithmen diente.

Der relativ geringe Aufwand für die Beschreibung der einzelnen Stunden schlägt sich bedauerlicherweise in einer mangelnden Präzisierung der Details der verschiedenen Übungen nieder.

Dies erwies sich als eine große Schwierigkeit bei der Überprüfung der Übereinstimmung der Unterrichtsphasen des GOCHLERNERSchen Experiments mit dem Modell GAL'PERINS.

Der Vergleich GOCHLERNER - GAL'PERIN soll gleichzeitig als Grundlage für die Bewertung von GOCHLERNERS Experiment dienen.

Bevor ich den Vergleich vornehme, noch eine Anmerkung: Die materialisierte Form der Handlung stellte die Etappe dar, bei der es GOCHLERNER für nötig befand, sein eigenes Verständnis zu präzisieren. Er hält sie in zwei Varianten für realisiert:

- a) die Konstruktion von Sätzen mit Wortkärtchen

unter Zuhilfenahme von Muster und Algorithmus

- b) das schriftliche Konstruieren von Sätzen mit Hilfe von Muster und Algorithmus (167)

Diese Definition soll zur Einordnung der verschiedenen Phasen mit herangezogen werden.

Zur ersten Stunde:

Die propädeutische Phase hat die Funktion, den Vorteil zu nutzen, daß den Schülern einige Perfektformen schon bekannt sind, und so an das Vorwissen der Schüler angeknüpft werden kann.

Nach dieser Phase beginnt der eigentliche Unterricht nach dem Interiorisierungsmodell:<sup>40)</sup>

- |  |  |
|--|--|
| - Analyse der Perfektstruktur              | Vorarbeit zur Erstellung des Musters und/oder EA 1 |
| - Hörverstehen zum Erkennen des Perfekts   | Vorarbeit zur Erstellung des EA 1                  |
| - Formulieren des EA 1                     | Komponente der OG (Etappe I)                       |
| - Übungen mit dem EA 1 (schriftlich)       | Etappe II: Handlung in materialisierter Form       |
| - Übersetzen eines Textes mit Perfekt- und | Weder Muster noch Algorithmus liegen dafür vor;    |

---

40: Erklärung der Abkürzungen:

EA = Erkennungsalgorithmus

KA = Konstruktionsalgorithmus

OG = Orientierungsgrundlage

Das Schema verzeichnet links die Übungsschritte deskriptiv und rechts deren Entsprechungen im Etappenmodell.

Präteritumformen und Übung ist nicht einzu-  
Begründung der Aspekt- ordnen  
wahl im Russischen

Die Erarbeitung des Erkennungsalgorithmus 1 vor der Erstellung des Musters weicht von GAL'PERINS und GOCHLERNERS Festlegungen ab: Der Erkennungsalgorithmus sollte die zweite Komponente der Orientierungsgrundlage sein. GOCHLERNER motiviert seine Abweichung nicht und sie bleibt deshalb unverständlich.

Die letzte Übung wäre mit einem entsprechenden Erkennungsalgorithmus akzeptabel und würde zur semantischen Präzisierung des Perfekts beitragen. In dieser Form jedoch ist eine Einordnung der Übung nicht möglich.

Zur zweiten Stunde:

- |   |  |
|---|--|
| - Fragenbeantwortung zum Text                             | Etappe IV/V, da keine Lernstützen angegeben sind |
| - Transformation von Aussage- in Frage-sätze              | Etappe IV/V (s.o.)                               |
| - Fixierung des Musters und grammatikalische Beschreibung | Komponente der OG (Etappe I)                     |
| - Formulierung des KA 1                                   | Komponente der OG (Etappe I)                     |
| - Konstruieren von Perfektsätzen mit Lern-                | Etappe II  |

kärtchen und lautsprach-  
licher Benennung der  
Handlungsschritte

Es setzt sich hier die schon erwähnte Abweichung fort: Das Muster wird als zweite Komponente der Orientierungsgrundlage erarbeitet.

Als Paradoxon dürfen die ersten beiden Phasen angesehen werden, denn es wird die Konstruktion von Perfektsätzen verlangt, der Algorithmus und sogar das Muster werden erst danach erarbeitet.

Insgesamt gesehen wird hier GAL'PERINs Etappe I, die Erarbeitung der Orientierungsgrundlage, realisiert. Erste Übungen zu Etappe II, der Handlung in materialisierter Form, werden angegangen.

Als Abweichung vom Etappenmodell ist festzuhalten, daß ein Sprung von Etappe IV/V auf Etappe I und II stattfindet.

Als Hausaufgabe mußten die Schüler Prädikate eines Textes unterstreichen. Es ist nicht klar, ob das Lernkärtchen benutzt werden durfte; wenn ja, handelt es sich um eine Übung auf der Etappe II. Eine weitere Hausaufgabe war es, Fragen und Antworten zu einem Text zu formulieren. Auch hier gibt es keine Angabe darüber, ob das Lernkärtchen benutzt werden durfte bzw. sollte; wenn ja - was zu Beginn des Lernprozesses sinnvoll wäre - liegt Etappe II vor.

## Zur dritten Stunde:

- |   |   |
|---|---|
| - Fragen zum Text<br>beantworten  | Etappe IV/V; es werden<br>keine Lernhilfen erwähnt        |
| - Dialoge in Partnerar-<br>beit (Konsultation<br>des Lernkärtchens bei<br>Schwierigkeiten)                      | Etappe IV/V   |
| - Zusammenlegen von<br>Wortkärtchen zu Per-<br>fektsätzen mit Ver-<br>merk der Nummern der<br>Handlungsschritte | Etappe II aufgrund der<br>Benutzung der Wortkärt-<br>chen |
| - Beantwortung von Fra-<br>gen zu einem Text  | Etappe IV/V, da keine<br>Hilfsmittel genannt wer-<br>den  |

Diese Stunde weist eine auffallende Abweichung vom Etappenmodell auf: Es liegt ein Sprung vor von Etappe II zu Etappe IV/V, der von GOCHLERNER nicht begründet wird.

## Zur vierten Stunde:

- |   |  |
|---|--|
| - Bildung schriftli-<br>cher und mündlicher<br>Dialoge; Muster als<br>Konstruktionshilfe,<br>KA als Kontrolle | Zuhilfenahme des Musters<br>deutet auf die Etappe II |
| - Beschreibung der Dia-<br>loginhalte im Präte-<br>tum  | Fällt aus dem Modell<br>heraus                       |

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zusammenlegen von Sätzen mit Wortkärtchen; ohne Muster und KA, jedoch mit Angabe der Nummern der Handlungsschritte</li> </ul> | Verwendung der Wortkärtchen verweist auf Etappe II |
|--|--|

GOCHLERNER realisiert hier zwei unterschiedliche Formen der materialisierten Handlung: Im ersten Fall wird das Muster vom Algorithmus getrennt und letzterer nur zur Kontrolle benutzt; im zweiten Fall werden Wortkärtchen ohne Vorlage der Orientierungsgrundlage zusammengesetzt. Beide Formen sind weder von GAL'PERIN noch von ihm selbst vorgesehen.

Sie erscheinen jedoch als Übungsarten auf der zweiten Etappe sinnvoll, wenn man den stufenweisen Abbau der (Lern-)Stützen anstrebt. Es verringert sich dadurch nämlich der Sprung zur lautsprachlichen Etappe, den GAL'PERIN als "sehr schwierig" für die Lerner charakterisiert hatte.

Der Sinn der Übung im Präteritum ist für den vorliegenden Lerngegenstand nicht erkennbar. Die Übung könnte sogar zur Verwirrung der Lerner beitragen, denn der semantische Unterschied zwischen Perfekt und Präteritum, den GOCHLERNER zuvor schon hervorgehoben hat, wird dadurch verwischt.

Zur fünften Stunde:

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erkennen von Perfektstrukturen trennbarer</li> </ul> | Ausführung der Handlung ohne Stützen verweist |
|---|---|

- |   |  |
|---|--|
| Verben; ohne Lernkärtchen                         | auf Etappe IV/V  |
| - Beantwortung von Fragen zum Text                | Lernhilfen bleiben unerwähnt; deshalb kann Etappe IV/V vermutet werden |
| - Ergänzen fehlender Partizipialformen            | Etappe IV/V (s.o.)   |
| - Mündliches Berichten vom Geschehen des Vortages | die Übung kann ebenfalls Etappe IV/V zugeordnet werden (s.o.)          |

Die Einordnung der Phasen beruht auf dem Umstand, daß die Verwendung von Lernkärtchen nicht angegeben wird; andere Kriterien liegen nicht vor.

Zur sechsten Stunde:

- |  |                  |
|--|------------------|
| - Bildung von Perfektsätzen (mündlich, schriftlich)    | Etappe IV oder V |
| - Ergänzen von Partizipialformen (Hörtext)             | Etappe IV oder V |
| - Transformation von Aussage- in Fragesätze (mündlich) | Etappe IV oder V |
| - Beantwortung von Fragen zum Text                     | Etappe IV oder V |

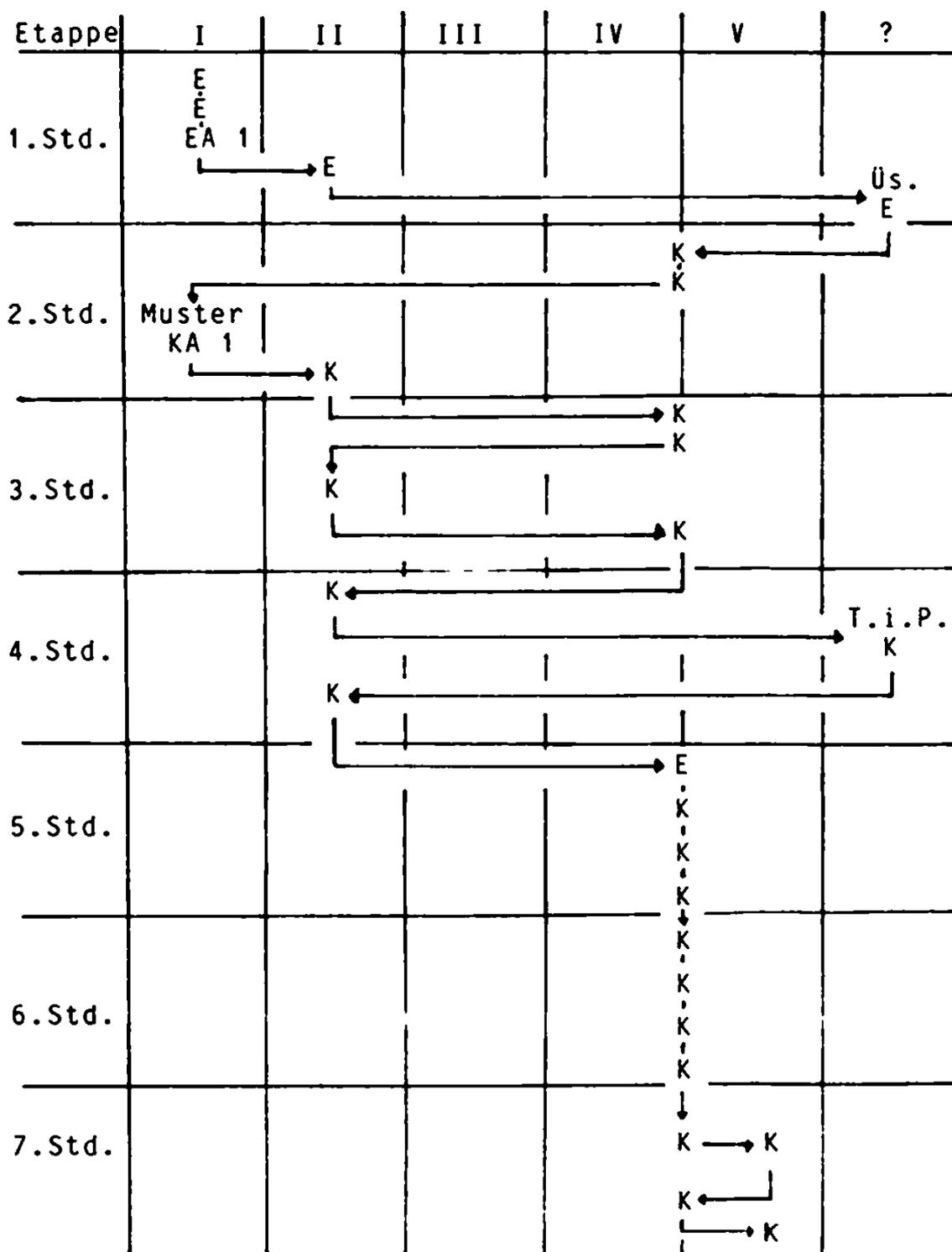
Die Lernkärtchen dürfen nur bei Fehlern und zur Selbstkorrektur bei schriftlichen Übungen herangezogen werden.

Zur siebten Stunde:

- Bildung von Perfekt-                    Etappe IV oder V  
sätzen (mündlich,  
schriftlich)
- Erstellung von Dia-                    Etappe IV oder V  
logen (mündlich,  
schriftlich)

Wie schon in der sechsten Stunde durften die Lern-  
kärtchen nur bei Schwierigkeiten und zur Selbst-  
korrektur benutzt werden.

Übersicht über die ins Etappenmodell  
integrierten Unterrichtsphasen



E = Erkennungsübung

K = Konstruktionsübung

T.i.P. = Text im Präteritum

? = nicht einzuordnen

Üs. = Übersetzung

Eine Übersicht über das Schema ergibt folgendes:

Eine systematische Abfolge der Etappen, wie es GAL'PERINs Modell vorschreibt, liegt nicht vor. GOCHLERNERS Durchführung weist vielmehr mehrere Etappensprünge auf. Ein Vergleich mit dem von dem Autor selbst erstellten Programm ergibt, daß diese Sprünge dort ebenfalls nicht vorgesehen sind.<sup>41)</sup>

Dieses Programm weist eine Zweiteilung auf, deren erster Teil die Erarbeitung der Orientierungsgrundlage (Programmpunkte 1-4) und deren zweiter Teil grammatische und kommunikative Übungen darstellen.

Die Zweiteilung erinnert in dieser abstrakten Formulierung an die traditionelle Einteilung des Lernprozesses in Regellernen und Anwendung der Regeln in verschiedenen Übungen.

Der entscheidende Unterschied bei GOCHLERNER (und GAL'PERIN) jedoch ist die Art der Realisierung dieser Punkte: Die Orientierungsgrundlage (die den traditionellen "Regeln" entspricht) wird nach ihrer Erarbeitung (oder Präsentation) nicht auswendig gelernt, sondern in Form der auf den verschiedenen

---

41: Das Programm enthält - abweichend von GAL'PERIN - Konstruktionsübungen mithilfe des Musters, obwohl der Konstruktionsalgorithmus noch nicht erarbeitet ist. Die Übungen werden von GOCHLERNER erstaunlicherweise als Vorarbeiten zur selbständigen Erstellung des Konstruktionsalgorithmus deklariert.

Etappen vorgesehenen Handlungen gleich angewandt. Das bedeutet, daß geplant war, die Etappen in der Reihenfolge des Interiorisierungsprinzips anzuwenden.

Die Durchführung des Programms zeigt jedoch, daß weder der Erkennungsalgorithmus noch der Konstruktionsalgorithmus systematisch auf allen Etappen angeeignet wurde:

Der Erkennungsalgorithmus wird einmal auf der zweiten Etappe, einmal (nach einem längeren Zeitintervall) auf der vierten/fünften Etappe und einmal abweichend vom Modell angewandt.

Der Konstruktionsalgorithmus wird zweimal vor seiner Erstellung angewandt, danach alternierend auf Etappe II und IV/V (2.-4.Std.) und zuletzt nur noch auf den Etappen IV bzw. V (5.-7.Std.). Eine Art Sicherung der Sprünge "nach oben" nimmt GOCHLERNER in der Weise vor, daß er Muster und Algorithmus "in Zweifelsfällen" oder bei Fehlern zuläßt.

Die wiederholte Rückführung der Übungen von Etappe IV/V auf Etappe II gibt zu erkennen, daß diese nicht so sicher und geläufig ausgeführt wurden, wie es jene höhere Etappe vorsieht. Höchstwahrscheinlich aber war GOCHLERNER sich darüber im klaren, daß eben die vorgesehene Geläufigkeit (der Etappe IV/V) noch nicht erreicht war; doch es kam ihm möglicherweise darauf an, den Charakter der Übungen zu variieren (einmal mit, einmal ohne Muster/Algorithmus und /oder lautes Sprechen), um einer Monotonie des Übungsablaufs zu entgehen.

Ganz offensichtlich birgt das Etappenmodell eine starke Rigidität in sich. Die Tatsache, daß GOCHLERNER beispielsweise viermal auf die zweite Etappe zurückkommt, belegt die Notwendigkeit eines langen Verweilens auf dieser Etappe. Stellt man sich nun vor, daß alle Übungen der Handlung in materialisierter Form hintereinander angesetzt werden, ergäbe sich, daß fast zwei Doppelstunden lang in der gleichen Weise geübt würde. Die geringe Stimulanz der Schülermotivation bei einem solchen Verfahren wird von allen gängigen Didaktiken - und nicht zuletzt durch die Unterrichtspraxis selbst - bestätigt.

Eine Anmerkung verlangt noch die GOCHLERNERsche Realisierung der zweiten Etappe: Sie weist nicht nur eine eigene Interpretation auf, sondern wird auch abweichend davon realisiert; meist wird nur ein Teil der vorgesehenen Stützen benutzt, so daß drei Varianten entstehen:

- schriftliches Konstruieren mit Lernkärtchen und lautsprachlicher Benennung der Handlungsschritte
- Konstruieren von Dialogen mit Muster als Konstruktionshilfe und Konstruktionsalgorithmus als Kontrolle
- Zusammenlegen von Wortkärtchen und Angabe der Nummern der Handlungsschritte, jedoch ohne Muster und Konstruktionsalgorithmus

Die Etappe der Handlung in der äußeren Rede, so gibt das Schema zu erkennen, wird bei GOCHLERNER

überhaupt nicht realisiert.

Das Übergehen dieser Etappe ist umso auffallender, als sie bei GAL'PERIN als entscheidend für die erfolgreiche Aneignung charakterisiert war.

Die einzig mögliche Erklärung für das Fehlen der lautsprachlichen Etappe ist meines Erachtens in einer Erklärung GAL'PERINS, die er formulierte, als er bei Unterrichtsversuchen das (von den Schülern spontan vorgenommene) Überspringen der dritten Etappe konstatierte. Das laute Verbalisieren der Handlungsschritte sei auf der zweiten Etappe schon so intensiv mitgeübt worden, daß es keiner gesonderten Phase (Etappe) mehr bedürfe (vgl. Kap.2). Für das vorliegende Experiment müßte vorausgesetzt werden, daß das laute Sprechen mehrfach auf der zweiten Etappe durchgeführt wurde, ohne daß GOCHLERNER diesen Umstand erwähnt. Angesichts der unpräzisen Darstellungsweise des Autors ist diese Annahme durchaus wahrscheinlich.

Dennoch würde ein Vorwurf an GOCHLERNER bleiben, nämlich die Bedeutung der lautsprachlichen Form (des lauten Verbalisierens) nicht erkannt und damit eines der wesentlichen Merkmale des Etappenmodells aus dem Auge verloren zu haben.

Ein Großteil der Übungen konnte nur zwischen Etappe IV und Etappe V eingeordnet werden, da sie zu ungenau beschrieben waren.

Hinsichtlich des Automatisierungsgrades der Aneignung (bei den Übungen auf dieser Etappe) lagen offenbar Unterschiede vor, die GOCHLERNER veranlaß-

ten, gezielt Übungen zur Verkürzung der noch nicht automatisierten Handlungsschritte einzusetzen. GOCHLERNERS Verfahren zur Feststellung der noch nicht verkürzten Handlungsschritte scheint allerdings etwas fragwürdig: Er forderte die Schüler auf, die noch bewußt ausgeführten Schritte zu vermerken. Es ist äußerst zweifelhaft, daß ein Schüler der 6.Klasse einer solchen Aufforderung zuverlässig nachkommen kann. Eine Fehleranalyse der Übungen auf dieser Etappe hätte meines Erachtens eine sicherere Basis für die Ermittlung gezielter Übungen ergeben.

Anders als GAL'PERIN verfährt GOCHLERNER bei Unsicherheiten der Lerner auf höheren Etappen: Wenn die Übungen schon ohne Lernhilfen ausgeführt werden (vierte oder fünfte Etappe), verweist GOCHLERNER nicht auf die davorliegende Etappe, sondern auf die materialisierte: die Schüler sollen das Lernkärtchen konsultieren.

Dieses Verfahren scheint mir nicht nur im Zusammenhang mit GOCHLERNERS Experiment sinnvoll. Ein Verweis auf die dritte Etappe, auf der die Regeln erinnert werden müssen, kann weitere Unsicherheiten hervorrufen, so daß das Zurückgehen auf die zweite Etappe in jedem Fall eine zuverlässigere Lernhilfe darstellt.

GOCHLERNERS Übungsangebot teilt sich auf in grammatische und kontextgebundene Übungen. Erstere konzentrieren sich auf die Aneignung von grammatischen Strukturen (isolierte Sätze), letztere auf

die Einbettung dieser Strukturen in die gesprochene und geschriebene Rede (dialogisch und monologisch).

GOCHLERNER geht in seiner Übungsfolge alternierend vor, so daß die gerade (materialisiert) eingeübten Strukturen eine frühzeitige Anwendung in einem Redekontext erhalten.

Insgesamt kommt jedoch den reinen Strukturübungen ein Übergewicht zu; die Konstruktion von sieben Dialogen und 200 (isolierten) Sätzen während der letzten beiden Stunden unterstreicht diese Tatsache. Diese Unausgewogenheit erscheint gerade hier, am Ende des Experiments, besonders unangebracht: Es hätten umgekehrt kontextgebundene Übungen überwiegen müssen, denn das Ziel der Kommunikationsfähigkeit war - neben der "Aneignung des grammatischen Begriffs" - als ein Hauptlernziel deklariert worden.

Es muß zum Schluß noch kurz darauf eingegangen werden, daß GOCHLERNER den Begriff der kommunikativen Aufgabe auf ungewöhnliche Weise verwendet: er beschreibt die Phasen, in denen die Schüler Fragen zu einem Text oder die Frage nach einem persönlichen Erlebnis beantworten. Kommunikation wird hier offensichtlich auf die Kommunikationssituation eingegrenzt, in der Frage und Antwort ausgetauscht werden, so daß von einem reduktionistischen Verständnis der Kommunikation gesprochen werden kann.

Wenn auch in jenen Jahren die Pragmalinguistik und vor allem die "kommunikative Didaktik" in der

Sowjetunion unbekannt waren, so gab es doch schon die von A.A.LEONT'EV aufgearbeitete Theorie der Sprechfähigkeit, die pragmalinguistische Faktoren einbezieht und einen umfassenden Begriff der Kommunikation und ihrer Bedingungen aufzeigt.

Abschließend möchte ich auf GOCHLERNERs Lernziele und Abschlußtests eingehen.

Die Lernziele waren:

- a) die Aneignung des grammatischen Begriffs des Perfekts
- b) die Automatisiertheit der Anwendung des Perfekts "unter den Bedingungen der Kommunikation"

(177)

Bei der Aufstellung des ersten Lernziels kam es GOCHLERNER darauf an, Wissen nicht nur als Basis für die Kommunikationsfertigkeiten zu betrachten, sondern ihm auch einen eigenen Wert beizumessen. In der Terminologie des Etappenmodells handelt es sich bei diesem Wissen um die verinnerlichte Orientierungsgrundlage, der ohne Zweifel ein besonderer Wert zuzuschreiben ist: Sie stellt gemäß dem Interiorisierungsprinzip das Hauptziel des Lernens dar. GOCHLERNER hat demnach eine der Theorie GAL'PERINS adäquate Akzentuierung vorgenommen. Der dem ersten Lernziel entsprechende Test verlangte eine schriftliche Definition des grammatischen Begriffs des Perfekts und die Konstruktionsregeln.

In der Kontrollgruppe war beides auswendig gelernt worden.

Die Ergebnisse zeigen laut GOCHLERNER, daß in der Experimentalgruppe durchschnittlich 90-100% richtige Lösungen gegeben wurden, während für die Kontrollgruppe nur 50-70% ermittelt werden konnten.

Die Überprüfung des zweiten Lernziels wurde schriftlich und mündlich durchgeführt.

Die schriftliche Aufgabe bestand in der Erarbeitung eines Dialogs zum Geschehen des Vortages; dies entspricht dem Thema aus der fünften Stunde. Das Testergebnis belegt GOCHLERNER zufolge wiederum eine deutliche Überlegenheit der Experimentalgruppe über die Kontrollgruppe. Letztere produzierte in 25 Minuten sechs Sätze mit 12,5% Fehlern, während erstere in der gleichen Zeit zehn Sätze mit 2,5% Fehlern formulierte (179).

Das Ergebnis der mündlichen Dialoge - anhand verschiedener Themen, die zum größten Teil (in den vorangehenden Stunden in Partnerarbeit) erstellt wurden - bekräftigt nach Aussagen des Autors ein weiteres Mal die größeren Lernerfolge der Experimentalgruppe. Aufgrund des sowjetischen Bewertungssystems, in dem eine Fünf die beste, eine Eins die schlechteste Note darstellt, ergab sich für die Experimentalgruppe die Durchschnittsnote 4,1 wobei 71% die Note fünf und vier hatten, für die Kontrollgruppe die Durchschnittsnote 3,7, wobei lediglich 34% die Note fünf und vier bekamen (181).

Zuletzt errechnete GOCHLERNER die Korrelation der

Testergebnisse von Lernziel (a) und Lernziel (b):

In der Experimentalgruppe erwies sich die Korrelation als signifikant (0,83), in der Kontrollgruppe als nichtsignifikant (0,13) (182).

Die daraus ableitbare Folgerung war, daß das von den Fertigkeiten getrennt erworbene, auswendig gelernte Wissen funktionslos bleibe, ein Wissen dagegen, das in einem Handlungsprozeß - nach dem Etappenmodell - erworben werde, nicht nur besser gefestigt sei, sondern auch das Ausführungstempo der Fertigkeiten fördere.

GOCHLERNERS Schüler haben demnach die angestrebten Lernziele nahezu optimal erreicht.

Zusammenfassend können folgende Abweichungen

GOCHLERNERS von GAL'PERINS Modell angeführt werden:

- Etappensprünge
- Variationen der materialisierten Etappe
- keine bzw. schwache Realisierung der lautsprachlichen Etappe

Die Übereinstimmungen betreffen folgende Punkte:

- Berücksichtigung der Orientierungsgrundlage mit der Erstellung von Muster, Erkennungsalgorithmus und Konstruktionsalgorithmus und ihrer Funktion als Ausgangspunkt des Lernprozesses
- Aneignung der Orientierungsgrundlage nicht durch Auswendiglernen, sondern durch ihren Einbezug als Orientierung bei den Erkennungs-

und Konstruktionsübungen und dadurch ihre Aneignung durch Anwendung

Aus diesen Abweichungen und Gemeinsamkeiten kann - unter der Voraussetzung des erfolgreichen Abschlusses des Experiments, wie es bei GOCHLERNER der Fall war - gefolgert werden, daß eines der von GAL'PERIN als zentral angesehenen Prinzipien, nämlich die stringente Abfolge der Etappen, weniger bedeutenden Einfluß auf den Interiorisierungsprozeß hat, als GAL'PERIN behauptet.

Dagegen haben sich die Anwesenheit der Orientierungsgrundlage und ihre Aneignung durch Anwendung als die wesentlichen Faktoren der GAL'PERINSchen Lerntheorie erwiesen.

#### 4.2. Das Experiment O.JA.KABANOVAs

**Titel der Arbeit:** Die Ausbildung der grammatischen Struktur der Aussage (auf der Grundlage der Bedeutung der Genera verbi im Deutschen), Moskau 1971 (unveröff. Diss.)

KABANOVAs Experiment leitet innerhalb der Unterrichtsexperimente im Fremdsprachenunterricht eine neue Phase ein: Basis des Fremdsprachenlernens auf der Grundlage der Theorie der etappenweisen Aus-

bildung geistiger Handlungen bildet nun die Konzeption des sprachlichen Bewußtseins. Von hier ausgehend wird das Lehrmaterial analysiert und methodisch aufbereitet. Darüberhinaus geht KABANOVA 1976 - wo eine überarbeitete Form des Experiments vorgestellt wird - davon aus, daß sie das Passiv unter dem Aspekt kommunikativer Fertigkeiten erarbeiten wird.

KABANOVA's Experiment bezieht sich auf die Aneignung der Genera verbi im Deutschen und ihre Anwendung in der Rede, vor allem der mündlichen Rede. KABANOVA entschied sich für die Durchführung eines Vorexperiments, um zu einer ausgereiften Methodik zu gelangen.

Das Vorexperiment umfaßte eine höhere Klasse einer Moskauer Schule und zwei Studentengruppen der juristischen bzw. psychologischen Fakultät der Staatsuniversität. Das eigentliche Experiment wurde einmal in einer Studentengruppe durchgeführt und parallel dazu im Individualunterricht mit fünf Schülern und zwei Studenten. Mit dieser Streuung der Zielgruppe sollte die Anwendungsbreite der GAL'PERIN'schen Theorie bezüglich der Lernergruppen getestet werden.

Bedauerlicherweise erfaßt das Hauptexperiment keinen Unterricht unter schulischen Normalbedingungen, d.h. einen gesamten Klassenverband. Gemeinsam war den Lernern, daß sie das Thema der Genera verbi im Deutschen alle schon nach der traditionellen Methode durchgenommen hatten.

Ein sogenanntes konstatierendes Experiment sollte

den Kenntnis- und Fertigungsstand der Lerner gemäß den Kriterien der neuen Unterrichtsmethode festhalten. Dementsprechend mußten die Lerner Aufgaben in folgenden drei Bereichen lösen (149) 42):

- a) Bewertung russischer Sprechsituationen aus der Perspektive eines Deutschen (sprachliches Bewußtsein)
- b) die der Bewertung der Sprechsituation adäquate Auswahl des Genus verbi
- c) die fremdsprachliche Realisierung dieser Sprechsituation durch einfache Sätze (Aktiv und Passiv)

KABANOVA mußte feststellen, daß keine der Aufgaben der drei Bereiche zufriedenstellend gelöst wurden. Sie erklärt diesen Tatbestand durch die Unzureichlichkeit der traditionellen Grammatikübersetzungsmethode, die zwar Redefertigkeiten anstrebe, doch nicht realisieren könne.

KABANOVA formuliert als Unterrichtsziel zunächst die Erarbeitung des fremdsprachlichen Bewußtseins in Form der Orientierungsgrundlage und danach dessen Anwendungsfertigkeiten im Redekontext.

Die Schüler müssen:

- die Genera verbi grammatisch definieren
- mithilfe vorgegebener semantischer Merkmale den Gebrauch der Genera verbi in Mutter- und Fremdsprache gegenüberstellen

---

42 : Die Seitenzahl bezieht sich im folgenden jeweils auf die oben angeführte Arbeit KABANOVAs.

- unter Anleitung des Lehrers den Erkennungs-  
algorithmus formulieren und ihn etappenweise  
aneignen
- unter Anleitung des Lehrers den Konstruktions-  
algorithmus erstellen und ihn etappenweise an-  
eignen

können.

Im Unterschied zum üblichen Gebrauch des Begriffs Lernziel, der ein Ergebnis benennt, beinhaltet KABANOVA's Gebrauch des Begriffs auch eine Prozeß-orientierung; das wird vor allem am letztgenannten Lernziel deutlich (152).

Mit dieser Aufstellung hat KABANOVA zugleich ihr Unterrichtsprogramm vorgestellt. Es kann in zwei Teile gegliedert werden:

- (1) Erstellen der Orientierungsgrundlage  
(fremdsprachliches Bewußtsein)
- (2) Anwendung des sprachlichen Bewußtseins  
im Redekontext

Das Experiment erstreckte sich in der Studentengruppe über 17 (Doppel-)Stunden; bei individuell unterrichteten Lernern konnte das Programm in 15 (Doppel-)Stunden durchgearbeitet werden.

#### 4.2.1. Beschreibung der Unterrichtseinheit<sup>43)</sup>

Der erste Teil der Unterrichtseinheit, der bei wei-

---

43: KABANOVA beschreibt die Algorithmen und die

tem den größten Raum einnimmt, gliedert sich in vier Themenbereiche auf, für die jeweils ein Muster und ein Algorithmus erarbeitet wird, welchen sich die Schüler sofort anschließend etappenweise aneignen.

KABANOVA stellt den Lernern das übergreifende Lernziel der Unterrichtseinheit vor, indem sie deutsche Passivsätze mit ihren russischen Äquivalenten an die Tafel schreibt und die Unterschiede erläutert<sup>44)</sup>. Den Lernern wird gesagt, daß sie im Verlauf des Unterrichts den Gebrauch der Passivformen "in der Rede", also im Redekontext erlernen werden.

#### 1. Themenbereich: Erkennen der Merkmale der Genera verbi (2,5 Stunden)

KABANOVA führt zunächst die neuen Begriffe zur Bezeichnung der semantischen Merkmale ein, mithilfe derer das sprachliche Bewußtsein für die Genera

---

Durchführung der Unterrichtseinheit getrennt. Der besseren Übersichtlichkeit wegen verbinde ich beide Teile; es ergibt sich deshalb die Uneinheitlichkeit der zitierten Seitenzahlen.

