

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

429 176 II

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

K
1991-11-22

**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. BEDEGA, 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 Uruup — 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 181



KAZIMIERA MYCZKO

ZUR STELLUNG UND FUNKTION DES HÖRVERSTEHENS IM SPRACHPRAKTISCHEN UNTERRICHT POLNISCHER GERMANISTIKSTUDENTEN

Abstract. Myczko Kazimiera, *Zur Stellung und Funktion des Hörverstehens im sprachpraktischen Unterricht polnischer Germanistikstudenten* [On the position and function of listening skills (oral comprehension) at German studies], *Studia Germanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XVII/XVIII: 1991, pp. 199—206, ISBN 83—232—0317—2, ISSN 0137—2467.

The position of listening (oral comprehension) at German studies and the functions which it performs in the teaching process are determined by the level of foreign language mastery of the students. This level makes it that developing of a complex ability of oral comprehension, thus oriented to the reception of the meaning contained in the text, is connected in the course of teaching with developing of the other language skills and with the work on the subsystems of the language and in particular on the lexical subsystem. The general remarks contained in the first part of the article are in the course of further considerations the basis for differentiation of the position and functions of listening skill (oral comprehension) in specific years of studies.

Kazimiera Myczko, Institute of German, Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland.

Die Aufnahme der auditiv dargebotenen Texte ist mit einer komplizierten geistig-sprachlichen Tätigkeit, die vom Rezipienten geleistet werden muß, verbunden. Im Rezeptionsprozeß handelt es sich also um eine entgegenkommende Aktivität des Hörenden. Die psychophysiologische Forschung des Höraktes beweist, daß die Perzeptionsprozesse eng mit den Prozessen der Verarbeitung, Bewertung und mit ihrer Beantwortung verbunden sind und dadurch nicht nur vom Signal, sondern von der gesamten Vorerfahrung des Organismus abhängen¹. „Der Hörakt selbst besteht aus dekodierenden, assimilativen,

¹ G. Linder: *Hören und Verstehen*. Berlin 1977, S. 52.

wertenden, und speichernden Operationen''². Diese Operationen werden auf der Grundlage der Kenntnis zweier Regelkomplexe geleistet, nämlich der Kenntnis von sprachlichen Regeln und von Regeln des Weltwissens³. Keines von den bis auf den heutigen Tag entworfenen Modellen der sprachlichen Rezeption vermag es, die sprachlichen und kognitiven Tätigkeiten, die während des Rezeptionsaktes geleistet werden müssen, völlig zu erklären⁴.

Die gegenwärtige Interpretation des Aufnahmeprozesses hat dennoch weitreichende Konsequenzen für die Stellung und Funktion des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht. Das Hörverstehen als Zieltätigkeit wird nämlich nicht nur als ein bloßes Erkennen der Lautsubstanz aufgefaßt. Es wird der komplexe Charakter dieser Fähigkeit erkannt, und demzufolge rückt der Lernende als aktiver Hörer in den Vordergrund des didaktischen Geschehens.

Die Stellung des Hörverstehens und seine Funktionen werden im Germanistikstudium durch das sprachliche Niveau der Lernenden als Ausgangsgröße determiniert. Das sprachliche Niveau der Lernenden bewirkt, daß man sich grundsätzlich auf die Entwicklung der komplexen Hörtätigkeit konzentriert. Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe ist eng mit der Entwicklung anderer Grundtätigkeiten verbunden und von der Arbeit am lexikalischen Subsystem nicht zu lösen. Diese die Stellung des Hörverstehens bestimmende These fußt auf folgenden Voraussetzungen:

1. Die Zieltätigkeit des verstehenden Hörens weist einen impressiven Charakter auf. Ob der gegebene Text richtig aufgenommen wurde, ist lediglich durch die Reaktion des Hörenden zu bezeugen. Der Hörende muß sich also sprachlich entsprechend verhalten, um den Lektor zu überzeugen, daß die im Text realisierte und auf ihn einwirkende Intention richtig identifiziert wurde.

2. Die soliden Grundkenntnisse, über die ein Germanistikstudent im Gegensatz zu einem Lerner der Anfangsstufe verfügt, bewirken, daß man sich bei der Auswertung von Hörmaterialien auf eine fremdsprachliche Auswertung bezieht. In den Vordergrund rückt die komplexe Entwicklung des Hörverstehens, wobei die stellenweise vorkommenden Teilübungen in der Regel einen stützenden Charakter aufweisen.

3. Im Germanistikstudium wird nach einer möglichst effektiven Ent-

² H. Hellmich: *Das auditive Sprachverstehen als Lernhandlung und kommunikative Handlung im fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3 (1979), S. 149.

³ M. Wettler: *Sprache—Gedächtnis—Verstehen*. Berlin, New York 1980, S. 4.

