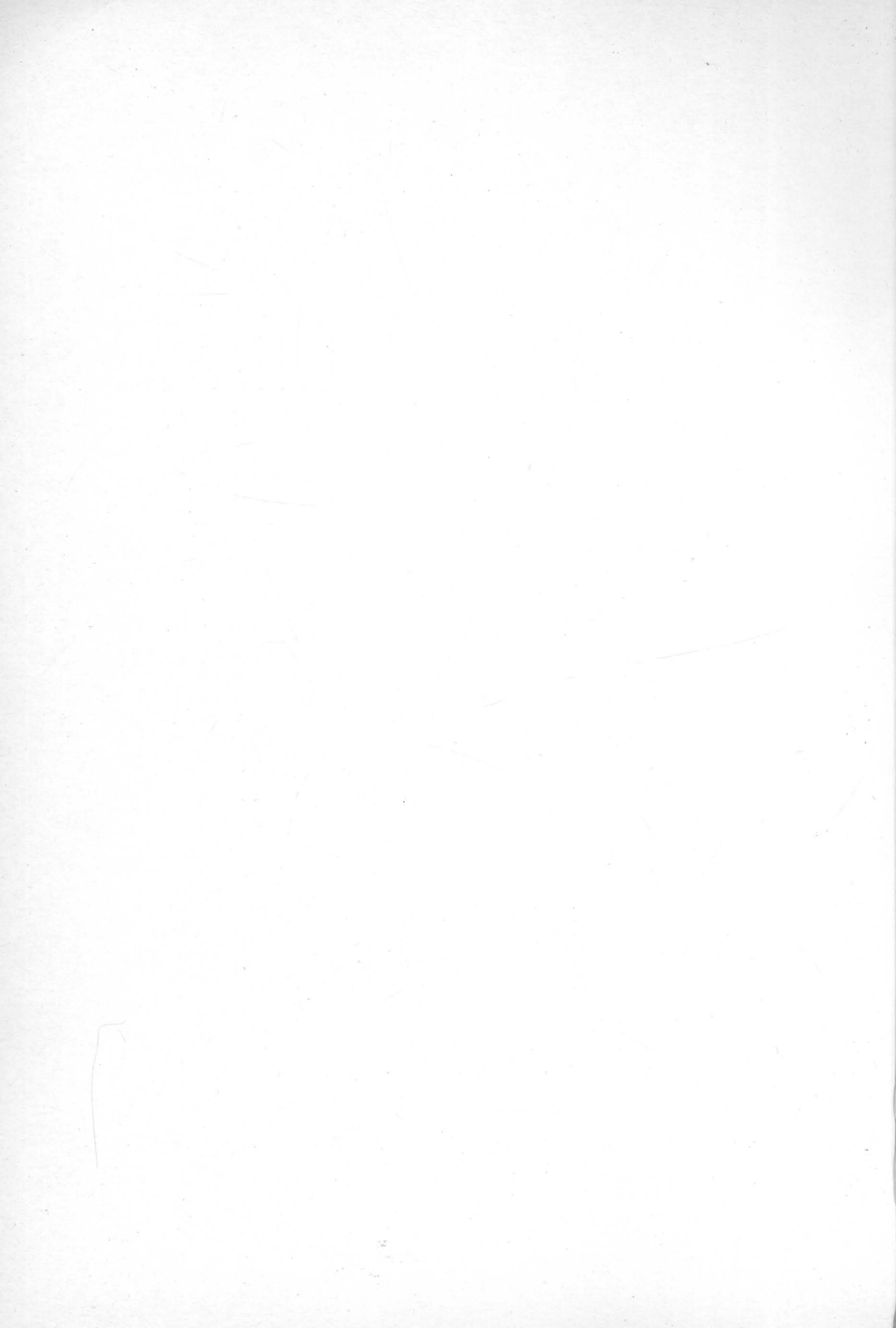


42582A II

# GLOTTODIDACTICA

VOL • XXVI (1998)