44 : KABANOVA geht nicht näher auf diese Erläuterungen ein. Es ist deshalb schwer vorstellbar, mit welchen Begriffen an dieser Stelle gearbeitet wurde, vor allem, wenn man die Komplexität der in der Unterrichtseinheit verwendeten Begrifflichkeit zur Erklärung dieses Sachverhalts mitbedenkt.

verbi im Deutschen - im Vergleich zur Muttersprache - ausgebildet werden sollte.

Für das Erkennen der semantischen Merkmale der Genera verbi stellt KABANOVA folgende drei Begriffe heraus:

Handlung:	H	
Subjekt der Handlung	S <sub>H</sub>	
Objekt der Handlung	O <sub>H</sub>	(155)

Da die Lerner die Begriffe möglichst selbst erarbeiten sollten, wurden ihnen (muttersprachlich) Beispielsätze vorgelegt, die verschiedene unterstrichene Satzglieder aufwiesen.

- Z.B.:
- 1) My rabotaem (Wir arbeiten)
  - 2) Rebenok boleet (Das Kind ist krank)
  - 3) Ja razočarovan (Ich bin enttäuscht)
  - 4) Stichi, vyučennye v étom godu  
(Verse, die in diesem Jahr auswendig gelernt wurden)
  - 5) Zdes' čto-to ne tak (Hier stimmt etwas nicht)
  - 6) Okončiv razgovor, on obratilsja k gostjam.  
(Nachdem er das Gespräch beendet hatte, wandte er sich den Gästen zu)
  - 7) Plany ulučenija (Verbesserungspläne)
  - 8) Beg vremeni (Der Lauf der Zeit)
  - 9) Idet stroitel'stvo (Es wird gebaut)
- (156)

Die Lerner sollten anhand dieser Beispiele die Gemeinsamkeit der unterstrichenen Elemente herausarbeiten und feststellen, daß jeweils eine Handlung vorliegt. Der Begriff wurde von den Lernern ohne Mühe gefunden; die Handlung, so erkannten die Schüler außerdem, läßt sich durch verschiedene Wortarten ausdrücken: durch ein Verb (1,2), ein Partizip (3,4), ein Gerund (6), ein Substantiv (7,8), ein Wortgefüge (9), oder überhaupt nicht (5).

Den Schülern wurde auf diese Art klargemacht, daß Handlung ein semantischer Begriff ist und er demzufolge in der Funktion eines semantischen Merkmals der Genera verbi benutzt werden kann.

Im Hinblick auf die Satzteile wurde festgestellt, daß eine Handlung nicht nur in Form eines Prädikats vorkommen kann, sondern auch als Subjekt (8), als Adverbial (6), als Attribut (4), als Genitivattribut (7) (157).

Für die Unterscheidung von Vorgangs- und Zustands-passiv erarbeitete KABANOVA zusätzlich eine Differenzierung zwischen dem Begriff der Vorgangshandlung (a) und der Zustandshandlung (b), welche eine Eigenschaft oder einen Zustand ausdrücke.

Z.B.: a) Ja разоčarovalsja (Ich wurde enttäuscht)  
 b) Ja разоčarovan (Ich bin enttäuscht)  
 (157)

Als Differenzierungskriterium wird erarbeitet für (b): Es handelt sich um eine Eigenschaft des Ob-

jekts, welche als Resultat einer bestimmten Handlung zu sehen ist, und zwar der Handlung, die im Wortstamm des vorgefundenen Wortes ausgedrückt ist.<sup>45)</sup>

KABANOVA erwähnt hier, daß die Lerner bei der Unterscheidung von Eigenschaft und Handlungszustand Schwierigkeiten hatten.

Der Handlungsbegriff wurde im weiteren Verlauf des Experiments durch den Einbezug der Modalitäten, die durch das Passiv ausgedrückt werden können, erweitert.

Der Modus der Unabdingbarkeit und der Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit sollte an folgenden russischen Beispielsätzen erkannt werden:

Sleduet i vpered praktikovat' takoj vid raboty.

(Es muß auch in Zukunft eine solche Arbeit/  
Art zu arbeiten/ praktiziert werden)

Éto nel'zja bylo tak bystro dokazat'.

(Dies konnte nicht so schnell bewiesen  
werden)

Eine besondere Schwierigkeit, so hebt die Autorin

---

45: KABANOVA bietet eine zusätzliche Identifizierungshilfe für die Zustandshandlung an, indem sie diese von den Adjektiven abhebt: Bei bolen (krank), vesel (fröhlich), izmenčiv (veränderlich) usw. handele es sich um qualifizierende Adjektive, deren Wortstamm zwar auf Verben zurückgeführt werden könne, doch deren Suffixmorphem eine Handlung ausschließe.

hervor, stellte das Verb "byt'" (sein) dar.

Z.B.:	Ja byl tam	(Ich war dort)
	Dom byl postroen	(Das Haus wurde ge- baut)
	Dom byl krasivyj	(Das Haus war schön)

Im ersten Fall, so konnten die Lerner erfahren, ist "byt'" durch ein anderes Verb, nämlich "nachodit'sja" (sich befinden) ersetzbar und drückt deshalb eine Handlung aus. In den anderen beiden Fällen ist diese Substitution nicht möglich. In "byl postroen" zeigt "byl" die Vergangenheit der Handlung an, in "byl krasivyj" gibt es keine Handlung; hier zeigt "byl" die temporale Situierung des Merkmals an (159).

Auf diese Art und Weise wurde von den Lernern die Orientierungsgrundlage bezüglich des semantischen Merkmals der Handlung erarbeitet<sup>46)</sup> (159).

Die Definition der semantischen Merkmale werden für die Orientierungsgrundlage in folgendem Schema festgehalten:

---

46: KABANOVA benutzt hier den Begriff der l i n g u - i s t i s c h e n Handlung im Unterschied zu dem der g r a m m a t i s c h e n Handlung. Lingistisch wird in der Bedeutung von "semantisch" benutzt, stellt jedoch meines Erachtens diesen Sachverhalt begrifflich nicht dar. Ich verwende deshalb den schon eingeführten Begriff des semantischen Merkmals.

H sinngemäß	X bezeichnet eine H, wenn ein PROZESS oder sein RESULTAT ausgedrückt wird	Verb Adverb Partizip Substantiv
S <sub>H</sub> WER oder WAS handelt?	X bezeichnet ein S <sub>H</sub> , wenn es auf die Fragen antwortet: 1. Von WEM wird die Handlung durchgeführt? 2. WER oder WAS handelt?	Nom Gen Dat Akk
O <sub>H</sub> WEN oder WAS betrifft die H unmittelbar?	X bezeichnet ein O <sub>H</sub> , wenn es auf die Frage antwortet: 1. WEN oder WAS betrifft diese Handlung unmittelbar? 2. WEN oder WAS + konkretes Verb des Satzes	Nom Gen Akk

(168)

H = Handlung

S<sub>H</sub> = Subjekt der Hand-O<sub>H</sub> = Objekt der Handlung

lung

Das Schema ist so formuliert, daß es - von links nach rechts gelesen - gleichzeitig den Erkennungsalgorithmus EA 1 ergibt.

An vorgelegten russischen Sätzen wandten die Lerner nun den Algorithmus etappenweise an.

Für die materialisierte Etappe beschreibt KABANOVA die einzelnen Handlungsschritte wie folgt:

Die Schüler

- a) lasen laut den russischen Satz
- b) lasen laut die Definition des semantischen Merkmals der Handlung vom Kärtchen ab
- c) lasen laut die Erkennungsregel für den Begriff der Handlung
- d) identifizierten die Handlung im vorgelegten Satz
- e) rahmten das entsprechende Satzglied mit einem Kästchen ein
- f) setzten darunter das Symbol H (wenn keine Handlung vorlag, einen Gedankenstrich)

Mit der gleichen Schrittfolge untersuchten die Schüler danach die Sätze auf das Vorhandensein von Subjekt und Objekt der Handlung (202). Die Erkennungsaufgaben wurden so lange mit den Kärtchen durchgeführt, bis sich einige Handlungsschritte verkürzt hatten und das Kärtchen als Stütze nicht mehr gebraucht wurde; dies war nach 10 bis 15 Satzanalysen der Fall (205).

Als wesentlich hob KABANOVA die Gleichzeitigkeit bzw. die direkte Aufeinanderfolge der Erkennungshandlungen aller drei Merkmale hervor, da die Lerner nur im Zusammenhang die Beziehungen der Merkmale untereinander sehen könnten. Diese Beziehungen sollten die Grundlage für die Ausbildung

des fremdsprachlichen Bewußtseins - nach der An-  
eignung der Merkmale - bilden.

Auf der Etappe der Handlung in der ä u ß e r e n  
R e d e wurden die Algorithmen ohne Stütze des  
Lernkärtchens laut gesprochen, die zu erkennenden  
Satzglieder unterstrichen und die Symbole dazu  
eingetragen. Es verkürzten sich bei diesen Übung-  
en weitere Algorithmisschritte (hier gibt KABA-  
NOVA nicht an, wieviele Sätze analysiert wurden).

Auf der Etappe der Handlung in der ä u ß e r e n  
R e d e f ü r s i c h lasen die Schüler nun die  
zu analysierenden russischen Sätze "für sich"  
und sprachen ebenso "für sich" die noch nicht ver-  
kürzten Algorithmisschritte. Die Ausführung der  
Erkennungshandlung beschleunigte sich zusehends  
(auch hier gibt KABANOVA die Zahl der analysier-  
ten Sätze nicht an).

Auf der Etappe der Handlung in der i n n e r e n  
R e d e sprachen die Schüler weder vor sich hin,  
noch notierten sie etwas; sie benannten nur noch  
die identifizierten Satzglieder.

Um zu einer sicheren Automatisierung der Erken-  
nungshandlung zu gelangen, wurden die russischen  
Sätze nicht nur schriftlich, sondern auch münd-  
lich präsentiert.

Anschließend führte die Autorin einen Zwischen-  
test über die beschriebenen Erkennungshandlungen  
durch, der ihren Aussagen zufolge fehlerfrei aus-  
gefallen ist (208).

Die Lerner bestimmten 32 Merkmale in 1,5 Minuten.

Das bedeutet: Die Identifizierung eines Merkmals gelang in durchschnittlich 2,9 Sekunden.

## 2. Themenbereich: Die Bestimmung der Genera verbi (3 Stunden)

Es sollte nun das sprachliche Bewußtsein der Genera verbi im Deutschen bei den Schülern ausgebildet werden. KABANOVA hatte die Absicht, dieses Ziel mithilfe einer Typologie der Benutzung der Genera verbi aufgrund eines Vergleichs von Muttersprache und Fremdsprache zu erreichen.

Als Analyseinstrument benutzt KABANOVA die in der ersten Phase der Unterrichtseinheit erarbeiteten semantischen Merkmale; als Analyseeinheit wählt sie die Sprechsituation (dargestellt in der Muttersprache).

Mit der Wahl der Sprechsituation als Basis für die Ausbildung des sprachlichen Bewußtseins geht KABANOVA einen Schritt über GAL'PERIN hinaus, der die Ebene des Satzes gewählt hatte. Doch bedauerlicherweise legt die Autorin dem Begriff eine unzulässige Definition zugrunde: Bei einer Sprechsituation handle es sich um einen "Dialog" oder eine "kurze Mitteilung" (170).

KABANOVA hat mit dieser Definition eine grobe Reduktion des Begriffs vorgenommen, indem sie alle pragmalinguistischen Faktoren unberücksichtigt läßt; sie gelangt letzten Endes zur gleichen Einheit wie auch GAL'PERIN, nämlich der des Satzes bzw. kleiner Textausschnitte.

Gemeinsam mit den Lernern erarbeitete KABANOVA nun

eine Typologie von "Sprechsituationen", die sich in bezug auf

a) An- bzw. Abwesenheit der einzelnen Merkmale und auf

b) ihre jeweilige Gewichtung (Aktualisierung) unterschieden.

Bei dem Merkmal 'Subjekt der Handlung' wurde zusätzlich zwischen 'belebt' und 'unbelebt' differenziert. Die Identifizierung eines Satzgliedes und damit eines Merkmals als betont oder aktualisiert ergebe sich objektiv aus der dargestellten Situation (allerdings gesteht KABANOVA zu, daß aus einer "subjektiven" Perspektive jedes beliebige Satzglied betont werden könne) (170).

Die von ihr erstellte Tabelle weist 15 Typen von "Sprechsituationen" auf, die sich aus verschiedenen Kombinationen der Kriterien (a) und (b) ergeben und denen jeweils die Verwendung von Aktiv und/oder Passiv zugeschrieben wird: 47)

---

47: Die Kriterien für die Kombination der Merkmale und ihre Gewichtung gibt KABANOVA nicht an. Die Wahl und Begrenzung der 15 vorgeschlagenen Typen erscheinen deshalb als willkürlich.

	H	S <sub>H</sub>	O <sub>H</sub>	A/P
1.	-	-	-	A
2.	H	-	-	A
3.	H	S <sub>H</sub> unbel.	-	A
4.	H	S <sub>H</sub> ↓ bel.	-	P
5.	↓H	S <sub>H</sub> bel.	-	A
6.	H	S <sub>H</sub> bel.	-	A/P ?
7.	H	S <sub>H</sub> ↓	O <sub>H</sub>	P
8.	H	S <sub>H</sub> →	O <sub>H</sub>	A
9.	H	S <sub>H</sub>	O <sub>H</sub>	A/P ?
10.	↓H	(S <sub>H</sub> ged.)	-	P
11.	→H	(S <sub>H</sub> ged.)	-	A
12.	H	(S <sub>H</sub> ged.)	-	A/P ?
13.	H	(S <sub>H</sub> ged.)	O <sub>H</sub> ↓	P
14.	H	(S <sub>H</sub> ged.)	O <sub>H</sub> →	A
15.	H	(S <sub>H</sub> ged.)	O <sub>H</sub>	A/P ?

EA 1

(175)

## Zeichenerklärung:

H = Handlung;                      A = Aktiv  
 S<sub>H</sub> = Subjekt der Handlung; P = Passiv;  
 O<sub>H</sub> = Objekt der Handlung;  
 bel. = belebt; unbel. = unbelebt; ged. = gedacht

und nicht formal ausgedrückt;

↓ = betont; → = unbetont; ? = Gewichtung  
kann nicht vorgenommen werden

Dem Schema ist zu entnehmen, daß bei vier "Situationstypen" das Passiv angewendet werden muß, bei sieben Typen das Aktiv, und daß bei vier Typen sowohl Aktiv als auch Passiv verwendet werden kann, da sich die Gewichtung der Komponenten nicht eindeutig darstellt.

Ich möchte nun KABANOVAs Typologie anhand der von ihr zitierten Beispielsätze überprüfen:

- a) Noč'. (Es ist Nacht)  
Kak chorošo! (Wie gut!)  
Typ 1: - - - → Aktiv
- b) Svetaet. (Es wird hell)  
Typ 2: H - - → Aktiv
- c) Mašiny mčatsja, ne sbavljaja skorosti.  
(Die Autos jagen dahin und verringern nicht ihr Tempo)  
Typ 3: H S<sub>H</sub> unbel. - → Aktiv
- d) Ne my, a tol'ko oni mnogo rabotajut.  
(Nicht wir, sondern nur sie arbeiten viel)  
Typ 4: H ↓ S<sub>H</sub> bel. - → Aktiv<sup>48)</sup>

---

48: Nach der Tabelle wäre hier Passiv zu erwarten.

e) Deti igrajut, a ne zanimajutsja.

(Die Kinder spielen und lernen  
nicht)

Typ\_5: H  $\overset{\downarrow}{S}_H$  bel. -  $\longrightarrow$  Aktiv

f) Deti igrajut. (Die Kinder spielen)

Typ\_6: H  $S_H$  bel.  $\longrightarrow$  Aktiv/Passiv  
(keines der Merkmale ist betont)

g) Vse v našem organizme soveršenstvuetsja  
zakonomi uslovnogo refleksa.

(Alles in unserem Organismus wird  
nach den Gesetzen des bedingten  
Reflexes ausgeführt)

Typ\_7: H  $\overset{\downarrow}{S}_H$   $O_H$   $\longrightarrow$  Passiv

h) Umoljaju vas, mne nado kormit' rebenka!

(Ich flehe sie an, ich muß dem  
Kind zu essen geben!)

Typ\_8: H  $\overset{\rightarrow}{S}_H$   $O_H$   $\longrightarrow$  Aktiv  
(betont ist H oder  $O_H$ )

i) Éto predstavlenie oprovergaetsja faktami.

(Diese Auffassung wird durch  
Fakten widerlegt)

Typ\_9: H  $S_H$   $O_H$   $\longrightarrow$  Aktiv/Passiv  
(Es ist nicht klar, welches der  
Merkmale betont ist)

- j) **Vezde pojut, pljaščut, smejutsja.**  
 (Überall wird gesungen, getanzt  
 und gelacht)  
Typ 10: H  $\downarrow$  S<sub>H</sub> (ged.) -                    → Passiv
- k) **Počemu tak šumno?**  
 - Vo dvore igrajut deti.  
Och, kak šumjat!  
 (Warum ist es hier so laut?  
 - Draußen spielen die Kinder.  
Ach, was die für einen Lärm machen!)  
Typ 11: H  $\rightarrow$  S<sub>H</sub> (ged.) -                    → Aktiv
- l) **Tam rabotajut!**                    (Dort wird gearbeitet)  
Typ 12: H S<sub>H</sub> (ged.) - → Aktiv/Passiv  
 (Es ist unklar, welches der  
 Merkmale betont ist)
- m) **Étot žurnal očen' interesnyj. Ego ochotno  
čitajut.**  
 (Diese Zeitschrift ist sehr inter-  
 essant. Sie wird gerne gelesen)  
Typ 13: H  $\downarrow$  O<sub>H</sub> S<sub>H</sub> (ged.)                    → Passiv
- n) **Upražnenija nužno brat' iz éтого učebnika.**  
 (Die Übungen müssen aus diesem  
 Lehrbuch genommen werden)  
Typ 14: H  $\rightarrow$  O<sub>H</sub> S<sub>H</sub> (ged.)                    → Passiv  
 (Ein anderes Merkmal als das  
 Objekt wird hier betont)

- o) Doma v našej strane strojatsja očen' bystro.  
(Die Häuser in unserem Land werden sehr schnell gebaut)

Typ\_15: H O<sub>H</sub> S<sub>H</sub> (ged.) → Aktiv/Passiv  
(Es ist nicht klar, welches der Merkmale betont ist)

Anhand von KABANOVA's Beispielsätzen soll nun die Analyse überprüft werden.

Für die Beispiele (b) - (e), (j) und (o) ergeben sich keine Unklarheiten, da die Bestimmungen durch KABANOVA überzeugen.

Anders ist es bei den folgenden Beispielsätzen:

- ad (a): Im ersten Satzbeispiel Noč' = "Nacht" ist zu vermuten, daß die Schüler nur mit Schwierigkeiten erkennen können, daß kein Subjekt der Handlung vorliegt.
- ad (f): Hier überzeugt zwar die Merkmalbestimmung, doch ist die Wahl des Genus verbi falsch; es kann nur Aktiv verwendet werden.
- ad (g): Da S<sub>H</sub> und O<sub>H</sub> semantische und nicht syntaktische Begriffe sein sollen, müßte hier 'zakonami' ... als S<sub>H</sub>, 'vse'... als O<sub>H</sub> analysiert werden
- ad (i): Die von KABANOVA vorgenommene Unterscheidung zum vorhergehenden Typ ist nicht sehr überzeugend; in beiden Fällen ist die Merkmalgewichtung nicht eindeutig vorzunehmen.
- ad (k): Es ist nicht nachzuvollziehen, weswegen

nicht auch die Handlung betont sein kann;  
in diesem Fall ist Passiv möglich.

- ad (l): Die Unterscheidung zum vorhergehenden Fall ist nicht deutlich; in beiden Fällen ist nicht eindeutig, welches Merkmal betont bzw. unbetont ist.
- ad (m): Unverständlich ist, warum KABANOVA die Betonung dem Objekt zuordnet und nicht - was im vorliegenden Beispiel überzeugender wäre - dem Adverbial.
- ad (n): Hier ist festzustellen, daß das Objekt genauso gut betont sein könnte; die Gewichtungsbestimmung ist nicht überzeugend.

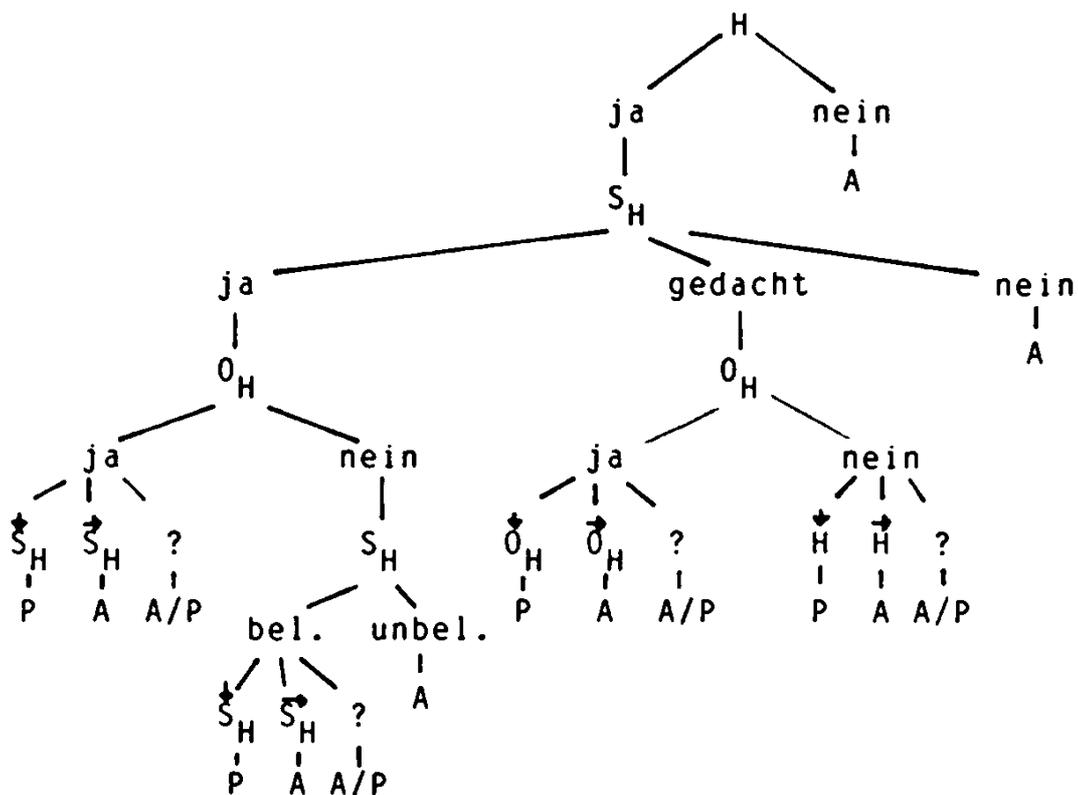
Mithilfe der Typologie zur Benutzung der Genera verbi (s.S.211) formulierten die Lerner nun die Definition des Begriffs des Passivs und schematisierten ihn wie folgt:

PASSIV		
H	↓ S <sub>H</sub>	O <sub>H</sub>
H	↓ S <sub>H</sub> bel.	-
H	S <sub>H</sub> ged.	↓ O <sub>H</sub>
↓ H	S <sub>H</sub> ged.	-

(211)

In Übereinstimmung mit den im Muster enthaltenen "Situationstypen" gelangten die Schüler - mithilfe des Lehrers - zur Formulierung der Erkennungsalgo-

rithmus 2:



EA 2

(179)

Nun wurde dieser Algorithmus (EA 2) etappenweise angeeignet. Die materialisierte Etappe verlief wie folgt:

Die Schüler

1. lasen laut den russischen Satz (bzw. Textausschnitt)
2. lasen laut die Erkennungsregel (d.h. sie lasen schrittweise die Regel und führten jede Teilanweisung danach am Text aus)

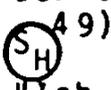
3. sprachen und notierten gleichzeitig die identifizierten semantischen Merkmale
4. bestimmten die Gewichtung dieser Merkmale und symbolisierten sie mithilfe der festgelegten Abkürzungen
5. sprachen laut die Wahl des Genus verbi aus und notierten sie mithilfe des festgelegten Symbols

Ein Beispiel soll die Ausführung der materialisierten Etappe veranschaulichen:

Suščestvuet proékt sozdanija podobnoj že masiny. Étot proekt uže utveržden i podležit realizacii.

( Es liegt ein Projekt für die Konstruktion einer ähnlichen Maschine vor.

Dieses Projekt ist schon bestätigt worden und wird realisiert.)

- der Schüler liest laut die vorgelegten Sätze
- "Ich suche die Handlung - sie heißt:  
'utveržden' (bestätigt)"
- der Schüler notiert das Symbol H und spricht gleichzeitig laut: "Ich notiere H".
- "Ich suche das Subjekt der Handlung - es wird hier nur gedacht"
- der Schüler notiert das entsprechende Symbol:  

- "Ich suche das Objekt der Handlung - es heißt

---

49: Hier hat KABANOVA ganz offensichtlich vergessen, das begleitende Sprechen des Schülers anzuführen.

'proékt' (Projekt)".

- der Schüler notiert das Symbol  $O_H$  und spricht laut: "Ich notiere  $O_H$ "

Die auf diese Art und Weise entstandene Merkmalkombination lautet:  $H \textcircled{S_H} O_H$

- "Ich bestimme nun das meistbetonte Merkmal" 50)
- der Schüler stellt fest: "Das meistbetonte Merkmal ist das Objekt der Handlung".
- Er trägt einen senkrecht nach unten gerichteten Pfeil ein

Die Merkmalkombination sieht nun folgendermaßen aus:

$H \textcircled{S_H} \downarrow O_H$

- der Schüler folgert: "Es handelt sich um das Passiv"
- Er notiert das Symbol 'P' 51) (214/215)

---

50: KABANOVA spricht in diesem Zusammenhang jeweils von dem "Zentrum des Gedankens", ein Ausdruck, der m.E. irreführend ist, denn er suggeriert, daß es sich um die Sprechintention handelt; diese ist jedoch den angegebenen Kontexten nicht immer eindeutig zu entnehmen.

51: Sowohl beim Notieren des Symbols P als auch beim Notieren des Pfeils muß der Schüler laut kommentieren, was er tut. Es wird nicht deutlich, ob diese Handlungsschritte während des Experiments un-

Dazu ist anzumerken, daß die vorgenommene Gewichtung nicht eindeutig ist; es könnte genauso gut die Handlung betont sein.

Die Identifizierung der Genera verbi, so KABANOVA, erfolgte recht mühelos, da die Lerner anhand der Beispiele zur Erstellung der Typologie die Merkmalanalyse mehrfach durchgeführt hatten.

Die weitere Etappenfolge lief nach dem üblichen Muster ab.

Zur Überprüfung der Ausbildung des sprachlichen Bewußtseins der Genera verbi im Deutschen führte KABANOVA einen Zwischentest durch: Anhand vorgelegter russischer Sätze mußten die Schüler bestimmen, ob die jeweilige "Situation" im Deutschen durch Passiv oder Aktiv ausgedrückt wird. Sie sollten dabei feststellen, daß den russischen Sätzen, die passivisch formuliert waren, das deutsche Aktiv entspricht und solchen, die aktivisch formuliert waren, das deutsche Passiv oder Aktiv und Passiv (unbestimmte Situation) entsprechen.

In durchschnittlich 3-4 Minuten führten die Schüler 27 Satzanalysen fehlerfrei durch (218).

Wenn man KABANOVAs Beschreibung folgt, wurden von den Schülern in diesem Test Kenntnisse verlangt, die sie sich während der Unterrichtseinheit nicht angeeignet hatten. Möglicherweise jedoch wurde eine entsprechende Lernphase durchgeführt, und KABANOVA

---

terblieben sind oder nur in KABANOVAs Darstellung vergessen wurden.

hat ihre Beschreibung unterlassen.

### 3. Themenbereich: Erkennen der Modalitäten des Passivs (2,5 Stunden)

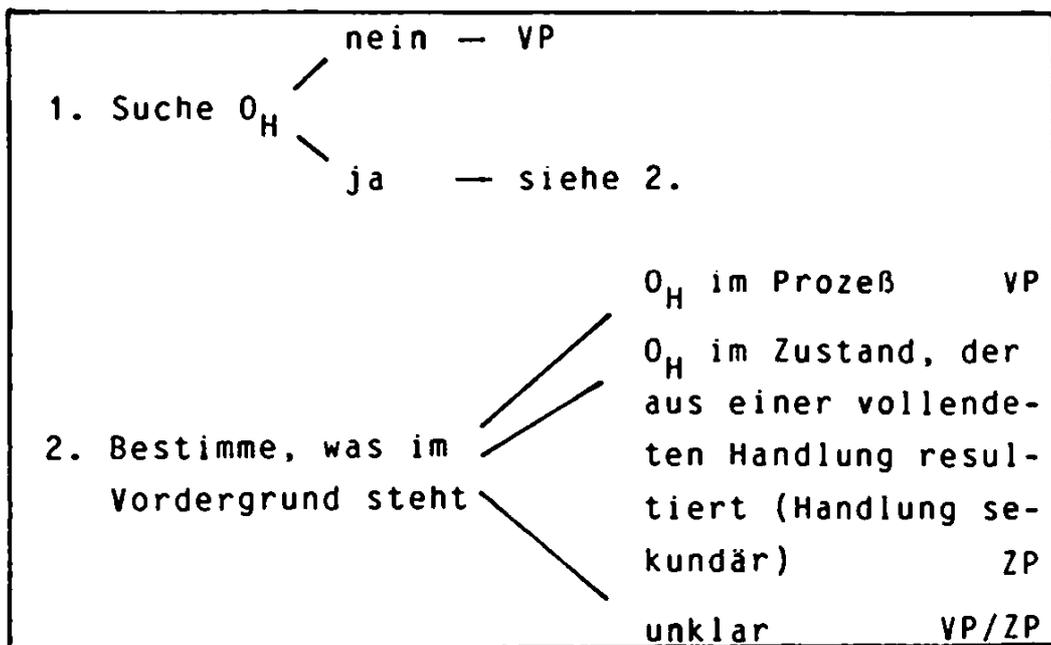
Die Autorin unterscheidet zwischen

- Vorgangspassiv (VP)
- Zustandspassiv (ZP)
- Passiv der Möglichkeit (PM)
- Passiv der Notwendigkeit (PN)

Passiv der Möglichkeit bzw. Notwendigkeit betrifft die Passivsätze, in denen eine Möglichkeit bzw. Notwendigkeit ausgedrückt wird.

Die Begriffe wurden anhand der schon angeeigneten semantischen Merkmale untersucht und folgende Algorithmen erstellt:

EA 3<sub>a</sub>: Unterscheidung von Vorgangs- und Zustandspassiv



EA 3<sub>a</sub>

(183)

Den Schülern wurde unter anderem folgendes Beispiel zur Analyse vorgelegt:

Plat'e šili dolgo. Podbiral<sup>i</sup> pugovicy,  
otdelku. Neskol'ko raz primerjali ego.  
Nakonec mne pozvonili: Plat'e sšito,  
možete prichodit'.

(Man nähte lange an dem Kleid (An dem Kleid wurde lange genäht). Knöpfe wurden ausgewählt und Besatz. Mehrmals wurde es anprobiert. Endlich rief man mich an: Das Kleid ist fertig (genäht). Sie können kommen.)

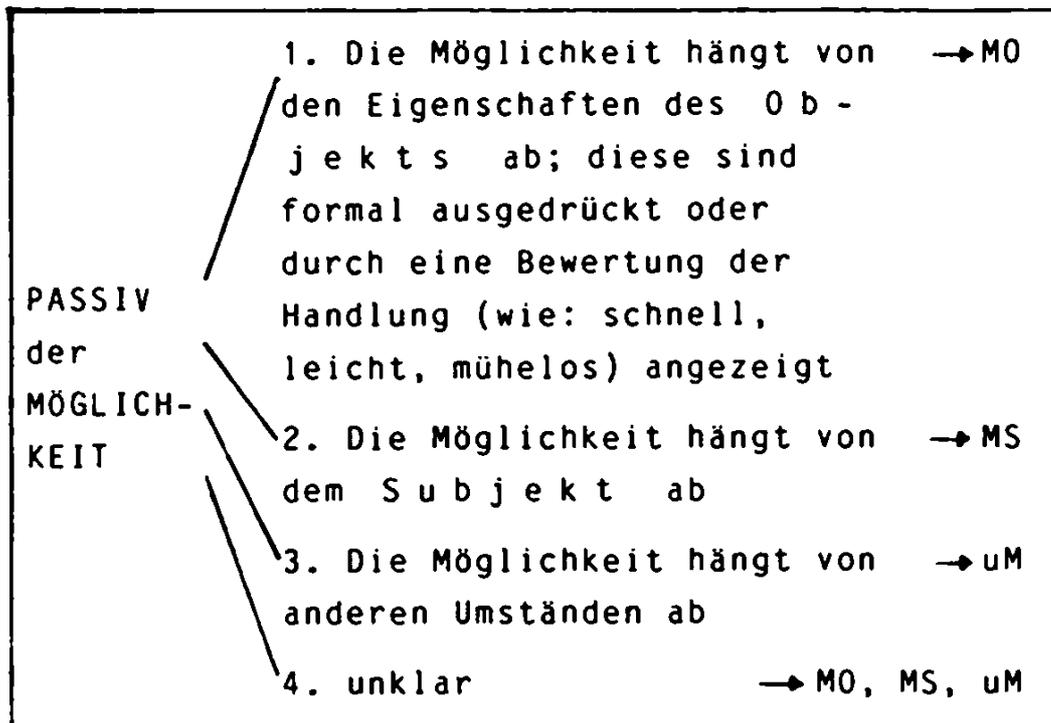
(220)

Die Schüler erkannten, daß es in beiden unterstrichenen Sätzen um den gleichen Inhalt, nämlich das Nähen eines Kleides geht.

