

GLOTTO  
GLOTTODIDACTICA  
DIDACTICA

VOL. XXXV (2009)

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM





col. 42582 A II

13 09 2010 #

# GLOTTO DIDACTICA

Wissenschaftlicher Beirat / Academic Advisory Board

Prof. Dr. Ragnheið S. Þorðardóttir (Reykjavík), Prof. Dr. Dmitrij Dobrowol'ski (Moskau/Russland), Prof. Dr. Frits van Oers (Wassenaar), Prof. Dr. Wolfgang Herrlich (Lüneburg), Prof. Dr. Hanna Kinnunen (Wien), Prof. Dr. Bogdan Kurylo (Lublin), Prof. Dr. Frank Rühlig (Münster), Prof. Dr. Roman L. Sawicki (Wrocław), Prof. Dr. Claire Marjolaine (Bordeaux), Prof. Dr. Paweł Maciejowski (Warszawa), Prof. Dr. Bernd Müller (Lüneburg), Prof. Dr. David S. Singleton (Dublin), Prof. Dr. Marian Szechtman (Göteborg), Prof. Dr. Inar Wæver (Bergen), Prof. Dr. Jari Vuorikari (Lappeenranta)



WAC NANOZD

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

Ausgabe / Issue 35

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-Kaczmarek, Dr. Monika Kowalonek-Janczarek

Redaktionsbeirat Editorial / Advisory Board  
Prof. Dr. Jerzy Bańcerowski, Prof. Dr. Anna Cieślicka, Prof. Dr. Józef Darski,  
Prof. Dr. Jacek Fisiak, Prof. Dr. Antoni Markunas, Prof. Dr. Kazimiera Myczko,  
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. Clare Mar-Molinero (Southampton), Prof. Dr. Paweł Mecner (Szczecin),  
Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier (Bayreuth), Prof. Dr. David S. Singleton (Dublin),  
Prof. Dr. Marian Szczodrowski (Gdańsk), Prof. Dr. Iwar Werlen (Bern),  
Prof. Dr. Jerzy Żmudzki (Lublin)

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

# GLOTO GLOTTODIDACTICA DIDACTICA

VOLUME XXXV



POZNAŃ 2009

UNIVERSITÄT IM ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃU

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](mailto:barbaras@amu.edu.pl)  
Assistants to the Editor: Dr Luiza Ciepielewska-Kaczmarek [luizac@poczta.fm](mailto:luizac@poczta.fm)  
Dr Monika Kowalonek-Janczarek [monika.kowalonek@wp.pl](mailto:monika.kowalonek@wp.pl)

Weryfikacja językowa tekstów  
prof. dr hab. Anna Cieślicka  
dr Britta Stöckmann

Publikacja dofinansowana przez  
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM



© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009

Wydano na podstawie maszynopisu gwarantowanego

425821 II / Vol 35:  
2009

Projekt okładki i stron tytułowych: Ewa Wąsowska  
Redaktor prowadzący: Anna Rąbalska  
Formatowanie: Eugeniusz Strykowski

ISBN 978-83-232-2083-1  
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](mailto:press@amu.edu.pl) [www.press.amu.edu.pl](http://www.press.amu.edu.pl)  
Ark. wyd. 17,00. Ark. druk. 15,50

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

BIBL. UAM  
2009 EO/868

# CONTENTS

## I. ARTICLES

### *Basic and Referential Disciplines*

#### **Grundlagen- und Referenzwissenschaften**

- MARIAN SZCZODROWSKI, *Wesen, Arten und Wirkungen der fremdsprachlichen Steuerung* ... 9
- GRAŻYNA LEWICKA, *Zu einigen Problemen des Verstehens in der konstruktivistisch orientierten Fremdsprachendidaktik* ..... 25
- REINHOLD UTRI, *Bilinguale Erziehung – neue Herausforderungen und Lösungen aus linguistischer Sicht* ..... 35
- ANNA URBAN, *Phraseologismen als Textualisierungsmittel* ..... 49
- NATASCHA JOURDY, *Нарративная структура художественного текста: свободно-косвенный дискурс как категория лингвистики и нарратологии* ..... 59

### *Methodology in Glottodidactics*

#### **Fremdsprachenmethodik**

- ZOFIA CHŁOPEK, *The relationship between language learning experience, motivation and some other individual variables of mature foreign language learners* ..... 69
- MAŁGORZATA CZARNECKA, *Die Entwicklung interner grammatischer Regeln im gesteuerten Fremdsprachenunterricht* ..... 81
- BRIGITA KOSEVSKI PULJIĆ, *Der Erwerb der Schreibkompetenz im Deutsch als Fremdsprache – zwischen Konzepten und Modellen* ..... 91
- AGNIESZKA MAC, *Einige Überlegungen zur Wortbildungslehre im fremdsprachlichen Deutschunterricht* ..... 103
- SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, ANTIJE STORK, *Podcasts im glottodidaktischen Medienverbund. Versuch einer vergleichenden Analyse* ..... 117
- MARIUSZ WALORCZYK, *Optimierung der ZD-Prüfungsvorbereitung in Bezug auf die Aufgabenformen* ..... 129

