

A. M. wpl. T 17/18; R 1991

429 176 II

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

K
1991-11-29

**STUDIA
GERMANICA POSNANIENSIA
XVII/XVIII**



POZNAŃ 1991

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GESCHICHTE

EDYTA POLCZYŃSKA

STUDIA GERMANICA POSNANIENSIA

XVII/XVIII

Herausgegeben von

A. Z. BZDEGA, S. H. KASZYŃSKI, H. ORŁOWSKI

Sekretariat: CZ. KAROLAK



POZNAN 1991

Bibl. UAM

FO 5062

UNIVERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
Redaktor naukowy
EDYTA POŁCZYŃSKA

STUDIA
GERMANICA POSNANENSIS



Herausgegeben von
A. N. BĘDGA, E. H. KASZYŃSKI, H. ORŁOWSKI
Schriftleiter: DR. KAROLAK

429176 II / 17/18
1991

Redaktor: Anna Gierlińska

Redaktor techniczny: Michał Lyssowski

ISBN 83-232-0317-2

ISSN 0137-2467

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
Nakład 630+80 egz. Ark. wyd. 23,50. Ark. druk. 19,50. Papier druk. sat. kl. III, 80 g. 70 × 100.
Oddano do składania 7 VI 1990 r. Podpisano do druku w lipcu 1991 r. Druk ukończono w lipcu
1991 r. Zam. nr 56/71.

DRUKARNIA UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA, POZNAŃ, UL. FREDRY 10

Bibl. UAM
91 EO 2065

INHALTSVERZEICHNIS

Teil I

GESCHICHTE

Siebzig Jahre Germanistik an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań (Edyta Połczyńska)	3
Germanistische Linguistik in Poznań 1919—1988 (Andrzej Z. Bzdęga)	11
Zur Geschichte der germanistischen Literaturwissenschaft in Poznań 1918—1988 (Hubert Orłowski)	23
Zur Geschichte der Abteilung für Methodik und Didaktik DaF (Czesław Karolak)	31
Abteilung für Skandinavistik im Institut für Germanische Philologie (1974—1985) (Bernard Piotrowski)	35

Teil II

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE

1. Sprachwissenschaft

Andrzej Z. Bzdęga: Linguistische Einheiten und ihre Varianz	45
Alicja Gaca: Emphatische Subjektanzeige in der deutschen und polnischen Textstruktur	55
Gabriela Koniuszaniec: Bildungen auf -trächtig im Deutschen und ihre Entsprechungen im Polnischen	71
Izabela Prokop: Zur Struktur der Ratschläge im Deutschen und Polnischen	81
Hanka Konieczna: Dephraseologische Ableitungen von deutschen Funktionsverbgefügen und ihre Wiedergabe im Polnischen	89

2. Literaturwissenschaft

Hubert Orłowski: Fritz von Unruh — ein Tolstojaner?	105
Stefan H. Kaszyński: Grillparzers Kunst des Aphorismus	115
Cecylia Załubska: Zum Adelsverständnis der Realisten des 19. Jahrhunderts im deutsch-polnischen Bereich (Theodor Fontane, Gustav Freytag, Marie v. Ebner Eschenbach)	125
Edyta Połczyńska: Das Polenbild im <i>Gelübde</i> von E. T. A. Hoffmann	147
Henryka Szumowska: Lesevarianten zu Günter Grass' Lektüren in Polen	161
Marek Przybecki: „Am besten ... Dichter und Arzt zusammen“. Zu Elias Canettis therapeutischem Literaturverständnis	171

3. Methodik des Fremdsprachenunterrichts

Czesław Karolak: Zum Problem kommunikativer Didaktisierungsmöglichkeiten literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht	181
---	-----

Maria Sawicka: Zur Entwicklung des Lesens im Fremdsprachenunterricht 189
Kazimiera Myczko: Zur Stellung und Funktion des Hörverstehens im sprachpraktischen Unterricht polnischer Germanistikstudenten 199

4. Kultur der deutschsprachigen Länder

Jan Papiór: Kulturwissenschaftliche Germanistik versus interkulturelle Germanistik — Überlegungen zu Entwicklungen des Faches in den 70er und 80er Jahren 207

Teil III

Veröffentlichungen der Mitarbeiter der Universitätsgermanistik in Poznań 1919—1989 (bearb. von Eugenia Knoppek) 223