Während jedoch im ersten Satz das Objekt der Handlung, das Kleid, beim Prozeß des Nähens vorgestellt wird, wird es im zweiten unterstrichenen Satz in einem fertigen Zustand gesehen. Dementsprechend muß im ersten Fall Vorgangspassiv, im zweiten Fall Zustandspassiv verwendet werden. (Wie die Übersetzung jedoch zeigt, gibt es noch andere Möglichkeiten: für den ersten Fall 'man' + Aktiv.)

Dieser Algorithmus wurde in weniger als einer Doppelstunde etappenweise angeeignet.

Danach wurde der Begriff des Passivs der Möglichkeit erarbeitet und in folgendem EA 3<sub>b</sub> festgehalten:

EA 3<sub>b</sub>

(186)

Erklärung der Abkürzungen:

MO = Möglichkeit des Objekts

MS = Möglichkeit des Subjekts

uM = unabhängige Möglichkeit

Die Schüler analysierten mit diesem Algorithmus unter anderem folgende Beispiele:

- Stichotvorenija A.S.Puškina legki i melodičny. Oni bystroučatsja naizust' (mogut byt' vyučeny).  
(Die Gedichte Puškins sind leicht und melodisch. Sie "lernen sich" schnell auswendig (können schnell auswendig gelernt werden)). (183)

Die Analyse der Schüler auf der materialisierten

Etappe verlief wie folgt:

$O_H$  - Stichotvorenija (Gedichte) wird eine bestimmte Eigenschaft zugeschrieben (legkost' - Leichtigkeit, melodičnost' - Melodik), und diese Eigenschaft des Objekts schafft die Möglichkeit zu irgendeiner Handlung (bystrogo zaučivanija - des schnellen Auswendiglernens)  
 —→ MO.

Die Bestimmung der Modalität des Passivs als einer von den Eigenschaften des Objekts abhängigen Möglichkeit vermag zu überzeugen.

Zweites Beispiel:

- My dolžny vse-taki organizovat' éto delo.
- A kak lučše vsego možno orgaizovat' éto?  
 (Wir müssen diese Sache dennoch organisieren.
- Aber wie kann das am besten organisiert werden? (184)

In der vorliegenden Situation ist das Subjekt im ersten Satz formal ausgedrückt, im zweiten Satz wird es nur gedacht. Vom Subjekt der Handlung, das formal ausgedrückt ist oder gedacht werden kann, hängt die Möglichkeit der "Organisation der Sache" ab —→ MS.

Die Bestimmung des gedachten Subjekts als betontes Merkmal leuchtet allerdings nicht ein. Darüberhinaus ist einzuwenden, daß ein gedachtes Subjekt,

das betont ist, in der Typologie nicht auftaucht.  
(vgl. S.210).

Es handelt sich am ehesten um Typ 15, bei dem  
"andere Umstände" betont sind.

Ein letztes Beispiel:

- 'Éto zadanie možno legko vypolnjat'.

(Diese Aufgabe kann leicht ausgeführt  
werden.)

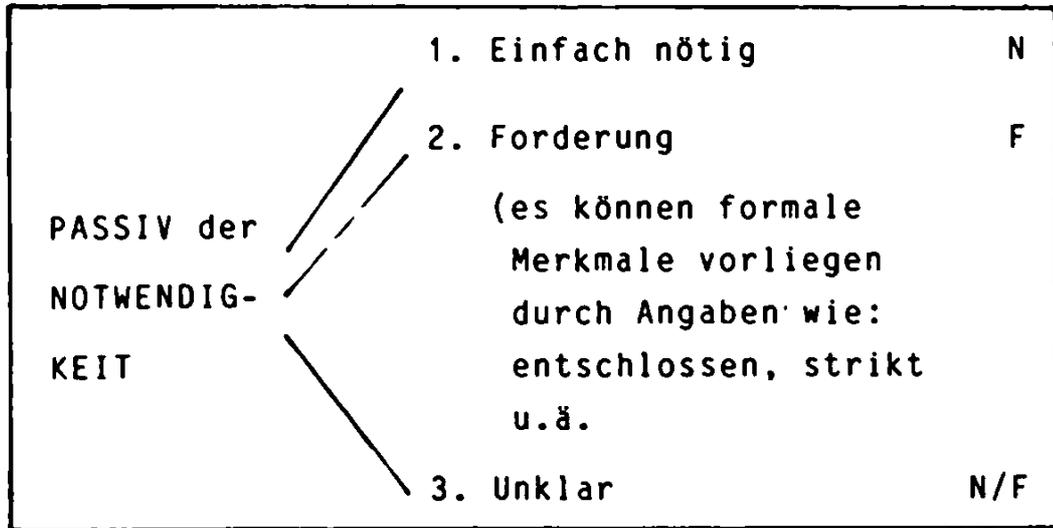
In dieser Situation kann man annehmen, daß die  
Möglichkeit vom Objekt der Handlung abhängt, d.h.  
die "Aufgabe" verfügt über bestimmte Eigenschaf-  
ten, aufgrund derer man sie leicht ausführen kann.  
Andererseits kann man annehmen, daß die Möglich-  
keit vom Subjekt der Handlung abhängt, d.h. daß  
das Subjekt fähig ist, mit Leichtigkeit diese Auf-  
gabe auszuführen.

Und schließlich kann man annehmen, daß die Mög-  
lichkeit weder vom Subjekt noch vom Objekt abhängt,  
sondern von irgendwelchen anderen Gründen → uM.

Nach der Aneignung des Erkennungsalgorithmus EA 3<sub>b</sub>  
wurde der Begriff des Passivs der Notwendigkeit er-  
arbeitet, welcher sich den Schülern in zwei Vari-  
anten darbot:

- als objektive Notwendigkeit            und als
- Notwendigkeit der Forderung

Es ergab sich folgender Algorithmus EA 3<sub>c</sub>:

EA 3<sub>c</sub>

(187)

Erklärung: N = objektive Notwendigkeit

F = Notwendigkeit als Forderung

Dazu Beispiele, wie sie auf der materialisierten  
Etappe durchgeführt wurden:

- Èto byla žizn', kotoruju Gljajchin vel uže v  
protjaženii mnogich let. Ona byla nelegka,  
no ee nužno bylo vynosit'. (187)

(Es war ein Leben, das G. schon seit  
vielen Jahren führte. Es war nicht  
leicht, aber es mußte ertragen werden.)

Die Schüler erkannten, daß es sich um eine objek-  
tive Notwendigkeit handelt → N.

Hier ist einzuwenden, daß es sich am ehesten um  
eine subjektive Notwendigkeit handelt; dieser  
Fall ist im Algorithmus jedoch nicht erfaßt.

Zweites Beispiel:

- Sčet nužno oplačivat' srazu že!

Imejte éto v vidu!

(Eine/Die Rechnung muß sofort bezahlt werden! Merken Sie sich das!)

Hier, so konstatierten die Schüler, erscheint die Notwendigkeit als Forderung → F.

Dazu muß angemerkt werden, daß der zusätzliche Appell "Merken Sie sich das!" eher auf eine objektive Notwendigkeit verweist. Letzten Endes bleibt meines Erachtens unentscheidbar, ob eine durch den Sachverhalt gegebene Notwendigkeit vorliegt, oder ob sie subjektiv, als Forderung zu verstehen ist. Zur Unterscheidung von Notwendigkeit und Forderung ist grundsätzlich zu sagen, daß sie nur sehr schwer herausgearbeitet werden kann, vor allen Dingen von Schülern.

#### 4. Themenbereich: Konstruktion des Passivs im Deutschen (5 Stunden)

Nachdem die Schüler sich das sprachliche Bewußtsein bezüglich der Kategorie der Genera verbi und insbesondere des Passivs angeeignet hatten, fand nun der Übergang zum Ausdruck der Kategorie in der Fremdsprache statt.

KABANOVA läßt in ihrer Beschreibung unklar, in welcher Reihenfolge die Algorithmen (und Tabellen) aufgestellt wurden.

Für meine eigene Darstellung wähle ich eine möglichst sinnvolle Aufeinanderfolge.

Zuerst wurden den Schülern mehrere Konjugationstabellen aller benötigten Hilfs- und Modalverben für die im Konstruktionsalgorithmus 1 angeführten Tempora gegeben. Jedem Verb wurde dabei sein Verwendungskontext zugeschrieben, z.B. "werden" bei Vorgangspassiv (Anhang S.8,9,11).

Die Autorin erstellte mit den Schülern einen ersten Algorithmus, der vor allem die Tempora aufzeigen sollte, in denen die Passivmodalitäten ausgedrückt sind:

#### Konstruktionsalgorithmus 1

1. Vorgangspassiv: Präsens, Prät., Perfekt, Plusqu., Futur Zustandspassiv: Präsens, Prät., Futur	Singular/Plural in allen Personen außer: sich lassen im Infinitiv - nur 3.Pers.Sg./ Pl.
2. Passiv der Möglichkeit: Präsens, Präteritum	
3. Passiv der Notwendigkeit: Präsens, Präteritum	

KA 1

(188)

Der Nachvollzug des Algorithmus bereitet Schwierigkeiten: Auf welcher Grundlage kommt KABANOVA

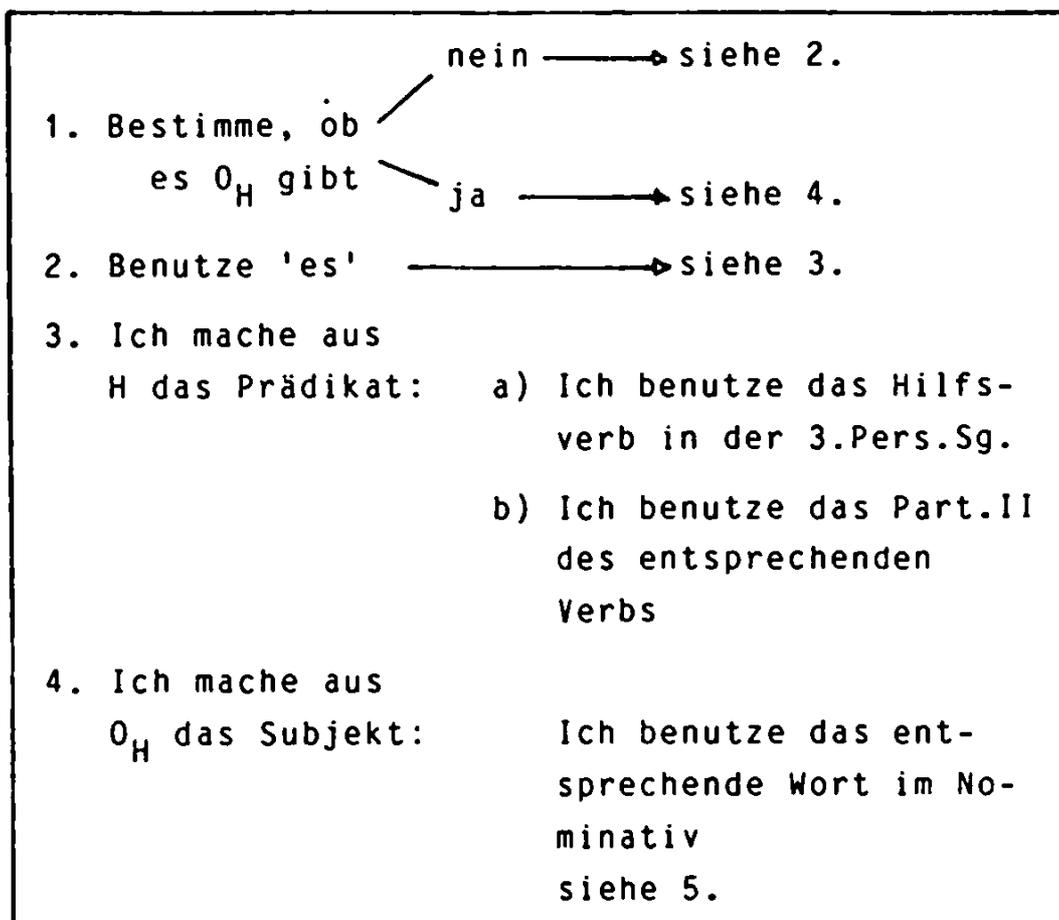
zu dem Schluß, daß die verschiedenen Passivmodalitäten nur bestimmte Tempora zulassen?

Auch das Zustandspassiv gibt es im Perfekt und Plusquamperfekt: "ich bin/war geimpft gewesen".

Außerdem gibt es überall ein Futur II. (Siehe HELBIG-BUSCHA, Deutsche Grammatik 1981; § 2.1.6.1. und § 2.1.6.2.. S. 136 f..)

Für die grammatische Behandlung der einzelnen Satzglieder (d.h. der formal repräsentierten semantischen Merkmale) erstellte KABANOVA mit den Schülern einen weiteren Konstruktionsalgorithmus:

#### Konstruktionsalgorithmus 2a



5. Ich mache H zum

Prädikat:

- a) Ich bestimme den Numerus des Subjekts
- b) Ich bestimme die Person des Subjekts
- c) Ich benutze das Hilfsverb im entsprechenden Numerus und Person
- d) Ich benutze das Partizip II des entsprechenden Verbs

KA 2a

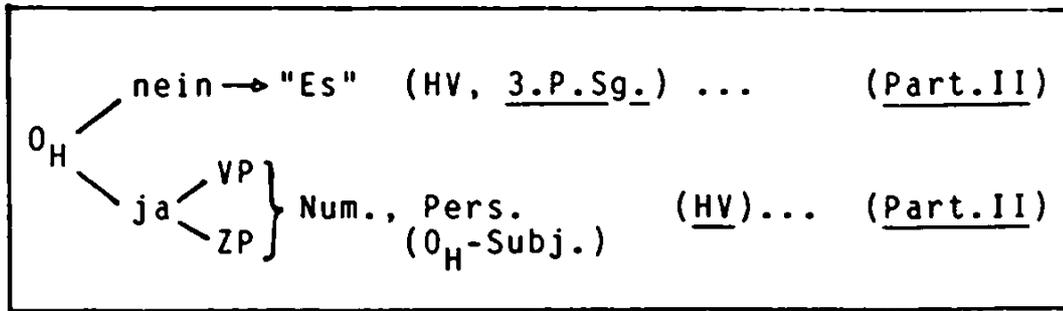
(192/193)

Es kann festgestellt werden, daß dieser Algorithmus weder zum Ausdruck der Möglichkeit noch zum Ausdruck der Notwendigkeit des Passivs erstellt wurde, sondern lediglich für Vorgangs- und Zustandspassiv.

Für einen vollständigen Algorithmus, der alle Passivmodalitäten erfaßt, hätte beispielsweise Handlungsschritt 5c+d erweitert werden müssen, so daß auch die Kombinationen Hilfsverb HV + Partizip II + werden und sein + zu + Infinitiv enthalten sind.

KABANOVA entwirft im weiteren einen "Alternativalgorithmus", den sie als "angenehmer" bezeichnet.

## Konstruktionsalgorithmus 2b



KA 2b

(193)

Der Alternativalgorithmus, so ist zu bemängeln, ist so stark verkürzt, daß die konkreten Bildungsregeln nicht mehr zu entnehmen sind. Wie ein von KABANOVA angeführtes Beispiel zeigen wird, haben die Schüler bei ihrer Analyse auch nicht diesen Alternativalgorithmus, sondern den ausführlicheren Konstruktionsalgorithmus 2a benutzt.

Die materialisierte Etappe anhand des Konstruktionsalgorithmus 2a erläutert KABANOVA wie folgt:

Ego uže priglasili, a tebja?  
 (Ihn haben sie schon eingeladen/  
 Er wurde schon eingeladen,  
 und du (dich)?) (225)

- Der Schüler analysiert: "Es handelt sich um das Vorgangspassiv" <sup>52)</sup>

52: Die Alternative "Vorgangspassiv" - "Zustandspassiv" tritt im KA 2a nicht auf; in der Ausführung wird diese Frage vor Schritt 1 von KA 2a geklärt.

- er notiert: "werden + Partizip II"
- "Ich untersuche nun, ob das Objekt der Handlung vorliegt: Ja, es liegt vor."
- "Ich mache es zum Subjekt: das Wort 'ihn' benutze ich im Nominativ."
- er notiert: "er"
- "Die Handlung mache ich zum Prädikat."
- "Ich bestimme nun den Numerus des Subjekts: Es steht im Singular."
- er notiert das Symbol 'Sg' unter das Subjekt
- "Ich bestimme die Person des Subjekts: 3. Person."
- er notiert die Ziffer unter das Subjekt
- "Ich benutze nun das Hilfsverb in der 3. Person Singular."
- er sucht im Konstruktionsalgorithmus 1 das benötigte Tempus und in den (Konjugations-) Tabellen das entsprechende Hilfsverb
- er schreibt es - in Deutsch - auf und spricht es gleichzeitig laut aus
- "Ich benutze nun das Partizip II des Verbs 'einladen' "
- er schreibt und spricht die Antwort laut:

( Ego      uže    priglasili,    a tebja?)  
 3.Pers.Sg.      VP: w-Part.II  
 "Er ist eingeladen worden"

Dem Beispiel sind folgende Anmerkungen hinzuzufügen:

- Der Schüler bestimmt die Passivmodalität; dieser Handlungsschritt ist jedoch im benutzten Algorithmus

mus nicht enthalten.

- Der Schüler bestimmt auch die formale Realisierung der gewählten Passivmodalität, welche ebenfalls nicht dem Algorithmus zu entnehmen ist.
- Der Schüler muß Tempus und Hilfsverb zwei verschiedenen - zusätzlichen - Lernkärtchen entnehmen, so daß man davon ausgehen kann, daß es für den Schüler zusehends schwieriger wird, sich in der Ansammlung von Kärtchen und Algorithmusschritten zurechtzufinden.
- Schließlich wird nicht klar, nach welchen Regeln der Schüler die Syntax, also die Wortstellung, auszuführen hat.

Um den Lernern ein selbständiges Arbeiten zu ermöglichen, bot KABANOVA die Textausschnitte mit den zu analysierenden Sätzen mit zweisprachigen Wortlisten an, wie zum Beispiel:

- |                               |          |               |
|-------------------------------|----------|---------------|
| - Vy sami počínili étot       | vy       | - Sie         |
| apparat?                      | apparat  | - das Gerät   |
| - <u>Net, ego počínil me-</u> | čínit'   | - reparieren  |
| <u>chanik. Ja chodil v</u>    | mechanik | - der/ein Me- |
| <u>masterskuju.</u>           |          | chaniker      |
|                               | ego      | - ihn         |

(- Haben Sie selbst dieses Gerät repariert?)

- Nein, es wurde von einem Mechaniker repariert.  
  Ich war in der Werkstatt.)

(226)

KABANOVA betont, daß auf diese Art und Weise nicht im üblichen Sinn übersetzt wurde, sondern daß der Inhalt der russischen Sätze von der Position

des deutschen sprachlichen Bewußtseins im Deutschen wiedergegeben wurde.

Nach Angaben der Autorin bearbeiteten die Lerner 6-7 vorgelegte Dialoge mithilfe der Lernkärtchen; danach nannten sie nur noch (laut) die zu benutzende Passivmodalität und die entsprechenden Formen im Deutschen.

Schließlich war die Orientierungshandlung so weit automatisiert, daß die Passivkonstruktionen in durchschnittlich 4-5 Sekunden ausgeführt wurden (227).

Eine zusätzliche Übung bestand darin, die gebildeten deutschen (Passiv-)Sätze wieder in die Muttersprache zurückzuübersetzen, und zwar mit allen grammatischen Varianten für den Ausdruck der Handlung im gegebenen Kontext.

Zum Beispiel für:

"Es wurden Handkoffer gekauft."

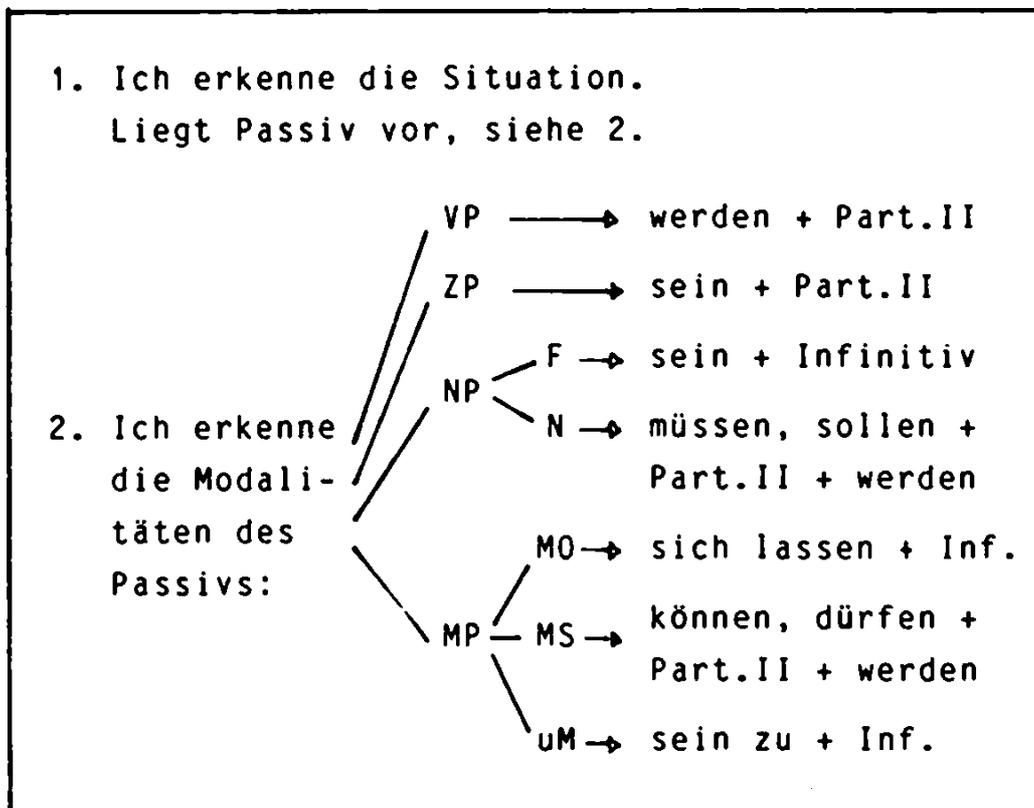
sammelten die Schüler folgende Möglichkeiten:

Byli kupleny (kupili, pokupalis') žemodany.

Es fällt auf, daß die Schüler Formen angeben mußten, die vorher nie systematisiert worden waren. Es hätten den grammatischen Formen des Deutschen bei der Zuordnung der Passivmodalitäten auch die russischen Formen gegenübergestellt werden müssen (226).

Nun wurde der letzte Algorithmus entworfen, der die Bildung aller Passivmodalitäten enthielt (KA 3):

## Konstruktionsalgorithmus 3



KA 3

(194)

Der Algorithmus weist folgende Mängel auf:

- a) Eine "Forderung" wird nicht nur durch sein + zu + Infinitiv, sondern auch durch sollen + Partizip II + werden ausgedrückt.
- b) Das Modalverb "sollen" drückt keine Notwendigkeit, sondern eine Forderung aus.
- c) Bei der "unabhängigen Möglichkeit" müßte auch "können" stehen.
- d) In den Algorithmus müßte unbedingt der Konstruktionsalgorithmus 2 integriert sein:  
Aus KABANOVAs Darstellung kann der Schüler nicht

entnehmen, daß die Passivmodalitäten - außer dem Zustandspassiv - auch mit dem unpersönlichen 'es' konstruiert werden können.

e) Es fehlen jegliche syntaktische Anweisungen.

Mit dem Konstruktionsalgorithmus 3 wurden insgesamt 100 Passivsätze - etappenweise - gebildet.

#### 5. Themenbereich: Integration der Passivstrukturen in Redekontexte (2 Stunden)

Die Schüler sollten nun kleine Dialoge in der Muttersprache zusammenstellen, um sie dann ins Deutsche zu übertragen.

Die Autorin mußte jedoch konstatieren, daß die Lerner beim "Ausdenken" der Dialoge große Schwierigkeiten hatten. Sie sah sich deshalb gezwungen, die Dialoge selbst anzubieten. Der Vorteil dabei war; daß sie alle Passivmodalitäten in die Dialoge gleichmäßig einfließen lassen konnte. Die Beobachtung der Lerner ergab, daß die Wahl des Genus verbi und sein Ausdruck sehr stark automatisiert abliefen (228).

Dennoch durften die Schüler die Lernkärtchen (mit dem Konstruktionsalgorithmus 3) zunächst noch benutzen.

Hier ein Beispiel für die Arbeit in dieser abschließenden Unterrichtsphase:

Ein russischer Dialog wurde vorgegeben:

- Ty ved' byl bolen. Tebja navesčali?

- Da, menja často naveščali.
- A kto naveščal tebja?
- Menja naveščali druž'ja iz gruppy.

Danach bestimmten die Schüler: VP + werden + Partizip II und sprachen laut:

- Du warst doch krank. Bist du besucht worden?
- Ja, (ich bin oft besucht worden).
- Von wem (bist du besucht worden)?
- .- Von den Freunden aus der Schulklasse (bin ich besucht worden). (229)

Die Autorin machte die Lerner darauf aufmerksam, daß die Nominal- und Verbalphrasen der Repliken 2-4 nicht gesprochen werden.

Als die Schüler die Dialoge im Sprechtempo der Muttersprache auf Deutsch formulieren konnten, und zwar in durchschnittlich 4-5 Sekunden, sah KABANOVA das Ziel ihrer Unterrichtseinheit erreicht (230).

KABANOVA führte einen Abschlußtest durch, der aus zwei Teilen bestand:

- a) Bewertung von "Sprechsituationen" aufgrund des deutschen sprachlichen Bewußtseins;  
Bestimmung des Genus verbi mit Begründung  
(5 Analyseaufgaben)
- b) Erkennen der Modalitäten des deutschen Passivs und ihre Bildung im Deutschen  
(7 Konstruktionsaufgaben)

Es ergab sich eine deutliche Überlegenheit der Experimentalgruppe über die Kontrollgruppe (234,235).

#### 4.2.2. Diskussion der Unterrichtseinheit

KABANOVA's Unterrichtseinheit ist in eine umfangreiche theoretische Abhandlung eingebettet, deren Ziel es ist, die Vorteile der Theorie GAL'PERIN's im Vergleich zu anderen (in der Sowjetunion aktuellen) fremdsprachenlerntheoretischen Ansätzen aufzuzeigen und die Gestaltung der Orientierungsgrundlage bezüglich des deutschen Passivs zu entwerfen.<sup>53)</sup>

Das Wesentliche der zugrundegelegten Theorie GAL'PERIN's sieht KABANOVA in der Konzeption der Orientierung einerseits und dem Weg der etappenweisen Aneignung andererseits. Während erstere den Aspekt der fachlichen Aufbereitung des Lernmaterials betreffe, bezeichne der zweite Aspekt das methodische Vorgehen. Mit diesen beiden Aspekten seien die beiden Komponenten des schulischen Lehrens und Lernens angesprochen, so daß mit Recht behauptet

---

53: Es wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine Analyse aller theoretischen Überlegungen angestrebt; es sollen vielmehr nur die direkt für die Unterrichtseinheit relevanten Punkte erörtert werden.

werden könne, GAL'PERINs Theorie stelle eine vollständige und ausgewogene Lehr-Lern-Theorie dar. KABANOVAs Verständnis der Orientierung bzw. der Orientierungsgrundlage als systematisch aufbereitetes Material steht in vollem Einklang mit den Auffassungen GAL'PERINs; was jedoch davon abweicht, ist KABANOVAs - darüber hinausgehende - Interpretation der Orientierung als Leitfaden zur Auffindung der wesentlichen Merkmale dieses (Lern-)Materials. Mit dieser Behauptung hat KABANOVA jedoch zweierlei vermengt: zum einen den Anspruch an die Orientierungsgrundlage, ein System der wesentlichen Merkmale eines Lerngegenstandes zu repräsentieren, und zum anderen die Realisierung dieses Anspruchs, die in der Erarbeitung dieses Systems besteht. Die Kriterien zur Analyse des Lerngegenstandes und zur Erarbeitung der wesentlichen Merkmale vermag jedoch nur die entsprechende Fachdisziplin zu liefern.

KABANOVAs Auffassung der Orientierungsgrundlage enthält dementsprechend eine Überinterpretation des Begriffs.

Im folgenden möchte ich die Integration der Unterrichtsphasen von KABANOVAs Experiment in GAL'PERINs Modell vornehmen:

Zum ersten Themenbereich:

Für die Erarbeitung der Definition der Begriffe der Handlung, des Subjekts der Handlung und des Objekts der Handlung ergaben sich jeweils folgende Arbeitsphasen:

- |  |                        |
|--|------------------------|
| - Herausarbeiten der inhaltlichen Gemeinsamkeiten der in den vorgelegten muttersprachlichen Sätzen unterstrichenen Satzteile | Etappe I               |
| - Belegen der Gemeinsamkeiten mit dem Begriff $(H, S_H, O_H)$  | Etappe I               |
| - Formulieren der Definition der Begriffe  | Etappe I               |
| - Entwurf des EA 1   | Etappe I               |
| - Etappenweise Aneignung durch verschiedene Satzanalysen   | Etappen II, III, IV, V |
| - Identifizierung der semantischen Merkmale mündlich präsentierter Sätze (Test)  | Etappe V               |

Zum zweiten Themenbereich:

- |   |   |
|---|---|
| - Analyse von 15 Satzbeispielen                   | Etappe V                                    |
| - Erstellen einer Typologie von Sprechsituationen | Etappe I: Muster der Orientierungsgrundlage |
| - Definition des Begriffs des Passivs             | Etappe I                                    |



## algorithmus 3c

- Etappenweise Aneignung durch verschiedene Satzanalysen Etappen II, III, IV, V

## Zum vierten Themenbereich:

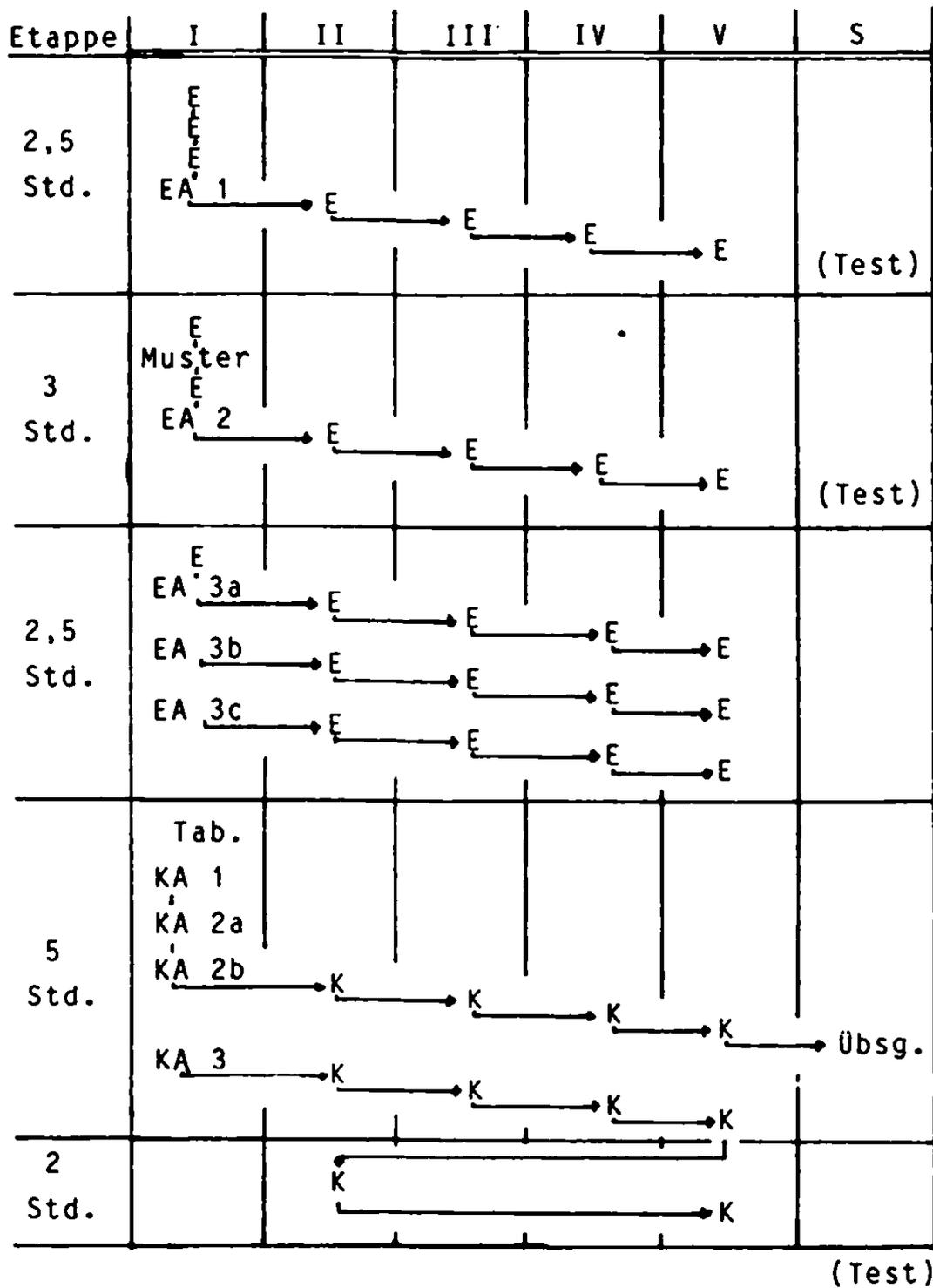
- Präsentation von Konjugationstabellen Etappe I
- Erarbeiten des Konstruktionsalgorithmus 1 Etappe I
- Erarbeiten des Konstruktionsalgorithmus 2a Etappe I
- Erarbeiten des Konstruktionsalgorithmus 2b Etappe I
- Etappenweise Aneignung des KA 1 und KA 2a/b (und der Konjugationstabellen) durch verschiedene Satzkonstruktionen Etappen II, III, IV, V
- Übersetzen deutscher Sätze ins Russische nicht ins Etappenmodell integrierbar
- Formulieren des Konstruktionsalgorithmus 3 Etappe I
- Etappenweise Aneignung des KA 3 durch verschie- Etappen II, III, IV, V

dene Satzkonstruktionen

Zum fünften Themenbereich:

- Übertragen vorgelegter Dialoge ins Deutsche mit-  
hilfe von Lernkärtchen Etappe II
  - Übertragen vorgelegter Dialoge ins Deutsche,  
ohne Lernkärtchen Etappe V
  - Abschlußtest
-

Übersicht über die ins Etappenmodell integrierten Unterrichtsphasen



S = Sonstige

Übsg. = Übersetzung

KABANOVAs Aufbereitung der Unterrichtseinheit stellt durch die systematische Erarbeitung der Orientierungsgrundlage und der Abfolge der Etappen eine konsequente Anwendung der GAL'PERINSchen Theorie dar.

