

Kazimiera Myczko

Die kognitive Dimension des Unterrichtsdiskurses im Fremdsprachenunterricht

Studia Germanica Gedanensia 29, 231-237

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Gdańsk 2013, Nr. 29

Kazimiera Myczko
Universität Poznań

Die kognitive Dimension des Unterrichtsdiskurses im Fremdsprachenunterricht

The cognitive dimension of educational discourse in foreign language learning. – Educational discourse is a specific form of communication which is related to achievement of learning objectives. Traditional education focused on the discourse from the teacher's perspective, whereas nowadays much attention is given to learners. This is due to the perception of the learning process as a construction of knowledge. The aim of this article is to indicate the important roles of proper discourse management in the classroom and of organizing discourse in student-student interactions, as well as to emphasize the positive impact of balancing teaching activities in these two spheres.

Key words: educational discourse, educational goals, construction of knowledge, interactions.

Poznawczy wymiar dyskursu edukacyjnego w kształceniu obcojęzycznym. – Dyskurs edukacyjny jest specyficzną formą komunikacji, która związana jest z realizacją celów nauczania. Tradycyjna dydaktyka koncentrowała się na ujęciu dyskursu z pozycji nauczającego. We współczesnej dydaktyce zwraca się dużą uwagę na uczącego się. Wynika to z postrzegania procesu uczenia się jako konstruowania wiedzy. Celem artykułu jest wskazanie na istotną rolę odpowiedniego kierowania dyskursem w klasie i organizowania dyskursu w zakresie interakcji uczeń-uczeń oraz na pozytywny wpływ wyważenia działań dydaktycznych w tych dwóch zakresach.

Słowa kluczowe: dyskurs edukacyjny, cele kształcenia, konstruowanie wiedzy, interakcje.

0. Vorbemerkung

Der Unterrichtsdiskurs im Fremdsprachenunterricht ist eine spezifische Form der Kommunikation, die das Ziel verfolgt, durch die Arbeit an der Sprache und den Gebrauch der Sprache Lernprozesse zu organisieren und den Lerner bei der Fremdsprachaneignung zu unterstützen. In den Erwägungen der Fachliteratur zum Unterrichtsdiskurs vor der kommunikativen Wende wurde überwiegend auf die Lehrer-Lerner-Interaktion eingegangen. In der gegenwärtigen Perspektive der Fremdsprachendidaktik wird aber auch der Lerner-Lerner-Interaktion eine wichtige Rolle zuerkannt. Im vorliegenden Artikel wird versucht, nach einer einführenden begrifflichen Reflexion bezüglich des Diskurses die Förderung der Wissenskonstruktion unter diesen beiden Gesichtspunkten zu betrachten.

1. Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

Bereits in den 70er Jahren wies ZABROCKI (1975:8) darauf hin, dass „ein Lernakt ein Kommunikationsakt ist“ und betonte, dass „außerhalb des Kommunikationsprozesses [...] ein Lernen nicht möglich“ ist. Es heißt weiter, die Spezifik des Fremdsprachenlernens ergibt sich daraus, dass die Sprache zugleich als Lerngegenstand und Lernmittel gilt. Bereits in dieser kurz gefassten Auslegung wird der grundlegende Sinn des didaktischen Vorgehens im Fremdsprachenunterricht deutlich. HOUSE (2000:112) unterscheidet in diesem Zusammenhang „zwischen den im Fremdsprachenunterricht vorkommenden Kommunikationsprozessen und Interaktionsformen [...] und Lehr- und Lernzielen, die im Unterricht erreicht werden sollen“. Auf diese Relation wird gründlicher im zweiten Teil des Beitrags eingegangen.