2. Literaturwissenschaft

Hubert Orłowski: Fritz von Uruub — ein Totstauer? 105
 Stefan H. Kaszyński: Grillparzers Kunst des Aperturmas 115
 Gajda Zdzisław: Zum Adelsverständnis der Realisten des 19. Jahrhunderts im deutsch-polnischen Bereich (Theodor Fontane, Gustav Freytag, Marie v. Ebner Eschenbach) 125
 Elżbieta Polczyńska: Das Polenbild im Gedächtnis von E. T. A. Hoffmann 147
 Beata Szumowska: Lesoverstehen zu Günter Grass' 'Lektüren in Polen' 161
 Marek Frybort: „Am besten ... Dichter und Arzt zusammen“. Zu Elias Canetti's theoretischem Literaturverständnis 171

3. Methodik des Fremdsprachenunterrichts

Goślewski Karol: Zum Problem kommunikativer Kompetenzen in fremdsprachlichen Texten 181



3. Methodik des Fremdsprachenunterrichts

CZESŁAW KAROLAK

ZUM PROBLEM KOMMUNIKATIVER DIDAKTISIERUNGSMÖGLICHKEITEN LITERARISCHER TEXTE IM FREMSPRACHENUNTERRICHT

Abstract. Karolak Czesław, *Zum Problem kommunikativer Didaktisierungsmöglichkeiten literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht* [The problem of didactization of literary texts in communicative teaching], *Studia Germanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XVII/XVIII: 1991, pp. 181–187, ISBN 83–232–0317–2, ISSN 0137–2467.

On the basis of the practical attempt at didactization it was found that work with short narrative prose forms, starting from specific elements of communicative process, may stimulate both the simpler activities and the more complex communicative operations and linguistic reactions going in their structure and content beyond the text. Attention was drawn to the role of authenticity of communicative situations initiated by the text — especially with reference to identification of the intentional aspect of the text.

Czesław Karolak, Institute of German, Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland.

Der Stellenwert literarischer Texte war in der fremdsprachendidaktischen Reflexion der letzten Jahrzehnte zumindest umstritten. Auch heute noch gilt er als nicht eindeutig, vor allem in bezug auf die Lehrzielproblematik¹. Wollte man eine Unterscheidung zwischen älterer und neuerer fremdsprachendidaktischer Reflexion vornehmen, so könnte der didaktische Stellenwert die älteren und neueren Positionen exemplifizieren. Etwas zugespitzt formuliert hieße es: in den Konzeptionen der älteren, behavioristisch orientierten Unterrichtsmethodik hatte der literarische Text keinen Platz gefunden (man denke etwa

¹ Siehe: *Lehrer und Lernende im Deutschunterricht. Kongreßbericht der VI. Internationalen Deutschlehrertagung 1980 in Nürnberg*. Berlin 1981, S. 293; vgl. auch B. Helmling, G. Wackwitz: *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten*. München 1986, S. 11–18.

an das bekannte 17. Prinzip des „kürzesten Weges“ von Robert Lado²); er hatte bestenfalls den Status einer Rosine in einem sonst langweilig schmeckenden Kuchen. Dazu kommt noch, daß die Kritik am „bildungsbürgerlichen Literaturbegriff“ ihrerseits auch die Literatur „aus dem Fremdsprachenunterricht verdrängt“³. Die zwei genannten Faktoren: die an gesprochener Alltagssprache und an mündlicher Kommunikation orientierte audiovisuelle Didaktik-konzeption und die Kritik am „bürgerlichen Literaturbegriff“ haben aber letztendlich zu einer objektiven Überprüfung des Stellenwertes literarischer Texte im Unterricht beigetragen. Heute — und darin läge eine wesentliche Unterscheidungsmöglichkeit gegenüber älteren didaktischen Ansätzen — scheint nämlich die Entwicklung so zu verlaufen, daß ein erneutes Interesse an der Didaktisierung literarischer Aussageformen im FS-Unterricht zu beobachten ist. Dieser Tendenz entsprechen neuere kommunikativ orientierte didaktische Ansätze; sie sind auch in einem Zusammenhang mit Überlegungen zur Verbesserung des verstehenden Lesens zu sehen (Piepho).

Im folgenden werden wir uns auf Didaktisierungsmöglichkeiten literarischer Texte vom Typ (kurzer) erzählender Prosatexte konzentrieren. Diese Möglichkeiten liegen hauptsächlich in der Einbeziehung der Lerner in ein Kommunikationsverfahren, das vom Text initiiert wird.