Es können folgende Übereinstimmungen mit GAL'PERINs Modell festgestellt werden:

- Das Schema verdeutlicht:
  - die Erkennungsalgorithmen werden zuerst, die Konstruktionsalgorithmen danach erarbeitet
  - die Abfolge der Etappen weist bis auf eine Ausnahme keine Sprünge auf
- Die Beschreibung des Experiments läßt erkennen, daß auf die Durchführung der materialisierten und lautsprachlichen Etappen sehr viel Sorgfalt und Aufmerksamkeit verwendet wurde.

Die Konzeption des sprachlichen Bewußtseins wurde in KABANOVAs Experiment erstmalig umgesetzt. Dabei versuchte die Autorin, den Prinzipien der Ganzheitlichkeit und Kontrastivität zu folgen.

Darüberhinaus leistete sie der Forderung nach der Etablierung einer semantischen Beschreibungsebene Genüge.

Zu den Abweichungen von GAL'PERINs Modell können gezählt werden:

- Außer der Typologie der "Sprechsituationen" erarbeitet KABANOVA keine Muster, die den verschiedenen Algorithmen entsprechen. (Es ist je-

doch anzumerken, daß ein Teil der Algorithmen in einer Form abgefaßt ist, die gleichzeitig auch als Muster angesehen werden kann.)

- Der Erkennungsalgorithmus 3a wird nicht mit Hilfe der eingeführten semantischen Merkmale, sondern mit neuen Begriffen beschrieben. Statt mit Handlung, Subjekt der Handlung und Objekt der Handlung arbeitet die Autorin mit den Begriffen der Forderung und Notwendigkeit.
- Im letzten thematischen Block springt KABANOVA von der zweiten auf die fünfte Etappe.

Ein Mangel, der nicht durch die Autorin, sondern die Theorie des sprachlichen Bewußtseins bedingt ist, und zwar durch die Forderung nach Ganzheitlichkeit, liegt in der Vielzahl der Algorithmen und ihrer Schrittfolge. Sie stellen durch die verlangten Analysefähigkeiten eine hohe kognitive Anforderung an die Lerner dar.

Als ihren spezifischen Beitrag in der Reihe der Experimente im Sprachunterricht<sup>54)</sup> auf der Grundlage von GAL'PERINs Theorie versteht KABANOVA die Anwendung der Konzeption des sprachlichen Bewußtseins.

Das sprachliche Bewußtsein sieht sie als die Komponente an, die es im Fremdsprachenunterricht in

---

54: Es wurden auch Experimente im muttersprachlichen Unterricht durchgeführt (AJDAROVA 1964, ŽDAN 1972).

erster Linie auszubilden gelte, da sie die eigentliche Spezifik einer Sprache wiedergebe.

Das sprachliche Bewußtsein, so forderte GAL'PERIN (vgl. Kap. 3), muß mit Hilfe einer semantischen Sprache beschrieben werden, welche die wesentlichen Eigenschaften des Lerngegenstandes zum Ausdruck bringt.

Bei der Erarbeitung dieser Eigenschaften gelangt KABANOVA zu den Begriffen "Handlung", "Subjekt der Handlung" und "Objekt der Handlung". Die Begriffe entsprechen semantisch-logischen Einheiten; KABANOVA nennt sie aus nicht ganz überzeugenden Gründen "linguistisch". Bedauerlicherweise gibt die Autorin nicht die bibliographischen Quellen der gewählten Begriffe an und auch nicht die Kriterien ihrer Erarbeitung.

In der zu Beginn ihrer Dissertation vorgestellten linguistischen Literatur findet sich jedoch eine begriffliche Parallele zu CHOLODOVIČ's Analyseeinheiten; er arbeitet mit den Größen wie Subjekt, Objekt, Instrument, Adressat im Sinne von semantischen Tiefenkasus. Mit ihrer Hilfe erarbeitete sich der Autor nicht nur eine semantische Beschreibungsebene grammatischer Phänomene, sondern er analysierte damit auch die Genera verbi. Es ist daher anzunehmen, daß sich KABANOVA bei der Wahl der semantischen Merkmale an CHOLODOVIČ's Arbeiten anlehnt.

Die zweite Forderung GAL'PERINS an die Gestaltung des sprachlichen Bewußtseins war das Prinzip der

Kontrastivität. Das heißt, daß das muttersprachliche Bewußtsein dem fremdsprachlichen Bewußtsein gegenübergestellt werden sollte.

Zur Realisierung dieser Forderung wählte KABANOVA die "Sprechsituationen" als Ausgangspunkt ihrer Analyse. Die Sprechsituationen werden in der Muttersprache dargestellt und mithilfe der semantischen Merkmale untersucht. Das Resultat ihrer Analyse bildet eine Typologie dieser Situationen, welche die Verwendung der Genera verbi im Deutschen angibt; doch die Verwendungsweise in der Muttersprache fehlt.

Die Gegenüberstellung mit der Muttersprache wird leider nicht nur auf der semantischen Ebene unberücksichtigt gelassen, sondern auch auf der formalen Ebene.

Das Ignorieren der Gegenüberstellung von Mutter- und Fremdsprache bei KABANOVA ist jedoch umso verwunderlicher, als die Autorin die Bedeutung der Verwendung der Muttersprache als Kontrastmittel und Stütze beim Fremdsprachenlernen sehr betont.

Kontrastivität, wie sie KABANOVA praktiziert, besteht also lediglich in der Benutzung der Muttersprache als Instrument für die semantische Analyse. In dieser Funktion ist sie jedoch Metasprache und interessiert nicht in ihren Eigenschaften als Einzelsprache. Das Prinzip der Kontrastivität wird von KABANOVA demzufolge nicht erfüllt.

Die dritte und letzte Forderung GAL'PERINS an die

Gestaltung des sprachlichen Bewußtseins stellt sich im Prinzip der Ganzheitlichkeit dar. Dieses Prinzip beinhaltet, daß den Lernern ein Lerngegenstand als Gesamtsystem vorgestellt werden muß; die isolierte Behandlung der Teile könnte weder die einzelnen Eigenschaften noch die Beziehungen der Teile des Lerngegenstandes untereinander erfassen.

In die Erfüllung der Forderung nach Ganzheitlichkeit legt KABANOVA einen Großteil ihrer Anstrengungen. Sie erläutert ausführlich die Fehler der meistbenutzten sowjetischen Lehrbücher und ihrer Methodiken und führt die Mängel auf die Nichtberücksichtigung des Prinzips der Ganzheitlichkeit zurück.

KABANOVA selbst schließt bei ihrer Behandlung des Themas des Passivs im Deutschen auch die Verwendung des Aktivs mit ein. Darüberhinaus weitet sie die übliche Beschränkung des Themas auf Vorgangs- und Zustandspassiv wesentlich aus, indem sie das Passiv der Möglichkeit und das Passiv der Notwendigkeit einbezieht.

Ausgearbeitet in den verschiedenen Algorithmen (und in einem Muster) ergeben sich in KABANOVAs Unterrichtseinheit fünf Erkennungs- und drei Konstruktionsalgorithmen, von denen jeder ein komplexes System von Algorithmusschritten aufweist. Das Prinzip der Ganzheitlichkeit wird also getreu den Forderungen GAL'PERINS umgesetzt.

Bei der erarbeiteten Fülle von Algorithmen stellt sich jedoch die Frage, ob dieses Prinzip seinen

Zweck erfüllt, nämlich Lernhilfe zur Ausbildung von Sprechfertigkeiten zu bilden. Es erhebt sich deshalb die Frage, zu welchem Ziel ganzheitlich dargestellt wird und was ganzheitlich dargestellt wird.

KABANOVA hat ein grammatisches Thema zum Gegenstand ihres Experiments gemacht mit dem Ziel der Anwendung der entsprechenden grammatischen Strukturen im Redekontext. Sie unterstreicht dieses Ziel durch Zitate aus den Vorschlägen des Ministerrats zur Ausgestaltung des Fremdsprachenunterrichts, welche die "produktive Beherrschung" der Fremdsprache herausheben ( 12 ).

Zusätzlich führt sie ein anerkanntes methodisches Lehrbuch an, welches das Lernziel der "Kommunikationsfähigkeit" als Hauptaufgabe formuliert.

Dieses Ziel versucht KABANOVA auf dem Weg der Ausbildung grammatischer Strukturen zu realisieren. Doch: Kommunikationsfähigkeit ist mehr als Beherrschung der Grammatik; Grammatikregeln sind nur ein Bestandteil von Kommunikationsregeln.

Durch die Mißachtung der prägmalinguistischen Bedingungen der Kommunikation überbewertet KABANOVA die Rolle der Grammatik und gelangt so zu einem reduzierten Kommunikationsbegriff.

Eine Parallele dazu liegt in KABANOVAs Verkürzung des Begriffs der Sprechsituation (vgl. S. 207).

Unter einer anderen Zielsetzung ließe sich KABANOVAs Vorgehen rechtfertigen; zum Beispiel läßt sich das Erkennen und Verstehen von Zusammenhängen und die Konstruktion grammatischer Strukturen mit

diesem Ansatz erarbeiten. Kommunikationsfähigkeit jedoch ist komplexer und der Weg zu ihrer Ausbildung muß dieser Komplexität Rechnung tragen. Bezüglich der Ganzheitlichkeit erhebt sich noch eine letzte Frage, nämlich die der Altersadäquatheit bzw. der Adäquatheit für schulische Bedingungen.

KABANOVAs Testergebnisse weisen zwar überdurchschnittliche Leistungen sowohl bei den Schülern als auch bei den Studenten auf, doch handelt es sich bei den Schülern um individuell unterrichtete und ausgesuchte Testpersonen, die möglicherweise eine Spezialschule für Fremdsprachen besuchen. Das Ergebnis kann deshalb nicht als repräsentativ angesehen werden. Von daher ist es auch nicht möglich, Schlüsse für die problemlose Anwendung der Methode im schulischen Kontext zu ziehen.

Ein Vergleich von KABANOVAs Lernzielen und den Ergebnissen der Lernzielkontrolle soll den Abschluß der Diskussion der Unterrichtseinheit bilden. Die für diesen (schriftlichen) Test formulierten Ziele lauteten:

- a) Bewertung von Sprechsituationen aus der Perspektive eines Deutschen und die Bestimmung des benötigten Genus verbi
- b) Erkennen der Passivmodalitäten und ihr Ausdruck im Deutschen

(231)

Die Struktur der Testaufgaben beschreibt die Autorin leider nicht; sie gibt lediglich an, daß für die Gruppe (a) fünf Aufgaben gelöst werden mußten, für die Gruppe (b) sieben.

Für den Testerfolg der Lerner stellt KABANOVA keine Statistik auf; sie zitiert stattdessen die einzelnen Fehler:

Bei den individuell unterrichteten Schülern ergab sich: Alle Aufgaben zur Bewertung der Sprechsituationen wurden fehlerfrei gelöst. Für das Erkennen der Passivmodalitäten bzw. für die Passivkonstruktionen wurden drei Fehler verzeichnet.

Den im Kursverband unterrichteten Studenten wurden sieben Aufgaben zum Erkennen der Situation und acht Aufgaben zum Erkennen der Passivmodalitäten und zu ihrem Ausdruck im Deutschen vorgelegt.

Der Test wurde in 20 Minuten durchgeführt, der gleichen Zeit wie bei den einzeln unterrichteten Schülern. Alle zehn Studenten lösten die Aufgaben der Gruppe (a) fehlerlos; für die Gruppe (b) ergaben sich insgesamt sechs Fehler (231-234).

Ein Vergleich mit der Kontrollgruppe erbrachte die absolute Überlegenheit der experimentell unterrichteten Lerner.

Eine wirkliche Vergleichsbasis für den Lernerfolg beider Gruppen liegt jedoch nicht vor. Die Vergleichbarkeit läge im gemeinsamen Lernziel der Kommunikationsfähigkeit und dementsprechend allein im Abtesten kontextgebundener kommunikativer Aufgaben.

Dem sprachlichen Bewußtsein in KABANOVAs Methodik

würde dabei die Funktion eines Mittels zukommen, dessen Qualität sich durch das Erreichen des gemeinsamen Lernziels beweisen müßte.

Der Stellenwert, den KABANOVA dem sprachlichen Bewußtsein in der Unterrichtseinheit und damit übereinstimmend im Text zuschreibt, ist dagegen der des eigentlichen Zwecks des Fremdsprachenlernens.<sup>55)</sup>

Das von KABANOVA ursprünglich formulierte Lernziel der Anwendung des Passivs im Sprechkontext erscheint in der Lernzielkontrolle nicht mehr.

In der Unterrichtseinheit selbst strebt die Autorin eine Realisierung dieses Ziels an. Ihr Vorgehen besteht darin, die ursprünglich zur "Situationsbewertung" vorgelegten muttersprachlichen Sätze zur "Übertragung" des Inhalts und damit zur Formulierung fremdsprachlicher Äußerungen erneut heranzuziehen. Durch die schon angeeignete Analysefähigkeit wissen die Lerner, welches Genus verbi im Deutschen zu benutzen ist.

Als "Anweisung" für den fremdsprachlichen Ausdruck dient die konkrete Form und die konkrete Semantik des muttersprachlichen Satzes. Die "Anweisung" besteht dabei nicht mehr in der An- oder Abwesenheit metasprachlicher Tiefenkasus, sondern in der Tatsache, daß es sich bei dem Tiefenkasus "Subjekt der Handlung" beispielsweise um Kinder und nicht um Teddybären handelt. Es geht demzufolge um die

---

55: Dieser Zwecksetzung entsprechend verwendet KABANOVA drei Viertel der Unterrichtseinheit auf die Ausbildung des sprachlichen Bewußtseins.

konkrete Übertragung eines bestimmten Satzinhaltes in die Fremdsprache und das bedeutet, um seine Übersetzung.

So leitet KABANOVA zu Übersetzungstechniken an, nicht jedoch zu dem angestrebten Ziel der Kommunikationsfähigkeit; kontextgebundene bzw. kommunikative Übungen werden von ihr nicht realisiert.

#### 4.3. Das Experiment MARUGAs

Titel der Arbeit: Die psychologische Erforschung der Ausbildung der Rede in der Fremdsprache  
(Am Material der unpersönlichen Formen des Englischen)  
Unveröff. Diss., Moskau 1971)

Das Thema von MARUGAs Arbeit bildet die Aneignung der unpersönlichen Formen des englischen Verbs. Das Experiment wurde mit 12 Studenten an der Moskauer Staatsuniversität durchgeführt. Die Kontrollgruppe bildeten 21 Studenten einer

Rigaer Hochschule.<sup>56)</sup>

Die Unterrichtseinheit erstreckte sich auf 16 Stunden und enthielt sowohl einen Eingangstest als auch einen Kontrolltest. Die Besonderheit des Kontrolltests bestand darin, daß er nach der Aneignung der Erkennungshandlung und nicht nach der ausgebildeten Konstruktionshandlung durchgeführt wurde.

In ihren theoretischen Überlegungen geht MARUGA davon aus, daß eine Konzeption des Lehrens und Lernens eine psychologische Theorie als notwendige Grundlage einschließen muß. Dafür wählt sie GAL'PERINS Lerntheorie und zieht - im Unterschied zu den anderen Experimentatoren - zusätzlich das psycholinguistische Modell der Sprachproduktion A.A.LEONT'EVs heran.<sup>57)</sup>

Der Hauptakzent jeglichen Unterrichts und deshalb

---

56: Es handelte sich ganz offensichtlich nicht um Sprachstudenten; vermutlich nahmen Studenten der psychologischen Fakultät am Experiment teil, die Deutsch als Wahlpflichtfremdsprache belegten. Bei den Rigaer Studenten handelte es sich ebenfalls um Nicht-Sprachstudenten.

57: MARUGA setzt sich in diesem Zusammenhang ausführlich mit der Konzeption G.A.MILLERs auseinander, dem sie zwar zugesteht, ein Modell für die grammatische Konstruktion einer Aussage anbieten zu können, jedoch kein Modell, das die psycholinguistischen Momente bei der Produktion einer Äußerung mitberücksichtigt.

auch des Fremdsprachenunterrichts, so fährt MARUGA in ihren theoretischen Überlegungen fort, müsse es sein, die Lernaufgaben in Form eines Problems darzustellen, dessen Lösung als das Ziel des Lernens erscheint.

Für das Fremdsprachenlernen glaubt MARUGA diese Forderung dann erfüllt zu haben, wenn das Modell der Sprachproduktion in die Gestaltung der Lernaufgaben miteinbezogen wird: Eine "Problemaufgabe" sei gegeben, wenn eine Sprechabsicht formuliert und von dem Lerner gefordert werde, diese Sprechabsicht in der zu erlernenden Fremdsprache auszudrücken. Der Lösungsweg bestehe in der semantisch-syntaktischen Analyse vorgelegter Situationen bzw. Sätze, welche durch die etappenweise Organisation angeeignet würde und die Ausbildung der Sprechfähigkeit in der Fremdsprache fördere.

#### 4.3.1. Planung der Unterrichtseinheit

Die Autorin gliedert die Unterrichtseinheit in zwei Hauptteile:

1. Die Orientierungsgrundlage bezüglich der unpersönlichen Formen im Englischen
2. Die etappenweise Aneignung der Erkennungs- und Konstruktionshandlung (im aktiven schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauch)

Der erste Hauptteil umfaßt folgende Phasen: <sup>58)</sup>

- a) die Herausarbeitung des Begriffs der unpersönlichen Formen (sprachliches Bewußtsein)  
(Schema 1)  
(2 Stunden)
- b) die Herausarbeitung der verbalen Merkmale der unpersönlichen Formen  
(2 Stunden)
- c) - die Bestimmung der funktionalen Merkmale der unpersönlichen Formen  
- die Erarbeitung des Schemas der funktionalen Merkmale (Schema 2)  
- die Erarbeitung der Kontextmerkmale (syntaktische Einbettung) der unpersönlichen Formen (Schema 3)  
- die Erstellung des Erkennungsalgorithmus, welcher die Schemata (1)-(3) zusammenfaßt  
(6 Stunden)

(106-118) )

Der zweite Hauptteil beinhaltet:

- a) die etappenweise Aneignung der Erkennungshandlung  
(4 Stunden)
- b) - die Erstellung des Konstruktionsalgorithmus und die etappenweise Ausbildung der Konstruktionshandlung der unpersönlichen Formen  
- die Anwendung der unpersönlichen Formen in

---

58: Die Seitenzahl bezieht sich im folgenden jeweils auf die oben angeführte Arbeit MARUGAs.

Redekontexten

(2 Stunden)

(128-133)

#### 4.3.2. Durchführung der Unterrichtseinheit

Ziel des ersten Teils der Unterrichtseinheit bildete die Erstellung der Orientierungsgrundlage in drei Hauptphasen.

Phase (a):

Zunächst strebt die Autorin die Erarbeitung des sprachlichen Bewußtseins an. Ihr Vorgehen, um die Bedeutung der unpersönlichen Formen bzw. der Besonderheiten dieser Form in Mutter- und Fremdsprache erkennbar zu machen, ist kontrastiv. Darüberhinaus berücksichtigt sie das Prinzip der Ganzheitlichkeit, welches fordert, die unpersönlichen Formen als Gesamtsystem darzustellen. Zur Erarbeitung methodischer Schritte zum Hervorbringen der sprachlichen Fertigkeiten zieht MARUGA das Sprachproduktionsmodell A.A. LEONT'EVs (1969 bzw. 1975) heran (9-11).

Den Studenten wurden zwanzig russische Sätze mit ihren englischen Äquivalenten vorgelegt, anhand derer sie die formalen Unterschiede in bezug auf Wortfolge und Komplexität der Satzstruktur benennen sollten. Darüberhinaus hatten sie zum Erfassen der englischen Satzstruktur die Aufgabe, vorgelesene russische Sätze so umzuformen, daß die eng-

lische Satzstruktur und die unpersönlichen Formen sichtbar wurden.<sup>59)</sup>

Abschließend wurde eine syntaktische Analyse durchgeführt, deren Ziel es war, die einzelnen Satzglieder zu identifizieren und diejenigen Satzglieder hervorzuheben, welche sich in Mutter- und Fremdsprache unterschieden. Die Unterschiede betrafen in den gewählten Beispielen nur die unpersönlichen Formen.

Nachdem den Studenten die einzelnen Begriffe für diese Formen genannt worden waren, beschrieben sie mit Unterstützung des Lehrers die Semantik der unpersönlichen Formen in Mutter- und Fremdsprache:

#### Schema 1

Gemeinsam ist allen unpersönlichen Formen, daß sie eine Beziehung bzw. Bewertung des Subjekts

---

59: Im Anschluß daran bestimmten die Studenten die betonten Satzglieder in der Liste der 20 Sätze. Sie stellten darüberhinaus fest, ob das Hauptereignis direkt geschildert ist oder ob jemand darüber berichtet. Für den letzteren Fall sollte auch festgestellt werden, ob der Mitteilende in der Situation selbst anwesend ist. Der Sinn dieser Analyse ist es offensichtlich, die Haupthandlung von der Nebenhandlung unterscheiden zu lernen.

Allerdings taucht das Kriterium des anwesenden bzw. nicht anwesenden Subjekts in den Regeln des sprachlichen Bewußtseins nicht mehr auf.

zu dem ablaufenden Ereignis ausdrücken.

- a) Während der russische *I n f i n i t i v* nur die Handlung bezeichnet und nichts darüber aussagt, wie sie ausgeführt wird, drückt der englische Infinitiv auch die Umstände und den Zeitpunkt der (Haupt-)Handlung aus.
- b) Sowohl das russische als auch das englische *P a r t i z i p* verleihen der Haupthandlung ein zusätzliches Merkmal; das englische Partizip läßt darüberhinaus die (Hinter-)Gründe oder die Umstände, unter denen die Handlung stattfindet, erscheinen.<sup>60)</sup>
- c) Mithilfe des englischen *G e r u n d i u m s* wird die Handlung des Hauptverbs ausgedrückt, die mit einer früheren Erfahrung des Subjekts verbunden ist; im Russischen gibt es kein Gerundium.<sup>61)</sup>

MARUGAs Annahme, daß das Russische kein Gerundium aufweise, widerspricht nicht nur den Angaben der Grammatiken, sondern MARUGAs eigenen Ausführungen

---

60: An einer anderen Stelle beschreibt MARUGA ein weiteres Merkmal des englischen Partizips, dem gemäß es auch den Prozeß der Handlung ausdrückt (110).

61: Hier irrt MARUGA, denn es existiert ein Gerundium im Russischen; z.B. *govorja* zu *govorit'*, oder *okončiv* zu *okončit'*. (Vgl. auch das Experiment KABANOVAs, S.202, Satz 6).

(vgl. Schema des Erkennungsalgorithmus 1, S.269).

Zur Erarbeitung des sprachlichen Bewußtseins bei MARUGA muß folgendes angemerkt werden:

Die Aufgabe des Umformens russischer Sätze analog den englischen Satzkonstruktionen zu einem Zeitpunkt, an dem die Begriffe der unpersönlichen Verben und ihre formalen Charakteristika noch nicht bewußt gemacht sind, stellt schlichtweg eine Überforderung der Lerner dar. Wenn MARUGAs Studenten diese Transformationen dennoch gelangen, kann man davon ausgehen, daß sich die Lerner auf ihre - wenn auch unsystematischen - Vorkenntnisse stützen.

Das Schema (Muster), das zur Charakterisierung der englischen und russischen unpersönlichen Formen entworfen wurde, benutzte MARUGA gleichzeitig als Erkennungsalgorithmus zur Bewertung der (muttersprachlichen) "Situationen".

Zur Überprüfung der Adäquatheit der darin enthaltenen Regeln sollen einige der von MARUGA zitierten Beispiele mit den Analysen der Studenten angeführt werden (Anhang 145-146).

a) Nakonec-to ona načala (medlenno) ticho govorit'.

(Schließlich begann sie (langsam) zu sprechen)

"Es wird auf die Umstände hingewiesen, als sie zu sprechen begann → Infinitiv."

- At length she began to speak softly.

Hier verweist "softly" - "leise" auf die Umstände der Handlung.

b) Molodoj čelovek nacał medlenno perevoračivat' stranicy knigi.

(Der junge Mann begann langsam, die Seiten des Buches umzublättern)

"Hier wird gleichsam ein Bild gemalt: ein junger Mann steht da und schlägt die Seiten des Buches um. Es interessiert der Vorgang des Umblätterns → Gerundium."

- The young man began turning over the pages of the book.

Die Regel für das Gerundium schreibt vor, daß die Handlung, die durch das Hauptverb ausgedrückt ist, mit früheren Erfahrungen des Subjekts verbunden sein muß. Im vorgelegten Beispiel gibt es keinerlei Anhaltspunkte für "frühere Erfahrungen". Dagegen hätte das Vorkommen von "langsam" den Lerner auf Partizip oder Infinitiv wie im ersten Beispiel verweisen können.

c) Ne zabyvajte zakryvat' okna, uchodja iz doma.

(Vergeßt nicht, die Fenster zu schließen, wenn ihr aus dem Haus geht)

"Es liegt eine Gewohnheit, ein Bezug zu einer vergangenen Erfahrung vor → Gerundium."

- Don't forget shutting the window when you leave home.

Das Kriterium der Gewohnheit taucht nicht in der

Definition auf, und überdies ist nicht klar, worauf sich der Begriff beziehen soll. Der Bezug zu einer vergangenen Erfahrung liegt zwar nicht auf der Hand, läßt sich jedoch nachvollziehen. MARUGA hätte hier unbedingt auf die Anwesenheit des russischen Gerunds ("uchodja") eingehen müssen, denn es handelt sich zum einen um eine unpersönliche Form (in der Muttersprache), und zum anderen wird sie in Mutter- und Fremdsprache unterschiedlich behandelt.

d) Mne ne chočetsja mešat' emu, on, kažetsja, očen' zanjat.

(Ich möchte ihn nicht stören, er scheint sehr beschäftigt zu sein)

"Es wird auf einen Grund für die Unmöglichkeit, die Handlung auszuführen, verwiesen  
 —→ Infinitiv."

- I don't like to interrupt him; he seems very busy.

Es wird auf die Umstände verwiesen; doch diese Erklärung trifft sowohl auf den Infinitiv als auch das Partizip zu.

Wie die Beispiele zeigen, ist die Zuordnung der Kriterien meist nicht eindeutig vorzunehmen. Darüberhinaus sind die Definitionen der unpersönlichen Formen nicht überzeugend: Die Bestimmungen von Infinitiv und Partizip sind fast identisch - sie verweisen auf die "Umstände" der Handlung.<sup>62)</sup>

MARUGA hat außerdem nicht beachtet, daß der Gebrauch des Gerundiums und des Infinitivs meist formal determiniert ist. Zum Beispiel verlangen die Verben learn, remember, forget, promise, swear, consent u.ä. den Infinitiv, während Verben wie stop, finish, detest, prevent, avoid u.ä. das Gerund verlangen.

Nur in wenigen Fällen können Infinitiv und Gerund je nach Sprechabsicht wahlweise verwendet werden. So drückt das Gerund nach Verben wie like, hate usw. eine "allgemeingültige Aussage", der Infinitiv nach den gleichen Verben "einen bestimmten Einzelfall" aus (RAITH 1963,146).

Neben dieser semantischen Gegenüberstellung führt MARUGA mit den Studenten auch einen formalen Sprachvergleich durch. Sie gelangen zu dem Ergebnis, daß den englischen unpersönlichen Formen Infinitiv, Partizip, Gerund im Russischen Infinitiv, Partizip, Gerundium, Substantiv und finites Verb entsprechen. Die genauen Äquivalente zu den unpersönlichen Formen des Englischen werden nicht angeführt, offensichtlich, um der Gefahr des Übersetzens zu entgehen (110).

Zur Vertiefung dieser Kenntnisse wurde den Lernern nun eine Reihe von russischen Sätzen ("Situationen") vorgelegt, die sie mithilfe der Definitionen analysierten. Nach dieser Analyse schriftlich vorliegender Sätze mußten die Lerner bei mündlich

---

62: Im Erkennungsalgorithmus (S. 269) wird der Unterschied etwas klarer ausgedrückt.

vorgetragenen (russischen) Sätzen die im Englischen benötigte unpersönliche Form bestimmen.

Diese Aufgabenstellung verlangte einen hohen Grad an Automatisiertheit der Identifizierungsfähigkeit. Die Autorin betont, daß die Aufgaben schnell und fehlerfrei gelöst wurden (110).

In dieser Phase der Unterrichtseinheit, so stellt MARUGA abschließend fest, wurde das sprachliche Bewußtsein ausgebildet.

Phase (b):

Thema dieses Abschnitts bildeten die verbalen Eigenschaften der unpersönlichen Formen.

Den Lernern wurde mitgeteilt, daß die unpersönlichen Formen sowohl Tempus als auch Genus verbi auszudrücken vermögen.

Zum Erkennen dieser Eigenschaften arbeiteten die Studenten mit einer vorgefertigten Tabelle, in welcher die unpersönlichen Formen in den einzelnen Tempora sowie in den Genera verbi verzeichnet waren. Sie identifizierten in den Sätzen die unpersönlichen Formen und bestimmten ihr Tempus und Genus verbi.

Neben der formalen Seite sollten die Studenten die inhaltliche Seite der verbalen Eigenschaften erkennen. Sie stellten dabei fest, daß alle drei unpersönlichen Formen die Gleichzeitigkeit bzw. die Vorzeitigkeit der durch das Verb ausgedrückten Handlung in bezug auf die Handlung des Hauptverbs anzeigen.

Die Ausbildung der Erkennungshandlung wurde dadurch erreicht, daß die Schüler zunächst schriftlich, danach mündlich präsentierte (englische) Sätze analysierten. Die Analyseschritte wurden dabei zuerst laut und mithilfe der Tabelle formuliert, dann bestimmten die Studenten direkt (und ohne die Tabelle) die unpersönliche Form, ihr Tempus und Genus verbi.

Aus nicht ersichtlichen Gründen schließt MARUGA in das Kapitel der verbalen Eigenschaften auch die Analyse einiger syntaktischer Merkmale ein. Weiterhin bleibt unklar, aufgrund welcher Kriterien die Lerner die in diesem Zusammenhang angeführten Ergebnisse erarbeiten konnten, und zwar:

Alle drei unpersönlichen Formen können ein direktes Objekt haben; im syntaktischen Zusammenhang wird das Partizip mit einer Konjunktion, der Infinitiv mit der Präposition "to" und das Gerundium mit einer beliebigen Präposition kombiniert (113). Ziel der Phase war es, die Fähigkeit des Erkennens der verbalen Merkmale der unpersönlichen Formen im Englischen auszubilden.

Phase (c):

In dieser Phase sollten die Lerner die funktionalen (syntaktischen) Merkmale der unpersönlichen Formen des englischen Verbs erarbeiten und sie in vorgelegten Sätzen erkennen können.

Die Analyse erklärt MARUGA zu einer "linguistischen Aufgabe", bei welcher die Lerner alle Mög-

lichkeiten des Gebrauchs der unpersönlichen Formen "erforschen" müßten (113).

Als Hilfsmittel präsentierte der Lehrer ein Schema des einfachen englischen Satzes - MARUGA zitiert es nicht - und erläutert, daß die unpersönlichen Formen die Funktionen von Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbial und Attribut einnehmen können (114).

Zur weiteren Erleichterung der Analysearbeit bot MARUGA die Beispielsätze entsprechend den drei unpersönlichen Formen geordnet an. Die Studenten hatten nun die Aufgabe, die Zugehörigkeit der unpersönlichen Formen zu den einzelnen Satzgliedern zu bestimmen und zu erkennen, ob sie alleine oder mit anderen Lexemen dieses Satzglied bilden.

