



2009-05-08

GLOTTO DIDACTICA

GLOTTODIDACTICA

VOL. XXXIII (2007)

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

cd. 425821 II
2000-05-08 44



GLOTO GLOTODIDACTICA DIDACTICA



Prof. Dr. Jerzy Bielecki, Prof. Dr. Andrzej Cichociński, Prof. Dr. Józef Gajda,
Prof. Dr. Jacek Hrabak, Prof. Dr. Antoni Kucharski, Prof. Dr. Stanisław Papaj,
Prof. Dr. Christoph Schalte, Prof. Dr. Teresa Tomaszewska, Prof. Dr. Weronika Wójciszewska,
Prof. Dr. Szymon Wójciszewski, Prof. Dr. Wiesław Wójciszewski,
Wissenschaftlicher Beirat / Academic Advisory Board
Prof. Dr. Rüdiger Baur (Duisburg/Essen), Prof. Dr. Bernd Dobrovolski (Münster/Warmer),
Prof. Dr. Franziska Gutsch (Wrocław), Prof. Dr. Wolfgang Herbig (Lübeck),
Prof. Dr. Hanna Komonowicz (Wrocław), Prof. Dr. Bogdan Kopyt (Jabloniec),
Prof. Dr. Frank König (Münster), Prof. Dr. Roman Lwowski (Wrocław),
Prof. Dr. Paweł Miecznik (Szczecin), Prof. Dr. Bernd Müller-Jandrusik (Bayreuth),
Prof. Dr. David S. Singleton (Dresden), Prof. Dr. Maria Szlachetkiewicz (Jabloniec),
Prof. Dr. Jerzy Świątek (Lublin)



WROCŁAW

GLOTTODIDACTICA
An International Journal of Applied Linguistics
Founding Editor: Prof. Dr. Ludwik Zabrocki

Ausgabe / Issue 33

Herausgeber / Publisher
Institut für Angewandte Linguistik der Adam Mickiewicz Universität Poznań

V.i.S.d.P. Responsible person in accordance with Polish press law
Prof. Dr. Waldemar Pfeiffer (Honorary Editorship)

Redaktion (Leitung) / Editorial Head
Prof. Dr. Barbara Skowronek

Redaktionelle Mitarbeit / Editorial support
Dr. Luiza Ciepiewska, Dr. Agnieszka Nowicka

Redaktionsbeirat Editorial / Advisory Board
Prof. Dr. Jerzy Bańczerowski, Prof. Dr. Anna Cieslicka, Prof. Dr. Józef Darski,
Prof. Dr. Jacek Fisiak, Prof. Dr. Antoni Markunas, Prof. Dr. Stanisław Puppel,
Prof. Dr. Christoph Schatte, Prof. Dr. Teresa Tomaszewicz, Prof. Dr. Weronika Wilczyńska,
Prof. Dr. Stephan Wolting, Prof. Dr. Władysław Woźniewicz

Wissenschaftlicher Beirat / Academic Advisory Board
Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Duisburg/Essen), Prof. Dr. Dmitrij Dobrovolskij (Moskau/Wien),
Prof. Dr. Franciszek Grucza (Warszawa), Prof. Dr. Wolfgang Herrlitz (Utrecht),
Prof. Dr. Hanna Komorowska (Warszawa), Prof. Dr. Bogdan Kovtyk (Halle),
Prof. Dr. Frank Königs (Marburg/L.), Prof. Dr. Roman Lewicki (Wrocław),
Prof. Dr. Paweł Mecner (Szczecin), Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier (Bayreuth),
Prof. Dr. David S. Singleton (Dublin), Prof. Dr. Marian Szczodrowski (Gdańsk),
Prof. Dr. Jerzy Żmudzki (Lublin)