Das Wesen des Diskurses stellen bestimmte sprachliche Handlungen dar. Nach STROHNER (1990:82) besteht der Diskurs aus mindestens zwei Sätzen, die Teile der kommunikativen Handlung darstellen. Sie sind nach den Worten des Verfassers „semantisch und pragmatisch miteinander verbunden“. In unseren Erwägungen sind also die aufeinanderfolgenden Sätze dann als Diskurs zu betrachten, wenn sie als Ganzheit in der Perspektive der sprachlichen Intention aufeinander bezogen sind, wobei die Spezifik des Konstrukts Diskurs, wie WILCZYŃSKA (2012:11–13) mit Recht betont, durch den umfassend ausgelegten Begriff „Umgebung“ geprägt wird. In Anlehnung an HOUSE (2000:113) wird der Diskurs „als eine zielgerichtete sprachliche Interaktion“ betrachtet. Der Unterrichtsdiskurs ist, so gesehen, ein Diskurs, der unter schulischen Bedingungen stattfindet. Demnach muss der Unterrichtsdiskurs auch in der Tradition des Bildungsprozesses aufgefasst werden. EHLICH (2007:135) weist darauf hin, dass man zwischen dem „Lehr-Lern-Diskurs“ und dem „Unterrichtsdiskurs“ unterscheiden kann. „Der Lehr-Lern-Diskurs ergibt sich aus der unterschiedlichen Verteilung von Wissen auf die Mitglieder zweier Gruppen, aus ihrem Bewusstsein dieser Unterschiede, aus der wechselseitigen Anerkennung sowie aus dem Bedürfnis, die unterschiedliche Verteilung des Wissens tendenziell aufzuheben, indem dafür der Lehr-Lern-Diskurs eingesetzt wird“ (EHLICH 2007: 137). So bezieht sich, dem Verfasser nach, dieser Diskurs auf zwei Gruppen: eine, die über das Wissen verfügt, und andere, die über das Wissen verfügen möchte, z.B. die Mutter vermittelt dem Kind Wissen, ein Instrukteur führt eine neue Maschine vor „Folgt man der offiziellen Linie der Institution, der Selbstverständigung ihrer Agenten, so ist der schulische Unterrichtsdiskurs ein Lehr-Lern-Diskurs. Der Lehrer lehrt, der Schüler lernt; beides geschieht vermittelt durch den Diskurs (oder durch den Dialog)“. Im Folgenden werden wir jedoch den Begriff Unterrichtsdiskurs vorziehen, denn die Erwägungen gehen über die Relation Lehrer-Lerner hinaus.

2. Die zielbezogene Prägung des Unterrichtsdiskurses

Der Diskurs im Fremdsprachenunterricht wird, wie bereits angemerkt, durch das Umfeld Schule determiniert. Zu diesem Umfeld gehören u.a. die curricularen Arbeiten, die für den Fremdsprachenunterricht in der Schule wegweisend sind. Im Unterschied z.B. zum Lernen in der Familie ist der Unterrichtsdiskurs durch umfassende Planung geprägt, die auf

bestimmte Rahmenbedingungen zu beziehen ist. Der Lehrer strebt die vorgegebenen Ziele durch die Gestaltung des Unterrichtsprozesses an, indem er Lehrmaterialien nutzt und didaktische Verfahren einsetzt, die in diesen Vorlagen angeboten werden. Die von dem Lehrer vorgenommene Modifizierung bzw. Ergänzung der Vorlagen sowie der Verfahren erfolgt u.a. aus der Erkenntnis der Lernerbedürfnisse der gegebenen Lernergruppe. Der Unterrichtsverlauf ist also strukturiert und auf das Erreichen der Geläufigkeitsstufen ausgerichtet. Diese Strukturierung ist insbesondere in der Grundstufe, also auf der A1 und A2, zu verfolgen. Die Inhalte sowie die auf sprachliche Handlungen bezogenen grammatischen Strukturen, die in den Lehrwerken eingeführt werden, decken sich weitgehend (MÖLLER RUNGE / BURBAT 2005:365). Dabei ist also die angestrebte Entwicklung der kommunikativen Kompetenz einerseits auf das Sprachwissen und andererseits auf das Sprachkönnen ausgerichtet. In den folgenden Überlegungen fokussieren wir vor allem auf die Komponente des Sprachwissens, die, wie man annimmt, die Entwicklung der Fähigkeit, sich in der Fremdsprache zu verständigen, fördern kann.