Bei ihren Analysen fanden die Lerner z.B. heraus, daß in dem Satz

"To err is human"

der Infinitiv alleine das Subjekt bildet, in

"It is useless to discuss the question"

dagegen der Infinitiv die Subjektfunktion innehat, in Subjektstellung jedoch "it" erscheint (Anhang, 164).

Ein weiteres Beispiel:

In den Sätzen

"The horse was seen descending the hill"

(Anhang, 160)

oder

"He never passed people without greeting

them"

(Anhang, 169)

bildet die unpersönliche Form nur einen Teil eines bestimmten Satzgliedes: "descending" bildet zusammen mit "was seen" das Prädikat; "greeting" ist Bestandteil der Adverbialbestimmung "without greeting them".

Ein weiteres Ziel der Analyse war es, die syntaktische Einbettung der unpersönlichen Formen zu erarbeiten.

Zum Beispiel wird festgestellt, daß der Infinitiv nach den Verben seem, appear, happen u.ä. Prädikatfunktion erfüllt; oder, daß ein Partizip nach den Verben des Fühlens und Wahrnehmens Objektfunktion hat.

In diesem Teil der Phase (c), so stellt MARUGA abschließend fest, wurde die Fähigkeit zum Bestimmen der syntaktischen Merkmale der unpersönlichen Formen im Englischen herausgebildet.

Im zweiten Teil der Phase (c) entwarfen die Studenten ein Schema, das die erarbeiteten Erkenntnisse übersichtlich darstellte. Es enthielt zwölf Spalten, davon je drei (entsprechend den drei unpersönlichen Formen) für Subjekt, Objekt und Adverbialbestimmung: die drei Spalten für das Attribut fehlen allerdings unmotiviert. (Schema 2)

Im letzten Teil der Phase (c) stellten die Studenten aufgrund der vorangegangenen Analyse ein weiteres Schema bezüglich der syntaktischen Einbettung auf. Hier wurde nun systematisiert, mit welchen Wortarten und in welchen Satzstellungen die

einzelnen unpersönlichen Formen auftreten.<sup>63)</sup>

(Schema 3)

Abschluß der Phase (c) bildete die Erarbeitung eines Algorithmus, der die Hauptkenntnisse der zuvor erarbeiteten Schemata zusammenfaßt.

Die etappenweise Aneignung dieses Algorithmus erfolgte im zweiten Teil des Experiments.

---

63: Die beiden vorbereitenden Schemata der Phase (c) können wegen ihrer Komplexität hier nicht detailliert aufgeführt werden; sie erscheinen jedoch in ihren wesentlichen Zügen im Erkennungsalgorithmus.

E A 1

		Englisch	Russisch			
Bestimmt die Mittel der Wiedergabe der Mitteilung	Bestimmt die unpersönliche Form nach dem Charakter der Mitteilung (bestimmt die Situation)	Partizip Infinitiv Gerundium	Partizip, Gerundium, Infinitiv, Substantiv, finites Verb im Nebensatz	Drückt eine Bewertung, eine Beziehung zur Tätigkeit aus, die vor den Augen des Subjekts ausgeführt wird; es vervollständigt die Haupthandlung oder begleitet sie		
		Partizip			Infinitiv	Gerundium
		Drückt eine Bewertung, eine Beziehung zur Tätigkeit aus, die vor den Augen des Subjekts ausgeführt wird; es vervollständigt die Haupthandlung oder begleitet sie			Drückt eine Bewertung, eine Beziehung zur Tätigkeit aus, die vor den Augen des Subjekts ausgeführt wird; es vervollständigt die Haupthandlung oder begleitet sie	Drückt eine Bewertung, eine Beziehung zum Handlungs- zustand aus, welche vom Subjekt als vergangene Erfahrung erlebt wird
Bestimmt Tempus und Geschus verbi der unpersönlichen Formen		( )ing having ( )en being ( )en having been ( )ed	to ( ) to have ( )en to be ( )ing to be ( )en to have been ( )en	( )ing being ( )en having ( )en having been ( )ed		
Bestimmt die syntaktische Einbettung der unpersönlichen Formen		vor nach Am Ende eines Satzes when while	Mit Präposition "to"; mit einer Gruppe von Präpositionen mit "to" Pronomen im Akk. / Dativ + "to" Substantiv im Akk. / Dat. + "to". Nach einem Substantiv	Mit Präposition Mit einer Gruppe von Präpositionen Possessivpronomen + Gerund Substantiv im Genitiv + Gerund		

Infinitiv	Gerundium
Subjekt Objekt Adverbialbe- stimmung Attribut	Subjekt Teil des Prä- dikats Objekt Adverbialbe- stimmung Attribut

(Anhang Nr.15)

	Partizip
Bestimmt die (funktionalen) syntaktischen Merkmale der unpersönlichen Formen in den Sätzen	Bestimmung zur Bildung des Tempus Teil einer erweiterten Ergänzung Adverbialbestimmung (absolute Partizipialkonstruktionen)

Zum Erkennungsalgorithmus ist folgendes anzumerken:

- Arbeitsanweisung und Gegenüberstellung der englischen unpersönlichen Formen und ihrer russischen Äquivalente in einem globalen Überblick erfüllen keine handlungsanweisende Funktion.
- Die "Situationsbewertung" ist nicht mehr wie im ursprünglichen Schema des sprachlichen Bewußtseins kontrastiv, sondern führt nur noch die Charakterisierungen für das Englische an.  
Das Weglassen der Charakterisierungen der unpersönlichen Formen im Russischen erscheint an dieser Stelle sinnvoll, denn zur Aneignung des englischen sprachlichen Bewußtseins ist eine Konzentration auf die englische Perspektive angebracht.
- Die Textvorlagen zur "Situationsbewertung" sind in Englisch abgefaßt.  
Als ein erster Schritt ist dieses Vorgehen überzeugend, doch es fehlt - zumindest nach GAL'PERINs Forderung - die Bewertung der muttersprachlich vorgegebenen "Situation".  
Die Charakterisierung der unpersönlichen Formen weicht von dem ursprünglichen Schema des sprachlichen Bewußtseins in ihrer Formulierung, doch nicht inhaltlich ab. Beide Charakterisierungen bleiben insgesamt jedoch vage und erfüllen ihre Funktion als Arbeitsanweisungen nur unzureichend.
- Die nächste Komponente des Erkennungsalgorithmus soll die Bestimmung von Tempus und Genus verbi

in englischen Sätzen lenken. Dafür liegt zwar ein Schema der Formen vor, doch gibt es keinerlei Anweisungen zu ihrer Identifizierung.

- Die Komponente des Erkennungsalgorithmus zur Bestimmung der syntaktischen Einbettung greift die wesentlichen Aussagen des zwölfspaltigen Schemas (Schema 2) auf. Die Charakterisierung des Partizips jedoch unterschlägt wichtige Erkenntnisse des Schemas:  
Statt "when" und "while" anzuführen, müßte es "nach verschiedenen Konjunktionen" - auch in Übereinstimmung zur sonstigen Terminologie - heißen, da außer den beiden angeführten Konjunktionen noch "as if", "as though", "so far as" u.ä. zum syntaktischen Umfeld des Partizips hinzugerechnet werden müssen (wie auch Schema 2 belegt).
- In der Spalte der Charakterisierung des Infinitivs handelt es sich nicht um eine "Gruppe von Präpositionen", sondern um zusammengesetzte Konjunktionen wie "so as to", "such as to", "as if to" u.ä.; gleiches sagt auch Schema 2 aus. Außerdem hätten neben Pronomina und Substantiven mit "to" auch Adjektive mit "to" aufgeführt werden müssen.
- Die letzte Komponente des Erkennungsalgorithmus soll die Zuordnung der unpersönlichen Formen zu den einzelnen Satzfunktionen ermöglichen. Während die Angaben für Infinitiv und Gerund mit dem zuvor erarbeiteten Schema übereinstimmen,

weist die Spalte für das Partizip Ungenauigkeiten bzw. Unvollständigkeiten auf:

Statt einer Zuordnungsanweisung drückt die erste Angabe eher eine Konstruktionsanweisung aus, ist jedoch letzten Endes unverständlich und in jedem Fall unangebracht. Es fehlt der Verweis darauf, daß das Partizip auch als Prädikat auftreten kann und - was von MARUGA übersehen wurde - auch als Attribut.

Grundsätzlich ist an diesem Algorithmus zu kritisieren, daß er nur Schematisierungen und Handlungsaufforderungen, jedoch keine Handlungsanweisungen enthält: Ein Lerner kann mithilfe der vorliegenden Angaben den Aufforderungen nicht nachkommen.

Ziel des zweiten Teils des Experiments war die etappenweise Aneignung der Erkennungs- und Konstruktionshandlung der unpersönlichen Formen. Während der Erkennungsalgorithmus schon bei der Erstellung der Orientierungsgrundlage erarbeitet worden war, wurde der Konstruktionsalgorithmus erst nach der Aneignung der Erkennungshandlung(en) erstellt und angeeignet.

Zur Aneignung der Erkennungshandlung legte die Autorin eine Serie englischer Sätze (insgesamt 170) vor, (Anhang, 175-183), mit der Anweisung:

- Suche
- Unterstreiche
- Bestimme

die Funktion der unpersönlichen Formen.<sup>64)</sup>

Zur Ausführung dieser Anweisungen benutzten die Studenten die Lernkarte mit dem Erkennungsalgorithmus.

Den Umgang mit der Lernkarte auf der materialisierten Etappe beschreibt MARUGA wie folgt:

Die "Situationsbewertung" zur Identifizierung der unpersönlichen Formen aufgrund inhaltlicher Merkmale führten die Lerner nicht mehr durch. MARUGA erweckt dabei den Eindruck, daß die Identifizierung auf dieser Grundlage schon automatisiert und deshalb nicht mehr bewußt und gesondert ausgeführt worden sei.

Die Studenten begannen also mit der Bestimmung der unpersönlichen Formen aufgrund formaler Merkmale. Es ist möglich, daß die Lerner sich dabei der dritten (horizontalen) Rubrik des Algorithmus bedienten; MARUGA selbst macht dazu keine Angaben. Explizit beschreibt sie die Benutzung der vierten und fünften Rubrik als Erkennungshandlung.

Dabei führten die Studenten folgende Schritte aus:

- sie lasen laut den englischen Satz
- sie konsultierten die Rubrik der syntaktischen Einbettung, analysierten den Satz und bestimmten, welche unpersönliche Form vorlag
- sie bestimmten dann, welcher Satzfunktion die unpersönliche Form zuzuordnen war (119)

---

64: Besser wäre die Anweisung so formuliert: Identifiziere die unpersönliche Form, unterstreiche sie und bestimme ihre Funktion!

Die Ausführung der Erkennungshandlung auf der materialisierten Etappe dauerte zwei Stunden.

Danach wurde die Handlung in der gleichen Schrittfolge lautsprachlich und ohne Lernkarte durchgeführt.

In der dritten Stunde der etappenweisen Bearbeitung der Erkennungshandlung wurde die Analyse nicht mehr lautsprachlich ausgeführt, sondern nach dem Durchlesen des englischen Satzes erfolgte nach einer Überlegenspause, während derer die Studenten die Analyse "für sich" durchführten, direkt die Bestimmung der unpersönlichen Form und ihrer Funktion.

Im Verlauf weiterer Analyseübungen verkürzten sich die Analyseschritte immer mehr, so daß die Studenten schließlich direkt nach dem Lesen des Satzes das Ergebnis nennen konnten (120).

Einige Sätze wurden noch mündlich zur Analyse vorgelesen. Die Phase der Aneignung der Erkennungshandlung war nach vier Stunden abgeschlossen.

Als Kontrolltest wurden den Studenten anschließend 37 englische Sätze zur Analyse vorgelegt, die in durchschnittlich 13-15 Sekunden bearbeitet wurden (125).

Im zweiten Teil der Aneignungsphase, der letzten Phase der Unterrichtseinheit, hat MARUGA die Anwendung der unpersönlichen Formen im Redekontext zum Ziel (128).

Zur Verwirklichung dieses Ziels greift die Autorin auf A.A.LEONT'EVs Modell der Sprachproduktion zu-

rück. Es interessiert sie dabei der Übergang des Programms der Äußerung (Sprechabsicht) zu seiner einzelsprachlichen Realisierung: Die Gestaltung dieses Übergangs stelle sich als besondere Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts dar.

MARUGAs Vorschlag umfaßt bezüglich ihrer Unterrichtseinheit folgende vier Punkte:

- a) Die Bewertung der Sprechabsicht vom Standpunkt des sprachlichen Bewußtseins des Englischen und die Auswahl der geforderten unpersönlichen Formen.
- b) Die Analyse des Schemas des einfachen englischen Satzes.
- c) Die Herausarbeitung der für das Russische und Englische gleichermaßen geltenden Satzglieder, der Subjekt- und Prädikatgruppe.
- d) Die grammatische Realisierung dieser Komponenten im Englischen.

Die diesen vier Punkten entsprechenden Fertigkeiten sind in der Unterrichtseinheit bis auf Punkt (a) noch nicht ausgebildet. Zur Erarbeitung der Fertigkeiten der Punkte (b) und (c) bot MARUGA den Studenten sieben Modelle des einfachen Satzes im Englischen an. Es handelt sich um Aussage-, Frage- und Aufforderungssätze mit Subjekt-, Prädikat- und Objektgruppen - die Adverbialgruppe ist nicht einbezogen.

Das von den Studenten erarbeitete Schema des Satzes sieht wie folgt aus:



Die Klammer um die Subjekt- und Prädikatgruppe bedeutet, daß die aufgezeigte Reihenfolge für das Englische verbindlich ist.

MARUGA führte danach den Konstruktionsalgorithmus ein, der auf der Grundlage dieses Schemas erstellt wurde. Er lautet:

1. Bilde die vorgelegte muttersprachliche Aussage entsprechend den Gesetzmäßigkeiten des englischen Satzbaus in russischer Sprache um.
2. Analysiere den russischen Satz syntaktisch
  - a) Bestimme das grammatische Subjekt
  - b) Bestimme das grammatische Prädikat
3. Syntaktische Konstruktion des englischen Satzes <sup>65)</sup>
  - a) Konstruiere die Subjektgruppe im Englischen
  - b) Konstruiere die Prädikatgruppe im Englischen
4. Konstruiere die Aussage auf Englisch (schriftlich)
5. Sprich die Aussage aus

Zu diesem Konstruktionsalgorithmus ist folgendes anzumerken:

- Das zugrundegelegte Schema des einfachen Satzes umfaßt nur die Gruppen S - P - O ; das zuvor analysierte Satzschema des Englischen bestand zusätzlich aus Adverbial- und Attributgruppe.
- Der Konstruktionsalgorithmus geht von der Analysefähigkeit für russische Sätze aus; diese Fähigkeit wurde bei den Lernern zuvor nur teilweise - bei Erarbeitung der Phase 1(a) - ausgebildet.
- Für die in Anweisung (1) geforderte Umbildung liegen den Lernern auch jetzt noch keine Regeln vor.
- Es fehlen konkrete Handlungsanweisungen der Schritte (2) und (3). Dieser Mangel ist umso erheblicher, als diese Schritte die zentralen Phasen des Konstruktionsalgorithmus ausmachen. Der Mangel an Konkretisierung wird durch die Tatsache unterstrichen, daß die Ausführung der Konstruktionshandlung auf der materialisierten Etappe detaillierter ist und mehr Schritte umfaßt als der Algorithmus.

Mithilfe des Algorithmus führten die Studenten die

---

65: Die Punkte (2) und (3) entsprechen im Original 1(a)-(d); da diese Unterpunkte jedoch Punkt (1) nicht logisch unterzuordnen sind, habe ich eine einsichtigere und verständlichere Anordnung eingeführt.

Aneignungshandlung zur Konstruktion englischer Sätze mit unpersönlichen Formen aus.

Ein Beispiel für die Ausführung auf der materialisierten Etappe:

"To, čto Sof'ja uznala ich, nas ne udivilo."  
 (Daß Sophia sie erkannte, wunderte uns  
 nicht) (131)

Die Lerner mußten den Satz nach den Regeln des Englischen umbilden.

Danach führten die Lerner folgende Handlungsschritte aus:

1. Sie sprachen laut den Satz
2. Sie schrieben den Satz auf und gliederten ihn in seine Satzteile.

Danach bezeichneten sie mit Ziffern die Wortfolge des englischen Satzes.

"To, čto Sof'ja uznala ich, nas ne udiviol."  

$$\underbrace{\text{To, čto Sof'ja uznala ich,}}_{\text{S}} \quad \underbrace{\text{nas ne udiviol.}}_{\text{P}}$$

3. Aufgrund des angeeigneten sprachlichen Bewußtseins bestimmten die Lerner, daß die Subjektgruppe durch eine Gerundialwendung im Englischen ausgedrückt wird.
4. Für die Prädikatgruppe bestimmten sie, daß sie aus einem Verb in der Vergangenheit besteht, daß das Verb verneint ist, und daß es ein direktes Objekt bei sich hat.
5. Die Lerner wandten sich noch einmal der Sub-

jektgruppe zu, um ihre grammatische Realisierung (im Englischen) vorzunehmen:

- a) Sie bestimmten, daß das eigentliche Subjekt der Subjektgruppe im Englischen das Gerund bildet

( —————→ recognizing)

- b) Sie bestimmten, daß das Gerund im Perfekt benutzt werden muß

( —————→ having recognized)

- c) Sie bestimmten, daß das Gerund im Aktiv stehen muß

( —————→ having recognized)

- d) Sie bestimmten, daß innerhalb der Gerundialwendung "Sof'ja" als Subjekt vorliegt

- e) Sie bestimmten, daß es sich um ein Substantiv handelt und daß es im Genitiv stehen muß

(Sophia's having recognized)

- f) Sie stellten fest, daß zur gerundialen Konstruktion ein direktes Objekt gehört

(them)

6. Die Lerner wandten sich nun der Prädikatgruppe zu und bildeten ohne weitere Analyse die Prädikatgruppe im Englischen

(had not surprised us)

7. Die Studenten lasen laut das Ergebnis ihrer

Konstruktion vor:

"Sophia's having recognized them had not  
surprised us" (131,132)

MARUGAs Beschreibung kann nur indirekt entnommen werden, daß die Lerner ohne Lernkarte arbeiteten. Als Materialisierungen faßt die Autorin bei ihrem Vorgehen das Notieren der (Teil- und Gesamt-)Ergebnisse der Analyse auf.

Den weiteren Verlauf des Interiorisierungsprozesses beschreibt MARUGA wie folgt:

Auf der lautsprachlichen Etappe notierten die Lerner nichts mehr; sie bewerteten zunächst die "Situation", bestimmten die Subjekt- und Prädikatgruppe und die Besonderheiten ihrer Konstruktion im Englischen und konstruierten dann den englischen Satz.

Auf der nächsten Etappe waren die einzelnen Handlungsschritte so weit verkürzt, daß die Lerner nur noch die Subjektgruppe und dann die Besonderheiten der englischen Satzkonstruktion bestimmten und schließlich den englischen Satz aussprachen. Auf der letzten Etappe lasen die Studenten die vorgelegte "Situation" und formulierten sofort den englischen Satz (132,133).

Den Abschluß dieser Phase und damit der ganzen Unterrichtseinheit bildete die Anwendung der unpersönlichen Formen in Redekontexten.

Der Lehrer führte im Kursverband ein Lehrer-Schüler-Gespräch durch, bei dem er in seinen Fragen

unpersönliche Formen benutzte und die Studenten auf diese Weise aufforderte, die unpersönlichen Formen so oft wie möglich zu verwenden. Diese Anwendung ist den Lernern nach Aussagen der Autorin gut und schnell gelungen (133,134).

#### 4.3.3. Diskussion der Unterrichtseinheit

Hauptanliegen MARUGAs war es, in ihrer Unterrichtseinheit zwei theoretische Konzeptionen zu verbinden und in einem Unterrichtsprogramm zu realisieren: Die Lerntheorie GAL'PERINS als psychologische Basis einschließlich der Konzeption des sprachlichen Bewußtseins einerseits und A.A.LEONT'EVs Modell der Sprachproduktion andererseits. Es soll im folgenden untersucht werden, auf welche Art und Weise diese theoretischen Grundlagen interpretiert und in die Praxis umgesetzt wurden. Zunächst möchte ich die Übereinstimmung der Unterrichtseinheit mit der Theorie GAL'PERINS überprüfen. Dazu sollen zunächst die Stundenabstracts zusammengestellt und die einzelnen Phasen GAL'PERINS Etappen zugeordnet werden.

Der erste Hauptteil umfaßte drei Themenbereiche:

1. Themenbereich: Herausarbeitung des Begriffs der unpersönlichen Formen (sprachliches Bewußtsein)  
2 Stunden

- kontrastive Satzanalyse Etappe I
- Umformen russischer Sätze nach den Gesetzen der englischen Grammatik Etappe I
- Hervorheben der betonten Satzglieder Etappe I
- Vermerken der in Mutter- und Fremdsprache unterschiedlichen Satzglieder Etappe I
- Erarbeitung des Musters des sprachlichen Bewußtseins (Schema 1) Etappe I
- Satzanalysen mithilfe des Musters Etappe I
- Ausbildung des sprachlichen Bewußtseins Etappe (II-) V

2. Themenbereich: Herausarbeitung der verbalen Merkmale der unpersönlichen Formen im Englischen  
2 Stunden

- Vorlegen einer Tabelle Etappe I
- Satzanalysen mithilfe dieser Tabelle Etappe II
- Satzanalysen bezüglich Tempora und Genera verbi ohne Tabelle Etappe III
- Syntaktische Analyse der unpersönlichen Formen Etappe I

3. Themenbereich: Bestimmung der syntaktischen Merkmale der unpersönlichen

## Formen im Englischen

6 Stunden

- |  |                |
|--|----------------|
| - Vorlegen eines Schemas des einfachen englischen Satzes             | Etappe I       |
| - Syntaktische Analysen mithilfe dieses Schemas                      | Etappe II      |
| - Erstellung des ersten Teils des Musters der syntaktischen Merkmale | Etappe I       |
| - Analyse der syntaktischen Einbettung                               | Etappe I       |
| - Ausbildung der Fähigkeit zur Bestimmung der syntaktischen Merkmale | Etappe (II-) V |
| - Erarbeitung des Musters der syntaktischen Merkmale (Schema 2)      | Etappe I       |
| - Erarbeitung des Musters der syntaktischen Einbettung (Schema 3)    | Etappe I       |
| - Erarbeitung des Erkennungsalgorithmus                              | Etappe I       |

Der zweite Hauptteil umfaßte zwei Aneignungsphasen:

## 1. Phase: Aneignung des Erkennungsalgorithmus

4 Stunden

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| - Erkennungshandlungen durch verschiedene Satzanalysen (engl.) | Etappe I, II, III, IV, V |
|--|--------------------------|

Etappenweise Aneignung

- Erkennen der Satzfunktion Etappe V  
anhand mündlich vorge-  
tragener Sätze
- Test

2. Phase: Aneignung des Konstruktionsalgorithmus  
2 Stunden

- Erarbeitung des Schemas des Etappe I  
einfachen englischen Satzes  
(S-P-O)
- Einführung des Konstruktions- Etappe I  
algorithmus durch den Lehrer
- Etappenweise Aneignung des Etappe II,  
Konstruktionsalgorithmus III, IV,  
durch verschiedene Satz- V  
bildungen
- Anwendung der unpersönlichen Etappe V  
Formen im Redekontext (engl.)

Diese Phasen soll das folgende Schema übersicht-  
lich skizzieren:

.



Wie der Überblick zeigt, weist die Unterrichtseinheit große Unregelmäßigkeiten in der Phase der Erarbeitung der Orientierungsgrundlage auf. Die Phase der Erarbeitung und Aneignung des Konstruktionsalgorithmus wird als unabhängige, mit der Orientierungsgrundlage unverbundene Einheit behandelt.

Es scheint, daß MARUGA davon ausging, daß die Orientierungsgrundlage zunächst in ihrer ganzen Komplexität schematisch erfaßt sein müsse und erst danach ganzheitlich und etappenweise angeeignet werden dürfe. Andererseits sah sich die Autorin anscheinend vor die Notwendigkeit gestellt, die Komplexität des Systems durch eine Aufteilung in kleinere Einheiten durchschaubarer und faßbarer zu machen. Dies wiederum zieht nach sich, daß bei diesen Einheiten jeweils verweilt und eine gewisse Festigkeit angestrebt wird.<sup>66)</sup>

Auffallend an der Unterrichtseinheit ist der Einschnitt durch einen Test, der den Haupttest der gesamten Unterrichtseinheit bildete. Aus dieser Handhabung kann geschlossen werden - und nicht zuletzt auch aus der Zeitaufteilung der Unterrichtseinheit -, daß MARUGA die Erarbeitung der Orientierungsgrundlage und ihre Aneignung für den we-

---

66: Die drei gestrichelten Linien sollen zum Ausdruck bringen, daß MARUGA zwar jeweils von einer angeeigneten Fähigkeit spricht, doch nur ansatzweise Aneignungsphasen beschreibt (Phase a: Etappe II; Phase b: Etappe II und III).

sentlichen Teil von GAL'PERINs Theorie und deshalb auch ihres Experiments hielt.

Wesentlich für MARUGAs Auslegung der Orientierungsgrundlage ist, daß sie nur den Erkennungsalgorithmus einbezieht. Möglicherweise stützt sich die Autorin dabei auf GAL'PERINs Ausführungen von (1965), im Verlaufe derer er den Inhalt der Orientierungsgrundlage als Hinweise zum Erkennen der wesentlichen Merkmale der zu erlernenden Handlung charakterisiert (GAL'PERIN 1965b, 19).

Eine kritisch vergleichende Auseinandersetzung mit GAL'PERINs Arbeiten jedoch hätte die Autorin zu der Erkenntnis führen müssen, daß GAL'PERIN bisweilen unpräzise, verwirrende oder sich widersprechende Aussagen macht, daß jedoch für den vorliegenden Kontext die überwiegende Anzahl der Ausführungen den Einbezug eines Konstruktionsalgorithmus nahelegen.

Eine weitere eigenwillige Handhabung MARUGAs ist es, das Erkennen der syntaktischen Konstruktionen nur an der Fremdsprache auszubilden, nicht jedoch kontrastiv bzw. von der Muttersprache ausgehend. Da MARUGA jedoch die syntaktische Komponente der Orientierungsgrundlage nicht mehr zum sprachlichen Bewußtsein zählt, gilt dann für diesen Bereich nicht mehr die Forderung nach Kontrastivität.

Als Übereinstimmungen mit GAL'PERINs Theorie können genannt werden:

- die Erarbeitung einer Orientierungsgrundlage
- die Konzeption des sprachlichen Bewußtseins

- Wird in die Orientierungsgrundlage integriert
- die etappenweise Aneignung eines Erkennungsalgorithmus
  - die etappenweise Aneignung eines Konstruktionsalgorithmus
  - die Abfolge: Erkennungsalgorithmus, danach Konstruktionsalgorithmus wird eingehalten
  - der als Aneignungsphase aufgefaßte zweite Teil der Unterrichtseinheit weist die vorgesehene Etappenfolge - ohne Sprünge - auf
  - besondere Aufmerksamkeit für die Ausführung der materialisierten Etappe

Als Abweichungen von GAL'PERINs Modell können genannt werden:

- es gibt offensichtlich eine Unsicherheit in bezug auf die Lokalisierung der Aneignungsphase(n)
- die Aneignung der Komponenten der Orientierungsgrundlage weist - unter Berufung auf die explizit von MARUGA beschriebenen Schritte - Etappensprünge auf
- das sprachliche Bewußtsein ist nicht aufgrund einheitlicher semantischer Merkmale entwickelt worden
- der Erkennungsalgorithmus erfüllt nicht die Anforderungen eines Systems von Handlungsanweisungen; der Lerner ist gezwungen, die Spalten des Algorithmus der Reihe nach abzusuchen, um die jeweils geforderte Analyse vornehmen zu können

- ein Muster, das dem Konstruktionsalgorithmus korrespondiert, ist nicht vorhanden
- der Konstruktionsalgorithmus wird während des als Aneignungsphase deklarierten Teils der Unterrichtseinheit eingeführt

Wie das Übersichtsschema zeigt, ist es MARUGA gelungen, das Etappenmodell im Prinzip adäquat zu realisieren; es können ihr jedoch einige Mängel im Detailverständnis von GAL'PERINs Theorie vorgeworfen werden, vor allem, wie schon erwähnt, was die Gestaltung der Orientierungsgrundlage betrifft:

Neben der Tatsache, daß die Algorithmen keine (konkreten) Handlungsanweisungen enthalten und damit die Grundanforderung an einen Algorithmus nicht erfüllen, ist vor allem die Darstellung des sprachlichen Bewußtseins als verkürzt anzusehen: MARUGA geht davon aus, daß die Konzeption des sprachlichen Bewußtseins sich nur auf die inhaltliche Interpretation von (außersprachlichen) Situationen beziehe und die formalen Merkmale sowie die syntaktische Struktur der fremdsprachlichen Kategorie unberücksichtigt lasse.

MARUGA erstellt deshalb in dem zweiten Teil der Orientierungsgrundlage zwei Schemata zum Erkennen der verbalen und funktionalen Merkmale der unpersönlichen Formen. Dieses Erkennen bezieht sich nicht auf muttersprachliche Sätze wie beim sprachlichen Bewußtsein, sondern wird sofort - und nur - auf englische Sätze angewandt.

Das Prinzip der Kontrastivität wird dabei nicht berücksichtigt. MARUGA ging sicherlich davon aus, daß diese Forderung nur das sprachliche Bewußtsein betreffe, doch wie die Anweisungen des Konstruktionsalgorithmus unterstreichen, wäre eine kontrastive syntaktische Analyse unbedingt vonnöten gewesen.

MARUGA versucht jedoch, die Forderung nach Ganzheitlichkeit zu erfüllen, und gelangt so zu einer Komplexität des Erkennungsalgorithmus, der - ähnlich wie bei KABANOVA - als überfrachtet anzusehen ist.

Den syntaktischen Analyseaufgaben insgesamt mißt MARUGA eine besondere Bedeutung bei, da sie von der Annahme ausgeht, daß eine - wie sie es nennt - "linguistische Aufgabe" die Fähigkeit des Lernalters zur Konstruktion fremdsprachlicher Äußerungen gezielt fördere (96).

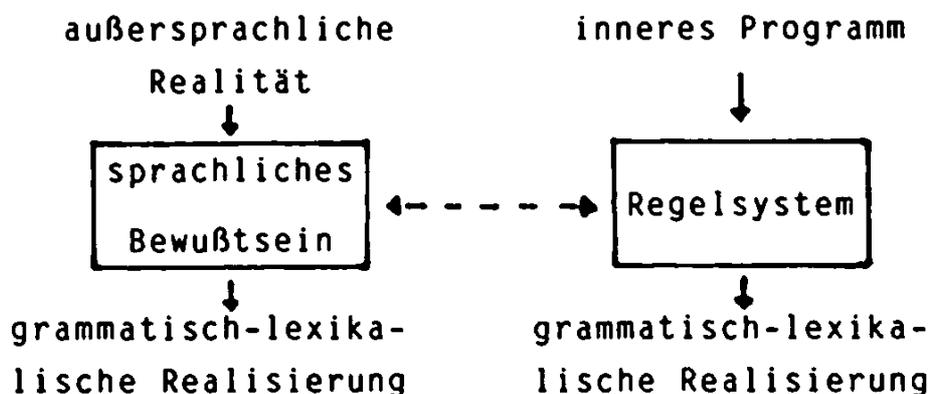
Für die Konstruktion der fremdsprachlichen Äußerung zieht die Autorin eine neue theoretische Grundlage heran: die Konzeption der Sprachproduktion A.A.LEONT'EVs ( vgl. S. 254 ).

Den entscheidenden Punkt dieses Modells, so die Autorin, bilde der Übergang des inneren Programms, das aus einem Kode von Bildern und Schemata bestehe, zu seiner einzelsprachlichen grammatisch-lexikalischen Realisierung. In Übereinstimmung mit A.A.LEONT'EV definiert MARUGA diesen Übergang als ein System von Regeln, das die spezifische Realisierung des Programms in einer Einzelsprache lenke. Sowohl das Programm als auch das Regelsy-

stem sollen jeweils in der Muttersprache vermittelt werden (88, 92).

Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts sei es, die Regeln so zu vermitteln, daß sie sich im Verlaufe des Lernprozesses verkürzen und automatisieren (92, 93).

Die Beschreibung der Regeln läßt eine deutliche Parallele zu GAL'PERINs Beschreibung des sprachlichen Bewußtseins erkennen: Dieses war definiert als ein Raster, durch welches die außersprachliche Realität zum Ausdruck in einer Einzelsprache gefiltert wird und das ein System von Regeln für Grammatik, Lexik und Phonetik einer spezifischen Sprache darstellt. GAL'PERIN geht dabei von einer semantischen Ebene aus, die dazu dient, die formale Seite einer Sprache systematisch zu erfassen. Während GAL'PERINs Charakterisierung des Regelsystems eine Beschreibungsebene der Regeln liefert, enthalten A.A.LEONT'EVs Ausführungen jedoch keine Anweisungen zu ihrer Gewinnung und Ausgestaltung. Darüberhinaus kann auch das Modell A.A.LEONT'EVs (1969/1975,182,183) im Gegensatz zu MARUGAs Annahme nicht als komplementär, sondern nur als Konkurrenzmodell zu dem von GAL'PERIN angesehen werden:

GAL'PERINA.A.LEONT'EV/MARUGA

Die beiden Ansätze beziehen sich demzufolge nicht auf unterschiedliche Phasen des Sprachlernprozesses, sondern schematisieren beide den Gesamtprozeß: Während GAL'PERIN als Ausgangspunkt ganz global außersprachliche Faktoren wählt, geht A.A. LEONT'EV von einer späteren Stufe aus, nämlich der ersten Verarbeitung und Kodierung der außersprachlichen Faktoren.