### *Language Policy and Intercultural Studies*

#### **Sprachenpolitik und Interkulturelle Studien**

- MONIKA KOWALONEK-JANCZAREK, *Die Nachbarsprache Polnisch aus einer sprachpolitischen und soziolinguistischen Perspektive im Kontext der Mehrsprachigkeit in Europa* ..... 139
- NINO LOLADZE, *Interkulturelles Lernen als Schlüsselqualifikation im Zeitalter der Globalisierung im Kontext des Deutschunterrichts in Georgien* ..... 151

## II. RESEARCH REPORTS

DANUTA WIŚNIEWSKA, <i>EFL Teachers' Perception and Practice of Action Research</i> . . . . .	163
KATARZYNA PAPAJA, <i>Insights from a CLIL classroom</i> . . . . .	179
MAGDALENA KOPER, MAGDALENA DUDZIŃSKA, <i>Europäisierung der Sprachenpolitik im Bereich des Kulturtourismus nach dem EU-Beitritt Polens am Beispiel der Stadt Gdańsk</i> . . . . .	189

## III. BOOK REVIEWS

BARBARA SKOWRONEK, Marian Szczodrowski: <i>Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld</i> . Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk – Sopot 2009, 225 S. . . . .	195
JOANNA KIC-DRGAS, Sambor Grucza: <i>Lingwistyka języków specjalistycznych</i> . Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2008, 256 S. . . . .	197
ANNA PIECZYŃSKA-SULIK, Hans-Jörg Schwenk: <i>Präfigierung im Polnischen und ihre Entsprechung im Deutschen. Zu Theorie von und lexikographischem Umgang mit Aspekt und Aktionsart</i> . Reihe: Języki – Kultury – Teksty – Wiedza. Band 8, Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2007, 301 S. . . . .	199
BARBARA SKOWRONEK, Magdalena Olpińska: <i>Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych</i> . Seria: Języki – kultury – teksty – wiedza. Franciszek Grucza, Jerzy Lukszyn (Hg.). Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2008, 247 S. . . . .	203
REINHOLD UTRI, Marc Bielefeld: <i>We spe@k Deutsch... aber verstehen nur Bahnhof. Unterwegs im Dschungel unserer Sprache</i> . Wilhelm Heyne Verlag, München, 2008, 286 S. . . . .	206
GABRIELA GORAÇA, Sambor Grucza: <i>Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego</i> . Seria: Języki – kultury – teksty – wiedza. Franciszek Grucza, Jerzy Lukszyn (Hg.). Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2007, 218 S. . . . .	207
KATARZYNA KONSEK, Jörg Roche: <i>Handbuch Mediendidaktik</i> . Hueber Verlag, Ismaning 2008, 176 S. . . . .	210
ANNA URBAN, Christiane Hümmel: <i>Synonyme bei phraseologischen Einheiten. Eine korpusbasierte Untersuchung</i> . Peter Lang, Frankfurt am Main 2009, 357 S. . . . .	213
SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, Kazimiera Myczko, Barbara Skowronek, Władysław Zabrocki (red.): <i>Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera</i> . Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, 499 S. . . . .	215
MONIKA KOWALONEK-JANCZAREK, Boris Blahak, Clemens Piber (Hg.): <i>Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen</i> . Ekonóm, Bratislava 2008, 322 S. . . . .	219
LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK, Sambor Grucza (Hg.): <i>W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Lukszynowi z okazji 70. rocznicy urodzin</i> . Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007, 367 S. . . . .	221
AGNIESZKA PAWŁOWSKA, <i>Kultury i języki poznawać – uczyć się – nauczać / Kulturen und Sprachen verstehen – lernen – lehren</i> . Pod redakcją / Herausgegeben von Anna Jarszewska, Marta Torenc. Uniwersytet Warszawski, Instytut Germanistyki, Warszawa 2008, 433 S. . . . .	223
BEATA MIKOŁAJCZYK, Konrad Ehlich, Dorothee Heller (Hg.): <i>Die Wissenschaft und ihre Sprachen</i> . 2006. Peter Lang Verlag, Bern / Berlin / Bruxelles / Frankfurt a.M. / New York / Oxford / Wien. (= Linguistic Insights. Studies in Language and Communication, Volume 52), 323 S. . . . .	226