UNIwersytet IM. Adama Mickiewicza w Poznaniu

GLOTTO DIDACTICA

VOLUME XXXIII



POZNAŃ 2007

BIBL. UAM
2008 E01480

Adres redakcji

Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM

ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198

61-485 Poznań, Poland

tel. +48 61 829 29 25, tel./fax +48 61 829 29 26

Editor: Prof. Barbara Skowronek barbaras@amu.edu.pl

Assistant to the Editor: Dr Luiza Ciepielewska l.ciepielewska@ils.amu.edu.pl

Assistant to the Editor: Dr Agnieszka Nowicka fik@amu.edu.pl

Weryfikacja językowa tekstów

prof. dr hab. Anna Cieślicka

prof. dr hab. Christoph Schatte

Publikacja dofinansowana przez
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM

© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007



425 821 II / 2007 B3:

Projekt okładki i stron tytułowych: Ewa Wąsowska

Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska

ISBN 978-83-232181-4-2

ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA
61-734 Poznań, ul. F. Nowowiejskiego 55, tel. 061 829 39 85, fax 061 829 39 80

e-mail: press@amu.edu.pl www.press.amu.edu.pl

Nakład 300 egz. Ark. wyd. 13,75. Ark. druk. 11,75

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

BIBL. UAM

2008 EOM 90

CONTENTS

I. ARTICLES

Language Policy and Research Methodology in Glottodidactics Sprachenpolitik und Methodologie

HANNA KOMOROWSKA, *Issues in the Language Policy of the European Union. Motivation as a Key Factor in Promoting Language Learning* 7

GRAŻYNA LEWICKA, *Prozeduren als Diskurshandlungen im glottodidaktischen Prozess* 21

Basic and Referential Disciplines Grundlagen- und Referenzwissenschaften

BEATA MIKOŁAJCZYK, *Ausgewählte Aspekte der Textsorte autographes Vorwort einer wissenschaftlichen Abhandlung im Deutschen und Polnischen – Versuch einer Konfrontation* 29

ALDONA SOPATA, *Zweitsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik* 47

Literature as Communication Literatur als Kommunikation

STEPHAN WOLTING, *Der Schriftsteller in medialer Kommunikation mit der Öffentlichkeit. Überlegungen aus fremdkulturwissenschaftlicher Sicht aus Anlass des 80. Geburtstages von Martin Walser* 59

Interculturality Interkulturalität

AGNIESZKA BŁĄZEK, *Möglichkeiten und Grenzen der Messung interkultureller Kompetenz* 71

MARIA U. JAŃSKA, *Entwicklung der interkulturellen Kompetenz anhand von Materialien für den Fremdsprachenunterricht* 83

ANNA KONIECZNA, *Dilemmas and Paradoxes of English Language-and-Culture Teaching: Foreign or International?* 95

TADEUSZ PACHOLCZYK, *Glottodidaktičeskije aspekty kroskulturnovo obrazovanija i komunikacii* 107

| | |
|---|-----|
| DANUTA WIŚNIEWSKA, <i>Current Issues in Teacher Autonomy</i> | 117 |
| KATARZYNA PAPAJA, <i>Exploring the Use of L1 in CLIL</i> | 129 |
| PAWEŁ SCHEFFLER, <i>When Intuition Fails us: the World Wide Web as a Corpus</i> | 137 |

II. RESEARCH REPORT

| | |
|--|-----|
| BEATA LEUNER, <i>Language Maintenance in a new Culture. Case Study: Polish Migrants from the 1980s in Melbourne</i> | 147 |
| PAULINA CZUBAK-WRÓBEL, JOANNA LEMPART, <i>Is it possible to learn English in England? The Acculturation Process in the Target Language Country</i> | 161 |