Aus der Tatsache, daß MARUGA den beschriebenen Zusammenhang übersieht, ergibt sich ein weiterer Fehler: Da sie das Modell der Sprachproduktion als Ergänzung zu GAL'PERINS Konzeption des sprachlichen Bewußtseins versteht, übersieht sie auch, daß als Ausgangspunkt zur Erarbeitung des sprachlichen Bewußtseins ebenfalls die Sprechabsicht hätte dienen müssen und nicht die "Sprechsituation".

Die konkrete syntaktische Analyse bezüglich der unpersönlichen Formen ist MARUGAs Verdienst, da LEONT'EVs Modell der Sprachproduktion keine kon-

kreten Regeln zur grammatisch-lexikalischen und syntaktischen Realisierung in einer Einzelsprache enthält.

Bei ihrer Satzanalyse zur Konstruktion der unpersönlichen Formen des Englischen beginnt die Autorin mit dem Schema des englischen Satzes. Daran lernen die Studenten vor allem, Subjekt- und Prädikatgruppe zu identifizieren, da diese für die künftigen Konstruktionen als relevant angesehen werden.

Danach legt MARUGA den Lernern russische Sätze vor, die ebenfalls auf Subjekt- und Prädikatgruppe untersucht werden müssen und denen dann eine unpersönliche Form im Englischen zugeordnet werden muß.

Für die Analyse der russischen Sätze und insbesondere für die Zuordnungen der unpersönlichen Formen des Englischen zu den russischen Satzteilen waren die Lerner jedoch durch die "einführende" Analyse englischer Sätze nicht vorbereitet.

Zum Beispiel haben die Studenten nicht gelernt, daß die englische Subjektgruppe mit der russischen gleichgesetzt werden kann oder unter welchen Bedingungen das Gerund Teilnehmer dieser Subjektgruppe werden kann (vgl. Schritt 5 des Konstruktionsalgorithmus, S. 277).

Ein wichtiges Anliegen MARUGAs bei der Konstruktion von sprachlichen Äußerungen war es, daß eine Sprechabsicht in der Fremdsprache ausgedrückt werde und damit eine "Problemaufgabe" geschaffen sei,

welche die Motivation und den Lernerfolg garantieren (94).

In der Unterrichtseinheit jedoch analysieren die Lerner russische Sätze, ordnen diesen eine im Englischen geforderte unpersönliche Form zu und formulieren die russische Aussage schließlich auf Englisch.

Die Form der Sprechabsicht ist demzufolge die Einheit des russischen Satzes, der syntaktisch analysiert und in die Fremdsprache übertragen werden muß. MARUGA begründet diese Vorgehensweise damit, daß die Sprechabsicht nicht in ihrem ursprünglichen Kode, dem der Bilder und Schemata, angeboten werden könne, und sich die Muttersprache als Form (Kode) der Vermittlung anbiete.

MARUGAs Fehler ist es jedoch, daß sie die Einheit isolierter Sätze nicht überschreitet und vor allem an der formalen Seite der Muttersprache hängenbleibt. Es kann ihr deshalb nichts anderes als die Übersetzung der vorgelegten muttersprachlichen Sätze gelingen.

MARUGA setzt zwar in der letzten Stunde noch eine Übung in kontextgebundener Rede an, doch ist diese Phase - mit fünf Zeilen! - so karg beschrieben, daß die konkrete Schülerleistung nicht erkennbar wird.

Den Abschluß der Diskussion soll wiederum ein Vergleich der aufgestellten Lernziele mit den Ergebnissen des Tests bilden.

Hauptlernziele waren:

- die Ausbildung des linguistischen Begriffs der unpersönlichen Formen
- Benutzung der unpersönlichen Formen in der aktiven und passiven Rede

Das erstgenannte Lernziel umfaßt die Erarbeitung und Aneignung der gesamten Orientierungsgrundlage, das Erkennen der semantischen und syntaktischen Charakteristik der unpersönlichen Formen, das zweite Lernziel ihre Anwendung im Redekontext. Die von MARUGA durchgeführte Lernzielkontrolle bezieht sich auffallenderweise nur auf die Orientierungsgrundlage; der Erfolg der Konstruktion und der Einbettung in den Redekontext wird global als optimal beschrieben und basiert auf einer persönlichen Bewertung des Lehrers, der kein exakter Test zugrunde lag.

Der zitierte Test der Erkennungshandlung wurde einmal während der Unterrichtseinheit nach der Aneignung des Erkennungsalgorithmus durchgeführt; ein anderes Mal nach vier Monaten, um die Stabilität der angeeigneten Handlungen und damit die Effektivität der angewandten Methode zu testen.

Die Testaufgaben enthielten die Anweisung, Form und Funktion der unpersönlichen Formen im Englischen zu bestimmen. Dabei bleibt unklar, was MARUGA unter Formbestimmung versteht: ob die Bestimmung durch eine semantische Analyse oder durch die formal-grammatische Analyse gemeint ist (möglicherweise ist auch beides gemeint).

Für die Funktionsbestimmung mußten die unpersön-

lichen Formen den verschiedenen Satzgliedern zugeordnet werden.

Als Ergebnis zitiert MARUGA die fehlerlose Ausführung der Erkennungsaufgaben, wobei jede Satzanalyse in durchschnittlich 13-15 Sekunden bewältigt wurde.

Den Vergleich des Ergebnisses der Experimentalgruppe führte die Autorin nicht wie üblich an einer Kontrollgruppe durch, sondern testete die Effektivität der traditionellen Methode mit dem Eingangstest. Hier war die Fehlerstreuung groß: sie lag zwischen 12 und 35 Fehlern und für die Ausführung der einzelnen Analysen wurde durchschnittlich eine Minute mehr gebraucht (123-125). Der Wiederholungstest bezeugte bezüglich des Erkennens der "Formen" eine fehlerfreie Identifizierung, in bezug auf die Funktion zeigten sich jedoch größere Unsicherheiten: für die 10 teilnehmenden Studenten wurden 17 Fehler verzeichnet (bei 18 Satzanalysen) (126).

MARUGA setzte daraufhin eine zweistündige "Auffrischungsphase" zur Korrektur dieser Unsicherheiten an, so daß ein zweiter Wiederholungstest insgesamt nur noch einen Fehler zutage förderte. Um die Effektivität der von ihr angewandten Methode ein weiteres Mal zu überprüfen, testete MARUGA 21 Studenten einer Rigaer Hochschule, die nach der traditionellen Methode unterrichtet worden waren.

Für die Analyse von 22 Sätzen, welche die Experimentalgruppe in 5 bis 6 Minuten fehlerfrei bewäl-

tigte, benötigten jene durchschnittlich 112 Minuten; dabei machten sie durchschnittlich 11 Fehler bei der Identifizierung der Form und 20 Fehler bei der Bestimmung der Funktion (127).

MARUGA sieht in diesen Ergebnissen eine Bestätigung der mangelhaften Methode im traditionellen Fremdsprachenunterricht, bei dem keine Orientierungsgrundlage erarbeitet wird.

MARUGAs Test jedoch, so ist einzuwenden, mißt nicht, was er vorgibt, sondern lediglich das Teilziel einer bestimmten Methode, nämlich ihrer eigenen. Um eine wirkliche Vergleichbarkeit der Effektivität der beiden Methoden herstellen zu können, müßte das gemeinsame Endlernziel zum Gegenstand der Überprüfung gemacht werden. Dieses wäre für den vorliegenden Fall in der Integration der unpersönlichen Formen in den (schriftlichen und mündlichen) Redekontext zu sehen (vgl. KABANOVA). Mit ihrem Test konnte MARUGA also nur überprüfen, daß das (Teil-)Lernziel der Ausbildung des linguistischen Begriffs der unpersönlichen Formen von den Lernern optimal erreicht worden war.

Das Erreichen des zweiten Lernziels, die Benutzung der unpersönlichen Formen in der aktiven und passiven Rede, wurde nicht nur nicht getestet, sondern es wurde auch in der Unterrichtseinheit nicht systematisch angestrebt.

Die Konzentration der Unterrichtseinheit auf die Ausbildung analytischer Fertigkeiten entspricht MARUGAs theoretischem Verständnis der Sprechhandlung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, weil-

che sie als das Lösen linguistischer Aufgaben auf-  
faßt (11).

Aus dieser Auffassung ist zu folgern, daß die An-  
wendung der unpersönlichen Formen "in der Rede"  
mit der Fähigkeit zur Lösung linguistischer Auf-  
gaben, d.h. semantisch-syntaktischen Analysefähig-  
keiten, erworben wird.

Mit dieser Betonung der kognitiven Komponente des  
(Fremdsprachen-)Lernens steht MARUGA in völligem  
Einklang mit der GAL'PERIN-Schule.

Die Fähigkeit zur semantisch-syntaktischen Analyse  
mag sicherlich eine sinnvolle Vorbereitung zur Aus-  
bildung der Kommunikationsfähigkeit darstellen,  
sie kann jedoch nur als e i n Teil der notwen-  
digen Bedingungen angesehen werden. Insofern geht  
MARUGAs Vorschlag der Hinführung zur Kommunika-  
tionsfähigkeit (vgl. S.255) auf ein verkürztes  
Verständnis von Kommunikation zurück.

#### 4.4. Vergleich der Experimente

Ein Vergleich der drei diskutierten Unterrichts-  
versuche untereinander soll abschließend Gemein-  
samkeiten sowie auch die Unterschiede der Anwen-  
dungsverfahren von GAL'PERINS Theorie darlegen.

Für GOCHLERNER, der sein Experiment v o r der  
Entwicklung der Konzeption des sprachlichen Be-

wußtseins durchführte, stellt die in GAL'PERINS Modell vorgenommene Integration des Erwerbs von Kenntnissen und Fertigkeiten den entscheidenden Vorteil des Interiorisierungsmodells vor den traditionellen Ansätzen dar. Kenntnisse, d.h. Regelwissen - in GAL'PERINS Terminologie "Orientierung" - werden nun nicht mehr in einer gesonderten ersten Lernphase durch Auswendiglernen erworben, welcher eine Anwendungsphase dieser Regeln folgt, sondern die Kenntnisse werden nun gleichzeitig mit ihrer Anwendung angeeignet. Auf diese Weise wird das "Lernen" von Regeln nicht mehr zu Beginn des (Fremdsprachen-)Lernprozesses abgehakt, sondern es wird im Verlauf der Ausbildung der äußerlich wahrnehmbaren Fertigkeiten entwickelt und automatisiert. Der Erwerb des Regelwissens, d.h. die Aneignung der Orientierungstätigkeit, ist somit ein bewußt angestrebtes Endprodukt des Lernprozesses und keine Hürde, die möglichst schnell überwunden werden muß. Die etappenweise Ausführung des Interiorisierungsmodells wird von GOCHLERNER nur sehr begrenzt eingehalten; sie ist von starken Sprüngen zwischen den einzelnen Etappen charakterisiert. Die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache ergibt sich nach GOCHLERNERS Vorstellungen auf der Basis einer auf die Grammatik bezogenen Orientierungsgrundlage, welche gleichzeitig sowohl das Lösen von Strukturaufgaben als auch die Einbettung dieser Strukturen in kontextgebundene Rede ermöglichen soll.

Für KABANOVA's Ansatz ist die Anwendung der Konzeption des sprachlichen Bewußtseins entscheidend. Dabei steht die Ausbildung der Orientierungstätigkeit im Zentrum des Lernprozesses. Grundlage zur Beschreibung dieser Orientierungstätigkeit bildet eine semantische Metasprache der Grammatik, mit Hilfe derer KABANOVA eine Typologie von Sprechsituationen entwirft.

Stärker als GOCHLERNER, doch im Einklang mit GAL'PERIN, geht die Autorin davon aus, daß sich Kommunikationsfähigkeit automatisch aus einer gut systematisierten und verinnerlichten grammatischen Orientierungsgrundlage ergibt.

MARUGA's Ansatz weist eine Erweiterung von GAL'PERIN's Modell auf der theoretischen Ebene auf. Ihrem Verständnis nach stellt die Orientierungsgrundlage lediglich eine Anleitung zum Erkennen der neu zu erlernenden Handlung dar, denn sie sei auf eine semantische Beschreibung der fremdsprachlichen Strukturen begrenzt; es fehle demnach die Anleitung zur Konstruktion.

Kommunikationsfähigkeit ergibt sich nach Auffassung der Autorin - ähnlich wie bei KABANOVA - aus der gut verinnerlichten Orientierungsgrundlage, welche durch das Lösen grammatischer Aufgaben ausgebildet wurde.

MARUGA und KABANOVA unterscheiden sich also nicht prinzipiell in ihrem Verständnis der Entwicklung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit, sondern lediglich in ihrer Interpretation der Orientierungsgrundlage bzw. des sprachlichen Bewußtseins:

Orientierung besteht für MARUGA nur im Erkennen, sprachliches Bewußtsein reduziert sie auf das Erkennen semantischer Merkmale einer Situation.

Wie aus den Darlegungen der Ansätze ersichtlich wurde, bestehen die Gemeinsamkeiten in:

- a) dem Bekenntnis zu GAL'PERINS Interiorisierungsmodell
- b) der Übernahme des Lernziels der Kommunikationsfähigkeit
- c) der Anerkennung und Wahl des Lerngegenstandes der Grammatik als des wichtigsten Bereiches zur Realisierung des Lernziels der Kommunikationsfähigkeit.

Der grundlegende und entscheidende Unterschied zwischen den Experimenten besteht in der Auffassung und Anwendung der Orientierungsgrundlage.

GOCHLERNER erstellt seine Orientierungsgrundlage in ihrer klassischen Zweiteilung von Erkennungs- und Konstruktionsalgorithmus; seine Beschreibung verbleibt dabei auf einer rein morphologisch-syntaktischen Ebene. Im Unterschied zu KABANOVA

.

und MARUGA nehmen in seinen Experimenten die Lerner den Konstruktionsalgorithmus nicht nur bei Bildungsaufgaben von grammatischen Strukturen zu Hilfe, sondern auch bei den alternierend dazu angebotenen kontextgebundenen Übungen.

KABANOVA nimmt ebenfalls die Zweiteilung der Orientierungsgrundlage in Erkennungs- und Konstruktionsalgorithmus vor, wobei die Erkennungsalgorithmen rein semantischer Natur, die Konstruktionsalgorithmen überwiegend syntaktischer Natur sind. Kontextgebundene Übungen werden von der Autorin erst nach der Ausbildung automatisierter grammatischer Fertigkeiten angesetzt, jedoch ohne eigene Problematisierung und äußerst kurz.

MARUGA schließlich geht davon aus, daß die Orientierungsgrundlage lediglich die semantische Seite der Grammatik einer Sprache beschreibt. Die Orientierungsgrundlage bleibe somit auf die Form eines Erkennungsalgorithmus beschränkt, welcher eine Anleitung zur Identifizierung von "Sprechsituationen" bilde. Das Erkennen von syntaktischen Merkmalen und die Konstruktion von grammatischen Strukturen trennt MARUGA von GAL'PERINs Orientierungsgrundlage ab, stellt aber gleichzeitig die alte Zweiteilung wieder her:  $EA + KA = OG$ .

Allen Erkenntnissen der Pragmalinguistik gemäß mußte das Unternehmen mißlingen, Kommunikationsfähigkeit aus einer Orientierungsgrundlage entwickeln zu wollen, welche nur zu grammatischen Fertigkeiten anleitet.

Doch nicht nur pragmalinguistischen Erkenntnissen zufolge konnte das vorgeschlagene Vorgehen nicht zu den erwünschten Resultaten führen. Auch die den Experimenten zugrundegelegte Theorie der Tätigkeit verbietet das Vorgehen der Experimentatoren:

Eine Tätigkeit ist nicht gleich der Summe ihrer (Teil-)Handlungen und demnach ist Kommunikation (Sprechtätigkeit) nicht die Summe von grammatischen Handlungen. Alle Teilhandlungen sind vielmehr von einem Motiv bestimmt, dem sie untergeordnet sind.

Eine Handlung ist von A.N.LEONT'EV durch ihre große Beweglichkeit charakterisiert worden, die darin besteht, daß sie in verschiedenen Motivhierarchien einzuordnen ist. Somit ergibt sich, daß eine endliche Anzahl von Handlungen zu einer theoretisch unendlichen Anzahl von Tätigkeiten kombinierbar ist.

Diese Spezifik der Handlung hat GAL'PERIN dazu geführt, den Handlungsbegriff als Analyseeinheit anzusetzen. Doch schon GAL'PERIN selbst beging das Versäumnis, die Integration der Handlungen in den Tätigkeitskontext nicht zu thematisieren (vgl. Kap. 3).

Die Autoren der Fremdsprachenexperimente traten in seine Fußstapfen, indem sie gleichermaßen nur die Ebene der Handlung angingen: Das Ziel der Kommunikationsfähigkeit blieb damit unerreicht.

Angesichts der Notwendigkeit, das Lernziel der Kommunikationsfähigkeit zu realisieren, gehen die Experimentatoren sehr unterschiedlich vor:

KABANOVA und MARUGA gehen kaum über die Ebene der Strukturmuster hinaus und gelangen über kleine Übersetzungsübungen - bzw. -dialoge - nicht zur angestrebten kontextgebundenen Rede.

Theoretisch zwar ungesichert, jedoch intuitiv und zielgerichtet geht GOCHLERNER die Verwirklichung der Kommunikationsfähigkeit an. Während er sich zwar einerseits von GAL'PERINS Vorschlag beeindrucken läßt, die Orientierungsgrundlage nur in bezug auf grammatische Fertigkeiten auszugestalten, verfügt er andererseits über die Einsicht, daß sich Kommunikationsfähigkeit nicht spontan aus grammatischer Geläufigkeit ergibt, sondern für sich eingeübt werden muß. So setzt er - sehr pragmatisch - Frage- und Antwort-Übungen als Kommunikationsübungen an, zu deren Ausführung er allerdings nicht mehr als grammatische Handlungsanweisungen anzubieten hat.

Durch die Tatsache, daß GOCHLERNER Kommunikativität wenigstens auf Frage- und Antwortrepliken ausdehnt, muß man zu den von ihm realisierten Lernzielen (ungeachtet aller theoretischer und methodischer Mängel) tatsächlich eine gewisse dialogische Kommunikationsfähigkeit rechnen.

Das von KABANOVA und MARUGA erreichte Lernziel muß - in Übereinstimmung mit der Analyse der Unterrichtseinheiten - als Übersetzungsfertigkeit identifiziert werden.

Das Verfehlen des Lernziels der Kommunikationsfähigkeit ist umso überraschender, als beide Autorinnen im Vergleich zu GOCHLERNER erhebliche theo-

retische Erweiterungen vorgenommen haben: KABANOVA hat die semantische Dimension der Analyse miteinbezogen, MARUGA das Modell der Sprachproduktion und die Akzentuierung der Syntax, die in KABANOVA's Unterrichtseinheit noch etwas flüchtig behandelt worden war.

In bezug auf KABANOVA kann festgestellt werden, daß die Berücksichtigung der semantischen Ebene als Ausgangspunkt der (grammatischen) Analyse zwar eine wesentliche Fundierung zur Ausbildung einer (einzel-)sprachspezifischen Perspektive der Außenwelt darstellt, jedoch die Bedeutung einer Kommunikationssituation bei weitem nicht ausreichend beleuchtet.

MARUGA schließlich integriert tatsächlich entscheidende Bedingungen zur Ausbildung von Kommunikationsfähigkeit durch die Hinzunahme des Modells der Sprachproduktion, doch gelingt es auch ihr nicht, das anvisierte Lernziel zu erreichen.

Bedauerlicherweise hat die Autorin den ausschlaggebenden Vorteil von A.A.LEONT'EV's Modell in Form der Komponente der Sprechabsicht nicht genutzt; vielmehr hat sie das Modell mißverstanden, indem sie die Haupterklärung für die Produktion von Äußerungen in der Anwendung von Syntaxregeln sieht. Durch diesen groben Irrtum gestaltet sich MARUGA's Unterrichtseinheit schließlich ähnlich wie die KABANOVA's: Im Zentrum steht die Ausarbeitung der Orientierungsgrundlage in Form einiger Erkennungs- und Konstruktionsalgorithmen, wobei KABANOVA die semantische Seite, MARUGA die syntaktische Seite

des zu erlernenden grammatischen Kapitels differenzierter ausgearbeitet hat.

Schließlich ähneln sich auch die Gründe, weshalb beide Autorinnen ihre Schüler irrtümlicherweise zum Übersetzen anstatt zum Kommunizieren hinführten: Beide gehen von der Muttersprache aus, die als Vermittlerin außersprachlicher Situationen verstanden wird, und etablieren vor ihrem Hintergrund eine semantische Beschreibungssprache, die weg vom wörtlichen Übersetzen zur "Übertragung" von Situationen in die Fremdsprache führen soll. Es erfolgt jedoch genau das, was hat vermieden werden sollen: die Übersetzung.

Beide Autorinnen haben übersehen, daß die Muttersprache nicht als einzelsprachliche Vorlage benutzt werden darf, welche wörtlich in die Fremdsprache "übertragen" werden muß.

Die bei KABANOVA vorliegende Typologie beispielsweise von Aktantenkonstellationen hätte zumindest als Ausgangspunkt dienen müssen, wobei eine dieser Konstellationen dann quasi als Sprechintention fungiert hätte, nicht jedoch die zuvor analysierten Sätze in ihrer einzelsprachlichen Spezifik. Anstatt wie in Beispiel (d) (S. 211):

Ne my, a tol'ko oni mnogo rabotajut

(Nicht wir, sondern nur sie arbeiten viel)

den Satz zunächst semantisch analysieren zu lassen (Handlung vorhanden, Subjekt ist belebt und betont, Objekt fehlt, ergibt demnach Aktiv) und danach den Satz wörtlich übersetzen zu lassen, hätte folgen-

des Vorgehen angesetzt werden müssen:

Den Schülern wird vorgegeben: Es liegt eine Handlung vor und ein belebtes Subjekt der Handlung, wobei dieses betont ist und ein Objekt fehlt. Wie das Beispiel deutlich macht, ergibt sich nun allerdings das Problem der konkreten Handlungsanweisung für die Lerner. Der Lehrer könnte sagen: Handlung ist "arbeiten", Subjekt ist eine Person im Plural. Auf dieser Grundlage kann selbstverständlich eine fast unendliche Zahl von Aussagen konstruiert werden, wie:

Die arbeiten aber viel!

Nur die Studenten arbeiten heute.

Nicht wir, sondern unsere Freunde haben in diesem Garten gearbeitet usw.<sup>67)</sup>

Selbstverständlich ist dabei die Schülerleistung nicht mehr (vollständig) voraussagbar und der Unterricht dadurch nicht mehr völlig kontrollierbar. Doch genau ein solcher Schritt, der dem Schüler eine gewisse Selbständigkeit und Kreativität im Lernprozeß erlaubt, sollte eines der Hauptziele (auch) des Fremdsprachenunterrichts sein.

Der Einwand, die soeben vorgeschlagene Art von Sprachproduktion sei lediglich eine Vorstufe von Kommunikation, ist angebracht. Um Kommunikations-

---

67: In diesen Beispielen wird die Hervorhebung eines Satzgliedes durch die Intonation mitangewandt (ein Vorgehen, welches KABANOVA nicht berücksichtigt).

fähigkeit im Unterricht zu erreichen, muß den Lernern eine konkrete Sprechabsicht, die räumlich-zeitliche Situierung der Situation, die (sozialen) Rollen der Gesprächspartner usw. vorgegeben werden.

KABANOVA hätte jedoch mit dem oben aufgezeigten alternativen Vorgehen zumindest der Falle der Anleitung zur Übersetzung entgehen können.

MARUGA kommt, wie schon erwähnt, durch die Zuhilfenahme des Modells der Sprachproduktion der Erarbeitung einer Kommunikationssituation zwar relativ nahe; doch aufgrund ihres Mißverständnisses der Spezifik von A.A.LEONT'EVs Modell stellt ihre vermeintliche Erweiterung von GAL'PERINs Konzeption nur eine Akzentuierung der Hereinnahme von Syntaxregeln in die Orientierungsgrundlage dar.

Auch die Unterschiede der Experimente können in drei Bereichen festgehalten werden, und zwar:

- a) in der Interpretation und Ausgestaltung der Orientierungsgrundlage
- b) in dem Verfahren zur Realisierung des Lernziels der Kommunikationsfähigkeit
- c) in der Realisierung der Etappenfolge, wie die Darlegungen und Schematisierungen der einzelnen Experimente zeigen (vgl. Kap. 4.1.-4.3.)

Keines der Experimente, so kann zusammengefaßt werden, hat das Lernziel der Kommunikationsfähigkeit zufriedenstellend realisiert.

Seiner Verwirklichung am nächsten kam GOCHLERNER, jedoch nicht aufgrund der strikten Befolgung von GAL'PERINS Ausführungen, sondern durch eine eigenwillige Auslegung der Etappenfolge und Übungsformen.

KABANOVA's und MARUGA's Arbeiten sind theoretisch zwar besser und stringenter durchdacht, scheitern aber an dem mangelhaften Verständnis des Tätigkeits- und Kommunikationsbegriffs.

## 5. Auswertung

### 5.1. Die Verwertbarkeit von GAL'PERINS Theorie im Fremdsprachenunterricht

Wie die Analyse der Experimente gezeigt hat, gehen alle Experimentatoren von der Annahme aus, daß GAL'PERINS Theorie eine Unterrichtstheorie darstellt. Sie entsprechen damit GAL'PERINS Auffassung, der gemäß zur Planung und Durchführung von Unterricht einerseits eine psychologische (Lern-)Theorie vorliegen muß, welche die Unterrichtsmethode aufzeigt, und andererseits eine Sachanalyse, welche von der jeweiligen Fachdisziplin zu leisten ist und zu GAL'PERINS Konzeption noch ergänzt werden muß.

Daß die Zweikomponentenkonzeption eine Verkürzung von Unterrichtstheorie darstellt, ist offensichtlich. Wesentliche Fragestellungen wurden übersehen, welche die konkreten Bedingungen von institutionalisiertem Unterricht betreffen, wie zum Beispiel:

- Was bedeutet Lernen in einer Gruppensituation?
- Was bedeutet Lernen im Kontext von Schule/Hochschule?
- Welches sind die Kriterien für Auswahl und Aufbereitung des Lerngegenstandes?

- Welche Einflußmöglichkeiten haben Schüler bei der Auswahl (und eventuell Aufbereitung) des Lerngegenstandes?
- Wie wird die Motivation der Lerner gesichert?
- Wie wird die Interaktion zwischen Lehrer und Schülern gesehen?

Die Nichtberücksichtigung dieser und ähnlicher Fragen führt dazu, daß Lernen unter artifiziell-abstrahierten Bedingungen gesehen wird und einen Lerner voraussetzt, der jederzeit bereit ist, sich den ihm vorgesetzten Lernstoff in der gewünschten Form anzueignen.

Nur marginal berücksichtigt wird in GAL'PERINs Konzeption beispielsweise der so bedeutende Faktor der Person des Lehrenden. Sie kommt im Interiorisierungsmodell zwar vor, doch lediglich als computerähnliche Kontrollinstanz: Sie überwacht die Aufstellung der Orientierungsgrundlage und die Ausführung des Algorithmus auf den folgenden Etappen; nur bei nicht vorschriftsmäßigem Befolgen der Algorithmusanweisungen greift der Lehrer korrigierend ein.

Daß gerade das Problem der Interaktion und die Frage nach der Lehrerpersönlichkeit wie auch die nach den Schülern als Individuen und als Gruppe in GAL'PERINs Überlegungen keinen Platz gefunden haben, erstaunt umso mehr, als VYGOTSKIJ die interaktionelle und interpsychische Komponente beim Lernprozeß betont hatte (vgl. Kap. 1).

VYGOTSKIJs Konzeption war allerdings durch die

Etikettierung als "Intellektualismus" so stark abgewertet worden, daß sich in der Folgezeit keiner seiner Schüler mehr erlauben konnte, auch nur Teile davon, z.B. einen so zentralen Teil wie die Ausführungen über die Interiorisierung geistiger Prozesse durch interpsychische Einflußnahme zwischen Erwachsenen und Kindern, zu übernehmen. Der interaktionelle Austausch war von VYGOTSKIJ vor allem als verbaler Prozeß gesehen worden. Die Zurückweisung von VYGOTSKIJs Interiorisierungsansatz als idealistisch hatte zur Folge, daß die Lehrer-Schüler-Interaktion unberücksichtigt blieb.

Einen weiteren Grund für die Nichtbeachtung der inter- und intrapsychischen Komponenten stellt GAL'PERINs unkritische Gleichsetzung von Psyche und Kognition dar. Ein Individuum, das ausschließlich als kognitiv funktionierender "Apparat" verstanden wird, bedarf keiner Zuwendung auf der persönlichen und emotionalen Ebene. Ebenso wenig kann und braucht der Lehrende die entsprechende Einflußnahme auf den Lerner und die Lerngruppe auszuüben.

Mit dieser Grundannahme des Lerners als kognitiv funktionierendes Individuums rückt GAL'PERIN jedoch in gefährliche Nähe zur behavioristischen Auffassung des Lerners als eines mechanistisch funktionierenden Wesens. In beiden Fällen geht man von einem im voraus genau vorhersagbaren und planbaren Lernverhalten aus, bei dem Emotionen und individuelle Bedürfnisse des Lerners keine Beachtung

finden..

Die in Absetzung zum Behaviorismus von seiten des Marxismus geforderte **a k t i v e** Auseinandersetzung reduziert sich auf den logisch-analytischen Bereich. Inhalte und Zwecksetzungen bzw. ihre Befragung und Begründung haben im Rahmen des schulisch-institutionalisierten Lernens keinen Platz. <sup>68)</sup>

Wie schon aufgezeigt, hat auch die Thematik der Motivation in GAL'PERINs Modell keine gesondert erarbeitete Bedeutung: Der Lerner wird als kognitives Wesen aufgefaßt, dessen Lernbereitschaft automatisch durch einen sachgerecht aufbereiteten Lernstoff und das richtige, sprich: etappenweise, Vorgehen geschaffen wird.

BAUR (1979, 1980) stimmt mit den soeben ausgeführten Grundannahmen GAL'PERINs überein - zumindest was den Fremdsprachenunterricht betrifft. <sup>69)</sup>

Für BAUR erübrigt sich eine gesonderte Motivationsdiskussion dadurch, daß er das beim Lerner vor-

---

68: Es ist in diesem Zusammenhang auch kein Zufall, daß TALYZINA in der Nachfolge GAL'PERINs seine Konzeption als Methode für das programmierte Lernen vorschlägt und zu Ergänzungen mit Erkenntnissen aus der Kybernetik anregt (TALYZINA 1975).

69: RÜHL (1983) übernimmt alle von BAUR ausgeführten Analysen zur GAL'PERIN-Methode und ihre Anwendung im Fremdsprachenunterricht.

handene Motiv, eine Fremdsprache lernen zu wollen, für ausreichend hält.

In der konkreten Unterrichtspraxis geht es ihm darum, kognitive Fertigkeiten zu vermitteln. d.h. das sprachliche Grundinventar in Form verschiedener Kenntnisse und Fertigkeiten auszubilden. Der Lernstoff sollte in Übereinstimmung mit den Bedingungen kognitiver Strukturiertheit möglichst systematisch aufbereitet und geistig leicht erfaßbar gemacht werden.

BAUR stimmt also mit den lerntheoretischen Grundprinzipien GAL'PERINS völlig überein.

Im Hinblick auf die fachspezifische Seite des Fremdsprachenunterrichts wird von GAL'PERIN (und den Experimentatoren) eine Aufbereitung des Lernmaterials gefordert bzw. in Form des sprachlichen Bewußtseins angeboten, welche semantisch-strukturellen Systematisierungskriterien entspricht; Kriterien, die in entsprechenden linguistischen Analysen zugrunde gelegt werden.

Eine linguistische Beschreibung ist jedoch noch keine fachdidaktische Aufbereitung. Jene hat zum Ziel - z.B. im Falle eines strukturellen Grundansatzes - ein System unter bestimmten Ordnungskriterien zu erarbeiten, welches strukturelle Zusammenhänge offenlegt. Eine sprachdidaktische Analyse jedoch darf die Ergebnisse solcher Untersuchungen nur als Ausgangspunkt zugrunde legen und muß sie unter Berücksichtigung der konkreten Lernbedingungen der jeweiligen Lerngruppe und der Lernziele aufbereiten. Der Konzeption des sprachlichen Be-

wußtseins ist deshalb vorzuwerfen, daß sie dazu anregt, eine linguistische Analyse als didaktische Analyse zu verwenden.

Darüberhinaus läßt sie die Ausrichtung auf das gesteckte Lernziel der Kommunikationsfähigkeit außer acht: Das von GAL'PERIN geforderte sprachliche Bewußtsein bezieht sich nur auf das Sprachsystem, ohne die Anwendung im größeren kommunikativen Kontext einzubeziehen.<sup>70)</sup>

Ein ganz anderer Grund, Kommunikationsfähigkeit im

---

70: Ein Minimum an Kontextgebundenheit des Übungsmaterials hält BAUR (1979 und 1980) für die Ausbildung von Kommunikationsfähigkeit für ausreichend, die für ihn jedoch selbst kein eigentliches Lernziel des Fremdsprachenunterrichts darstellt. (Kommunikation im Fremdsprachenunterricht findet für BAUR als Unterrichtsinteraktion statt.) Die mangelnde Systematik in der Erarbeitung des Ziels der Kommunikationsfähigkeit sieht BAUR deshalb nicht als kritikwürdig in den Experimenten an. Ziel des Fremdsprachenunterrichts bildet für ihn, wie schon gesagt, das kognitive Erfassen sprachlicher Strukturen und ihrer semantischen Einbettung im Sprachsystem.