## IV. REPORTS

LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK, Lesen und Leseverstehen in der DaF-Didaktik . . . . .	233
MAGDALENA JUREWICZ, PAWEŁ RYBSZLEGER, Bericht über die Internationale wissenschaftliche Konferenz des Verbandes Polnischer Germanisten (VPG) . . . . .	235
AGNIESZKA PAWŁOWSKA, Bericht über die internationale Konferenz <i>Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik</i> . . . . .	237
GRAŻYNA ZENDEROWSKA-KORPUS, Das linguistisch-hochschuldidaktische Kolloquium „Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium“ . . . . .	239
List of authors . . . . .	243

## Wesen, Arten und Wirkungen der fremdsprachlichen Steuerung

### The Essence, Types and Effects of Foreign Language Control Systems

**Abstract.** Every foreign activity involving linguistic and non-linguistic communication among people is always connected with a type of control system in that activity. In an international communication, when there happens a parallel control system, which ensures the optimal transfer of information to the receiver or receiver. The following article deals with the essence of the process of control, its course on the inter-individual and intra-individual level of communication between cultures, and types of control and their possible effects.

**Keywords:** Linguistic and extra-linguistic devices within control and self-control systems, coding/decoding signals and control/coding information, sending or transmission and decoding of information systems, the course of verbal communication processes, the elements of communicative systems, interculture and interculturalism of communication.

„Für jede (zwischen-kulturelle) Handlung, fast immer ein bestimmtes Ziel zu erreichen hat, müssen dementsprechend zwei grundlegende Faktoren erfüllt werden: es ist einerseits das Wesen der Handlung selbst, d.h. das Besondere, das der Sender-Tätigkeit zugrunde liegt und in einer konkreten Form dem Empfänger mitgeteilt oder überliefert wird. Die Übertragungsform der Handlungswesen kann entweder sprachlich oder außersprachlich realisiert werden. Beide Übertragungstypen bedürfen genauer und effektiver Steuerungsmaßnahmen, die es ermöglichen – und noch besser es garantieren –, das Besondere der Handlung an den Empfänger so zu adressieren, damit er es erfolgreich aufnehmen, verstehen und sich nach erforderlicher lexikalisch-grammatischer und syntagmatisch-syntaktischer Verarbeitung



GRAŻYNA LEWICKA

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski*

## **Zu einigen Problemen des Verstehens in der konstruktivistisch orientierten Fremdsprachendidaktik**

### **Understanding in Foreign Language Teaching Process from Constructivist Viewpoint**

**ABSTRACT.** The aim of this paper is to justify the assumption that understanding is the essence of learning. From the constructivist viewpoint understanding is a complex mental and social process that involves decoding the symbolic message received from others and then interpreting and assigning a personal meaning to that message. Since personal background largely determines how the message will be understood it is important that the development of the learning environment encourages understanding from multiple perspective. Therefore the learning process should be based on techniques drawn from the constructivist's epistemological assumptions, e.g., construction of intersubjective perspective, situated cognition in authentic life contexts and collaborative learning environment.

**Keywords:** constructivism, constructivist viewpoint of learning, understanding, interpreting, construction of intersubjective perspective, cognition, representation, mental lexicon, learning process, collaborative learning environment.

Verstehen sollte als ein komplexes soziales und kognitives Geschehen zwischen Interaktions- bzw. Kommunikationspartnern begriffen werden (Rusch 1992: 216). Diese These bedarf ein paar weiterer Erklärungen zu den Fragen:

- was hier unter dem sozialen und dem kognitiven Phänomen aufzufassen wäre,
- welche Bedeutung in diesem Zusammenhang die Interaktion und die Kommunikation hätten,

- welche Art von Verstehen hier gemeint ist,
- welche Konsequenzen diese Auffassung des Verstehens für die Fremdsprachendidaktik hätte.

Um all diesen Problemen Rechnung tragen zu können, möchte ich zunächst kurz auf die systemisch-konstruktivistische Erkenntnistheorie eingehen, die Menschen als autopoietische Systeme betrachtet. Autopoietische Systeme im Unterschied zu allopoietischen (z.B. Rechnern und anderen Maschinen) besitzen autonome Gehirne, die fähig sind, verschiedene kognitive Operationen auszuführen. Zu den wichtigsten gehört die Verarbeitung der von Rezeptoren wahrgenommenen Signale aus der Umgebung. In dieser Weise entstehen Vorstellungen, quasi mentale Repräsentationen der Wirklichkeit. Es sind aber keine mimetischen Abbildungen der Wirklichkeit, sondern subjektive Konstrukte, die durch die bisherige Erfahrung und das aktuelle Weltwissen des Individuums beeinflusst werden (Maturana 1970; Maturana/Varela 1987; Glasersfeld 2003). Auf dieser Grundlage wird es zu einem wichtigen Ansatzpunkt des Konstruktivismus, dass Kommunikation kein Transport von Information sei, weil Bedeutungen sich nicht übermitteln lassen. Das, was menschliche Rezeptoren wahrnehmen können, sind lediglich optische und akustische Signale physikalischer Natur. Erst im Gehirn finden biochemische Prozesse statt und im Laufe der Verarbeitungsprozesse werden den Signalen Bedeutungen zugewiesen. Das meint, die Bedeutungen sind Konstrukte des menschlichen autopoietischen Gehirns. Darüber, was im Gehirn wie verarbeitet wird, entscheiden die sich nach Erfahrung und Wissen des Individuums richtenden Bewertungskriterien:

Je konstruktiver das Gehirn wird, das heißt, je mehr Erfahrung aufgrund rekursiver Hypothesenbildung es besitzt, desto genauer kann es sich an der Welt orientieren. Dies bedeutet, daß das Gehirn aufgrund der internen rekursiven Bewertung der Folgen seines Handelns immer offener für die Umwelt wird, »offener« in dem Sinne, daß es Signalen aus der Umwelt immer schneller und eindeutiger Bedeutungen zuweist (Roth 1996: 364).

Bedeutungen werden entsprechend den im mentalen Lexikon existierenden Konzepten zugewiesen. Der Konzeptualisierungsprozess ist jedem Menschen durch seine Sprache vorgegeben. Das Kind beobachtet die sich wiederholenden Ereignisabläufe in seiner Umgebung und bildet auf dieser Basis senso-motorische Schemata. Mit der Zeit entwickeln sich bei ihm artikulatorische Schemata (selbstverständlich auch in der Interaktion mit seiner Umgebung). Das Kind kommt in ein höheres Entwicklungsstadium, in dem die Objektpermanenz nicht mehr nötig ist, weil sie durch die mentale Repräsentation vertreten wird. Das heißt, das Kind beginnt die Artikulationsfolgen als sprachliche Zeichen zu gebrauchen (Piaget 1948).

Verstehen ist ein individuelles, kognitives Geschehen: Bedeutungen werden den Konzepten im mentalen Lexikon subjektiv zugewiesen. Diese Tatsache hat wichtige Konsequenzen für jede Kommunikationssituation (die sog. Orientierungssituation). Als solche sollte man auch jede didaktische Veranstaltung (nicht nur den schulischen Unterricht, sondern auch Seminare, Vorträge u. dgl. im universitären Bereich) betrachten. Der/die Orientierende kann nie die Gewissheit haben, dass der/die Orientierte den Orientierungswert so aufgefasst hat, wie er/sie es gemeint hatte. Daher sollte das Verstehen laut Rusch (1992) nicht nur als ein *kognitives*, sondern immer zugleich als ein *soziales* Geschehen aufgefasst werden. Lediglich in der Interaktion und Kommunikation kann man eine Verallgemeinerung (Inter-subjektivierung) des Verstehens erlangen.

Wie ich schon früher erwähnt habe, ist jedem Menschen in erster Linie subjektives Verstehen eigen. Lautliche Klänge oder Schrift sind Medien, deren Aufgabe ist, sprachliche Äußerungen nach innen, d. h. ins Gehirn zu übermitteln. Dort finden kognitive Prozesse, die sog. Verstehenshandlungen, statt. Es treten ein: assoziative und inferentielle Verknüpfung von kognitiven Schemata, Querverbindungen zu anderen Wissenskomponenten, Begreifen von Zusammenhängen etc. All dies geschieht auf der Basis von eigener Erfahrung, Weltwissen und dem jeweiligen situativen Kontext. Im Fall des subjektiven Verstehens besteht keine Sicherheit, dass Orientierungserwartungen (objektives Verstehen) erfüllt werden. Daher ist hier der soziale Aspekt wichtig: In Interaktion und Kommunikation wird das Verstehen durch Zustimmung des Orientierenden oder Übereinstimmung mit anderen objektiviert und dadurch verallgemeinert. Die Aufhebung der Unsicherheit subjektiven Verstehens bezeichnet man als Intersubjektivierung (Rusch 1992).

Welche Konsequenzen haben diese erkenntnistheoretischen Grundlagen für die Entwicklung der Verstehensfertigkeit?