III. BOOK REVIEWS

| | |
|---|-----|
| GRAŻYNA LEWICKA, <i>Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się</i> , ATUT: Warszawa 2007 (Gabriela Gorąca) | 169 |
| ELŻBIETA ZAWADZKA, <i>Nauczyciele języków obcych w dobie przemian</i> , Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków 2004 (Kazimiera Myczko) | 172 |
| BEATA MIKOŁAJCZYK, <i>Sprachliche Mechanismen der Persuasion in der politischen Kommunikation. Dargestellt an polnischen und deutschen Texten zum EU-Beitritt Polens</i> , Peter Lang 2004 (Waldemar Czachur) | 175 |
| SEBASTIAN CHUDAK, <i>Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr und Lernmaterialien</i> , Peter Lang: Frankfurt a.M. 2005 (Marta Janachowska) | 178 |
| ANTJE HEINE, <i>Funktionsverbgefüge in System, Text und korpusbasierter (Lerner)-Lexikographie</i> . [= Finnische Beiträge zur Germanistik Bd. 18], Peter Lang: Frankfurt a.M. [u.a.] 2006 (Monika Bielińska) | 180 |
| ANNA PILARSKI, <i>Die Operation Merge im Verbalkomplex des Polnischen und des Deutschen</i> . Peter Lang: Frankfurt a.M. 2002 (Aldona Sopata) | 183 |
| JAN FELLERER, <i>Mehrsprachigkeit im galizischen Verwaltungswesen (1772-1914). Eine historisch-soziolinguistische Studie zum Polnischen und Ruthenischen (Ukrainischen)</i> . Böhlau Verlag: Köln/Weimar 2005 (Andrzej Kątny) | 184 |

GRAŻYNA LEWICKA

Uniwersytet Wrocławski

Prozeduren als Diskurshandlungen im glottodidaktischen Prozess

ABSTRACT. The glottodidactic system is a specific communication system, in which learners acquire a language by means of a language. From the anthropological point of view language is a human property and does not exist independently of the human mind. Only texts exist independently as products of human activity created by means of internalized formation and functional rules.

Hence language can be neither taught nor transmitted to the learner. Language can only be acquired by the interaction with the environment. Therefore it is of great importance for the learning process to introduce appropriate didactic procedures which help the learners to develop communication skills in authentic-like situations by means of discursive activities.

Das glottodidaktische Gefüge ist ein spezifisches Kommunikationsgefüge. Seine Spezifik liegt darin, dass hier ein Gegenstand der Kommunikation zugleich zu deren Mittel wird. Aus glottodidaktischer Sicht meint das: Die Lernenden erwerben Sprache durch Sprache. Da diese Formulierung höchst vereinfacht ist, bleibt ihre Interpretation ziemlich offen, was nicht selten problematische Folgen hat. Eine dieser Folgen ist die falsche Überzeugung, dass Sprachen nach ähnlichen Prinzipien unterrichtet werden können, wie beispielsweise Mathematik, Physik oder Chemie. Tatsächlich aber verlangt der Sprachunterricht eine völlig andere Methodologie. Das, was die Basis, den Ausgangspunkt für den Mathematik-, Physik- bzw. Chemieunterricht bildet, ist theoretisches Wissen, das den Lernenden in Form von Definitionen, Regeln, Axiomen, Formeln u.dgl.m. präsentiert wird. Das Auswendiglernen dieses „Wissens“ versetzt die Lernenden in die Lage einfache Aufgaben zu lösen. Im Sprachunterricht geht es jedoch nicht ums Auswendiglernen deklarativen Wissens, sondern um den Erwerb bestimmter Fertigkeiten, die als prozedurales Wissen bezeichnet werden (Lewicka 1999). Anthropologisch gesehen ist Sprache eine menschliche Eigenschaft und sie bedeutet