Georg Michel betrachtet das Erzählen als ein „Kommunikationsverfahren, das auf der emotional engagierten Darstellung eines für den Erzähler bemerkenswerten Geschehens beruht, an dem er (d.h. der Erzähler) sich selbst beteiligt hat, von dem er gehört oder gelesen hat oder das er sich in seinen Vorstellungen ausmalt“⁴. Wichtig sind dabei die Motive, die Beweggründe, die über das Zustandekommen des Erzählvorgangs (mit)entscheiden; sie reichen, so Michel, „von dem Bedürfnis, sich anderen mitzuteilen und sie am eigenen Erleben zu beteiligen, bis hin zu der Absicht, andere im anregenden Sinne zu unterhalten und dabei auf ihr Denken, Fühlen und Handeln Einfluß zu nehmen“ (ebd.).

So gesehen, sind Kommunikationsverfahren, die durch Erzähltexte ausgelöst werden, variabel verwendbare Einheiten einer sprachlich-kommunikativen Tätigkeit⁵. Ihr didaktischer Vorteil liegt vor allem darin, daß sie einerseits Elemente alltagssprachlicher Äußerungsvarianten enthalten können, andererseits aber — wie Gotthard Lerchner bemerkt — mehr sind als eine alltagssprachliche Äußerung: ihre kommunikative Funktion, so Lerchner, resul-

² R. Lado: *Language Teaching: a Scientific Approach*. New York 1964, darin vor allem das 19. Kapitel.

³ Vgl. K. Esselborn: *Neuere literaturdidaktische Positionen im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. In: siehe Anm. 1, S. 295.

⁴ G. Michel (Hrsg.): *Sprachliche Kommunikation. Einführung und Übungen*. Leipzig 1986, S. 75.

⁵ G. Michel (Hrsg.): *Grundfragen der Kommunikationsbefähigung*. Leipzig 1985, S. 196.

tiert aus „zusätzlichen speziellen Bezügen zur Wirklichkeit, (sie zielen) auf deutlich andere kommunikative Wirkungen und unterliegen den sprachlichen offenbar noch weiteren, übergreifenden Bauprinzipien, die wiederum zusätzlichen Funktionen dienen“⁶.

In dieser Beziehung sind gerade die narrativen Texte nicht nur wegen ihres Motivationsaspektes von Bedeutung. Sie ermöglichen nicht nur eine differenzierte didaktische Gestaltung der Hör- und/oder Leseverständnisproblematik, indem sie klare Differenzierungsmöglichkeiten zwischen Strategien des Globalverstehens und denen des Detailverstehens schaffen. Einzelne Elemente des vom Text ausgelösten Kommunikationsverfahrens lassen sich auch in zahlreichen Fällen detailliert, z.B. auf bestimmte Handlungspersonen, auf einzelne Probleme und Eigenschaften der handelnden Figuren oder global auf Fragen der Textintention oder bestimmter extratextualer Relationen (Text – Aktualität – historische Situation – autobiographische Relationen u.a.) beziehen.

Das Nachvollziehen dieser Elemente durch den Lerner im FS-Unterrichtsprozeß verläuft selbstverständlich schrittweise. Worauf er hier aber besonders ankommt, ist eine präzise Unterscheidung der Lernetappen. Sie reichen von Handlung zu Operation; von einfacheren zu komplizierteren Tätigkeiten, wie sie von Leont'ev definiert wurden. So wäre etwa – dies wird an einem Unterrichtsbeispiel zu beweisen sein – das Erfassen der Tätigkeit der zentralen Figur eines narrativen Textes und deren Charakteristik eine einfachere sprachkommunikative Tätigkeit (=Handlung) im Vergleich zu der Erläuterung bestimmter extratextualer Bezüge.

Am Beispiel der Erzählung *An der Brücke* (einer frühen Erzählung von Heinrich Böll) würde dies folgendermaßen aussehen:

Handlung:

Welche Textstellen bestätigen oder widerlegen die folgenden Aussagen?

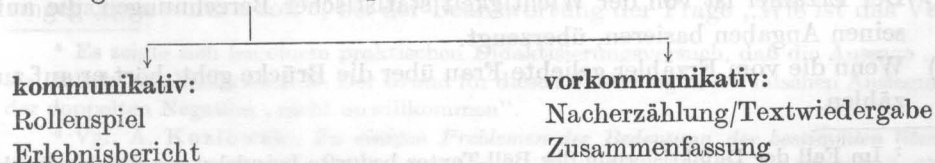
Worin besteht die Aufgabe des Erzählers?