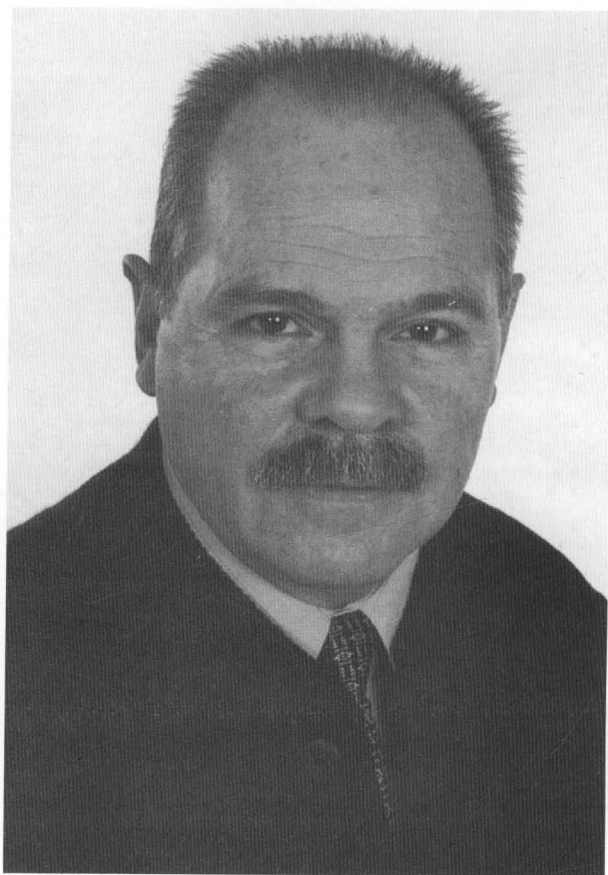




BT <sup>1998</sup> *lynd.* Vol. 26: 1998 r.



h 25 82 / 1 II  
29. KWI. 1999



*Prof. Dr. habil. Waldemar Pfeiffer*



HORTON

11 821 254

13201

29. KWI. 1999

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃU

# GLOTTODIDACTICA

Festschrift für Professor Waldemar Pfeiffer  
zum 60. Geburtstag

AN INTERNATIONAL JOURNAL  
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXVI (1998)

Founding Editor – Ludwik Zabrocki  
Honorary Editorship – Waldemar Pfeiffer  
Editor – Izabela Prokop  
Assistant to the Editor – Paweł Hostyński

### Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa	Jacek Fisiak – Poznań
Leon Kaczmarek – Lublin	Franciszek Grucza – Warszawa
Aleksander Szulc – Kraków	Waldemar Marton – Poznań
Weronika Wilczyńska – Poznań	Władysław Woźniewicz – Poznań



WYDAWNICTWO  
NAUKOWE

Poznań 1998

BIBL UAM  
13201

Adres Redakcji:

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM  
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198  
61-485 POZNAŃ, Poland  
tel. (+48-61) 831 12 19, tel./fax (+48-61) 831 12 48

e-mail: iprok@amu.edu.pl

Okładkę projektowała  
MARIA DOLNA

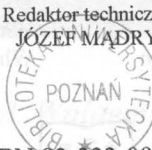
*Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych*

© Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1999

Opracowanie redakcyjne  
ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny  
JÓZEF MAJDRY

ISBN 83-232-0939-1  
ISSN 0072-4769



425821 n / Vol. 26:  
1998

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 550 egz. Ark. wyd. 25,25. Ark. druk. 21,75 + 1 wkł. Papier offset. kl III, 80 g, 70 × 100.  
Podpisano do druku w styczniu 1999 r. Druk ukończono w lutym 1999 r.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

**BIBL UAM**  
gg EO goh

## CONTENTS

<b>EDITORIAL (Izabela PROKOP)</b> . . . . .	5
 <b>I. ARTICLES</b>	
Sylvia ADAMCZAK, Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht: Zugang durch Literatur . . . . .	17
Zofia BERDYCHOWSKA, Maßgeschneiderte Fachtexte – nach was für einem Maß? . . . . .	35
Maria DAKOWSKA, Glottodydaktyka u prognozy XXI wieku . . . . .	43
Bjørn EKMANN, Die Erlebnishaftigkeit literarischer Texte. Erwägungen zur Methode der Textanalyse . . . . .	57
Ilona GAWĘDA, Zu Eigennamen in deutschen und polnischen Sprichwörtern . . . . .	89
Christian GELLINEK, Dialog über „Dutch“ und „Double Dutch“ . . . . .	101
Gert HENRICI, Empirische glottodidaktische Forschung. Ein Beispiel: Das Projekt 'Lösungsinteraktionen' . . . . .	107
Ursula HIRSCHFELD, Einige Schwerpunkte für die Arbeit an der Aussprache bei polnischen Deutschlernenden . . . . .	113
Jan ILUK, Problemy tłumaczenia nazw medycznych na przykładzie języka polskiego i niemieckiego . . . . .	123
Czesław KAROLAK, Dydaktyka tekstu literackiego w świetle potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych . . . . .	137
Heinrich P. KELZ, Wirtschaftsdeutsch im Anfängerunterricht . . . . .	151
Abdullah KHUWAILEH, Vocabulary in LSP: A case study of phrases and collocations . . . . .	157
Roman LEWICKI, Kształcenie tłumaczy na specjalizacji tłumaczeniowej filologii rosyjskiej. Założenia i realizacja . . . . .	167
Aleksandra ŁYP, Probleme der Bedeutungserschließung von Nominalkomposita für DaF-Lernende . . . . .	175
Ewa MARCINIAK, Multisensory approach to teaching the visually impaired students . . . . .	183
Manfred OSTEN, Goethe und Österreich . . . . .	187
Bernard PIOTROWSKI, Język fryzyjski w Niemczech. Dylematy jego rozwoju i dalszego przetrwania . . . . .	201
Bernadeta PYŚK, La vidéo – outil du développement du style personnel d'expression orale en langue étrangère au niveau avancé . . . . .	221
Albert RAASCH, Ein Plädoyer für eine vielfältige Welt der Fremdsprachen, ...gerade im berufsorientierten Bereich . . . . .	225
Bogusława ROLEK, Probleme der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht . . . . .	235
Barbara SKOWRONEK, Überlegungen zur Zukunft des Fremdsprachenunterrichts: Medienbedingtheit, Kommunikationsfähigkeit, Lernerzentriertheit . . . . .	247