kein Wissen, das außerhalb des Menschen existiert. Das einzig Sprachliche, was selbstständig außerhalb des Menschen existiert, sind die Texte, die er produziert. Um Texte produzieren zu können, müssen Menschen über internalisierte Regeln verfügen. Es sind Formations- und Funktionsregeln, die in einem langwierigen (Lern)prozess internalisiert werden, und nicht mechanisch auswendig gelernt werden müssen. „Eine Sprache erwerben“ meint, ein eigenes innerliches Regelsystem zu entwickeln anhand dessen, was man mithilfe aller möglichen Sensoren wahrnimmt, aufbaut und kontinuierlich ausbaut. Diesen Vorgang bezeichnet Selinker (1972) als *interlanguage*. Das internalisierte System von Funktions- und Formationsregeln ermöglicht es den Lernenden, Texte zu rezipieren und zu produzieren. Im Lernprozess unterliegt das System ständiger Entwicklung und nähert sich allmählich dem sprachlichen Niveau eines durchschnittlichen Muttersprachlers. Der Spracherwerbsprozess kann jedoch nur dann erfolgreich verlaufen, wenn eine wichtige Bedingung erfüllt wird: im Unterricht muss ein richtiger, nämlich den natürlichen Situationen ähnlicher Kontext, geschaffen werden. Der Lernerfolg, d.h. die kommunikative Wirksamkeit, beruht nicht darauf, wie intensiv man sich mit einem Lehrwerk, einem Grammatik- oder einem Wörterbuch beschäftigt, sondern hängt davon ab, wie intensiv die Lernenden im Unterricht handeln. Solange sich die von den Lernenden auszuführenden Übungen und Aufgaben nur auf die Sprachstruktur (= Wissen über die Sprache) und nicht auf die außersprachliche Wirklichkeit (= authentische Kommunikation) beziehen, bleibt der Unterricht ineffektiv.

Im glottodidaktischen Prozess geht es mithin in erster Linie um den Erwerb von Fertigkeiten, die den kreativen Sprachgebrauch ermöglichen. Das vermag nur in gut geplanten Prozeduren mittels Diskurshandlungen zu gelingen. Dabei wird Handlung hier als ein intentionaler Akt aufgefasst (Wright 1967; Beaugrande/Dressler 1981). In der Glottodidaktik würde man, worauf es ankommt, dementsprechend so formulieren: Die Lehrenden planen Prozeduren, die – entsprechend der jeweiligen Lernphase – geeignete Arbeitsformen und Sozialformen enthalten und zielgerichtet organisiert sind. Alle Diskurshandlungen sollten zudem thematisch miteinander verbunden und dem Groblernziel untergeordnet sein.

Auf der allgemeineren Ebene ist davon auszugehen, dass der Lernprozess, verstanden als Erwerb von sprachlichen Fertigkeiten, stets in drei Phasen erfolgt (Fitts/Posner 1967; Anderson 1983):

- kognitive Phase: die Lernenden versuchen das Neue, das sie wahrnehmen, zu interpretieren,
- assoziative Phase: die Lernenden versuchen, das Neue mit dem schon erworbenen prozeduralen Wissen zu verbinden und dabei Fehler zu eliminieren, die sie im anfänglichen Problemverständnis aufgedeckt haben,

- autonome Phase: die Lernenden sind im Stande immer komplexere Diskurshandlungen auszuführen, mit gegebenen Redemitteln kreativ umzugehen, ohne sich mehr auf das deklarative Wissen zu beziehen, sie verfügen schon über entsprechendes prozedurales Wissen, d.h. internalisierte Regeln, in einem bestimmten Bereich.

Um den Lernenden den Erwerbsprozess zu erleichtern, schlage ich vor, in den einzelnen Phasen verschiedene Prozeduren zu planen, die eine richtige Operationalisierung von Teillernzielen sichern. Prozeduren enthalten Diskurshandlungen als spezifische kognitive Aktivitäten und Operationen der Lernenden. Die im folgenden verwendeten Bezeichnungen für einzelne Prozeduren beziehen sich auf das jeweils dominante Teillernziel (vgl. Abb. 1):

| Kognitive Lernphase | Assoziative Lernphase | Autonome Lernphase |
|--|-------------------------------------|--------------------|
| Sensibilisieren Selegieren Semantisieren | Synthetisieren Kontextualisieren | Applizieren |