Operation:

Kommentieren Sie das Verhältnis der entsprechenden Textstellen zu den folgenden Aussagen!

Wie ist das Verhältnis des Erzählers zu seiner Arbeit?

Im Bereich der didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten des Textes könnte man die folgenden Varianten empfehlen:



⁶ G. Lerchner: *Sprachform von Dichtung. Linguistische Untersuchungen zur Funktion und Wirkung literarischer Texte*. Berlin 1986, S. 13.

Interview Fragen zum Inhalt des Textes

Inszenierung

Diskussion

↓ (auch schriftliche

↓ Äußerungsformen)

Beispiel:

A: Frage-Varianten nach dem

Verhältnis des Erzählers zur

Arbeit/zu der Tätigkeit, die der

Erzähler ausübt

→ B: Antwort-Varianten

Frage-Varianten nach dem

Arbeitgeber

A: Antwort-Varianten

← (Wer sind „sie“?)

Frage-Varianten nach der

geliebten Frau

→ B: Antwort-Varianten

usw.

usw.

Bei sprachlichen Handlungen, die auf das Gesamt-Verstehen des Textes ausgerichtet sind, können Fragen lexikalischer Art (seitens der Lerner) im Unterricht nicht ausgeschlossen werden⁷. Derartige (auf das Gesamt-Verstehen ausgerichtete) Handlungen können beispielsweise auf Identifizierung von Aussagen beruhen, deren Teil den im Text enthaltenen Informationen widerspricht (textkongruente bzw. -inkongruente Aussagen). Die Übereinstimmung bzw. Nichtübereinstimmung mit dem Originaltext (Ausgangstext) muß in diesem Fall eindeutig sein; partielle (Nicht-) Übereinstimmung und Entsprechungen, die erst nach einer (extratextual gestützten) Interpretation erschlossen werden können, sind — zumindest auf dem Niveau der Mittelstufe — zu vermeiden. So können beispielsweise in bezug auf den Erzähler des Textes von Heinrich Böll mindestens zehn derartige Aussagen formuliert werden:

- a) Die Aufgabe des Erzählers besteht darin, Autos, die über die Brücke fahren, zu zählen.
- b) Der Erzähler findet seine Arbeit sinnlos und uninteressant.
- c) Dennoch bemüht er sich immer darum, eine sehr genaue Zahl der Menschen anzugeben, die die Brücke passieren.
- d) Der Erzähler ist von der Wichtigkeit statistischer Berechnungen, die auf seinen Angaben basieren, überzeugt.
- e) Wenn die vom Erzähler geliebte Frau über die Brücke geht, hört er auf zu zählen.

⁷ Im Fall der Didaktisierung des Böll-Textes bedurfte beispielsweise der Ausdruck „ein Lenz wie nie zuvor“ einer Erläuterung, und zwar trotz des hier deutlichen Kontextbezugs, der von Böll noch zusätzlich durch Synonyme verstärkt wurde („die Masche“, „herrlich“ — vgl. die Schlußpassage der Erzählung).

- f) Der Arbeitgeber des Erzählers legt Wert auf die Genauigkeit der Angaben.
- g) Er beobachtet und kontrolliert manchmal den Erzähler bei seiner Arbeit.
- h) Nach einer Kontrolle wurde dem Erzähler vorgeworfen, er verrichte seine Arbeit ungenau.
- i) Der Erzähler sollte „zu den Pferdewagen versetzt“ werden, was ihm nicht unwillkommen war.
- j) Er freut sich auf die Versetzung, weil er dann seine geliebte Frau nicht mitzuzählen braucht.

Eine derart konzipierte Sprachhandlungsvorgabe ermöglicht einerseits, das Gesamt-Verständnis des Textes zu ermitteln, andererseits enthält sie formale und inhaltliche Elemente, die in den weiteren Phasen der Textarbeit (Stellungnahme zu den im Text behandelten Problemen, Diskussion) verwendet werden können. Die meisten erzählerbezogenen Aussagen sind in diesem Fall tatsachenorientiert; sie stehen in einem positiven (b, e, f, g, i) oder negativen (a, c, d, h, j) Bezug zu den im Ausgangstext geschilderten Vorkommnissen. Ein Teil der Aussagen bedarf jedoch einer synthetischen Verifizierung der durch den Text vermittelten erzählerbezogenen Informationen (b, d, f), und zwar unabhängig davon, ob ein positiver oder negativer Bezug zum Ausgangstext festgestellt wird. Im Fall schwieriger formulierter Aussagen kann es vorkommen, daß die Art des Bezugs zum Text nicht erkannt wird, obwohl der Text verstanden wurde⁸. Andererseits aber kann im Rahmen von „Strategien der Hypothesenbildung“ die Art des Bezugs erkannt werden⁹.