Vor dem Hintergrund dieser Auffassung ist BAURs Zurückweisung von SCHÜLEs Kritik (1975) an VIELAU (1975) nicht verwunderlich, in der SCHÜLE die analytische "Zerstückelung" von Begriffen und Fertigkeiten besagtem Autor vorwirft.

Fremdsprachenunterricht nicht konkret auszuarbeiten, kann auch aus der Perspektive erkannt werden, daß GAL'PERIN als Nicht-Linguist dem Problem etwas ratlos gegenüberstand und deshalb davon ausging, die Spezifik der sprachlichen Kommunikation im sprachlichen Bewußtsein ausreichend erfaßt zu haben. Seinem Anliegen entsprach es, systematische Darstellungen und algorithmisierbare Abfolgen von Lernschritten zu erarbeiten. Kommunikation und Kommunikationsfähigkeit lassen sich jedoch - und dies bestätigt auch ein Blick auf den Stand der Kommunikationsforschung - in dem von GAL'PERIN vorgesehenen Sinne nicht vorschreiben und reproduzierbar machen. <sup>71)</sup>

Es muß an dieser Stelle allerdings mitbedacht werden, daß zur Zeit der Ausarbeitung der Konzeption des sprachlichen Bewußtseins die Pragmalinguistik sowie die kommunikative Didaktik in der Sowjetunion weitgehend unbekannt waren. Historisch gesehen bedeutet GAL'PERINs Ansatz einen Schritt nach vorn, denn die Grammatikbetrachtung der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode, von der sich GAL'PERIN absetzte, übernahm den rein formal-systematischen Ansatz der lateinischen Grammatik, welcher den semantischen Aspekt weitgehend unberücksichtigt ließ.

---

71: Auch A.A.LEONT'EV weist mehrfach darauf hin, daß Sprachfähigkeit nicht als Kopie eines Modells des Sprachsystems zu betrachten sei (s. LEWANDOWSKI 1976, 193).

Trotz dieses Fortschritts schlägt sich der Mangel der vorgenommenen Eingrenzung des Fremdsprachenlernens auf das Erlernen und Üben kognitiv-analytischer bzw. reproduktiver Fertigkeiten in einem Rückfall in traditionelle Unterrichtsmethoden nieder: Es werden Übersetzungsfertigkeiten mit entsprechenden grammatischen Fertigkeiten ausgebildet. 72)

BAUR (1979) ist der einzige Kritiker, der einige Fremdsprachenexperimente der GAL'PERIN-Schule unter die Lupe nahm (und auch selbst einen Unterrichtsversuch mit Russischstudenten durchführte; BAUR 1980).

Interessant, jedoch unrichtig, ist seine Interpretation des Ergebnisses der Übersetzungsfertigkeiten bei KABANOVA: Er geht davon aus, daß GAL'PERIN VYGOTSKIJS Prinzip der Entwicklung der inneren Rede verwirklichen wollte. Dies ist eine erste Fehlannahme (vgl. Kap. 1).

Weiterhin glaubt BAUR, daß beim Interiorisierungsprozeß muttersprachliche und nicht fremdsprachliche Handlungen verinnerlicht würden, denn der Algorithmus werde in der Muttersprache gesprochen. Das Endergebnis der Interiorisierung sei demnach ein muttersprachliches Orientierungsschema. Um da-

---

72: Dieser Vorwurf trifft nicht auf die westdeutschen Experimente von VIELAU (1975), BAUR (1980), RÜHL (1983) und BREMERICH-VOS (1983) zu; hier wird die Übersetzung überwiegend durch einsprachige Einsetzübungen vermieden.

gegen eine fremdsprachliche Äußerung hervorzubringen, müsse der Lerner von der Muttersprache in die Fremdsprache übersetzen.

Man muß den Autor an dieser Stelle fragen, wie er überhaupt die Aneignung irgendwelcher fremdsprachlicher Fertigkeiten für möglich hält, wenn er glaubt, daß nur muttersprachliche Algorithmen gelernt würden. Es scheint mir eine sehr unklare Vorstellung des Interiorisierungsprozesses bei BAUR vorzuliegen.

Unrichtig ist in jedem Fall die Annahme, daß Muttersprachliches verinnerlicht wird; Muttersprache wirkt als eine Stütze und verkürzt und reduziert sich zusehends auf ihr Konstrukt, das automatisierte Schema der anzueignenden Handlung. Verinnerlicht wird die Orientierungsgrundlage, und zwar so, daß die Handlung so lange ausgeführt wird (und dies scheint BAUR zu übersehen), bis der Lerner das für ihn am Anfang des Lernprozesses neue Orientierungsmuster als geistiges Schema (Konstrukt) in seinem kognitiven Apparat zur Ausführung ähnlicher Fertigkeiten abrufbereit hält.

In einer Analyse eines Experiments von KABANOVA (1971) und eines Experiments von GOCHLERNER unter Mitwirkung von EJGER (1972) gelangt BAUR zu dem Schluß, GAL'PERINS Modell taue aufgrund der fehlenden Exteriorisierung (vgl. Kap. 2) ausschließlich zur Ausbildung rezeptiver Fertigkeiten.

Er geht davon aus, daß die Orientierungsschemata als rein geistige Produkte keine äußerlichen Kon-

struktionsfertigkeiten erlaubten. (Es läßt sich allerdings darüber streiten, ob rezeptive Fertigkeiten wie z.B. die Lesefertigkeit nicht auch als "Produktionen" zu verstehen sind.) Anwendbar sei deshalb die Methode der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen entweder zur Erarbeitung von Lesefertigkeiten oder in sogenannten Korrektivkursen, Kursen, in denen schon bekannter Lernstoff, wie z.B. verschiedene Tempora, nun als einheitliches System vorgestellt würden.

Tatsächlich unterstreichen die verschiedenen von KABANOVA (1976) zusammengefaßten Experimente diese Schlußfolgerung: Es handelt sich ausschließlich um Unterrichtsbeispiele zur Ausbildung von Lesefertigkeiten oder Systematisierungen grammatischer Kapitel unter neuen, semantischen Gesichtspunkten.

BAUR teilt offensichtlich nicht die Ansicht, daß die Einschränkung, der gemäß nur Muttersprachliches interiorisiert werde, auf einer theoretischen Fehlinterpretation beruht; er ist vielmehr der Meinung, daß mit der Interiorisierungstheorie keine produktiven (sprachlichen) Lernleistungen entwickelt werden können. GAL'PERINs Theorie, so sein Fazit, schließe die Integration von Sprachproduktionsregeln aus.<sup>73)</sup>

---

73: RÜHL (1983) kommt bei seiner Beurteilung der Methode GAL'PERINs im Fremdsprachenunterricht wie BAUR (1979) zu dem Schluß, daß die Produktion

BAUR (1980) bleibt nach seinem eigenen großen Unterrichtversuch zwar immer noch bei seinem Vorwurf, GAL'PERIN habe die Frage nach der Exteriorisierung nicht gelöst, gelangt aber gleichzeitig zu der Einsicht, daß "Rezeption" und "Produktion" (gemeint sind die Fähigkeiten der Dekodierung, z.B. Lesefertigkeit, und der Enkodierung, z.B. der Konstruktion einer grammatischen Struktur) keine getrennten Prozesse darstellten und deshalb auch nicht, wie ursprünglich gefordert, die "Produktion" eine gesonderte Phase der Herausbildung verlange; es bedürfe dagegen lediglich der Strukturierung der "Anwendungsphase".

Doch BAURs Begriff der Strukturierung bleibt vage und undefiniert. Meines Erachtens ist letzten Endes nichts anderes anvisiert als Aufgaben von der Art, wie sie in den beschriebenen (sowjetischen) Unterrichtsversuchen den Schülern vorgelegt wurden und anhand derer die einzelnen Etappen durchlaufen werden mußten.

Von sowjetischer Seite wurde GAL'PERINs Theorie in bezug auf den Fremdsprachenunterricht auf einer internationalen Fremdsprachenkonferenz in Moskau (1982) deutlich in ihrem Geltungsbereich eingeschränkt, jedoch anders als von der westdeutschen Kritik: Gültigkeit habe das Interiorisierungsmodell für den präkommunikativen Bereich (A.A. LEONT'EV).

---

fremdsprachlicher Äußerungen deshalb nicht möglich sei, weil Muttersprachliches interiorisiert würde.

Die Autoren des Konferenzberichts geben jedoch zu bedenken, daß kommunikativer und präkommunikativer Bereich nicht zu trennen seien. Eine Lösung für eine Integration wurde auf der Konferenz bedauerlicherweise nicht aufgezeigt, jedoch zusätzlich stark auf die Berücksichtigung von Emotionen beim Lernen verwiesen (APELT et al. 1982).

Im Hinblick auf die Verwertbarkeit von GAL'PERINS Konzeption sollen abschließend folgende Kritikpunkte genannt werden:

- GAL'PERINS Theorie ist eine Lerntheorie und darf nicht mit einer Unterrichtstheorie gleichgesetzt werden
- Die Konzeption des sprachlichen Bewußtseins stellt keine ausreichende fremdsprachendidaktische Konzeption dar
- Die Ebene der Tätigkeit bzw. der Kommunikation wird unzulässigerweise ausgeblendet
- Die Orientierungsgrundlage für das fremdsprachliche Lernen ist unvollständig:
  - sie unterscheidet nicht zwischen linguistisch-struktureller Analyse des Sprachmaterials und seiner Aufbereitung unter (fach-)didaktischen Gesichtspunkten
  - sie leitet nur zu reproduktiven (d.h. rezeptiven und konstruktiven) Fertigkeiten an und vernachlässigt den Bereich der Kommunikation sowie die Ebene der Kreativität
- Die Menge und Komplexität der Schemata und Al-

gorithmen, die der Lerner "interiorisieren" muß, beansprucht einseitig die logisch-meta-sprachlichen Analysefähigkeiten und überfordert damit die Lerner kognitiv

- Alle Experimentatoren – mit Ausnahme GOCH-LERNERS - gehen unzulässigerweise davon aus, daß sich kommunikative Fertigkeiten automatisch aus der Beherrschung der Grammatik (bzw. Lexik und Phonetik) ergeben
- Es werden keine kommunikativen Fertigkeiten, sondern Übersetzungsfertigkeiten erzielt <sup>74)</sup>
- Die Berücksichtigung der Motivation bleibt nur eine programmatische Forderung; die emotionale Seite des Menschen und des Lernens wird völlig ignoriert

Was die positive Verwertbarkeit von GAL'PERINs Modell betrifft, ist der wesentliche Vorteil des Interiorisierungsmodells in seiner

---

74: Dies ist einerseits auf die Fehlannahme zurückzuführen, daß sich kommunikative Fertigkeiten automatisch aus grammatischen Fertigkeiten entwickeln, andererseits auf die Tatsache, daß die Muttersprache falsch eingesetzt wurde: Statt einsprachige Anwendungsaufgaben anzubieten, fordern die Autoren die "Übertragung" muttersprachlicher Äußerungen in die Fremdsprache. Der von GAL'PERIN vorgeschriebene Einsatz der Muttersprache als reine Analysesprache und Metasprache ist damit mißachtet worden.

( Vgl. Kap. 4.2. und 4.3. ).

von dem Autor dargelegten Form in dem Faktor der Orientierung zu sehen, die als notwendiger Regulator aller Tätigkeit fungiert.

Sie spielt deshalb auch im Lernprozeß eine entscheidene Rolle:

Ohne geistige Orientierung kann auch Lernen nicht vor sich gehen<sup>75)</sup>. Die von GAL'PERIN erarbeitete Orientierungsgrundlage entspricht genau dieser Überzeugung, da sie die Orientierung äußerlich schematisiert und so ihre geistige Ausbildung vorbereitet.

Die Vorteile der Orientierungsgrundlage liegen in ihrem Systemcharakter und der Visualisierung des Lernstoffs durch Schematisierung, wie sie sich in den verschiedenen Handlungsalgorithmen (Erkennungs- und Konstruktionsalgorithmus) und dem Schema konkretisieren.

Die Aufzeichnung der Orientierungsgrundlage auf sogenannte Lernkärtchen ermöglicht eine selbstlenkende und selbstkorrigierende Lernaktivität und entlastet dadurch den Unterricht von seiner Lehrerzentriertheit.

Dadurch, daß die Ausführung der Handlung von Anfang an auf der Basis der Orientierungsgrundlage stattfindet und eine motorisch-dynamische Grundlage hat, wird Drill im Unterricht vermieden.

Nicht zuletzt ist das Prinzip der Verbalisierung

---

75: Zu GAL'PERINS widersprüchlicher Beschreibung des Charakters der Orientierung im Lernprozeß vgl. Kapitel 2.

anzuführen, welches GAL'PERIN als das wichtigste seiner Theorie angesehen hat (ohne Verbalisieren kein Interiorisieren). Das lautsprachliche Formulieren der einzelnen Handlungsschritte stützt und sichert das Einprägen der auszuführenden Schrittfolgen und damit die Ausführung der Handlung in entscheidendem Maße.

Im Vergleich zu anderen lerntheoretischen Ansätzen kann gesagt werden, daß lautes Verbalisieren sonst nicht gezielt eingesetzt wird; die Sprache wird zwar als Übermittlerin bzw. Vehikel zur Übertragung von Wissen eingesetzt, nicht jedoch als systematisch verwendetes Hilfsmittel und Stütze zum bewußten Lernen, zur Ausbildung der Gedächtnisfunktion und zur Automatisierung der Handhabung der verinnerlichten Schemata.

Die geistige Orientierung (oder der Handlungsplan) wird ausgebildet, d.h. festigt sich (wird "verinnerlicht") durch eine mehrfache Stütze: verbal, motorisch, visuell.<sup>76)</sup> GAL'PERINs Theorie weist demnach den Vorzug auf, mehrere anerkannte Lehr- und Lernprinzipien strukturell zu vereinen.

---

76: Die Verwendungsweisen der Visualisierung sind von GAL'PERIN allerdings nicht in ihrer ganzen Reichweite ausgenutzt worden. Möglich wären z.B. der Einsatz von Haftelementen zur Darstellung von Abläufen von Alltagssituationen (Anfangsunterricht), die Verwendung von Bildern bzw. Bildgeschichten und nicht zuletzt (Video-)Filmen aller Art.

Es sind dies die Prinzipien

- der Bewußtmachung
- der Systematisierung und Schematisierung
- des Einbezuges der Motorik
- der Verbalisierung

Diese dem Interiorisierungsmodell zugrundeliegenden Lernprinzipien können vor dem Hintergrund der gängigen Lernansätze als kognitiv charakterisiert werden und demnach wäre die Verwertbarkeit von GAL'PERINs Theorie (in der vorliegenden Form) auf die Ausbildung kognitiver Fertigkeiten - mit reproduktivem Charakter - ausgerichtet.

Ein kognitionsorientierter Ansatz erlaubt es jedoch durchaus, über den Bereich streng algorithmisierter Handlungen hinauszugehen.

Auch wenn GAL'PERIN diesen Schritt nicht unternommen hat, so bedeutet dies keineswegs, daß sein Ansatz für kreative Handlungen (bzw. Tätigkeiten) nicht gilt.

Das Lernen kommunikativer Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht verlangt von den Lernern größere Selbständigkeit als die Ausbildung der sprachsystem-orientierten Grundfertigkeiten, da diese zur Realisierung der jeweiligen kommunikativen Ziele eigens und neu kombiniert werden müssen.

Aufgrund der freien Kombinationsmöglichkeiten entfällt nun der strenge Handlungsalgorithmus - und auch das rigide Durchlaufen der verschiedenen Etappen.

Es bleibt die Komponente der Orientierungsgrundlage als wichtigster Faktor, die nun als Schema kombinierbarer Einheiten aufzufassen ist.

Es ist demnach durchaus möglich, eine "kommunikative" Orientierungsgrundlage zu erstellen, die dann zur Aufgabe hätte, im Schema (bzw. Muster) die pragmalinguistischen Bedingungen zu erfassen, die der Lerner zur Realisierung der Sprechabsicht und ihrer Einbettung in die kommunikative Situation zu berücksichtigen hat.

Als zentrale Komponente in GAL'PERINs Modell im Fremdsprachenunterricht bestätigt sich damit nochmals die O r i e n t i e r u n g s g r u n d l a g e .

GAL'PERINs Theorie ist, wie zu Beginn des Kapitels festgestellt wurde, keine fachdidaktische Theorie, sondern eine Lerntheorie, die Lernmechanismen und -prinzipien erklärt und in ihrer Erweiterung durch die Konzeption des sprachlichen Bewußtseins zwar die Möglichkeit der Aneignung sprachstruktureller Fertigkeiten aufzeigt, also fachdidaktisch ausgerichtet ist, doch um weitere fachspezifische, didaktische Faktoren erweitert werden muß.

## 5.2. Ausblick

Geht man nun, wie es die Analyseergebnisse dieser Arbeit nahelegen, davon aus, daß GAL'PERIN vor dem Hintergrund der Theorie der Tätigkeit den kognitiven Aspekt des Lernens einseitig aus-

gearbeitet und überbetont hat, so ergibt sich die Forderung nach einer neuen Beleuchtung und Aufwertung des Handlungs- (bzw. Tätigkeits-)Aspekts.

Denn wenn auch GAL'PERINs Theorie als Kognitionstheorie durchaus als vollwertig anzuerkennen ist, darf doch nicht übersehen werden, daß seine Theorie im Rahmen einer Handlungs- bzw. Tätigkeitskonzeption entwickelt wurde.

Zwar hatten weder VYGOTSKIJ oder RUBINŠTEJN noch A.N.LEONT'EV eine kohärente und abgeschlossene Tätigkeitstheorie entwickelt; doch verschiedene Aspekte einer solchen Theorie sind von ihnen erarbeitet oder zumindest thematisiert worden: z.B. von VYGOTSKIJ der interaktionelle (inter- und intrapsychische) Aspekt von Tätigkeit, von RUBINŠTEJN die inneren Bedingungen, welche auf die äußeren Bedingungen bei der Aneignung der äußeren Tätigkeit einwirken, von A.N.LEONT'EV die hierarchische Struktur der Tätigkeit und der persönliche Bezug des Individuums zur auszuführenden Tätigkeit (d.h. der persönliche Sinn der Tätigkeit für das Individuum). Zudem war von MARX gerade die gesellschaftliche Dimension von Tätigkeit bzw. Arbeit besonders herausgearbeitet worden. Eine Integration all dieser Aspekte und Ansätze ist von GAL'PERIN in seinem Handlungskonzept nicht geleistet worden. Er geht vielmehr von einem Handlungsbegriff aus, dem die Auffassung von Handlung als quasi "selbst-tätiger" Einheit zugrunde liegt; der Mensch als lernendes Individuum tritt dabei nur in der Funktion als "ausführendes Organ" auf.

Die geforderte Bewußtheit bei der Ausführung der Tätigkeit erscheint dabei nur im Sinn der vergleichenden Kontrolle zwischen Orientierungsschema und Ausführungshandlung.

GAL'PERINS Handlungsbegriff ist also subjektlos und mechanistisch. Es fehlt die Reflexion so wesentlicher Momente wie der Intentionalität des Handelns sowie des sozial-interaktionellen und des gesellschaftlichen Aspekts.

Die Aspekte der "kollektiven" Tätigkeit und ihrer gesellschaftlichen Einbettung bilden den Gegenstand einer seit dem Tode A.N.LEONT'EVs neu entfachten Tätigkeitsdiskussion in der sowjetischen Psychologie. Ihr liegt die alte Kontroverse zwischen A.N.LEONT'EV und RUBINŠTEJN zugrunde<sup>77)</sup>, die in der Zwischenzeit jedoch meines Erachtens ihre inhaltliche Begründung verloren hat; die neuen Forderungen gehen sowohl über A.N.LEONT'EV als auch über RUBINŠTEJN hinaus. (Die Forderungen knüpfen zum Teil an VYGOTSKIJ an, auf den man sich

---

77: Es ging um den Vorwurf RUBINŠTEJNs an LEONT'EV, daß er die "inneren Bedingungen" der Tätigkeit, d.h. die Wechselwirkung von äußerer und innerer Tätigkeit, unberücksichtigt lasse (vgl. Kap. 1).

Interessant ist auch, daß die führende sowjetische Zeitschrift für Psychologie, "Voprosy Psichologii" (Fragen der Psychologie), 1968 zwei Artikel über die ersten Untersuchungen des Begriffs der Tätigkeit von A.N.LEONT'EV und RUBINŠTEJN (wieder) abdruckt. - VYGOTSKIJ bleibt dabei unerwähnt.

zu Beginn der Diskussion noch vereinzelt berief – RADZICHOVSKIJ 1979 und 1982 –, dessen Name jedoch inzwischen längst nicht mehr erwähnt wird.)

Dennoch reihen sich die heute anerkanntesten Autoren der neuen Diskussionsrichtung in die Tradition RUBINŠTEJNs ein<sup>78)</sup>.

Die alte Tätigkeitstheorie, so die Hauptkritik, habe alle psychologischen Kategorien zugunsten derjenigen der Tätigkeit ausgeschlossen und allein die formale Tätigkeitsstruktur beschrieben. Wesentlich sei dagegen, die Frage nach dem Subjekt der Tätigkeit zu stellen, denn dieses bilde den eigentlichen Untersuchungsgegenstand der Psychologie (vgl. ABUL'CHANOVA-SLAVSKAJA 1982, LOMOV 1982). Dazu müßten dann selbstverständlich auch neue Analysekat<sup>79)</sup>egorien gefunden werden, denn Tätigkeit stellt auch bei der Betrachtung des tätigen Subjekts keine ausreichend differenzierte Analyseeinheit dar (auch wenn sie in die Begriffe Handlung und Operation aufgeteilt wurde).

Harte Kritik trifft in diesem Zusammenhang GAL'PERINs Konzeption: Eine algorithmisch beschriebene

---

78: Zu den wichtigsten Vertretern zählen: ABUL'CHANOVA-SLAVSKAJA, BRUŠLINSKIJ, BUDILOVA, DAVYDOV, LOMOV, MENČINSKAJA.

79: KOZULIN (1986) vermerkt zur Frage der Analysekat<sup>79)</sup>egorien, daß bei A.N.LEONT'EV und GAL'PERIN "Tätigkeit" sowohl Untersuchungsgegenstand als auch Analyseeinheit darstelle, so daß ein Zirkelschluß zustandekomme.

und subjektlose Tätigkeit entbehre jeglicher psychologischer Charakteristika und begründe einen passiven Tätigkeitsbegriff. Darüberhinaus zweifelt LOMOV die grundsätzliche Gültigkeit des Interiorisierungsprinzips an und glaubt, dieses sei auf die Entwicklung - nicht näher definierter - "spezifischer Aspekte" der geistigen Regulierung von Tätigkeit begrenzt und umfasse nicht die Regulation von Tätigkeit schlechthin (LOMOV 1982).

Sein Hauptkritikpunkt an der neuen Tätigkeitsdiskussion betrifft die Betrachtung der Tätigkeit als rein individuelle Aktivität. Der ursprüngliche Charakter der Tätigkeit sei jedoch **k o l l e k t i v**, denn der Mensch habe seine lebenserhaltende Tätigkeit immer in der Kooperation mit seinem Mitmenschen ausgeübt und ausüben müssen. Tätigkeit müsse daher als das Zusammenspiel der Aktivitäten verschiedener Individuen untersucht werden (vgl. S.329). Nicht zuletzt, so LOMOV, müsse Tätigkeit in ihrer Einbettung in ein gesellschaftliches Bedingungsgefüge reflektiert werden, denn sie spiele sich nicht in einem Vakuum ab und könne auch zu Forschungszwecken nicht aus diesem (realen) Kontext gelöst werden. Die gesellschaftlichen Bedingungen, so betont der Autor weiter, wirkten dabei als determinierender Faktor und nicht nur als "Medium"<sup>80)</sup> (LOMOV 1982).

---

80: Zu den gesellschaftlichen Bedingungen der Tätigkeit (bzw. Arbeit) hat sich A.N.LEONT'EV zwar sehr ausführlich geäußert (vgl. Kap. 2); er hat

Eine Gemeinsamkeit verbindet jedoch die neue Tätigkeitsdiskussion mit der alten Auseinandersetzung zwischen A.N.LEONT'EV und RUBINSTEJN, nämlich die Einigkeit über das Prinzip der Außendeterminiertheit (oder sozialen Determiniertheit) jeglicher Tätigkeit<sup>81)</sup>, an der bis heute nicht gerüttelt wurde.

Die Modifizierung des Determinismusprinzips würde - so offenbar die Befürchtung - die Spezifik des Grundansatzes in Gefahr bringen.

Der Hauptanspruch der neuen Sicht von Tätigkeit liegt darin, daß sie sich an einem Individuum zu orientieren habe, das durch die sozialen Bezüge, vor allem die Tätigkeit anderer Individuen, definiert ist, die ihrerseits durch den Entwicklungsstand der Produktivkräfte bestimmt sei (LOMOV 1982, 65)<sup>82)</sup>.

---

jedoch diese Überlegungen nicht in einen konzeptuellen Zusammenhang mit dem Tätigkeitsbegriff eingeordnet.

81: ABUL'CHANOVA-SLAVSKAJA warnt in diesem Zusammenhang vor einer Auffassung des Individuums als eines Subjekts von Veränderungen in Natur und Gesellschaft (ibid. 11).

82: BRUŠLINSKIJ (1982) verweist in diesem Zusammenhang darauf, daß das Problem der inneren Bedingungen des Subjekts im Hinblick auf die auszuführende Tätigkeit noch nicht ausreichend geklärt sei.

Die letztgenannte Einschätzung LOMOVs entspricht sicherlich der MARXschen Grundanschauung über die Determination des Menschen durch die Produktionsverhältnisse, erfaßt jedoch nicht die auch bei MARX aufzufindende dialektische Beziehung zwischen Mensch und Produktionsverhältnissen.

Positiv hervorzuheben ist sicherlich die Forderung der erneuten Reflexion des tätigen Subjekts, mit dem nicht mehr Tätigkeit "geschieht", sondern das selbst seine Tätigkeit bestimmt und plant. Besonders hervorzuheben ist, daß man - ohne explizit Bezug zu nehmen - die von VYGOTSKIJ propagierte zwischenmenschlich-interaktionelle Dimension wieder aufgegriffen hat, die von A.N.LEONT'EV zwar marginal im Begriff der kollektiven Tätigkeit angesprochen war, doch niemals ausgearbeitet wurde. Nicht zuletzt werden die lange unbeachtet gebliebenen gesellschaftlichen Bedingungen der menschlichen Tätigkeit benannt und ihre Berücksichtigung für die Erforschung aller Tätigkeit gefordert.

Was an den genannten Reflexionen und Bemühungen um Verbesserungen der Tätigkeitstheorie meines Erachtens jedoch weiterhin zu bemängeln ist, betrifft die fehlende Integration der oben genannten Faktoren: Sie werden aufgereiht, doch ein Modell, das sie in einer Gesamtstruktur erfaßt,

bleibt aus. Vor allem ist zu bemängeln, daß der S u b j e k t begriff, dessen Berücksichtigung so stark betont wird, undefiniert bleibt: Seine Parameter bleiben ungeklärt und der Begriff bleibt deshalb leer bzw. dehnbar.

Mein größter Vorwurf an die neuen Theoretiker betrifft das Prinzip der sozial-gesellschaftlichen Determiniertheit des Individuums, wodurch der Aktionsraum des Subjekts einseitig festgelegt und damit Subjekt und Tätigkeit (Innenwelt und Außenwelt) ihrer dialektischen Bestimmung beraubt werden. In diesem Punkt hat sich in der sowjetischen Tätigkeitsdiskussion nichts verändert.

Der neuen Tätigkeitsdiskussion kann insgesamt vorgeworfen werden, bisher nur Postulate formuliert zu haben, deren Realisierung mit konkreten Inhalten und deren Zusammenhängen noch aussteht.

Interessanterweise wurde auf dem Ersten Internationalen Kongreß zur Tätigkeitstheorie (1986) in West-Berlin<sup>83)</sup> ebenfalls die Forderung nach einem verstärkten Einbezug des tätigen Subjekts laut. Die Besinnung auf den Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft müsse neu erfolgen, und zwar unter Berücksichtigung seines dialektischen Charakters.

Gleichzeitig wurde, ebenso wie in der sowjetischen Diskussion, die Gemeinschaftlichkeit von Tätigkeit als eine grundlegende Eigenschaft der menschlichen

---

83: Er war fast ausschließlich von Vertretern westlicher Länder besucht.

Tätigkeit hervorgehoben: Gemeinschaftliche Tätigkeit sei nicht einfach die Summe individueller Tätigkeiten (ebensowenig wie die individuelle Tätigkeit die Summe ihrer (Teil-)Handlungen darstelle).

Jedoch verblieben auch diese Forderungen auf einer theoretischen Ebene, deren konkret-inhaltliche Füllung noch aussteht.

Ein abschließender Vergleich der Tendenzen der Tätigkeitsdiskussion in Ost und West ergibt folgende Aufschlüsse:

Die neue Zielsetzung der sowjetischen Wissenschaftler in bezug auf die Weiterentwicklung der Tätigkeitskonzeption liegt eindeutig in den Verbesserungsmöglichkeiten der Qualität und Effektivität der menschlichen Tätigkeit im Hinblick auf den technischen Fortschritt in der Gesellschaft (verstärkt erforscht werden also die Bereiche der Industrie- und Arbeitspsychologie; vgl. ABUL'-CHANOVA-SLAVSKAJA 1982, 22). Der Bereich der erzieherischen Tätigkeit, auf dem in den ganzen vorausgegangenen Jahren der Akzent lag, ist ins Abseits geraten. Auch hier hat die Politik die Weichen gestellt und der Entwicklung des technischen Fortschritts Priorität eingeräumt.

Im Westen konzentriert sich dagegen die Tätigkeitsdiskussion<sup>84)</sup> vor allem auf das Forschungs-

---

84: In der Bundesrepublik in der Tradition von A.N.LEONT'EV - vgl. vor allem die Schule der Kritischen Psychologie von HOLZKAMP, in den

gebiet Schule und Erziehung. Der Tätigkeitsansatz wird insbesondere in der Bundesrepublik als Möglichkeit einer neuen Unterrichtsmethode gesehen, nämlich eines handlungsorientierten Ansatzes. Die verschiedenen Ausarbeitungen sind vorläufig sehr heterogener Natur (vgl. KESELING 1974, JÄGER/KÜCHLER 1976, DORMAGEN 1977, FICHTNER 1980, JANUSCHEK 1980, ROHR 1980, JANUSCHEK/STÖLTING 1982, JANTZEN 1983, GUDJOHNS 1986 u.a.), insbesondere was die gesellschaftspolitischen Zielsetzungen betrifft (Aufdecken gesellschaftlicher Widersprüche bzw. emanzipatorisches Handeln im Sinne von gesellschaftsveränderndem Handeln); man ist sich jedoch darin einig, daß es darauf ankommt, einen handelnden und nicht konsumierenden Lerner zu erziehen, der sein Handeln mitbestimmen darf und soll.

Auffallend ist, daß bei den Ausarbeitungen zum handlungsorientierten Unterricht der Fremdsprachenunterricht fehlt. Die Forderung, einen überarbeiteten GAL'PERINSchen Handlungsansatz auch für den Fremdsprachenunterricht auszuarbeiten, drängt sich auf.

Wesentlich für einen solchen Ansatz sollte es sein, den persönlichen Bezug der Lerner ("Sinn") zu den Unterrichtsinhalten zu reflektieren - so, wie es der kommunikativ ausgerichtete Fremdsprachenunterricht anstrebt und schon vielfach realisiert hat.

---

USA in der Tradition VYGOTSKIJs - vor allem aufbauend auf dessen kognitionstheoretischen Arbeiten, vgl. WERTSCH, MINICK, SCRIBNER u.a. .

## L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

Erklärung der Abkürzungen der meistzitierten  
Zeitschriften:

DaF	:	Deutsch als Fremdsprache
DFU	:	Der fremdsprachliche Unterricht
DNS	:	Die Neueren Sprachen
FSU	:	Der Fremdsprachenunterricht
LB	:	Linguistische Berichte
OBST	:	Osnabrücker Beiträge zur Sprach- theorie
Ps Z	:	Psichologiĳeskij Žurnal
S Ps	:	Soviet Psychology
V Ps	:	Voprosy Psichologii

Bei Angabe von zwei Jahreszahlen bezieht sich die erste jeweils auf die russische Originalfassung, die, so weit es möglich war, angegeben wurde, die zweite auf die deutsche bzw. englische Übersetzung.

Von den nur auf russisch vorliegenden Titeln werden nur die der drei untersuchten Experimente übersetzt.

Die sowjetischen Dissertationen bleiben grundsätzlich unveröffentlicht, sind aber in der Lenin-Bibliothek in Moskau einsehbar. Veröffentlicht wird lediglich eine auf etwa zwanzig Seiten gekürzte Fassung, "Avtoreferat disertacii".