Abbildung 1

Die Prozedur **Sensibilisieren** sollte sich zum Ziel setzen, Lernende auf die Aufnahme neuen Materials vorzubereiten. Daher sollen diejenigen schon bekannten Lerninhalte wiederholt werden, die unmittelbar mit dem zu präsentierenden Material verbunden sind. Der Bezug auf das bereits Bekannte erleichtert die Rezeption, den Verstehensprozess und das Synthetisieren der neuen Inhalte vor allem dadurch, dass entsprechende kognitive Strukturen aktiviert werden, die solche Assoziationen ermöglichen. Gerade von dieser Prozedur hängt ja ab, wie sich der Diskurs im Unterricht weiterentwickelt. Die Lernenden sollen zudem einen Vorgeschmack darauf erhalten, was sie an Interessantem im Unterricht erwartet. Je besser die Prozedur Sensibilisieren geplant und organisiert wird, desto höher ist die Handlungsbereitschaft der Lerner. Von großer Bedeutung ist für diese Prozedur der Einsatz von aktivierenden Arbeitsformen, die für Lernende viel effektiver sind, als eine bloße Wiederholung sprachlicher Strukturen. Die Prozedur Sensibilisieren ist als eine Art Prolog zu dem diskursiv geplanten Unterricht aufzufassen. Die Lernenden sollen sich eine allgemeine Orientierung im Hinblick auf das Bevorstehende verschaffen können und das sichere Gefühl haben, dass alle Teile des Unterrichts eine zusammenhängende Ganzheit bilden, ein kommunikatives Ereignis, das als Diskurs zu bezeichnen ist (van Dijk 1997).

Selegieren ist die nächste Prozedur, die den Lernenden ermöglicht, neue Lerninhalte wahrzunehmen. Selegieren sollte auf die wichtige Tatsache hinweisen, dass Lerner nicht im Stande sind, alles, was sich LehrerInnen wünschen, aufzunehmen und zu synthetisieren. Das menschliche Gehirn als eine autopoietische Instanz (Maturana/Varela 1987; Roth 1992; von Glasersfeld 2000) verfügt

über Bewertungskriterien, sog. Neuigkeits- und Wichtigkeitsdetektoren, die auf Grund bisheriger Erfahrung eine Selektion in Bezug darauf durchführen, was merkwürdig sein dürfte und was nicht. Lehrende haben also die schwierige Aufgabe, die Aktivitäten in aufeinander folgenden Diskurshandlungen so zu planen, dass die Lernenden möglichst viel davon nachvollziehen können.

In enger Verbindung mit der Prozedur Selegieren sowie auch noch mit zwei weiteren Prozeduren, und teilweise auch parallel zu diesen verläuft die Prozedur **Semantisieren** (vgl. Abb. 1). Ihr Ziel ist es, die kognitiven Strukturen der Lerner zu aktivieren, damit die Verstehensprozesse richtig verlaufen können. Verstehen ist die allerwichtigste Voraussetzung des Lernens. Das scheint jedoch für viele Lehrende nicht so offensichtlich. Ich meine hier diejenigen, die Auswendiglernen oder Übersetzen im glottodidaktischen Prozess bevorzugen. Weder das mechanische Auswendiglernen noch das Übersetzen in die Muttersprache aber unterstützen das Lernen im eigentlichen Sinne des Wortes. 'Etwas gelernt zu haben' bedeutet nach meiner Auffassung 'mit dem erworbenen Wissen umgehen zu können', es also vor allem auf 'andere Situationen übertragen zu können', und eben nicht 'auf einen bestimmten Reiz reagieren zu können'. Insbesondere das wortwörtliche Übersetzen zieht zudem sogar negative Folgen nach sich. Eine der häufigsten und zugleich gefährlichsten Folgen ist die Blockade beim Sprechen. Die Lerner planen ihre Äußerung zunächst in L1, wenn es zur Gedankenstrukturierung kommt, müssen sie das Geplante dann aber in einer anderen Sprache formulieren – und in diesem Moment kommt es dann häufig zu einer Blockade beim Sprechen oder es kommt zwar, im etwas besseren Fall, zu einer Äußerung, aber dann zu einer mit vielen Interferenzfehlern, die unter der Wirkung des negativen Transfers von L1 nahe liegen.