3. Bedingungen der Wissenskonstruktion im Unterrichtsdiskurs

Wie bereits hervorgehoben, bezieht sich der Unterrichtsdiskurs auf Interaktion (und Kooperation) zwischen den Kommunikationspartnern in der didaktischen Umgebung. Diese didaktische Umgebung determiniert die Spezifik der charakteristischen Merkmale des Unterrichtsdiskurses, der, wie angedeutet, im Gegensatz zum Diskurs außerhalb des Klassenraumes auf die institutionell festgelegten Bildungsziele hinausläuft und somit eine Reihe von Unterschieden gegenüber dem natürlichen Diskurs aufweist, wie z.B. Fokus auf die Form der Aussage, das Fehlen der Informationslücke, die Steuerung durch den Lehrer, die je nach dem Unterrichtskonzept schwächer oder stärker ist. Das Lernen in der Schule ist also im Vergleich zu anderen Lebensbereichen thematisch ausdifferenziert und zugleich, in hohem Maße institutionell standardisiert und auf systematische und langfristige Lernprozesse kumulativer Art angelegt (DE FLORIO-HANSEN 2003: 147).

Die dominante kommunikative Handlung im Fremdsprachenunterricht wurde von HÜLLEN Anfang der achtziger Jahre (1981 zit. nach STORCH 1999:298) als didaktische Illokution bezeichnet, denn der Unterrichtsdiskurs fokussiert grundsätzlich auf die Vermittlung der Sprache. Anzumerken ist auch, dass sich beim lehrerzentrierten Unterrichtsdiskurs die korrektiven und evaluativen Vorgehen immer noch oft nach den allgemeinen traditionellen Unterrichtsgrundsätzen richten. Die meisten initiativen, bewertenden und abschließenden Aussagen im Unterricht werden vom Lehrer ausgeführt. Dem Lerner kommen dabei reaktive Aussagen zu. Eine solche Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts wird in der Fachliteratur als das sog. IRE-Schema bezeichnet (JOHNSON 1995: 9–10) und bringt für die Bedeutungsaushandlung kaum Vorteile.

Außerdem sei darauf hingewiesen, dass die sprachliche Handlung des Lehrers bei der Vermittlung des sprachlichen, z.B. des grammatischen Wissens, an eine meist zahlreiche Lernergruppe gerichtet ist. In dieser Art des Diskurses, die sich überwiegend im Frontalunterricht abspielt, sind die sprachlichen Handlungen (Informationshandlungen,

Erklärungshandlungen), die z.B. formbezogen sind, „stets vielfach adressiert [...] und damit [ist] eine Anpassung an die individuell sehr unterschiedlichen Verstehensprozesse der Schüler nur schwerlich möglich [...]. Was dem einen trivial und überflüssig erscheint, ist dem anderen abstrakt und schwer verständlich. Des weiteren schränkt es die Möglichkeiten der Schüler massiv ein, sich produktiv, mit eigenen Beiträgen an der Kommunikation zu beteiligen. An die Stelle des eigenen kommunikativen Vollzugs tritt oft die Rezeption eines fremden. Die Frage des Lehrers kann eben nur ein Schüler beantworten“ (BECKER-MROTZEK / VOGT 2001: 37).

In diesem Zusammenhang ist also ersichtlich, dass erfolgreiches Lehren und Lernen die Meisterung des Lehr-Lerndiskurses verlangt. Bei dieser Meisterung spielt die Lehrerfrage eine wichtige Rolle, denn die Lehrerfrage kann eine Reihe von didaktisch relevanten Funktionen aufweisen. Sie kann u.a. das Interesse wecken und motivieren. Die Lehrerfrage kann auch die Lernprozesse in Gang setzen und fördern, Aufmerksamkeit auf etwas lenken und dadurch Verständnis fördern und vertiefen sowie zum Nachdenken anregen usw. Diese potenziellen Funktionen der Frage sollten in das diskursive Reflektieren seitens des Lehrers eingebettet werden, denn im Zusammenhang mit der an die Lerner gestellten Frage ist z.B. zu überlegen, was mit dieser Frage „erreicht oder angerichtet werden soll, was beleuchtet wird, was ausgespart wird“ (FIENEMANN/von KÜGELGEN 2006:140).

„Die unterrichtliche Interaktion“, wie von EDMONDSON / HOUSE (2003: 242) in Anlehnung an ALLWRIGHT (1981) betont, „wird als eine Sequenz möglicher Spracherwerbsmomente konzipiert, die unterschiedlich wahrgenommen, verstanden oder auch ignoriert werden“. Die Interaktionsformen, wie die Verfasser anmerken, „determinieren aber die Art der angebotenen Lernmöglichkeiten“. Dabei wird auf den positiven Einfluss der Interaktionen auf die Bedeutungsaushandlung verwiesen. Als klassisches Beispiel wird von den Autoren die Lernerfrage genannt, die, wie die Untersuchungen von ECKERTH (1998) gezeigt haben, dazu führt, dass der Lehrer seine Äußerung verständlicher formuliert.