( Die angeführten Ausgaben entsprechen nicht immer den neuesten Auflagen, sondern korrespondieren denjenigen, die mir zur Verfügung standen. )

- Abul'chanova-Slavskaja, K.S. (1980/1982)  
Kategorija dejatel'nosti v sovetskoj  
psichologii, in: Ps Ž 1/1980, 11 28  
engl.: The category of activity,  
in: Soviet Psychology 4/1982, 3 - 36
- Ajdarova, L.I. (1964/1974)  
Formirovanie lingvističeskich otnošenij k  
slovu u mladšich škol'nikov,  
in: V Ps 5/1964, 54 - 72  
dt.: Die Ausbildung einer linguistischen Ein-  
stellung zum Wort bei Schülern der Unter-  
stufe,  
in: Gal'perin/Leont'ev (1974), 131 - 158
- Aktivizacija učebnoj dejatel'nosti, Moskva 1981  
Aktual'nye problemy psichologii reči i psichologii  
obučenija jazyku, Moskva 1970
- Apelt, W. (1985)  
Zu Fragen von Motivation, Motiven und Moti-  
vierung im Fremdsprachenunterricht. Ein  
Diskussionsbeitrag zu grundsätzlichen und  
empirisch-praktischen Erkenntnissen,  
in: DFU Bd. 29, 1985, 318 - 326
- Apelt, W./Kohls, S. (1982)  
Internationale Konferenz zu Grundfragen des  
Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Be-  
rücksichtigung von Problemen der Fremdsprachen-  
psychologie und der fremdsprachlichen Erwachsenen-  
bildung in Moskau.  
in: DaF 6/1982, 370 - 374

- Asmolov, A.G. (1982)  
Osnovnye principy psichologičeskogo  
analiza v teorii dejatel'nosti,  
in: V Ps 2/1982, 14 - 27
- Bauer, R.A. (1955)  
Der neue Mensch in der sowjetischen  
Psychologie, Bad Neuheim.
- Baur, R.S. (1979)  
Die Interiorisierungstheorie Gal'perins  
und ihre Anwendung auf den Fremdsprachen-  
unterricht,  
in: LB Bd. 61, 1979, 68 - 87
- (1980)  
Ist Lernen Sprachtätigkeit?  
Die Lerntheorie Gal'perins in der fremd-  
sprachlichen Praxis,  
in: OBST Bd. 15, 1980, 66 - 111
- Baur, R.S./Rehbein, J. (1979)  
Lerntheorie und Lernwirklichkeit.  
Zur Aneignung des deutschen Artikels bei  
türkischen Schülern:  
ein Vergleich mit der Gal'perischen  
Konzeption,  
in: OBST Bd. 10, 1979, 70 - 104
- Baur, R.S./Dierkes, L. et al. (1980)  
Resümierende Auswahlbibliographie zur  
neueren sowjetischen Sprachlehrforschung  
(gesteuerter Fremdsprachenerwerb), Amsterdam.
- Baur, R.S./Rühl, P.G. (1982)  
Analytische Bibliographie zur sowjetischen  
Sprachlehrforschung (1970 - 1981), Tübingen.

Bechterev, V.M. (1913)

Objektive Psychologie oder Psychoreflexologie,  
Leipzig.

Bragina, T.B. ( 1972)

Nekotorye psichologičeskie uslovija formiro-  
vanija reči na inostrannom jazyke (na materiale  
vidovremennyh form anglijskogo jazyka).  
Diss. Moskva.

Bremerich-Vos, A. (1983)

Begriffsbildung. Begriffe - ihr Verständnis  
und Fragen ihrer Vermittlung,  
in: Praxis Deutsch 1983, 10.Jg., 17 - 26

Bruner, J./Goodnow, J.J./Austin, G.A. (1973)

Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen  
des Verhaltens. Stuttgart.

Bolton, N.(1977)

Concept formation, Oxford, Frankfurt.

Brušlinskij, A.V. (1981)

Myšlenie i prognozirovanie, Moskva.

----(1982)

Myšlenie kak process i problema dejatel'nosti,  
in: V Ps 1/1982, 28 - 40

Budilova, E.A. (1972/1975)

Filosofskie problemy v sovetskoj psichologii,  
Moskva.

dt.: Philosophische Probleme in der sowjetischen  
Psychologie, Berlin.

----(1973)

Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen  
Psychologie, Berlin.

Cetlin, V.S. (1965)

Osnovy metodiki obučenija grammatike  
francuzskogo jazyka, Moskva.

Cholodovič, A.A. (1970)

Zalog, Kategorija zaloga (materialy konferencii),  
Leningrad.

Davydov, V.V./Zinčenko, V.P./Talyzina, N.F.

(1982/1983)

Problemy dejatel'nosti v rabotach A.N.Leont'eva,

in: V Ps 4/1982, 61 - 66

engl.: The problem of activity in the works of  
A.N.Leont'ev,

in: S Ps 4/1983, 31 - 42

Desselmann, G. (1981)

Zu Fragen des Generierungsprozesses sprach-  
licher Äußerungen - Redegenerierungsmodelle  
sowjetischer Autoren,

in: DaF 5/1981, 257 - 265

Dormagen, H. (1977)

Theorie der Sprechfähigkeit, Soziolinguistische  
Begründung und didaktische Probleme, Weinheim.

Duden Grammatik (1984)

Hrsg. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion,  
G. Drosdowski u.a., Mannheim, Bibliographisches  
Institut Bd 10, 4. Auflage.

Elkonin, D.B. (1972)

Zum Problem der Periodisierung der psychischen  
Entwicklung im Kindesalter.

in: Psychologische Probleme der Entwicklung  
sozialistischer Persönlichkeiten (Konferenz-  
bericht), 44 - 59, Berlin.

Erster Internationaler Kongreß zur Tätigkeits-  
theorie (1986)

Survey, Berlin-West.

Fichtner, B. (1980)

Lerninhalte in Bildungstheorie und Unterrichts-  
praxis, Köln.

Gal'perin, P. Ja. (1957/1974)

Umstvennoe dejstvie kak osnova formirovanija  
mysli i obraza.

in: V Ps 6/1957, 58 - 70

dt.: Die geistige Handlung als Grundlage für  
die Bildung von Gedanken und Vorstellungen.

in: Gal'perin/Leont'ev (1974), 33 - 49

----(1959/1969)

Razvitie issledovanij po formirovaniju umst-  
vennych dejstvij.

in: Psichologičeskaja nauka v SSSR,

Bd. 1, 441 - 469, Moskva.

dt.: Untersuchung über die Bildung geistiger  
Operationen

in: Hiebsch (1969), 367 - 405

----(1960)

Neskol'ko raz'jasnenij k gipoteze umstvennych  
dejstvij.

in: V Ps 4/1960, 141 - 148

- (1965 a)  
Osnovnye rezul'taty issledovanij po probleme  
"Formirovanie umstvennyh dejstvij i ponjatij".  
Moskva. (Habilitationsschrift)
- (1965 b)  
Upravlenie processom učenija,  
in: Novye issledovanija IV 1965, 15 - 20,  
Moskva.
- (1965 c)  
O psihologičeskich osnovach programirovannogo  
obučenija,  
in: Novye issledovanija IV 1965, 21 - 26,  
Moskva.
- (1966 a)  
Psihologija myšlenija i učenje o počtapnom  
formirovanii umstvennyh dejstvij,  
in: Issledovanija myšlenija v sovetskoj  
psihologii, 236 - 277, Moskva.
- (1966 b)  
K učeniju ob interiorizacii,  
in: V Ps 6/1966, 25 - 32
- (1966 c)  
Metod "srezov" i metod počtapnogo formirovanija  
v issledovanii detskogo myšlenija,  
in: V Ps 4/1966, 128 - 135
- (Hrsg.) (1967)  
Teorija počtapnogo formirovanija umstvennyh  
dejstvij i upravlenie processom učenija, Moskva.

- (1967)  
K teorii programirovannogo obučenija, Moskva.
- (1971)  
Novye vozmožnosti obučenija, v eaštности inostrannym jazykam,  
in: Voprosy metodiki prepodovanija inostrannyh jazykov na nejazykovych fakul'tetach universitetov, 69 - 82, Moskva.
- (1972)  
K psichologii formirovanija reči na inostrannom jazyke,  
in: Leont'ev/Rjabova (1972), 60 - 71
- (1976/1980)  
Vvedenie v psichologiju, Moskva.  
dt.: Zu Grundfragen der Psychologie, Köln.
- (1977)  
Jazykovoje soznanie i nekotorye voprosy vzaimootnošenija jazyka i myšlenija,  
in: Voprosy filosofii 4/1977, 95 - 101
- (1978)  
Beitrag zum Kongreß über die Lenkung der Erkenntnistätigkeit, ohne Titel,  
in: Il'jasov (1978), 45 - 46
- (1983/1984)  
Pamjati A.N.Leont'eva,  
in: A.N. Leont'ev i sovremennaja psichologija, 240 - 244, Moskva.  
engl.: Memories of A.N. Leont'ev,  
in: S Ps 1/1984, 57 - 62

- Gal'perin, P. Ja./Zaporožec , A.V./Élkonin, D.V.  
(1963/1974)  
Problemy formirovanija znanij i umenij škol'-  
nikov i novye metody obučenija v škole.  
in: V Ps 5/1963, 61 - 72  
dt.: Probleme des Erwerbs von Kenntnissen und  
Fertigkeiten und neue Unterrichtsmethoden in  
der Schule,  
in: Gal'perin/Leont'ev (1974), 66 - 81
- Gal'perin, P.Ja./Rešetova, Z.A./Talyzina, N.F.  
(1966)  
Psichologo-pedagogičeskie problemy programiro-  
vannogo obučenija na sovremennom étape.  
Material vsesojuznoj konferencii po programiro-  
vannomu obučeniju, Moskva.
- Gal'perin, P.Ja./Talyzina, N.F. (Hrsg.) (1968)  
Zavisimost' obučenija ot tipa orientirovočnoj  
dejatel'nosti, Moskva.
- / --- (Hrsg.) (1972)  
Upravlenie poznavatel'noj dejatel'nost'ju  
učaščichsja, Moskva.
- Gal'perin, P.Ja./Leont'ev, A.N. (Hrsg.) (1974)  
Probleme der Lerntheorie, Berlin, 3. Auflage
- Gal'perin, P.Ja./Kotik, N.R. (1982)  
K psichologii tvorčeskogo myšlenija.  
in: V Ps 5/1982, 80 . 84
- Geier, M. (1979)  
Materialismus in der Sprachwissenschaft?  
in: Jäger (1979), 92 - 117

Gochlerner, M.M. (1972)

Poëtapnoe formirovanie grammatičeskich  
mechanizmov reči na inostrannom jazyke,  
in: Ždan/Gochlerner (1972), 108 - 255  
Die etappenweise Herausbildung grammatischer  
Mechanismen der Rede in der Fremdsprache.

Gochlerner, M.M./Ejger, G.V. (1972 a)

Sistemnost' jazykovych form i značenij i  
problema perenosa navykov i umenij pri obučenii  
vtoromu jazyku,  
in: Leont'ev/Rjabova (1972), 122 - 130

--- / --- (1972 b)

Die etappenweise Herausbildung linguistischer  
Handlungen als psychologische Grundlage für das  
Erlernen einer Fremdsprache,  
in: DaF 3/1972, 175 - 180

--- / --- (1978)

O razvitii lingvističeskogo myslenija pri pro-  
grammirovannom obučenii inostrannomu jazyku,  
Aktual'nye voprosy obučenija inostrannym jazykam  
v srednej škole, Moskva.

--- / --- (1985)

Formirovanie kontrol'nych dejstvij v učebnoj  
dejatel'nosti po ovladeniju inostrannym jazy-  
kam,  
in: FSU 3/1985, 111 - 115

Gol'din, Z.D. (1970)

Metodika obučenija inostrancev russkomu  
skloneniju (na materiale bezpredložnogo uprav-  
lenija), Diss. Moskva.

- Gol'din, Z.D./Gal'perin, P.Ja. (1970)  
Usvonenie sklonenija russkogo jazyka ino-  
strancami,  
in: Leont'ev/Rjabova (1970), 27 - 36
- Gudjohns, H. (1986)  
Handlungsorientiertes Lehren und Lernen,  
Projektunterricht und Schüleraktivität,  
Bad Heilbrunn.
- Helbig, G./Buscha, J. (1981)  
Deutsche Grammatik.  
Ein Handbuch für den Ausländerunterricht,  
Leipzig.
- Hellmich, H./Esser, U. (1975)  
Innere Sprache, inneres Sprechen und ihre  
Wirksamkeit im Fremdsprachenunterricht,  
in: DaF 3/1975, 129 - 143
- Hiebsch, H. (1969)  
Ergebnisse der sowjetischen Psychologie,  
Stuttgart.
- Holzcamp, K. (1973)  
Sinnliche Erkenntnis.  
Historischer Ursprung und gesellschaftliche  
Funktion der Wahrnehmung, Frankfurt.
- Holzcamp, K./Schurig, V. (1973)  
Zur Einführung in A.N. Leont'evs "Probleme  
der Entwicklung des Psychischen,"  
in: Leont'ev, A.N. (1973), XI - LII

Il'jasov, I.I. (1978)

Obzor vystuplenij učastnikov diskussii,  
in: Teoretičeskie problemy upravlenija  
poznatel'noj dejatel'nost'ju čeloveka.  
Doklady učastnikov i obzor diskussii na  
vsesojuznoj konferencii, Moskva 1975,  
40 - 62, Moskva.

Il'jasov, I.I./Rjabova, T.V. (1970)

Koncepcija upravlenija usvoeniem i obučenie  
inostrannomu jazyku,  
in: Aktual'nye problemy psichologii reči i  
psichologii obučenija jazyku, 5 - 26

Issledovanija myšlenija v sovetskoj psichologii,  
Moskva, 1966.

Jäger, L. (1977)

Erkenntnistheoretische Grundfragen der  
Linguistik, Stuttgart.

Jäger, S./Küchler, R. (1976)

Zur Bedeutung der Sprache für das Lernen:  
Materialien zur Kritik halbiertes Lernbe-  
griffe,  
in: LB Bd. 42, 1976, 62 - 94

Jantzen, W. (1983)

Gal'perin lesen.  
Anmerkungen zur Entwicklung einer historisch-  
materialistischen Theorie schulischen Lernens,  
in: Demokratische Erziehung 5/1983, 30 - 36

Janushek, F. (1980)

Arbeit an sprachlichen Handlungsmustern,  
in: OBST H. 16, 1980, 163 - 192

Janushek, F./Stölting, W. (1982)

Editorial: Handlungsorientierung im Zweitsprachenerwerb von Arbeitsmigranten,  
in: OBST H. 22, 1982, 6 - 26

Jaroševskij, M.G.

Psichologija v dvacatom stoletii.  
Teoretičeskie problemy razvitija psichologičeskoj nauki, Moskva, 2. Auflage  
dt.: Psychologie im 20. Jahrhundert.  
Theoretische Entwicklungsprobleme der  
psychologischen Wissenschaft, Berlin.

--- (1985)

Psichologija tvorčestva i tvorčestvo v  
psichologii,  
in: V Ps 6/1985, 14 - 26

Kabanova, O.Ka. (1970)

Obučenie studentov nemeckomu jazyku na  
osnove teorii poëtapnogo formirovanija  
umstvennych dejstvij,  
in: Talyzina (1970), 3 - 18

--- (1971 a)

Formirovanie grammatičeskoj struktury  
vyskazyvanija (na materiale zalogovyh  
značenij v nemeckom jazyke), Diss. Moskva.  
(Die Herausbildung der grammatischen Struktur  
der Aussage ( auf der Grundlage der Bedeutung  
der Genera verbi im Deutschen )).

--- (1971 b)

Jazykovoe soznanie kak zveno formirovanija reči na inostrannom jazyke (na materiale usvoenija nemeckogo passiva),

in: Voprosy metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov na nejazykovykh fakul'tetach, 130 - 142, Moskva.

--- (1976)

Osovnnye voprosy metodiki obučenija inostrannomu jazyku na osnove koncepcii upravlenija usvoeniem, Moskva.

Kabanova, O.Ja./Gal'perin, P.Ja. (1972)

Jazykovoe soznanie kak osnova formirovanija reči na inostrannom jazyke,

in: Upravlenie poznavatel'noj dejatel'nost'ju učaščichsja, 109 - 133, Moskva.

Keseling, G. (1979)

Sprache als Abbild und Werkzeug.

Ansätze zu einer Sprachtheorie auf der Grundlage der kulturhistorischen Psychologie der Wygotski-Schule, Köln.

Keseling, G./Geier, M. et al. (1974)

Sprach-Lernen in der Schule.

Die Funktion der Sprache für die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten, Köln.

Kitajgorodskaja, G.A. (1981)

Psichologo-pedagogiceskie principy metoda aktivizacii rezervnyh vozmožnostej obučaemogo, in: Aktivizacija učeбноj dejatel'nosti, 5 - 17

- Klaus, G./Buhr, M. (1975)  
 Philosophisches Wörterbuch  
 Berlin-West, 11. Auflage
- Klix, F./Hoffmann, J. et al. (1982)  
 Cognitive Research in psychology  
 (Internationaler Kongreß für Psychologie),  
 Amsterdam.
- Kornilov, K.N. (1951)  
 Einführung in die Psychologie, Berlin  
 3. überarbeitete und ergänzte Auflage.
- Kossakowski, A. (1989)  
 Psychologie im Sozialismus.  
 Theoretische Positionen, Ergebnisse und  
 Probleme psychologischer Forschungen, Berlin.
- Kozulin, A. (1986)  
 The concept of activity in Soviet Psychology.  
 Vygotsky, his Disciples and Critics,  
 in: American Psychologist 3/1986, 264 - 274
- Krumm, H.J. (1974)  
 Fremdsprachenunterricht:  
 Der Unterrichtsprozeß als Kommunikation,  
 in: Unterrichtswissenschaft 1974, 34 - 38
- Kučerova, I.B. (1970)  
 Usvoenie vidovremennoj sistemy anglijskogo  
 glagola po metodike poëtapnogo formirovanija  
 umstvennyh dejstvij, Talyzina (1970), 19 - 39
- Kummer, W. (1975)  
 Grundlagen der Texttheorie.  
 Zur handlungstheoretischen Begründung einer  
 materialistischen Sprachwissenschaft, Reinbeck.

- Kussmann, T. (Hrsg.) (1971)  
Bewußtsein und Handlung.  
Probleme und Ergebnisse der sowjetischen  
Psychologie, Stuttgart.
- (1974 a)  
Pavlovs Lehren und das Menschenbild der  
marxistischen Psychologie, Stuttgart.
- (1974 b)  
Sowjetische Psychologie.  
Auf der Suche nach der Methode, Stuttgart.
- Leont'ev, A.A. (1967)  
Teorija rečevoj dejatel'nosti i problemy  
obučenija russkomu jazyku,  
in: Russkij jazyk za rubežom, 1/1967, 25 - 29
- (1969/1971)  
Jazyk, rec, rečevaja dejatel'nost', Moskva.  
dt.: Sprache, Sprechen, Sprechfähigkeit,  
Stuttgart.
- (1969/1975)  
Psicholingvističeskie edinicy i porozdenie  
rečevych vyskazyvanij, Moskva.  
dt.: Psycholinguistische Einheiten und die  
Erzeugung sprachlicher Äußerungen, München.
- (1970/1974)  
Nekotorye problemy obučenija russkomu jazyku  
kak inostrannomu, Moskva.  
dt.: Psycholinguistik und Sprachunterricht,  
Stuttgart.

- Leont'ev, A.A./Rjabova, T:V. (Hrsg.) (1979)  
Aktual'nye problemy psichologii reči i  
psichologii obučenija jazyku. Moskva.
- / --- (Hrsg.) (1971)  
Voprosy psicholingvistiki i prepodavanje  
russkogo jazyka kak inostrannogo. Moskva.
- / --- (Hrsg.) (1972)  
Psicholingvistika i obučenje inostrancev  
russkomu jazyku. Moskva.
- Leont'ev, A.A./Leont'ev A.N./Judin, E.G. (1984)  
Hrsg.: Viehwagen, D.  
Grundfragen einer Theorie der sprachlichen  
Tätigkeit. Berlin, Stuttgart.
- Leont'ev A.N. (1957/1974)  
Obučenie kak problema psichologii,  
in: V Ps 1/1957, 3 - 17  
dt.: Das Lernen als Problem der Psychologie  
in: Gal'perin/Leont'ev (1974), 11 - 32
- (1959)  
Ob istoričeskom podchode k izučeniju psichiki  
čeloveka,  
in: Psichologičeskaja nauka v SSSR,  
Bd. 1 Moskva.
- (1959/1973)  
Problemy razvitija psichiki, Moskva.  
dt.: Probleme der Entwicklung des Psychischen,  
Berlin.

--- (1969)

Ponjatie otrazenija i ego značenija dlja psihologii,

in: XVIII Meždunarodnyj psihologičeskij kongress 1966. Moskva.

(zit. nach Budilova 1972/1975)

--- (1975/1977)

Dejatel'nost', soznanie, ličnost', Moskva.

dt.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit, Stuttgart.

--- (1986)

Problema dejatel'nosti v istorii sovetskoj psihologii,

in: V Ps 4(1986, 109 - 120

Leont'ev, A.N./Gal'perin, P.Ja. (1965/1974)

Teorija usvoenija znanij i programirovanoe obucenie, in Sovetskaja Pedagogika 10/1965, 56 - 65

dt.: Die Theorie des Kenntniserwerbs und der programmierte Unterricht,

in: Gal'perin/Leont'ev (1974), 50 - 65

Leont'ev, A.N./Lurija, A.R. (1958)

Die psychologischen Anschauungen L.S.Wygotskis,

in: Zeitschrift für Psychologie

Bd. 162, H. 3/4, 1958, 165 - 205

--- / --- (1976)

Iz istorii stanovlenija psihologičeskich vzgljadov Vygotskogo,

in: V Ps 6/1976, 83 - 93

- Lewandowski, T. (1976)  
Sowjetische Psycholinguistik  
in: DNS Bd. 75, 1976, 188 - 216
- Lompscher, J. (1969)  
Kenntniserwerb und geistige Entwicklung  
in der Unterstufe, Berlin.
- (Hrsg.) (1972 a)  
Probleme der Ausbildung geistiger Handlungen.  
Neuere Untersuchungen zur Lerntheorie Gal'-  
perins, Berlin.
- (Hrsg.) (1972 b)  
Theoretische und experimentelle Untersuchungen  
zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten, Berlin.
- (Hrsg.) (1973)  
Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie.  
Die Schule P.Ja.Gal'perins, Köln.
- (Hrsg.) (1975)  
Psychologie des Lernens in der Unterstufe,  
Berlin, (3. Auflage ).
- (Hrsg.) (1977)  
Zur Psychologie der Lerntätigkeit.  
Konferenzbericht.  
Symposium zur Psychologie der Lerntätigkeit,  
März 1976, Berlin.
- (1978)  
Beitrag zum Kongreß über die Lenkung der  
Erkenntnistätigkeit, ohne Titel,  
in: Il'jasov (1978), 50

Lurija, A.R. (1982)

Sprache und Bewußtsein, Köln.

Lomov, B.F. (1981/1982)

Problema dejatel'nosti v psichologii,

in: Ps Ž 2/1981, 3 - 22

engl.: The problem of activity in Psychology,

in: S Ps 1/1982, 55 - 91

Maruga, E.V. (1971 a )

Psicholinvističeskoe issledovanie formirovanija reči na inostrannom jazyke (na materiale neličnych form anglijskogo jazyka), Diss. Moskva.

(Die psychologische Erforschung der Ausbildung der Rede in der Fremdsprache. Am Material der unpersönlichen Formen des Englischen).

--- (1971 b)

Opyt primenenija teorii poetapnogo formirovanija umstvennyh dejstvij k obučeniju anglijskomu jazyku,

in: Leont'ev/Rjabova (1971), 88 - 108

--- (1973)

Nekotorye zakonomernosti formirovanija rečevogo vyskazyvanija (na anglijskom jazyke),

in: Inostrannye jazyki v vysšej skole 1/1973, 81 - 97

Markova, A.K. (1977)

Über die Struktur der Lerntätigkeit und die Bedingungen ihrer Herausbildung,

in: Lompscher (1977)

- Mc Leish, J. (1975)  
Soviet psychology. History, theory,  
content, London.
- Mc Neill, D. (1979)  
The conceptual basis of language, Hillsdale,  
New Jersey.
- Melenck, H. (1977)  
Der didaktische Begriff der "kommunikativen  
Kompetenz",  
in: Praxis des Neusprachlichen Unterrichts  
Bd. 24, 1977, 3 - 12
- Menčinskaja, N.A. (1966)  
Myšlenie v processe obučenija,  
in: Issledovanija myšlenija v sovetskoj  
psichologii, 349 - 387, Moskva.
- (1978)  
Beitrag zum Kongreß über die Lenkung der  
Erkenntnistätigkeit, ohne Titel,  
in: Il'jasov (1978), 52 - 53
- Milašević, V.V. (1970)  
Psichologičeskij analiz nekotorych uslovij  
usvoenija passivnoj grammatiki, Diss. Moskva.
- Miller, G.A./Galanter, E./Pribram, K.H. (1960)  
Plans and the structure of behavior, New York.
- Neisser, U. (1974)  
Kognitive Psychologie, Stuttgart.

Nikulenko. O.A. (1984)

Nekotorye problemy teorii dejatel'nosti,  
in: V Ps 4/1984, 121 - 126

Pantina, N.S. (1957/1974)

Formirovanie dvigatel'nogo navyka pis'ma v  
zavisimosti ot tipa orientirovki v zadanii,  
in: V Ps 4/1957, 117 - 132  
dt.: Die Bildung motorischer Schreibfertig-  
keiten in Abhängigkeit von der Art der  
Orientierung in der Aufgabe,  
in: Gal'perin/Leont'ev ( 1974), 82 - 105

Parreren, C. van (1972)

"Reine" Lernpsychologie und Fremdsprachen-  
lernpsychologie  
in: Focus 80, 94 - 104, Bielefeld.

Petrovskij, A.V. (1967)

Istorija sovetskoj psichologii, Moskva.

Piaget, J. (1972)

Sprechen und Denken des Kindes, Düsseldorf.  
( franz. 1923).

--- (1976)

Die Äquilibration der kognitiven Strukturen,  
Stuttgart. (franz. 1975)

Průcha, J. (1974)

Sowjetische Psycholinguistik, Düsseldorf.

Radzichovskij, L.A. (1979)

Analiz tvorčestva L.S.Vygotskogo sovetskimi  
psichologami,  
in: V Ps 6/(1979)

--- (1982)

Sovremennye issledovanija tvorčestva  
Vygotskogo,  
in: V Ps 3/1982, 165 - 168

Raith, J. (1963)

Englische Grammatik, München, 3. Auflage.

Rjabova, T.V. (1972)

O primenenii koncepcii upravlenija usvoeniem  
v obučenii russkomu jazyku inostrancev,  
in: Leont'ev/Rjabova (1972), 3 - 11

Rohr, B. (1980)

Handelnder Unterricht.  
Versuche zur Bestimmung eines materialistisch  
orientierten Unterrichts bei lernbehinderten  
Schülern, Rheinstetten.

Rubińštejn, S.L. (1946/1977)

Osnovy obščej psichologii, Moskva, 2. Auflage  
dt.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie,  
Berlin, 8. Auflage.

--- (1957/1972)

Bytie i soznanie, Moskva.

dt.: Sein und Bewußtsein, S'Gravenhabe,  
2. Auflage.

--- (1958/1977)

O myšlenii i putjach ego issledovanija, Moskva.  
dt.: Das Denken und die Wege seiner Erforschung,  
Berlin, 6. Auflage.

--- (1959/1969)

Principy i puti razvitija psichologii.  
Moskva.

dt.: Prinzipien und Wege der Entwicklung  
der Psychologie, Berlin, 2. Auflage

--- (1971)

Grundthesen der Bewußtseinstheorie  
in: Kussmann (1971), 47 - 61

--- (1986)

Princip tvorceskoj samodejatel'nosti  
in: V Ps 4/1986, 101 - 108

Rühl, P.G. (1983)

Tätigkeit, Einstellung, Fremdsprachenunter-  
richt.

Zum Verhältnis von Psychologie, Psycholin-  
guistik und gesteuertem Fremdsprachenerwerb  
in der Sowjetunion, Tübingen.

Schmitz, U. (1977)

Interiorisation und Widerspruch.

Zur Diskussion der Gal'perinschen Lern-  
theorie,

in: Kritische Psychologie Bd. 2, 1977  
65 - 71, Berlin-West

--- (1982)

Sprach-Lernen durch Sprech-Tätigkeit.

Möglichkeiten und Grenzen eines Sprachunter-  
richts auf kulturhistorischer Grundlage,

in: LB Bd. 82, 1982, 21 - 30

Schüle, K. ( 1972)

Aspekte und Tendenzen im Fremdsprachenunterricht

in: DNS 3/1972, 139 - 148

Šedrina, E.V. (1983)

Problema dejatel'nosti v sovetskoj psichologii

in: V Ps 3/1983, 162 - 164

Sečenov, I.M. (1863)

Refleksy golovnogo mozga

in: Medicinskij vestnik 3/1863, 461 - 464,

493 - 512 ( zit. nach Slobin (1974)

--- (1968)

Selected psychological and physiological works,  
Amsterdam.

Seidel, H./Laufenberg, H. (1974)

Leont'evs Begründung materialistischer Psychologie, Interpretation von "Probleme der Entwicklung des Psychischen", Berlin.

Slobin, D.I. (1974)

Einführung in die Psycholinguistik, Kronberg.

Sokolov, A.N. (1960)

Vnutrennjaja reč pri izucenii inostrannyh jazykov

in: V Ps 5/1960, 57 - 64

--- (1968)

Vnutrennjaja reč i myšlenie, Moskva.

Talyzina, N.F. (1960)

K probleme formirovanija umstvennych  
dejstvij,

in: V Ps 4/1960, 133 - 140

--- (1969/1973)

Teoretičeskie problemy programirovannogo  
obucenija, Moskva.

dt.: Theoretische Probleme des programmierten  
Unterrichts, in Lompscher (1973), 261 - 314

--- (Hrsg.) (1970)

K probleme upravlenija obuceniem i vospitaniem.  
Moskva.

--- (1973)

Psychological basis of programmed instruction,  
in: Instructional Science 2/1973, 243- 280

--- (1975)

Upravlenie processom usvoenija znanij, Moskva.

Thielen, M. (1984)

Sowjetische Psychologie und Marxismus.  
Geschichte und Kritik, Frankfurt.

Upravlenie poznavatel'noj dejatel'nost'ju, Moskva.  
1972

Vielau, A. (1975)

Ausbildung fremdsprachlicher Begriffe.  
Ein Unterrichtsmodell auf der Basis der  
Interiorisierungstheorie Gal'perins,  
in: LB Bd. 37, 1975, 77 - 92

--- (1977)

Der Handlungsaspekt beim Bedeutungslernen.  
Grundprobleme kognitiver Wortschatzübungen.  
in: DFU Bd. 43, 1977, 35 - 45

Voprosy metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov  
na nejazikovych fakul'tetach universitetov.  
Moskva 1971

Vygotskij, L.S.(Wygotzki) (1934/1979)

Myšlenie i reč, Moskva.  
dt.: Denken und Sprechen,  
Frankfurt, 3. Auflage

--- (1960)

Razvitie vysšich psichičeskich funkcij, Moskva.

--- (1978)

Mind in society.  
The development of higher psychological process.  
A colletion of Vygotskis's essays.  
Ed. Cole, M. et al. Cambrindge, Mass..

--- (1981 a)

The instrumental method in Psychology,  
in: Wertsch (1981), 134 - 143 (aus: Razveitie  
vysšich psichičeskich funkcij, 224 - 231,  
Moskva 1960)

--- (1981 b)

The genesis of higher mental functions,  
in: Wertsch (1981), 144 - 188 (aus: Razvitie  
vysšich psichičeskich funkcij, 182 - 233,  
Moskva 1960)

--- (1981 c)

The development of higher forms of attention  
in childhood.

in: Wertsch (1981), 189 - 240, aus: Izbrannye  
psichologiceskie issledovanija, Moskva 1956

Wertsch, J. (Hrsg.) (1981)

Concept of activity in Soviet Psychology,  
New York.

--- (Hrsg.) (1985)

Culture, communication and cognition.  
Vygotskian perspectives, Cambridge, Mass.

Wertsch, J./Addison Stone, C (1985)

The concept of internalization in Vygotsky's  
account of higher mental functions.

in: Wertsch (1985), 162 - 179

Wilhelmer, B. (1979)

Lernen als Handlung.

Psychologie des Lernens zum Nutzen gewerk-  
schaftlicher Bildungsarbeit, Köln

Wimmer, H/Perner, J. (1979)

Kognitionspsychologie

Eine Einführung, Stuttgart.

Żdan, A.A. (1972)

Opyt primenenija psichologiceskoj teorii o  
tipach ucenija k postroeniju ucebnoego predmeta  
(morfologija russkogo jazyka),

in: Żdan/Gochlerner (1972), 14 - 107

Ždan, A.A./Gochlerner, M.M. (1972)  
Psichologičeskie mehanizmy usvoenija  
grammatiki rodnogo i inostrannogo jazykov.  
Moskva.

Zinčenko, P.I. (1959)  
Voprosy psichologii pamjati,  
in: Psichologičeskaja nauka v SSSR,  
221 - 257, Moskva.

--- (1969)  
Probleme der Gedächtnispsychologie,  
in: Hiebsch (1969), 191 - 240