Aldona SOPATA, Gramatyka uniwersalna w dydaktyce języków obcych . . . . .	253
Iwona STRACHANOWSKA, Motywy wyboru studiów neofilologicznych . . . . .	261
Marian SZCZODROWSKI, Fremdsprachige Dekodierungsprozesse und ihre Konsequenzen . . . . .	269
Weronika WILCZYŃSKA, Une expérience d'apprentissage en semi-autonomie au niveau avancé: principes et bilan provisoire . . . . .	277
Władysław WOŹNIEWICZ, Pragmalingwistyczno-kulturologiczna interpretacja tekstu na zaawansowanym etapie nauki języka obcego . . . . .	287
Elżbieta ZAWADZKA, Wandlungen der Edukation und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern . . . . .	295
Joanna ZAWODNIAK, The Role of Memory in Child's Vocabulary Consolidation and Enrichment . . . . .	309
Grażyna ZENDEROWSKA-KORPUS, Zur sprachlichen Routine in Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache für Jugendliche am Beispiel <i>Dein Deutsch-Oberschule</i> . . . . .	323
Teresa SIEK-PISKOZUB, The role of formal instruction in foreign language learning . . . . .	331
<b>II. ANNOUNCEMENTS</b> . . . . .	<b>347</b>

## FREMSPRACHIGE DEKODIERUNGSPROZESSE UND IHRE KONSEQUENZEN

MARIAN SZCZODROWSKI  
*Gdańsk University*

Forschungsgegenstand der im Titel angedeuteten Probleme ist der direkte Kontakt des Kommunikationspartners, d.h. des Empfängers, mit Informationen in der fremden Sprache, die von ihm aufgenommen, verstanden und des weiteren rezeptiv/produktiv gespeichert werden. Solche kommunikativen Tätigkeiten vollziehen sich auf der fremdsprachlich-intraindividuellen Ebene des Empfängers und werden im Lichte der Kodematik zusammengefaßt und als Dekodierungsprozeß bezeichnet.

Der Begriff Empfänger bedarf aber in unserem Falle einer genaueren Klärung: zum einen handelt es sich um einen kompetenten fremdsprachigen Kommunikationspartner, zum anderen geht es vor allem um eine Person, für welche die in der Kommunikation gebrauchte Fremdsprache vor allem Lernobjekt ist.

Unter dem Stichwort „Kompetenter fremdsprachiger Kommunikationspartner“ sind unserer Meinung nach mehrfache Vorstellungen über die Fremdsprachen-Fähigkeiten und -Fertigkeiten des Partners zu verstehen. Diese Fremdsprachen-Fähigkeiten/ -Fertigkeiten bilden das fremdsprachlich rezeptiv-produktive Vermögen des Kommunikationspartners, welches folgendermaßen differenziert werden kann:

- 1) Der Kommunikationspartner ist (völlig) der Fremdsprache mächtig und gebraucht sie mündlich sowie schriftlich in der Kommunikation fast wie seine Muttersprache
- 2) Der Kommunikationspartner bedient sich der Fremdsprache nur mündlich
- 3) Der Kommunikationspartner bedient sich der Fremdsprache mündlich und ist auch imstande, nicht komplizierte Texte zu lesen und zu verstehen
- 4) Der Kommunikationspartner benutzt die Fremdsprache nur in bestimmten Alltagssituationen, aber er ist nicht fähig zu großen fremdsprachlichen Leistungen insbesondere im produktiven Sinne.