Verstehen ist ein subjektiver Prozess und man kann nie annehmen, dass der Orientierte (d.h. Hörer) das Geäußerte genau so verstanden hat, wie der Orientierende (d.h. Sprecher) es beabsichtigt hat.

Die Art, wie Sprache (in Produktion und Rezeption) verarbeitet wird, macht deutlich, daß Meinen und Verstehen nicht nur von einer der Äußerung selbst inhärenten Dynamik abhängen, sondern immer eine konstruktive Leistung eines im Duktus einer nicht bloß sprachlichen Handlungssituation stehenden Sprecher/Hörers darstellen. Auch unter diesem Aspekt wird die sprachliche Äußerung wieder erkennbar als Anweisung zur Konstruktion eines bewußten (oder jedenfalls bewußtseinsfähigen) kognitiven „Bildes“, aber sie ist nicht etwa selbst ein Bild und auch nicht notwendig mit einer bildhaften Vorstellung assoziiert (Hörmann 1994: 506).

Aus konstruktivistischer Sicht ließe sich dies auch so reformulieren: Signale, die mit Hilfe von Sinnesorganen wahrgenommen werden, enthalten keine Bedeutungen. Das Zuschreiben von Bedeutungen ist eine der wichtigsten kognitiven Leistungen des menschlichen Gehirns. Einfluss auf die

Verarbeitung der wahrgenommenen Signale haben dabei ebenso physiologische wie genetische und epigenetische Faktoren sowie das Weltwissen und bisherige Erfahrung jedes einzelnen Individuums (Roth 1992).

Damit das Verstehen im glottodidaktischen Prozess optimal verlaufen kann, müssen wenigstens zwei zentrale Voraussetzungen erfüllt sein. Ich meine hier die Interaktion in einem gut geplanten und gut organisierten situativen Kontext. Ohne diese zwei Faktoren ist die Kommunikation – und dadurch dann auch der Lernprozess – nicht möglich. Daher sollten die Aufgaben, die zwecks richtigen Verstehens den Lernern im Rahmen der Prozedur Semantisierung angeboten werden, solche Arbeitsformen und Sozialformen enthalten, die in erster Linie auf die Interaktion der Lerner ausgerichtet sind (Lewicki/Lewicka 1999/2001).

Die nächste Prozedur sollte sich auf das **Synthetisieren** der neu wahrgenommenen Lerninhalte in Anlehnung auf die schon bekannten konzentrieren. Dabei geht es vor allem um die Planung solcher Diskurshandlungen, die die Festigung und Automatisierung des Neuen sichern und dadurch das Internalisieren von Funktions- und Formationsregeln ermöglichen. Daher sind in den vorgesehenen reproduktiven Aufgaben auch soziokulturelle Aspekte zu berücksichtigen. Im folgenden gilt das besondere Augenmerk aber den kognitiven Gedächtnisprozessen, die das Lernen bedingen. Ich meine damit Wahrnehmung, Erinnerung und Schlussfolgerung (vgl. Abb. 2).

| kognitive Prozesse | Lernphasen | Prozeduren |
|--------------------|-------------------|----------------------------------|
| Wahrnehmung | kognitive Phase | Semantisieren Selegieren |
| Vorstellung | assoziative Phase | Semantisieren Synthetisieren |
| Erinnerung | autonome Phase | Kontextualisieren Applizieren |

Abbildung 2

Das Lernen beruht, nach konstruktivistischer Auffassung, auf der Selbstreferentialität des Gehirns:

Das Prinzip der Selbstreferentialität besagt, daß das Gehirn die Kriterien, nach denen es seine eigene Aktivität bewertet, selbst entwickeln muß, und zwar aufgrund früherer interner Bewertungen der eigenen Aktivität. Lernen ist für das Gehirn (und damit den ganzen Organismus) stets Lernen am Erfolg oder Mißerfolg eigenen Handelns, wobei die Kriterien für die Feststellung von Erfolg selbst wieder dem Lernen am Erfolg unterliegen. Diese Selbstreferentialität unterscheidet das Gehirn des Menschen bisher grundsätzlich von allen bisherigen »lernenden« Computer (Roth 1996: 148).