Ohne Verstehen ist der Lernvorgang kaum denkbar, es sei denn es geht um einfaches automatisches Auswendiglernen. Verstehen bedingt nämlich weitere kognitive Prozesse (Assoziieren, Inferieren, Behalten, Erinnern u. dgl.), die beim Konstruieren von neuem Wissen und Können unerlässlich sind (Lewicka 2004). Verstehen ist auch eine Voraussetzung für Sprache. Als Begründung dieser These können Forschungen der Entwicklungspsychologen und Psycholinguisten (u. a. Piaget 1948; Bruner 1983; Stern 1985) zum Erstspracherwerb dienen: Kinder erwerben ihre Erstsprache ausschließlich dank der Interaktion mit der Umgebung. Die Forschungsansätze zur kindlichen Kommunikation und Sprachbildung sollten auch für Fremdsprachendidaktiker von Belang sein, weil sie interessante Resultate liefern, die eine Quelle von neuen Ideen gerade für das Fremdsprachenlernen sind. Leider muss man feststellen, dass die Fremdsprachendidaktik nach wie vor unter

dem Einfluss der deskriptiven Linguistik steht. Viele Lehrende bevorzugen den Grammatikunterricht: Die Regeln und der Wortschatz werden auswendig gelernt. Es ist der kürzeste Weg, um grammatisch korrekte Sätze zu bauen. Ein solches Vorgehen hat jedoch gar nichts mit der Entwicklung der Kommunikationfähigkeit zu tun.

Und wie verlaufen die Verstehensprozesse im Unterricht? Viele Lehrende gehen von der (übrigens) ganz falschen Annahme aus: *übersetzen zu können* heiße zugleich *verstanden zu haben*. Die Lernenden müssen daher Texte, einfache Sätze ohne Kontext oder sogar lose Wörter in die L1 übersetzen, um zu beweisen, was sie verstanden haben. Eine Wort-für-Wort-Übersetzung ist eine der beliebtesten Techniken in der unterrichtlichen Praxis. Weswegen? – Weil sie nicht viel Mühe, gar keine Kreativität seitens der Lehrenden verlangt und den Lernenden zeigt, dass man ohne Auswendiglernen gar nicht auskommen kann. Tatsächlich aber erschwert dieses Verfahren erheblich den Spracherwerb, weil man keinen direkten Bezug zur Wirklichkeit hat, sondern sich ständig zwischen zwei sprachlichen Systemen bewegt: dem L1 und dem einer Fremdsprache.

Der fremdsprachliche Unterricht sollte daher möglichst genau die Wirklichkeit des Landes simulieren. Der situative Kontext schafft gute Bedingungen für die Ausführung von Verstehenshandlungen. In der Interaktion mit der Umgebung, auf Grund allgemeinen Weltwissens und individueller Erfahrung, werden im Gehirn des/der Lernenden kognitive Prozesse aktiviert. Assoziieren und Inferieren unterstützen die Verarbeitung von Information (d.h. Auffassen und Begreifen) und erleichtern dadurch das Verstehen. Die Tatsache, dass die Zuweisung von Bedeutungen durch individuelle Eigenschaften des Menschen geprägt wird, schließt die Überzeugung aus, dass man die Bedeutungen jemandem übermitteln oder sogar „beibringen“ könne.

In der Fremdsprachendidaktik erwähnt man oft den Begriff *Semantisierung* als einen Unterrichtsteil oder eine Unterrichtsphase, in der neuer Wortschatz, neue Strukturen, neues grammatisches Phänomen etc. eingeführt und erklärt werden. Die meisten Lehrenden betrachten *Semantisierung* als Vermittlung von bestimmten Informationen in Form eines Vortrags. Niemand macht sich dabei Gedanken, welche Prozesse sich dann in den Gehirnen der Lernenden vollziehen, als wäre es selbstverständlich, dass sie alles genau so wie Diktiergeräte aufnehmen. Eine solche Auffassung der *Semantisierung* finde ich nicht richtig (Lewicka 2007a, 2007b, 2007c), denn es werden hier die grundlegenden Bedingungen für die Ausbildung der Verstehensfertigkeit nicht erfüllt.

Am Anfang meines Beitrags habe ich die These angeführt, dass Verstehen ein komplexes soziales und kognitives Geschehen zwischen Interaktions- bzw. Kommunikationspartnern ist. Die Verallgemeinerung des Verstehens

(sog. objektives Verstehen) kann nur in einer Kommunikationssituation zustande kommen und nicht im Frontalunterricht, wenn jemand „etwas“ vorträgt oder sogar vorliest und die anderen müssen den Erwägungen nur folgen, ohne eine Möglichkeit zu haben, ihr subjektives Verstehen eventuellen Korrekturen zu unterziehen. Zudem bekommt der/die Orientierende (d.h. der/die Vortragende) auch keine Rückmeldung, wie die Verstehensprozesse bei den Orientierten (d. h. bei den Lernenden) verlaufen. Dieses Problem gewinnt umso mehr an Bedeutung, wenn die zu verstehenden Informationen in einer oder über eine Fremdsprache geäußert werden. In dem Fall ist die Intersubjektivierung besonders wichtig: Die Bewertungskriterien zur Selektion von Kognitionen sind historisch und kulturell bedingt und so stark internalisiert, dass die Lernenden (hier: die Orientierten) eine 'fremde' Wirklichkeit mit ihren eigenen Kriterien auffassen und begreifen. Das führt offensichtlich zu Missverständnissen.