Im zweiten Falle wird der Empfänger – so wie oben angedeutet wurde – nicht als kompetenter fremdsprachiger Kommunikationspartner, sondern als Kommunikationsteilnehmer im Bereich des Lernprozesses betrachtet, wo er in der Rolle des Fremdsprachenlernenden auf drei Grundstufen funktionieren kann:

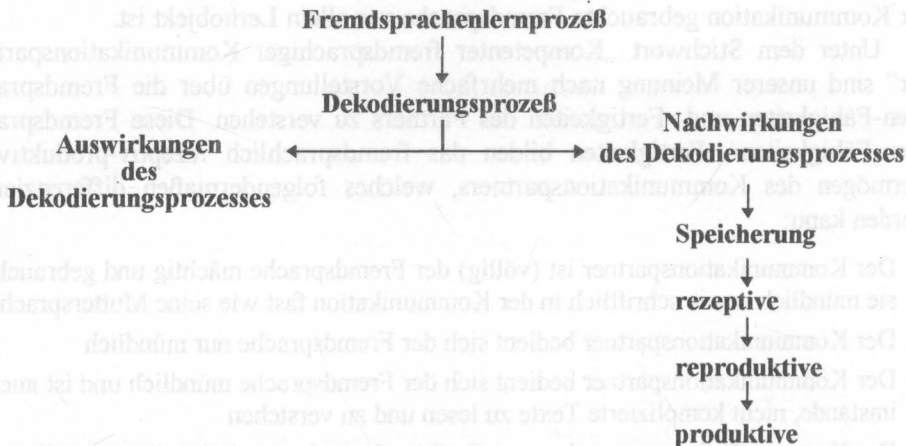
- 1) als Fremdsprachenlerner auf der Anfangsstufe
- 2) als Fremdsprachenlerner auf der Mittelstufe
- 3) als Fremdsprachenlerner auf der Oberstufe.

Diese drei Stufen sind im allgemeinen typisch für den Fremdsprachenunterricht und weisen auf den zu erlernenden fremdsprachlichen Stoff hin und deuten auf den Grad der von den Lernenden beherrschten Strukturen wie auch auf ihre rezeptiv/produktiv fremdsprachlichen Leistungsmöglichkeiten hin.

Aus solch einer Betrachtungsweise ergibt sich ein besonders weites Untersuchungsfeld, das sowohl die Aufbereitung der unterrichtlichen Materialien als auch den ganzen Lernprozeß, in dessen Mittelpunkt die konkreten Fremdsprachenlernenden stehen, umfaßt.

Dabei ist noch zu beachten, daß gerade die Entschlüsselung der empfangenen Signale als unerläßliche Voraussetzung sowie als notwendige Grundlage für den gesamten Lernvorgang im allgemeinen sowie für jeden fremdsprachigen Lerner im einzelnen zu betrachten ist. Versucht man die Komplexität der Fremdsprachenerlernung zu analysieren und zu interpretieren, so wird der fremdsprachige Dekodierungsprozeß in seine Aus- und Nachwirkungen zergliedert.

Das folgende Modell stellt die im Bereich der Dekodierung ablaufenden Aus- und Nachwirkungsvorgänge mit ihren weiteren möglichen kognitiv-fremdsprachlichen Folgen dar:



Unter den Auswirkungen im Bereich des Dekodierungsprozesses ist einerseits der ganze Lautfluß zu berücksichtigen, beginnend von seiner Rezeption bis zu den Zuordnungen der empfangenen Signale der semantisch-grammatischen Strukturen im Gedächtnis, was jedoch bedeutet, daß diese Signale für den Empfänger zu Informationen werden, und andererseits verursachen die gleichen Auswirkungen in seinem Bewußtsein das bestimmte Aufnehmen des Verstandenen mit den einzelnen

Strukturen, d.h. diese entschlüsselten Informationsstrukturen werden für eine gewisse Zeit im Gedächtnis behalten.

Der Verstehensvorgang findet in der letzten Phase der Dekodierung statt und vollzieht sich in Wirklichkeit – so scheint es zu sein – in zwei Subprozessen, und zwar in dem des Hör- oder Leseverstehens und des Behaltens des Verstandenen. Das Behalten des Hör- oder Leseverstandenen ist selbstverständlich zeitlich begrenzt wie auch identisch mit der zeitlichen Speicherung des Verstandenen, und deshalb kann man diesen Vorgang als erste Phase der Speicherung bezeichnen.

Eine Art längerer sowie festerer Ergebnisse des Dekodierungsprozesses sind seine Nachwirkungen, die noch einige Zeit, d.h. über die erste Phase der Speicherung hinaus, sich geltend machen und sie bilden dann die zweite und die eigentliche Phase sowohl der weiteren Verarbeitung als auch der tieferen Speicherung der fremdsprachlichen Strukturen. Bereits dieser Verarbeitungs- und Speicherungsprozeß der einzelnen Fremdsprachen-Strukturen ist das entscheidende Stadium des Lernprozesses, in dem die bestimmten (fremd-)sprachlichen Strukturen im Gedächtnis in Form von Sprech-Sprach-Matrizen so eingeprägt werden, daß sie rezeptiv und (re-)produktiv abgerufen werden (können).