Die Fähigkeit zu lernen beruht auf zahlreichen neuronalen Mechanismen, die Operationen ausführen, Erfahrungen identifizieren, klassifizieren, verallgemeinern und mit anderen vergleichen (von Foerster 1996). Dabei darf man die Rolle des Gedächtnisses nicht unterschätzen. Im konstruktivistischen Sinne ist das Gedächtnis kein Lager oder Archiv für Wissensbestände und das Erinnern bedeutet insofern auch keinen Zugriff auf gespeicherte Daten:

Durch den Prozeß, den wir „Erinnern“ nennen, wird eine Teilmenge der im Nervensystem dauerhaft angelegten kognitiven Strukturen (= Gedächtnis) »prozessualisiert«. Das bedeutet, daß Erinnerungen sich nicht im Gedächtnis befinden; Erinnern kann nicht sinnvoll als Zugriff auf eine Datei oder ein Lexikon erklärt werden. Der Erinnerungsprozeß scheint vielmehr strukturell der Wahrnehmungssynthese zu entsprechen (Schmidt 1996: 34).

Genau darauf abgestimmt ist die beschriebene Prozedur des Synthetisierens. Das Erinnern ist selbst eine Art Synthetisieren jener Vorstellungen (vgl. Abb. 2), die anhand des wahrzunehmenden Materials individuell erzeugt werden. Diese Vorstellungen sollten darum in den Diskurshandlungen thematisiert werden. Denn so erhalten die Unterrichtenden dann nicht zuletzt auch eine Rückmeldung darüber, was die Lernenden tatsächlich wahrgenommen und verstanden haben.

Die Prozedur **Kontextualisieren** ist als Erweiterung der Diskurshandlungen im Zusammenhang mit der vorangegangenen Prozedur aufzufassen – und zugleich bereits als Vorbereitung auf selbstständige Textproduktion in der autonomen Lernphase. Diese Prozedur zielt auf die Intersubjektivierung der individuell synthetisierten neuen Lerninhalte. Diese Intersubjektivierung ist nur in einer gut geplanten Interaktion und Kommunikation zu erreichen.

Die Prozedur **Applizieren** umfasst Handlungen, anhand derer die Lernenden ihre bisher erworbenen Kenntnisse in komplexen Aufgaben verifizieren und Schlüsse ziehen sollen, aus dem, was sie in den vorangegangenen Prozeduren gelernt haben. Einerseits geht es hier um eine Überprüfung, wel-

che Leistungen sie im Stande sind selbstständig zu vollbringen, andererseits sollen die positiven Ergebnisse der selbstständigen Arbeit ihr Selbstbewusstsein stärken und sie zu weiteren kreativen Leistungen motivieren.

Alle oben präsentierten Prozeduren sind nicht als abgegrenzte Teile des glottodidaktischen Prozesses aufzufassen. Je enger sie miteinander verknüpft sind, desto erfolgreicher ist der Unterricht. Sie sollen sich also überlappen, gegenseitig ergänzen und ineinander aufgehen, wie es stets vor allem für die Prozedur Semantisieren gilt. So wird dann auch ein Transfer der erworbenen Fertigkeiten von einer Lernphase in die andere sichergestellt und die Lerner werden auf echte Kommunikationssituationen vorbereitet.