In der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik wird das Lernen als eine vielfältige mentale Aktivität aufgefasst, die durch bestimmte Formen der Arbeit und didaktische Verfahren ausgelöst werden kann. Die Widerspiegelung einer solchen Annahme kommt in Grundbegriffen des Fremdsprachenunterrichts wie: Lernerorientierung, Kognition und Metakognition, Lernerautonomie usw. vor. Eine derartige Interpretation des Lernprozesses besagt, dass die Sprache nur eingeschränkt durch das traditionelle instruktive Vorgehen gelernt werden kann, denn die Grundlage der Aneignung stellt der individuelle Verarbeitungsprozess dar. Demzufolge sind die traditionellen instruktiven Vorgehen in die Förderung der Selbstständigkeit einzubetten.

Mit Recht weisen also EDMONDSON / HOUSE (2003:242) darauf hin, dass die traditionellen Untersuchungen, die sich grundsätzlich auf die unmittelbar beobachtbaren Interaktionen bezogen, gegenwärtig durch die Untersuchungen der verdeckten Interaktionen ergänzt werden, welche der unmittelbaren Beobachtung zugänglichen Interaktionen ausgelöst werden können.

Das Lernen wird also als ein individueller Prozess der Wissenskonstruktion aufgefasst, die sich sowohl auf die deklarative als auch prozedurale Komponente bezieht. Die Wissenskonstruktion erfolgt auf der Grundlage der bereits vorhandenen Wissensbestände und

Erfahrungen. Im Lernprozess werden die vorhandenen Wissensschemata evaluiert, bereichert und ergänzt. Die Wissenskonstruktion im Unterrichtsdiskurs stellt einen dynamischen Prozess dar.

Der Diskurs der kleinen Schritte, der vom Lehrer dominiert wird, wird gegenwärtig der breiteren didaktischen Handlung entgegengestellt. Diese Handlung ermöglicht die Orientierung im Rahmen des eigenen Wissens und die Organisation des eigenen Wissens. Man kann auch annehmen, dass verschiedene Unterrichtsformen, in denen die Lerner die Organisation, Verantwortung und Kontrolle über einen gewissen didaktischen Raum übernehmen, durch die Intensivierung des Unterrichtsdiskurses auf der Lerner – Lerner – Ebene einen positiven Einfluss auf die Wissenskonstruktion haben können.

In Anlehnung an die Theorie von WYGOTSKI betont DE FLORIO-HANSEN (2003:108): „Die Bedeutung der sozialen Interaktion bei der Konstruktion von Wissen ist immer wieder betont worden. Dass es sich dabei um eine gelenkte Konstruktion handelt, bei der die Lernenden eines Experten bedürfen, hat van Lier (a.a.O: 190ff.) erneut ins Bewusstsein gerufen. Beim Aufbau von Wissen erreicht der Lernende einen Bereich, wo er der Hilfe bedarf, um zum selbständigen Problemlösen zu gelangen.“[...] Ein entsprechendes „Gerüst“, das zur Überwindung dieser „Zone of Proximal Development“ z.B. im Arbeitssprachenunterricht führen kann, stellt nicht nur der Lehrer zur Verfügung. Auch die Lernenden selbst können dazu „durch ihre unterschiedlichen Wissensbestände im Austausch untereinander beitragen“ (ebenda).