Die aus dem Dekodierungsvorgang resultierenden Informationen werden im Lernprozeß weiter mental verarbeitet, was charakteristisch für das kognitiv gestützte Lernen ist. Mit der kognitiven Methode haftet – so wird angenommen – der gelernte fremdsprachliche Stoff wesentlich breiter und tiefer wie auch länger im Gedächtnis, weil die einzelnen Strukturen der empfangenen Informationen im Zusammenhang mit den im Fremdsprachenspeicher bereits existierenden Strukturen aufbewahrt und ihren Systemen nach organisiert werden. Aufgrund solch einer strukturierenden Speicherung wird der fremdsprachliche Mechanismus fester und fähiger in dem Sinne konstruiert, daß die eingespeicherten Strukturen ihre größeren Generierungsleistungen zur Enkodierung der Informationen erhalten, weil sie leichter wiederauffindbar sowie dadurch auch besser abrufbar und im phonematischen Vorgang realisierbar sind (vgl. dazu Classen 1975:2).

Die auf diese Weise betonte lernerorientierte Ausrichtung der Fremdsprachenerlernung ist auch dadurch gekennzeichnet, daß sowohl der Theorie und Praxis des Lernens als auch des Lehrens der Fremdsprache größere Bedeutung beigemessen wird, weil nur in der unmittelbaren Vermittlung des fremdsprachlichen Stoffes seine Aneignung genauer spezifiziert werden kann.

Daß eine solche lernerorientierte Fremdsprachenaneignung nicht erreichbar ist, ohne neue Erkenntnisse über die Dekodierung der fremdsprachigen Informationen zu gewinnen, steht außer Frage.

Mit solcher Feststellung ist zugleich auch eine wesentliche Aussage über die Faktoren, die den Steuerungsprozeß inter- sowie intraindividuell fördern, getroffen.

Doch erst aus den konkreten Dekodierungsprozessen lassen sich schrittweise Annahmen von Tatsachen und Gesetzmäßigkeiten bezüglich des Lernvorgangs

verifizieren oder falsifizieren, die als Hilfsmittel für wissenschaftliche Erkenntnisse zur Entwicklung einer bestimmten Fremdsprachenlerntheorie auch beitragen können.

Wenn der Lehrer dem Lernenden den fremdsprachlichen Stoff mit konkreten Informationen übermittelt, so benutzt er zu diesem Zwecke bestimmte konventionelle Zeichen, von denen die meisten dem Empfänger bekannt sind/sein sollen, d.h. sie haben sowohl für den Lehrer als auch für den Lernenden die gleiche Bedeutung; einige Zeichen jedoch erscheinen als völlig unbekannte und ihnen muß der Empfänger während des Lernprozesses in der letzten Phase der Dekodierung ihre Bedeutungsstrukturen zuordnen, wenn sie von ihm verstanden und im weiteren in ihm gespeichert werden sollen (siehe auch Anschütz 1967:25f.). In diesem Falle geht es um solche fremdsprachlichen Zeichen, die nach ihrer Entschlüsselung für den Empfänger/Lernenden eine bestimmte Bedeutung haben oder denen erst während der Entschlüsselung eine bestimmte Bedeutung vom Empfänger/Lernenden zugemessen wird.

Die Bedeutungszumessungen finden im Lernprozeß statt, in dessen Verlauf diese Bedeutungen aus den bereits ausgesandten und empfangenen Zeichen erschlossen und gleichzeitig erlernt werden. Die entschlüsselten Zeichen erhalten im Lernprozeß und besonders im fremdsprachlichen Speicher-Mechanismus ihre relativ stabilen Bedeutungsstrukturen.

Alle (fremd-)sprachlichen Zeichen haben ihren energetischen oder materiellen Träger, der Signal oder Signalfunktion genannt wird.

Ausgehend von der Informations- und Kommunikationstheorie kann für unseren Untersuchungsgegenstand folgendes angenommen werden: Die Gesprächsteilnehmer, vor allem aber die Empfänger, wissen sozusagen a priori, daß die eingehenden Signale wirklich Zeichen enthalten, die mit bestimmten Bedeutungen aufgeladen sind. Diese Zeichen bestehen also aus Signalen und Bedeutungen und existieren für die mündlichen Informationen in Form von Lauten und für die graphischen Informationen, d.h. für die geschriebenen oder gedruckten, in Form von Buchstaben. Auch Laute und/oder Buchstaben sowie Wörter sind Zeichen.