⁴ Vgl. z.B. die theoretischen Modelle von D. W. Massaro: *Perceptual Image, Processing Time and Perceptual Units in Speech Perception*. In: D. W. Massaro (Hrsg.): *Understanding Language*. New York 1975, S. 18 ff.; A. A. Leont'ev: *Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äußerungen*. Berlin 1975, S. 141 ff. bzw. Modelle der Textverarbeitung, z.B. das Modell von Minsky zit. nach M. Wettler, a.a.O., S. 174 ff. oder das Modell von Kinsch und van Dijk in: W. Kinsch, T. van Dijk: *Toward a Modell of Text Comprehension and Production*. In: *Psychological Review* 1978, S. 363 ff.

wicklung aller Grundtätigkeiten bei den Lernenden gestrebt. Obwohl diese Zielstellung bisher noch ziemlich vage formuliert ist (die zur Verfügung stehenden Lehrmaterialien sind weitgehend fortschrittlicher in dieser Hinsicht als der vorhandene Lehrplan), ist jedoch zu betonen, daß jeder didaktische Schritt diese Zielstellung berücksichtigen sollte.

Diese drei genannten Voraussetzungen bilden eine Einheit, die die Stellung und die Funktionen des Hörverstehens determiniert.

Das glottodidaktische Modell wird bei der Zielstellung der kommunikationsrelevanten Entwicklung des Hörverstehens vom Hörer aus ausgebaut. In diese kommunikative Funktion wird der Lernende zum Anfang jedes didaktischen Prozesses versetzt. Der fremdsprachige Text wirkt auf den Lernenden ein und fordert vom Lernenden eine Reihe entsprechender geistiger Aktivitäten, z.B. das Analysieren, Synthetisieren, Konkretisieren und Abstrahieren, die ihren Höhepunkt bei der interpretierenden Textaufnahme erreichen. Die Textinterpretation geht auf die Gründe der Textintention ein und ist als Ergebnis des sinnerzeugenden Potentials der Lerner aufzufassen. In diesem Zusammenhang scheint natürlich die Deutung des Verstehens als bloßes Aufnehmen der Wort- und Textbedeutung verfehlt zu sein. Es ist aber zugleich selbstverständlich, daß durch eine ausschließliche Konzentration auf die Sinnenebene des Textes das Ziel des Fremdsprachenunterrichts nicht entsprechend berücksichtigt wird. Der Hörverstehentext fungiert als Grundlage der funktionsgemäßen Identifikation dargebotener Sprachhandlungen und des damit verbundenen Anwachsens des potentiellen und rezeptiven Sprachrepertoires an lexikalischen und stilistischen Einheiten. Er bildet zugleich den Ausgangspunkt für die Erweiterung der produktiven Disponibilität an sprachlichen Mitteln. Demzufolge sind die für die Entwicklung des verstehenden Hörens genutzten Texte nach ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht sowohl auf der Bedeutungs- als auch auf der Sinnebene zu prüfen. In dem Sinne schlagen wir vor, das Primat des Hörens, das durch den Einsatz von elektronischen Medien in manchen methodischen Auffassungen des Fremdsprachenunterrichts seinen Niederschlag gefunden hat, zielabhängig abzustimmen. Die Verflechtung der Ziele während des Fremdsprachenunterrichts ist besonders im Fall des Fortgeschrittenenunterrichts zu betonen. Eine reine Hörverstehensübung gibt es u.E. lediglich auf der Grundstufe, wo die nonverbalen Zeichen als Beweis für das Verstehen dienen. Mit Vorbehalt ist dieses auch auf die in der Muttersprache ausgewerteten Materialien zu beziehen. Auf der Fortgeschrittenenstufe sind die Studenten bei der Auswertung der Texte — abhängig natürlich vom Texttyp — fremdsprachlich aktiv. Eine Diskussion, die auf der Basis des Hörverstehentextes durchgeführt wird und die der Auswertung des Hörtextes auf der Sinnebene dienen soll, darf nicht nur als reine Hörverstehensübung gedeutet werden. Dieser didaktische Schritt muß den Prinzipien der Entwicklung produktiver mündlicher Sprachtätigkeit unterworfen werden.

Die allgemein dargestellten Formulierungen, die die Spezifik der Hörverstehensentwicklung im Fortgeschrittenenunterricht verdeutlichen sollen, sind jedoch bezüglich der einzelnen Studiengänge näher zu bestimmen. Wenn wir das Germanistikstudium in Grundstufe (1. Studienjahr), Mittelstufe (2. und 3. Studienjahr) und Oberstufe (4. und 5. Studienjahr) einteilen, so wird es klar, daß das Hörverstehen auf den einzelnen Stufen unterschiedliche Funktionen ausüben wird.