Fragen und Aufgaben, die einen synthetischen Überblick über die im Text thematisierte Problematik voraussetzen, erfordern eine Kommentierung und Begründung intra- und extratextualer Zusammenhänge und können auf einzelnen sprachlichen Handlungen basieren, die mit der Identifizierung von textkongruenten und textinkongruenten Aussagen verbunden waren. So können beispielsweise Fragen vom Typ „Worin besteht die Aufgabe des Erzählers?“ oder „Wie ist das Verhältnis des Erzählers zu seiner Arbeit?“ mit Hilfe der vorgelegten Aussagen zumindest partiell beantwortet werden. Wichtig ist dabei, daß derartige Aufgaben/Fragen vom Sprachübungsleiter als Übungen zur Erweiterung von Ausdrucksmöglichkeiten (z.B. im synonymischen oder stilistischen Bereich) und nicht als „bloßes Abfragen“ des Textinhalts angesehen werden. So wurden in einem praktischen Didaktisierungsversuch, auf den hier eingegangen werden soll¹⁰, bei der Beantwortung der Frage „Wie ist das Ver-

⁸ Es zeigte sich bei einem praktischen Didaktisierungsversuch, daß die Aussage „i“ als „falsch“ qualifiziert wurde. Der Grund für diesen Fehler lag in der falschen Auslegung der doppelten Negation „nicht unwillkommen“.

⁹ Vgl. A. Kozłowski: *Zu einigen Problemen der Bedeutung der bestimmten literarischen Gattungen im Fremdsprachenunterricht*. In: *Folia Litteraria* 21. Łódź 1988, S. 275.

¹⁰ Der Text von H. Böll wurde 1987 im Rahmen eines an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz durchgeführten Seminars mit Studenten aus Großbritannien, Frankreich, Jugoslawien und der Schweiz didaktisiert.

hältnis des Erzählers zu seiner Arbeit?" nicht nur allgemein geläufige Ausdrücke wie „schlecht“ oder „negativ“ gebraucht, sondern auch Formulierungen wie „Der Erzähler hält seine Arbeit für sinnlos/unnötig/überflüssig“ u.dgl. In diesem Zusammenhang können Aufgaben bzw. Fragen gestellt werden, die ebenfalls eine textübergreifende, synthetische Beantwortung erfordern. Sie können sich beispielsweise auf den im Böll-Text im Hintergrund des Erzählvorgangs befindlichen „Arbeitgeber“ (Wer sind „sie“ in diesem Text?) oder auch auf die hier nur indirekt angedeutete Handlungszeit: „Die Handlungszeit dieser Erzählung ist nicht genau präzisiert worden. Man kann allerdings vermuten, daß sie in den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg spielt. Welche Textstellen deuten eventuell darauf hin?“ Die erwarteten Stichwörter bei der Antwort sind in diesem Fall: „neue Brücke“, „Fußgänger“, „Pferdewagen“. Zu solchen Aufgaben gehört auch die Charakteristik der Erzählergestalt. Dabei können Stichwörter angegeben werden, die nicht nur eine systematische Charakterisierung ermöglichen, sondern auch im didaktisch-technischen Sinne für die Unterrichtsorganisation eine Bedeutung haben können. Die Vorbereitung der einzelnen „Bestandteile“ der Charakteristik kann nämlich in (Partner-) Gruppen erfolgen: Alter, das Äußere, das Verhältnis zu der („beruflichen“) Arbeit, die Einstellung zu anderen Menschen: zum Arbeitgeber, zu dem Arbeitskollegen, zu der geliebten Frau, „berufliche“ Perspektiven u.dgl. Wichtig und für potentielle Kommunikationsrollen relevant ist es auch, daß in dieser Phase keine „fertigen“ Fragen vorgegeben werden, sondern, daß einzelne Fragen — oder am besten Frage-Varianten — von den Lernern selbst formuliert werden („Wie alt ist er?“, „Wie alt kann/könnte er sein?“, „Wie alt schätzen Sie/schätzt du ihn?“ u.ä.). Ein praktischer Didaktisierungsversuch hat gezeigt, daß die Studenten (trotz relativ geringer literarisch-historischer Vorbereitung) den Text in seiner Intention („In welcher Absicht wurde dieser Text geschrieben?“) erkannt haben. Die Qualifizierung der vom Erzähler verrichteten Arbeit als „unter der Würde“ (ein Student aus Italien), als „völlig sinnlos“ (ein Student aus Jugoslawien), die Aussage „der Erzähler spottet über seine Arbeit“ (eine Studentin aus Frankreich) — all das beweist, daß die Studenten den kritisch-intentionalen Aspekt des Textes aufdecken und mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln zum Ausdruck bringen. Diese Aussagen können hier in gewissem Sinne als „Ergebnistexte“ angesehen werden. Dies trifft auch für eine weitere Aussage, die im folgenden in extenso zitiert werden soll. Die Charakteristik des Verhältnisses zwischen dem Erzähler und der Eisverkäuferin wurde von einer Studentin aus Jugoslawien folgenderweise vorgenommen: „Ich glaube, er kennt sie eigentlich nur oberflächlich. Er (der Erzähler) weiß, sie ist eine Brünette, sie ist nett und zart ... er meint so ... und ich glaube, dieses Mädchen ist für ihn ein Bild von Menschlichkeit/... der Menschlichkeit, der Unschuldigkeit und Zärtlichkeit, weil er ... er *macht eine Arbeit, die wirklich unmenschlich ist. Und das