Obwohl unser Forschungsgegenstand fremdsprachige Dekodierungsprozesse und ihre Konsequenzen anbetrifft, muß insbesondere die Tatsache beachtet werden, daß der Lernende vom Standpunkt der Kommunikationstheorie aus als informationsverarbeitendes System betrachtet werden kann, das mit einem reichen System kognitiver Strukturen und kognitiver Operationen ausgestattet ist und unter anderem über zwei Leistungsvermögen verfügt, und zwar über die Lernfähigkeit wie auch über die Speicherfähigkeit (siehe dazu Wiese 1983:5). Aber dieses informationsverarbeitende System setzt zugleich voraus, daß es gerade abhängig von den eingegangenen Signalen ist. Wird die intraindividuelle Ebene des Lernenden mit den einfließenden fremdsprachlichen Zeichen analysiert, so soll die interindividuelle Ebene, auf der diese Zeichen an den Hörer gesandt werden, als ihre Voraussetzung unbedingt gesehen werden.

In Anlehnung an Anschütz (1967:22) müssen die Begriffe Lernfähigkeit und Speicherfähigkeit etwas präziser formuliert und spezifiziert werden. Die Speicherfähigkeit des Empfängers ist für die eingehenden Signale zwar eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für seine Lernfähigkeit. Es gibt beispielsweise viele informationsverarbeitende Systeme, die – so Anschütz – eine außerordentlich große Speicherfähigkeit haben, ohne Lernfähigkeit zu besitzen, und deshalb ist die Speicherfähigkeit nicht mit der Lernfähigkeit unmittelbar gleichzusetzen. Auf der anderen Seite ist die Speicherfähigkeit eines Empfängers von seinen Rezeptionsorganen abhängig, d.h. der Lernende kann nur eine bestimmte Menge von Zeichen empfangen, um sie richtig dekodieren zu können, geschweige denn sie rezeptiv und produktiv aufzubewahren.

Sowohl die Speicherfähigkeit als auch die Lernfähigkeit sind entscheidende Eigenschaften der inneren psycho-physischen Potenz des Empfängers, in dem während der Dekodierung der fremdsprachlichen Zeichen bestimmte Wirkungen zur Herausbildung der neuen Sprech-Sprach-Strukturmatrizen oder zur Befestigung der bereits existierenden Strukturmatrizen ausgelöst werden. Die gleichen Eigenschaften vollziehen noch irgendwelche Nachwirkungen nach; sie können zur sprachlichen Strukturierung der neu dekodierten Zeichen, beispielsweise der Wortmatrizen, beitragen.

Im Lichte der sprachlichen Kodematik unterscheidet man im allgemeinen zwei sprachliche Grundvorgänge: die Kodierung und die Dekodierung der sprachlichen Informationen. Aber es ist eine weitere Ausdifferenzierung jedes Grundvorgangs möglich und so kann einerseits die Kodierung in semantische, grammatische und phonologische sowie andererseits die Dekodierung in phonologische, semantische und grammatische gegliedert werden. Die durch die Zerlegung erhaltenen einzelnen Erscheinungen in bezug auf die Fremdsprachenaneignung können unseres Erachtens als fremdsprachige Kodierungs- und Dekodierungsprozesse zusammengefaßt und betrachtet werden, wie es im Titel des Beitrags teilweise formuliert worden ist (Zabrocki 1975:32ff.).

Unser Forschungsinteresse erstreckt sich auf die Dekodierungsebene, deren Beginn der Empfang lautsprachlicher (mündlicher) Äußerungen und ihr Ende das Hörverstehen bilden. Wesentlich für die Dekodierungsebene ist die intraindividuelle fremdsprachliche Kommunikation mit ihren ablaufenden energetischen und kognitiven Prozessen.

Die Dekodierung von fremdsprachlichen Zeichen beginnt mit dem Hörprozeß, d.h. mit dem Rezipieren der physikalischen Laute durch die Hörorgane. Da aber die physikalischen Laute für das Sprachverständnis irrelevant sind, werden sie vom Hörer jeweils ihren bestimmten Phonemen zugeordnet und als Phonemunterschiede signalisieren sie bereits Bedeutungen bzw. Bedeutungsunterschiede.