Dabei verliert die prototypische Interaktion Lehrer-Lerner ihre dominante Stellung zugunsten der Lerner-Lerner-Interaktion. „Im Unterricht findet ein sozialer Austausch zwischen Lernenden untereinander, zwischen Lernenden und Materialien und zwischen Lernenden und Lehrenden statt. Erst durch die Erforschung dieser Interaktionen besteht berechtigte Aussicht, von quasi-behavioristischen Vorstellungen „einer Aufgabenerfüllung“ im Sinne einer Hinführung zu vorgegebenen Zielen Abschied zu nehmen und das tatsächliche Lernen im sozialen Raum der Klasse und der Kleingruppe zu verstehen“ (TESCH 2010:160). So ist z.B. auf die Nebendiskurse hinzuweisen, die aus der Perspektive der Lerner gedeutet „eher die Funktion [haben], mit dem vom Lehrer präsentierten Stoff zurechtzukommen und ihn „schülergerecht“ – d.h. oft auf das unmittelbar Anstehende (den Anschluss behalten, Operationen durchführen, Ergebnisse erzielen) reduziert – erklärt zu bekommen“. Auch der gelegentlich auf der Fortgeschrittenenstufe vorhandene „Bienenkorb“ als Form der Lerner-Lerner-Interaktion kann den konstruktiven Prozessen insbesondere der leistungsschwachen Lerner entgegenkommen (FIENEMANN / von KÜGELGEN 2006:134). Es ist also zu bedenken, dass die Vermittlung lediglich fremd geordneter Informationen ohne Berücksichtigung der eigenen Wissensstruktur des Lernenden nicht immer zur Interaktion mit dem vorhandenen Wissen beitragen und dadurch auch zum Aufbau und Ausbau einer kohärenten Wissensstruktur kaum führen kann. Die Wissenskonstruktion wird durch Lernsituationen begünstigt, in denen die Lerner die Gelegenheit haben, über die Zusammenhänge in der Sprache nachzudenken, zuzuordnen, auszusondern, eigene Hypothesen über die in der Sprache funktionierenden Mechanismen aufzustellen und sie zu verifizieren. Erst die authentische Auseinandersetzung des Lerners mit dem Lerngegenstand, die das Vorwissen und die Erfahrungen aufgreift, ermöglicht es der nur oberflächlichen Aneignung

des Lernstoffes entgegenzuwirken und begünstigt auch die authentische Modifizierung der vorhandenen Wissensschemata. Dabei ist aber zu betonen, dass die sprachlichen Grundsätze erst dann kommunikativ wirksam werden können, wenn sie in die bereits vorhandenen mentalen Strukturen integriert werden. Hierbei ist insbesondere auf den Diskurs in Gruppen oder Paaren hinzuweisen, während dem z.B. die Lerner in der Anfängerstufe die durch den Lehrer eingeführte Sprachstruktur gemeinsam visualisieren und in diesem Zusammenhang verbalisieren. Der eigenen Verbalisierung des Lerners kommt bei der Entwicklung der Sprachbewusstheit eine wesentliche Rolle zu. Zum einen kann die Verbalisierung bezeugen, dass die Erkenntnis im konzeptuellen Bereich zustande kam, zum anderen kann die Verbalisierung eines Mitschülers zur Erkenntnis bei den anderen Schülern beitragen. Dieser hier an einem einfachen Beispiel thematisierte, unter den Lernern geführte metasprachliche Diskurs kann sich offensichtlich nicht verselbständigen, denn das Erkennen einer bestimmten Regularität bildet den Ausgangspunkt für das Konstruieren eines umfangsreicheren Systems. So sollte, was bekanntlich in der Fremdsprachendidaktik seit der kommunikativen Wende betont wird, die Erkenntnis der grammatischen Regel im kommunikativen Kontext vollzogen und als Ausgangspunkt für die Anwendung dieser Regel zu kommunikativen Zwecken betrachtet werden. Dabei ist anzumerken, dass die Regelkenntnis eine wesentliche Grundlage für die Evaluation bildet und sich demzufolge in der Fehlerkorrektur z.B. in Peer Gruppen oder auch im Bereich der Selbstkorrektur als günstig erweisen kann. Die Beobachtung zeigt, dass gerade die partner- oder gruppenbezogenen Formen die Bedeutungsaushandlung intensivieren. Auf die Potenziale des dialogischen Bearbeitens von Aufgaben wies überzeugend ECKERTH (2003: 225) hin. In seinen Untersuchungen stellte er fest, dass das Bearbeiten des Unterrichtsstoffes in Paaren in einem recht hohen Grade auch zur Formulierung, Begründung und Aushandlung von Hypothesen bezüglich der Bearbeitung von Aufgaben führt. Dabei wies er mit Recht darauf hin, dass die Partnerarbeit vom organisatorischen Aufwand her weniger anspruchsvoll ist als die Gruppenarbeit, sie ermöglicht u.a. kooperatives Lernen, gemeinsames Lösen von auftretenden Problemen und kooperativen Diskurs bei der Arbeit an Fehlern. Dabei ist auch zu bemerken, dass die Interaktion in der Fremdsprache, die durch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung organisiert wird, wie die Untersuchungen von LEGENHAUSEN (1999 zit. nach WESKAMP 2007:107) zeigen, zum Aufbau des impliziten grammatischen Wissens führen kann.