Die Planung des Unterrichts unter Berücksichtigung operationaler Teillernziele für einzelne Prozeduren ist m. E. eine bedeutende Erleichterung besonders für angehende, noch nicht genug erfahrene LehrerInnen. Detaillierte Zielformulierung in Anpassung nicht nur an eine bestimmte Lernphase, sondern noch genauer an einen entsprechenden Teil der Lernphase ermöglicht den Lehrenden eine richtige Auswahl von polyfunktionalen interaktiven Aufgaben zu treffen. Diese Aufgaben stellen eine Alternative zu monofunktionalen Übungen dar. Monofunktionale Übungen sind nicht auf die Kommunikation ausgerichtet. Sie beziehen sich meistens auf die Struktur der zu erwerbenden Sprache. Für die Ausführung entsprechender Übungen ist stets bloß eine einfache Arbeitsform notwendig: Umformen, Ergänzen, Einsetzen etc. Polyfunktionale interaktive Aufgaben hingegen sind kommunikativ angelegt. Sie enthalten situativen Kontext, Inhalts- und Handlungsebene, sind fachübergreifend, umfassen mehrere Arbeitsformen, verlangen variierende Sozialformen, aktivieren die Lernenden und fördern ihre Kreativität, und sie lassen sich gut an die aufeinander folgenden Gedächtnisprozesse anpassen. Bei der Unterrichtsplanung sollte man jedoch die Progression des Schwierigkeitsgrades von Aufgaben beachten. Diese Progression sollte sich an kognitiven Prozessen orientieren (also insbesondere an den Fähigkeiten, wahrzunehmen, sich zu erinnern und Schlüsse zu ziehen), von denen letztlich der gesamte Lernprozess abhängt (vgl. Abb. 2). Die Beachtung aller für die einzelnen Prozeduren festgelegten Teillernziele schließlich sichert dann den effektiven Verlauf eines Unterrichts, in dem die Lerner ihre Sprachkenntnisse je nach ihren kognitiven Möglichkeiten entwickeln können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Anderson, J.R., 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge, MA.
Beaugrande, R.-A./Dressler, W.U., 1981, *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen.
Dijk, T.A. van, 1997. *Discourse as Social Interaction*. London.
Fitts, P.M./Posner, M. I., 1967. *Human performance*. Belmont, CA.

- Foerster, H., 1996. Was ist Gedächtnis, daß es Rückschau und Vorschau ermöglicht? In: S.J. Schmidt (Hrsg.), *Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung*. Frankfurt/M.: 56-95
- Glaserfeld, E. von, 2000. Die Schematheorie als Schlüssel zum Paradoxon des Lernens. In: H.R. Fischer/S.J.Schmidt (Hrsg.), *Wirklichkeit und Welterzeugung. In memoriam Nelson Goodman*. Heidelberg: 119-127.
- Hörmann, H., 1994. *Meinen und Verstehen*. Frankfurt/M.
- Lewicka, G., 1999. Zur Prozeduralisierung des deklarativen Wissens im Fremdsprachenunterricht. Kommunikationsfähigkeit fördernde Arbeitsformen und Arbeitstechniken. In: *Orbis linguarum* 14, 241-246.
- Lewicki, R./Lewicka, G., 1999/2001. *Na, und? Ein Lehrwerk für Deutsch als Kontaktsprache*. Warszawa.
- Maturana, H.R./Varela, F.J., 1987. *Der Baum der Erkenntnis*. München.
- Roth, G., 1992. Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: S.J. Schmidt (Hrsg.), *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt/M.: 277-336.
- Roth, G., 1996. Neuronale Grundlagen des Lernens und des Gedächtnisses. In: S.J. Schmidt (Hrsg.), *Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung*. Frankfurt/M.: 127-158.
- Schmidt, S.J., 1996. Gedächtnisforschungen: Positionen, Probleme, Perspektiven. In: S.J. Schmidt (Hrsg.) *Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung*. Frankfurt/M.: 9-55.
- Selinker, L., 1972. Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- Wright, G. Von, 1967. The logic of action. In: N. Rescher (Hrsg.), *The Logic of Decision and Action*. Pittsburgh: 121-136.