Wie wir schon bemerkt haben, steht der Fremdsprachenlerner im Mittelpunkt unserer Erörterungen, insbesondere jedoch seine intraindividuelle Kommunika-

tionsebene und seine prozeßimmanenten Handlungen. Der Fremdsprachenlerner soll also das vom Sprecher Gesagte und das von ihm Gehörte verstehen, speichern und auch (kognitiv) strukturell weiterverarbeiten. Aber diese sprachlichen Handlungen sind nur dann möglich, wenn zuvor vom Sprecher Äußerungen produziert und an den Hörer auf der interpersonalen Ebene adressiert worden sind. Solch eine Kommunikationssituation findet zwischen einem Sender und einem Empfänger, d.h. in einer Kommunikationsdyade, statt. Im Fremdsprachenunterricht funktioniert zwar ein Lehrer als Primärsender der fremdsprachlichen Zeichen, aber am Unterricht nehmen mehrere Lerner teil, was auch zugleich bedeutet, daß zwischen dem Sender und den Empfängern die gleiche Anzahl der intrapersonalen Ebenen wie der beteiligten Empfänger existiert.

Auf jeder Stufe des Fremdsprachenunterrichts geht es darum, daß der Hörer das vom Sprecher Gesagte und das an ihn Gesandte hinreichend vollständig zunächst phonologisch und dann semantisch-grammatisch entschlüsseln soll. Mit dieser Aufgabe wird zunächst das Problem der Hörfertigkeit und ihrer Relevanz im Dekodierungsvorgang überhaupt angeschnitten. Das Aufnehmen von lautlichen Signalen vollzieht sich im Hörprozeß, während dessen Verlauf die akustischen Signale in ihre auditiven Werte umgesetzt und gleichzeitig die Lautunterschiede den Phonemunterschieden zugeordnet werden. Wesentlich für das Aufnehmen der sprachlichen Substanz und deren Verstehen ist die Genauigkeit beim Zuhören selbst, was die Aufmerksamkeit des rezeptiven Hörers erfordert (vgl. dazu Herrmann 1982:26 und auch Gnutzmann 1983:163). Die theoretische Betrachtung der Wahrnehmung betrifft besonders die Durchführung in ausreichendem Maße von solchen praktischen Hörübungen im Fremdsprachenanfangsunterricht, die gewährleisten würden, zuerst die mündlich-rezeptiven Fertigkeiten beim Fremdsprachenlerner auszubilden (Szczodrowski 1993:230ff.).

Versuchen wir die Auswirkungen der Dekodierungsprozesse zu analysieren, so soll unbedingt eine weitgehende Binnendifferenzierung der Entschlüsselung von eingehenden Signalen vorgenommen werden. Informations- und kommunikationstheoretische Überlegungen lassen die Dekodierung des Gehörten in drei Vorgänge zerlegen, und zwar in den des Hörens, der Übertragung von den Hörorganen bis ins Gedächtnis und letzten Endes des Verstehens. Diese drei Dekodierungsvorgänge bestehen im weiteren aus ihren einzelnen Bestandteilen, die als bestimmte Teilprozesse des Entschlüsselungsvorgangs betrachtet werden können. Und so werden beispielsweise im Bereich des Hörprozesses seine folgenden Teilprozesse unterschieden:

- (1) Teilprozeß des lautlichen Empfangs
- (2) Teilprozeß der Umwandlung der akustischen Substanz in die auditive Substanz
- (3) Teilprozeß der Zumessung der bedeutsamen Phonemunterschiede an die Lautunterschiede
- (4) Teilprozeß des Diskriminierens der phonologischen Strukturen
- (5) Teilprozeß der Umsetzung der phonetisch-phonologischen Substanz in die Nervenimpulse.

Diese vorgeschlagene Ausdifferenzierung des Hörprozesses ist auch mit der phonologischen Dekodierung identisch, in der die einzelnen Teilvorgänge gleichzeitig ablaufen und deshalb wäre es schwer zu sagen und/oder festzustellen, wo ein konkreter Teilvorgang endet und wo der nächste beginnt (Hochfeld 1987:31).

Die Übertragung der bereits umgewandelten (sprachlichen) Substanz von den Hörorganen bis ins Gedächtnis kennzeichnet sich durch einen neural-physikalisch-chemischen Charakter. Wenn diese neural-physikalisch-chemische Substanz in Gestalt von Nervenimpulsen ins Gedächtnis gelangt, werden die psychologisch relevanten Werte kognitiv in solchem Sinne verarbeitet, daß ihnen ihre semantischen (sowie grammatischen) Strukturen zugeschrieben werden, und in diesem Vorgang erhalten sie ihre Bedeutungen, d.h. sie werden vom Empfänger verstanden. Die letzte Phase der Dekodierung bestünde dann u.E. aus folgenden Teilprozessen:

- 1) Teilprozeß der kognitiven Verarbeitung der neural-physikalisch-chemischen Substanz
- 2) Teilprozeß, in dem der neural-physikalisch-chemischen Substanz ihre Bedeutungsstrukturen zugeordnet werden
- 3) Teilprozeß, in dem der neural-physikalisch-chemischen Substanz ihre grammatischen Strukturen zugeschrieben werden.