Die Tatsache, daß ein und derselbe Vorgang, ein und dasselbe Resultat Verstehen und Miß-Verstehen sein kann, zeigt uns das Gewicht der autonomen, nicht-sprachlichen Faktoren in diesem Geschehen (Hörmann 1994: 500).

Wie sollte jedoch ein solches Geschehen aus fremdsprachlicher Sicht beurteilt werden? Auf wessen Seite liegt hier die Schuld? Wer hat diesen Vorfall verursacht? Der/die Orientierende oder der/die Orientierte? Selbstverständlich hat hier der/die Orientierende einen Fehler begangen, denn es gehörte zu seinen/ihren Aufgaben, das Verstehen in Interaktion und Kommunikation zu intersubjektivieren. Das meint, die Lernenden (seien es Schüler oder Studenten) sollten die Möglichkeit bekommen, divergentes Denken zu entwickeln: Meinungen zu äußern, offene Fragen zu stellen sowie zu beantworten. Auf diesem Weg wären sie imstande, ihr Wissen zu konstruieren und nicht nur Notizen niederzuschreiben (ihrer Meinung nach, möglichst 'genau', was sie gehört haben), um dann alles auswendig zu lernen. Zu bedauern ist die Tatsache, dass dies nicht nur die schulische, sondern auch die universitäre Gewohnheit ist. Zeitmangel ist, nach meiner Ansicht, keine Ausrede. Lernen ist doch ein langwieriger Prozess und wir alle, die mit Didaktik zu tun haben, sind eigentlich dazu da, für die Schüler/Studenten optimale Arbeitsbedingungen zu schaffen. Lernen muss man selbst, es ist nicht möglich, Wissen zu transportieren, wie es im Falle von Vorträgen (eine längere Zeit zuhören und zugleich möglichst viel notieren) unterstellt wird.

Beim Fremdsprachenlernen dominiert auch die Überzeugung, dass man alles Wort-für-Wort verstehen sollte. Diese Vorgehensweise ist analytischen Charakters und ähnelt der Bottom-up-Verarbeitung, wobei man schrittweise zur Bedeutung einer Äußerung gelangt, indem man mit der artikulatorischen und syntaktischen Analyse anfängt. Es kommt vor, dass die Lehren-

den die Verstehensprozesse durch die Übersetzung in die L1 beschleunigen und erleichtern wollen. Es ist aber eine ganz falsche Auffassung des Verstehens. Die Konfrontation mit der L1 in der ersten Etappe des Fremdspracherwerbs schadet der weiteren Entwicklung der Sprechfertigkeit, weil sie die Denkprozesse bei der Planung einer Äußerung verlangsamt und verschiedenartige Interferenzfehler verursacht. Der Lerner, der noch zu wenig Erfahrung im Umgang mit der zu erlernenden Sprache hat, versucht Konzepten fremdsprachliche Wortformen zu geben (als Konzept bezeichnet Kintsch (1974) eine mentale nicht sprachgebundene Einheit im mentalen Lexikon). Eine andere Schwierigkeit bereitet die Entscheidung, welchem der Konzepte eine neue Bedeutung zuzuweisen wäre, wenn man nur eine L1-Übersetzung bekommen hat, ohne jeglichen Bezug auf gewisse Gegenstände und Sachverhalte.

Um näher erläutern zu können, welche Zusammenhänge zwischen Verstehen und Sprechen bestehen, gehe ich nochmals auf die Probleme des Verstehens ein. Am Beispiel des mentalen Modells von Johnson-Laird (1989) werde ich eine Theorie präsentieren, die meines Erachtens, die Entwicklung des Verstehens in der Fremdsprachendidaktik optimieren könnte, weil sie besser den kommunikativen Aspekt dieses Prozesses berücksichtigt und dadurch zur Förderung der Sprechfertigkeit beizutragen vermag. Als Grundlage der Theorie wurde der Top-down-Ansatz angenommen: Beim Verstehen geht es darum, eine mentale Repräsentation aufzubauen, die möglichst gut der Struktur des betreffenden Sachverhalts entspricht. Im Gegenteil zum Bottom-up-Ansatz werden hier zu Beginn extralinguistische Elemente verarbeitet, die bestimmte Schemata aktivieren und die Prozesse des Antizipierens und Inferierens verursachen. Das Interessanteste in der Theorie ist, dass sich hier die Top-down- und die Bottom-up-Prozesse verflechten, was die Verstehenshandlungen positiv beeinflussen kann.