4. Schlussfolgerungen

Mit unseren Ausführungen möchten wir die Bedeutung der Lehrerrolle im Fremdsprachenunterricht nicht mindern. Im Gegenteil, dem Lehrer kommen im gegenwärtigen Unterricht neue Aufgaben zu, die sich einerseits aus seiner traditionellen Rolle als Unterrichtendem also auch als Wissensvermittler ergeben, andererseits muss er auch seine Rolle als Organisator des Lernprozesses wahrnehmen. Diese doppelte Rolle, die darin besteht, durch die entsprechende Gestaltung des Unterrichts, darunter auch des Lerner-Lerner-Diskurses, entsprechende günstige Bedingungen für die Konstruktion des Lernerwissens zu schaffen, stellt hohe Ansprüche an sein didaktisches Vermögen. Von einer gut organisierten, aufgabengesteuerten Partner- oder Gruppenarbeit hängt

ab, inwieweit sich die Potenziale dieser Arbeitsformen bei der Konstruktion des Wissens positiv auswirken und die Wege authentischer Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff in Gang gesetzt werden.

Literatur

- ALLWRIGHT, R.L. (1981): What we want teaching materials for? In: *English Language Teaching Journal* 36/1, 5–18.
- BECKER-MROTZEK, Michael / VOGT, Rüdiger (2001): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysen und Forschungsergebnisse*. Tübingen.
- DE FLORIO-HANSEN, Inez (2003): Autonomie und Authentizität im Arbeitssprachenunterricht. Billinguales Lernen versus Kommunikativer Fremdsprachenunterricht? In: LEGUTKE, Michael / SCHOCKER-V.DITHFURTH, Marita (Hg.) *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn: Festschrift für Christoph Edelhoff*. Gießen, 99–119.
- ECKERTH, Johannes (1998): *Kognitive Aspekte sprachbezogener Lernerfragen*. Baltmannsweiler.
- ECKERTH, Johannes (2003): Lerner-Lerner Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Fehlerquelle oder Lerngelegenheit in *FLuL* 23, 212 – 229.
- EHLICH, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 3. Berlin.
- EDMONDSON, Willis / HOUSE, Juliane (2003): Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel, 242–247.
- HOUSE, Juliane (2000): Interaktion und Fremdsprachenunterricht. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KÖNIGS, Frank G./ KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens*. Tübingen, 111–118.
- FIENEMANN, Jutta / von KÜGELGEN, Rainer (2006): Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen. In: BREDEL, Ursula / GÜNTHER, Hartmut / KLOTZ, Peter / OSSNER, Jakob / SIEBERT, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn, 133–144.
- JOHNSON, Karen E. (1995): *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge.
- LEGENHAUSEN, Lienhard (1999): The Emergence and Use of Grammatical Structures in Conversational Interactions – Comparing Traditional and Autonomous Learners. In: MISSLER, Bettina / MULTHAUP, Uwe (Hg.): *The Construction of Knowledge, Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning. Essays in Honour of Dieter Wolff*. Tübingen, 27–40.
- MÖLLER RUNGE, Julia / BURBAT, Ruth (2005): DaF Lernen und Lehren im neuen Millennium: konstruktiv, kommunikativ und kohärent. In: *Info DaF* 32, 359–369.
- STORCH, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart.
- STROHNER, Hans (1990): *Textverstehen: Kognitive und kommunikative Grundlagen der Textverarbeitung*. Opladen.
- TESCH, Bernd (2010): *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt/M.
- WESKAMP, Ralf (2007): *Mehrsprachigkeit*. Braunschweig.
- WILCZYŃSKA, Weronika (2012): Czy pojęcie dyskursu jest przydatne w glottodydaktyce [Ist der Begriff Diskurs für die Glottodidaktik nützlich?]. In: *Neofilolog* 38/1, 7–25.
- ZABROCKI, Ludwik (1975): *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*. Warszawa.