Der unter Punkt (2) angedeutete Teilprozeß ist mit dem des Hörverstehens gleichzusetzen und bildet die sogenannte semantische Dekodierung des Gehörten. Das Verstandene wird jedoch durch die Zumessung seiner grammatischen Struktur [vgl. Punkt (3)] genauer kategorisiert und konkretisiert, was identisch mit der grammatischen Dekodierung der semantischen Struktur(en) ist.

Die bereits dargestellte Binnendifferenzierung der fremdsprachlichen Dekodierung beruht auf der Annahme, daß ihre Klassifizierung unter trichotomischem Aspekt durchgeführt wird. Auch die Dichotomie wird für die Zerlegung der fremdsprachlichen Dekodierung beispielsweise von Hochfeld (1987:31) akzeptiert, aus der sich zwei Hauptprozesse ergeben: die Fremdsprachenwahrnehmung und das Fremdsprachenverstehen. Für alle theoretischen Modelle, die die Gesamtheit der kodematischen Vorgänge zu analysieren sowie zu zerlegen vermögen, gilt die allgemeine Tatsache, daß ihre Abläufe in einer engverbundenen Verflechtung realisiert werden und sich weitgehend parallel vollziehen.

Sprechen wir von der Gesamtheit der kodematischen Vorgänge, so sollen unbedingt auch außersprachliche Faktoren, die sowohl die Erzeugung als auch die Übertragung sowie den Empfang der sprachlichen Informationen begleiten, berücksichtigt werden, denn z.B. während der Dekodierung ist die Summe der im Wissensspeicher ablaufenden kognitiven Prozesse wie auch der emotionalen Prozesse in jedem einzelnen Hörer von unterschiedlicher, aber zugleich von entscheidender Bedeutung für das Verstehen selbst wie auch für dessen Behalten in Form von (fremd-)sprachlichen Strukturen. Alle jedoch in der Kommunikation vor-

kommenden und funktionierenden Faktoren – seien es (fremd-)sprachliche oder seien es außer(fremd-)sprachliche – erhöhen den dynamischen Vorgang des Hörverstehens und haben wahrscheinlich einen direkten Einfluß auf die Speicherung seiner Ergebnisse. Sowohl aus verschiedenen Theorien als auch aus unseren bisherigen Erörterungen bezüglich der Struktur der Dekodierung von fremdsprachlichen Informationen können auch Schlüsse gezogen werden, aufgrund deren evident ist, daß der Entschlüsselungsprozeß komplexer Natur ist und sich aus unterschiedlichen Teilprozessen zusammensetzt. Der Ablauf aller Vorgänge zielt letzten Endes einerseits auf das Verstehen des Empfangenen ab, andererseits auf dessen Aufbewahren im fremdsprachlichen Speicher. Der Verstehens- wie auch der Aufbewahrungsvorgang sind wesentlich für das Lernen. Lernen bedeutet also das Empfangene verstanden sowie das Verstandene strukturiert und gespeichert zu haben. Solche fremdsprachlichen Tätigkeiten zeugen davon, daß der Dekodierungsprozeß zugleich einen konstruktiven fremdsprachlichen Lernprozeß verursacht.

#### LITERATUR

- Anschütz, H. (1967): Kybernetik, Vogel-Verlag, Würzburg.
- Classen, P. (1975): Sprachsystem und Sprachfunktion, Herbert Lang Bern, Peter Lang Frankfurt/M.
- Herrmann, Th. (1982): Sprechen und Situation. Springer-Verlag. Berlin-Heidelberg-New York.
- Hochfeld, K. (1987): Aspekte des Verstehens in der Kommunikation von Kindern im Vorschulalter, Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main-Bern-New York-Paris.
- Gnutzmann, C. (1983): Zur Klassifizierung und Bewertung von grammatischen Handbüchern, in: Texte in Sprachwissenschaft, Sprachunterricht und Sprachtherapie. Herausgegeben von Wolfgang Kühlwein, Gunther Narr Verlag, Tübingen.
- Szczodrowski, M. (1993): Fremdsprachliche Übungen und ihre kodematische Spezifik, in: Kątny, A. (Hrsg.): Beiträge zur Sprachwissenschaft, Sozio- und Psycholinguistik. Probleme des Deutschen als Mutter-, Fremd- und Zweitsprache. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie, Rzeszów 1993.
- Wiese, R. (1983): Psycholinguistische Aspekte der Sprachproduktion. Helmut Buske Verlag, Hamburg.
- Zabrocki, L. (1975): Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.