Dieses Modell könnte in der Fremdsprachendidaktik Anwendung finden, aber lediglich unter der Bedingung, dass man einen richtigen Kontext organisiert, der die außersprachliche Wirklichkeit des Zielsprachenlandes simuliert. Der direkte Bezug auf die Wirklichkeit erleichtert das Verstehen, man muss sich nicht nur auf die Sprache konzentrieren, Gesten, Mimik und andere extra- sowie paralinguistische Elemente der Kommunikation sind gute Verstehenshilfen. Dabei werden die Denkprozesse schon von Anfang an auf den Gebrauch einer fremden Sprache eingestellt (umgangssprachlich wird das als Denken in einer Fremdsprache bezeichnet). Eine gute Voraussetzung dafür und zugleich für die Sprachproduktion ist die nach dem mentalen Modell entwickelte Verstehensfertigkeit.

Die Sprachproduktion, aufgefasst im Sinne der kommunikativen Kompetenz von Hymes (1971) als *Sich-sprachlich-verhalten-können*, umfasst vier

Ebenen (pragmatische, semantische, morpho-syntaktische und motorische) und verläuft inkrementell. Inkrementelle Verarbeitung beruht darauf, dass die unteren Ebenen aktiv werden können, bevor die Verarbeitung auf der höheren Ebene abgeschlossen ist (die Planung einer Äußerung auf der pragmatischen Ebene ist noch nicht zu Ende, wenn die semantische aber schon anfängt). Die von Levelt (1999) konzipierte autonome Theorie der Sprachproduktion fasst die vier Ebenen (pragmatische, semantische, morpho-syntaktische und motorische) in drei Verarbeitungsstufen zusammen: Den *Konzeptualisator* für den vorsprachlichen Inhalt (pragmatische und semantische Ebenen), den *Formulator* für die Versprachlichung des vorsprachlichen Inhalts (morpho-syntaktische Ebene) und den *Artikulator* (artikulatorische Ebene). Die drei Verarbeitungsstufen wurden zwei Systemen zugeordnet: dem semantisch-syntaktischen und dem phonologisch-phonetischen.

Bei der Analyse des Modells der Sprachproduktion kann man erklären, in welchem Moment Lerner, die durchs Übersetzen in die L1 eine Fremdsprache erlernen, auf die Schwierigkeiten stoßen, wenn sie sich in einer Fremdsprache äußern wollen. Sie planen die Strategie für ihre Äußerung in L1 und, wenn es zur Verprachlichung kommt, suchen sie nach Strukturen, die genau denen ihrer L1 entsprechen. Um diese Fehler zu vermeiden, sollte man das deklarative Wissen (das sind Repräsentationen im mentalen Lexikon) operationalisieren, das heißt in das prozedurale Wissen überführen. Das prozedurale Wissen umfasst kognitive Prozesse, die u. a. für sprachliche Handlungen zuständig sind (Anderson 1996). Daher sollte der Fremdsprachenunterricht in Form von Episoden geplant werden, die an das episodische Gedächtnis adressiert werden (Lewicki/Lewicka 1999). Auf diese Weise entstehen im Gedächtnis globale Muster von Ereignissen und Zuständen in Form von Repräsentationen (Beaugrande/Dressler 1981), zum Beispiel Frames (globale Muster, die Alltagswissen über bestimmtes zentrales Konzept umfassen) oder Schemata (globale Muster von Ereignissen und Zuständen in geordneten Abfolgen).

Abschließend seien noch einmal die wichtigsten Punkte genannt, die ich in meinem Beitrag betrachtet habe:

- Wissen wird im menschlichen Gehirn konstruiert.
- Grundlage für das Konstruieren von Wissen sind eigene Erfahrungen und bisheriges Weltwissen.
- Verstehen ist die wichtigste Bedingung für erfolgreiches Lernen.
- Verstanden zu haben meint: deklaratives Wissen (Repräsentationen) in prozedurales Wissen (kognitive Prozesse) umsetzen zu können.
- Diese Umsetzung ist nur dann möglich, wenn den Konzepten im mentalen Lexikon neue Bedeutungen zugewiesen werden.
- Für das Fremdsprachenlernen ist das prozedurale Wissen von besonderer Bedeutung.