Mädchen ist *Gegenteil *eigentlich. Und er liebt sie, aber er kennt sie... so intim... *er kennt sie nicht; er hat mit ihr, ich glaube, kein einziges Wort gesprochen”.

Die kritische Intention des Textes wird hier praktisch nur im Kontext der emotionalen Beziehung gesehen. Die Funktion dieser Beziehung wird lediglich als „Gegenteil“ angedeutet, ohne daß auf das Problem der „anderen Seite“ (der „Arbeitgeber“, die in diesem Text in sehr komprimierter Form — als Personalpronomen „sie“ — verbalisiert werden) näher eingegangen wird. Im Unterrichtsprozeß müssen aber derartige subjektbetonte Aussagen als Anlässe zu weiteren Stellungnahmen angesehen werden. Diese Funktion wäre weitgehend unterdrückt worden, hätte der Sprachübungsleiter mit Hilfsfragen die Aussage „steuern“ wollen. Der didaktische Wert einer solchen Zurückhaltung des Sprachübungsleiters liegt vor allem in einer authentischen Auslösung von Sprachreaktionen. Sozial- oder ideologiekritische Gesichtspunkte, die er in solch einer Aussage vermißt, können dann nämlich spontan in weiteren, späteren Aussagen anderer Lerner vorkommen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die Arbeit mit narrativen Kurzprosatexten im DaF-Unterricht, von einzelnen Elementen des Kommunikationsverfahrens ausgehend, sowohl einfachere sprachkommunikative Tätigkeiten als auch komplexere und textübergreifende Sprachreaktionen (auf eine authentische Art und Weise, da der Lerner meist sehr suggestiv in einen Kommunikationsvorgang einbezogen wird) stimulieren kann. Wichtig ist es dabei, den Zusammenhang zwischen Strategien globalen und detailbezogenen Verstehens inhaltlich und formal für die Sprachproduktion zu nutzen.

Die Bemühungen um die Identifizierung des intentionalen Aspektes kann bei den Lernern eine Reihe von Aussagen evozieren, die als „Ergebnistexte“ angesehen werden können und als authentische kommunikative Anlässe weitere Sprachreaktionen verursachen. Ein wichtiges Problem ist in diesem Zusammenhang das inhalts- und formbezogene Korrekturverhalten des Sprachübungsleiters. Eine selektive Zurückhaltung wäre in solchen Situationen zu empfehlen.

Maria Sawicka, Institute of German, Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland.

1. LERNEN ALS SPRACHTÄTIGKEIT IM FREMDSPRACHUNTERRICHT

1.1. Zur Definition

Das Lesen als eine der vier Sprachtätigkeiten hat einen rezeptiven Charakter und beruht auf der Wahrnehmung von graphischen Zeichen und ihrer Deutung von verschiedenen Aspekten. Die Grapheme und ihre Folgen werden von dem Photorezeptor (dem Auge) in räumlicher Dimension erfaßt und in den Prozessen der Apperzeption, Assimilation und Assoziation analysiert.