- Weder deklaratives noch auch prozedurales Wissen lassen sich übermitteln.
- Auswendiglernen schließt das Verstehen aus, weil es keine kognitive Leistung erbringt.
- Übersetzen in die L1 beeinträchtigt das Fremdsprachenlernen, weil die Lerner dabei keinen direkten Bezug zur außersprachlichen Wirklichkeit haben.
- Verstehen ist ein subjektiver psychischer Prozess, deswegen muss es intersubjektiviert werden.
- Diese Intersubjektivierung (Verallgemeinerung des Verstehens) findet in Interaktion und Kommunikation statt.
- Die Verallgemeinerung des Verstehens führt zum 'objektiven Verstehen', das den Orientierungserwartungen entsprechen sollte.
- Da Sprechen ein soziales Verhalten ist, sollte der Fremdsprachenunterricht in Form von Episoden geplant werden.
- Auf diese Weise entstehen im episodischen Gedächtnis der Lerner globale Muster von Ereignissen und Zuständen.
- Die Lerner erwerben mithin ein richtiges sprachliches Verhalten, das viel wertvoller ist als das grammatisch korrekte Formulieren von Sätzen.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Anderson, J. R., 1996. *Kognitive Psychologie*. Heidelberg: Spektrum.
- Beaugrande, R.-A. de/Dressler, W.U., 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Bruner, J., 1983. *Child's talk: Learning to use language*. New York: Niemeyer.
- Johnson-Laird, P.N., 1989. Mental model. In: M.I. Posner (Hrsg.): *Foundations of cognitive science*. Cambridge, MA.: MIT Press, 467-499.
- Glaserfeld, E. von, 2003. Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: H. Gumin/H. Meier (Hrsg.): *Einführung in den Konstruktivismus*. München: Piper, 9-49.
- Hörmann, H., 1994. *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hymes, D., 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Kintsch, W., 1974. *The representation of meaning in memory*. Hillsdale: Erlbaum.
- Levelt, W.J.M., 1999. Producing spoken language: a blueprint of the speaker. In: C.M. Brown /P. Hagoort (Hrsg.), *The neurocognition of language*. Oxford: Oxford University Press, 83-122.
- Lewicka, G., 2004. Zu einigen Problemen der Glottodidaktik aus der Perspektive der konstruktivistisch-systemischen Kognitionstheorie. In: *Kwartalnik Neofilologiczny* LI/3, 257-262.
- Lewicka, G., 2007a. *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: ATUT.
- Lewicka, G., 2007b. Zum Konzept des diskursiven Zweitspracherwerbs. In: B. Stein (Hrsg.), *Wege zu anderen Sprachen und Kulturen*. Hamburg: Dr. Kovač, 151-158.

- Lewicka, G., 2007c. Prozeduren als Diskurshandlungen im glottodidaktischen Prozess. In: *Glottodidactica* XXXIII, 21–28.
- Lewicki, R. /Lewicka, G., 1999. Didaktisch-methodische Konzeption zum Lehrwerk. In: *Na und? Poradnik dla nauczyciela. Testy. Materiały do kopiowania*. Warszawa: PWN, 7–18.
- Maturana, H., 1970. *Biology of cognition*. Urbana, Illinois: University of Illinois.
- Maturana, H./Varela F.J., 1987. *Der Baum der Erkenntnis*. Bern, München, Wien: Scherz.
- Piaget, J., 1948. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux u. Niestlé.
- Roth, G., 1996. Die Konstruktion von Bedeutung im Gehirn. In: S.J. Schmidt (Hrsg.) *Gedächtnis: Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 360–370.
- Rusch, G., 1992. Auffassen, Begreifen, Verstehen. In: S.J. Schmidt (Hrsg.): *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 214–256.
- Stern, D. N., 1985. *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.

aus linguistischer Sicht

New challenges and solutions from  
a linguistic point of view

Abstract: Bilingual education has many aspects. Teachers and parents of bilingual children face many different issues. This article starts with the definition of the problem and gives different types of bilingualism. Elements of the language program in school, that are to be changed resp. developed, are presented. By this two languages should be learned, the integration of children of different L1 and their equal career chances are to be guaranteed. Some innovations and creative projects show the right way.

Keywords: bilingualism, migrants, language of minorities, school, integration, bilingual impact, language revival, status of language, drama

„Wann ein Kind mit Deutsch lernen und später die Sprache seiner Eltern, wie es manche Fachleute empfehlen?“ (Abdellatif-Hauer 2006: 15)

„Warum entwickelt sich die eine Sprache 'normal', während die andere zurückbleibt?“ (Fejzović-Moravcsik 2006: 70)

„Was ist, wenn Schüler oder Jugendliche Sprachen machen?“ (vgl. Montanari 2006: 173)

„Unser Kind ist behindert – können wir es trotzdem mehrsprachig erziehen?“ (Burkhardt-Montanari 2006: 64)

„Ist eine dreisprachige Erziehung nicht eine gewaltige Überforderung für ein Kind?“ (vgl. Fejzović-Moravcsik 2006: 70)