Die Ziele, die bezüglich des Hörverstehens auf der Grundstufe des Fortgeschrittenenunterrichts zu realisieren sind, folgen u.a. aus der Infrastruktur des Fremdsprachenunterrichts in der polnischen Oberschule. Es ist zu verzeichnen, daß über die Hälfte der Studenten des 1. Studienjahres in der Oberschule keinen Kontakt mit Hörmaterialien hatte. Demzufolge ist dieses Defizit am Anfang des Studiums auszugleichen. Es gilt, die Zieltätigkeit des Hörverstehens im ersten Studienjahr betont auszuarbeiten, zumal schon die Studenten des ersten Studienjahres mit Vorlesungen in der Zielsprache konfrontiert werden⁵. Die Studenten müssen also für ein konzentriertes Zuhören und zugleich auf eine erhöhte Aufnahmebereitschaft vorbereitet werden. Während des ersten Studienjahres ist demzufolge eine konzentrierte Zuwendung den Teilübungen zur Entwicklung des Hörverstehens zu verzeichnen, die teilweise im Sprachlabor durchgeführt werden sollte. Die Sprachlaborarbeit, die die Grundlagen der auditiven Aufmerksamkeit⁶ der Studenten entwickeln soll, ist hauptsächlich auf die Entwicklung des phonematischen Hörens ausgerichtet⁷. Das Hörtraining im Labor verbessert die phonetische Basis des Lernenden, vergrößert allmählich den am Anfang noch geringen Umfang des Kurzzeitgedächtnisses und schafft somit die Voraussetzung für die Entwicklung der komplexen Hörtätigkeit, wobei das Sprechen auch gefördert wird. Während des ersten Studienjahres sollten den Studenten auch bestimmte inhaltliche und sprachliche Strategien bezüglich der Textverarbeitung vermittelt werden. Die reduktiven Verarbeitungsprozesse, an die die Studenten herangeführt werden sollten, sind u.a. von großer Bedeutung für das gesamte Studium (bei der Verarbeitung der in der Zielsprache durchgeführten Vorlesungen bzw. später für eine sinngemäße Verarbeitung der beim Schreiben der Magisterarbeit zur Verfügung stehenden Texte), zumal es experimentell bewiesen wurde, „daß der Lernende ohne entsprechende Vorbereitung in der Fremdsprache nicht in der Lage ist, Informationen zu verdichten in dem Maße, wie er es in Mutter-

⁵ Vgl. dazu E. Zawadzka: *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Warszawa 1987, S. 87–96.

⁶ G. Desselmann: *Innere und äußere Bedingungen des auditiven Sprachverstehens im Fremdsprachenunterricht*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1 (1983), S. 6.

⁷ H. Dieling: *Das Verhältnis Lautperzeption — Lautproduktion untersucht am Beispiel der deutschen Vokale*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3 (1985), S. 174.

sprache tut''⁸. Ein Transfer kognitiver Fähigkeiten aus der Muttersprache in die Fremdsprache findet nicht optimal statt⁹. Angesichts der noch ziemlich geringen Erfahrung bei der Aufnahme der auditiv dargebotenen fremdsprachigen Hörtexte wird die evaluierende Haltung der Studenten nur auf elementare Kommunikationsverfahren beschränkt.

Das Hörverstehen hat also eine wichtige Stellung im sprachpraktischen Übungssystem des ersten Studienjahres einzunehmen. Es soll die Grundlage für die anspruchsvollen Aufgaben, die an die Studenten in der weiteren Spracharbeit gestellt werden, schaffen.

Auf der Mittelstufe des Fortgeschrittenenunterrichts also während des 2. und 3. Studienjahres wird das Hörverstehen zunehmend als eine komplexe Zieltätigkeit geübt. Die Voraussetzung dafür bilden u.a. die elementaren Textverarbeitungsstrategien, an die die Lernenden während des ersten Studienjahres herangeleitet wurden und prädiktive Fähigkeiten, die durch entsprechende Übungen und zunehmende, sprachliche Erfahrung im entsprechenden Ausmaß ausgebildet worden sind¹⁰. Die noch gelegentlich auftauchenden Teilübungen weisen lediglich einen unterstützenden Charakter gegenüber der komplexen Tätigkeit auf. Auf der Mittelstufe werden somit die auf die Inhalts- und Formebene bezogenen Textverarbeitungsstrategien verstärkt entwickelt. Die natürliche Hörhaltung bewirkt, daß sich der Hörer auf die Inhaltsebene des dargebotenen Textes konzentriert. Neben dieser Haltung gilt es, im Fortgeschrittenenunterricht verstärkt zunehmende Bewußtheit bei dem Empfang der Ausdrucksebene des Hörtextes zu fordern. Die Auswertung der im Text vorhandenen rhetorisch-stilistischen Sprachmittel (deren Elemente nach der funktionalen Konzeption bereits im Anfängerunterricht vorhanden sein sollten) verlangt natürlich, die Lernenden an die evaluierende Haltung heranzuführen. Nicht selten stützt man sich dabei auf ein gezieltes Abhören mit Notizenmachen. In der Phase der didaktischen Verarbeitung des Textes sollten den Studenten auch ausgewählte Passagen (meistens Sätze) des Hörtextes in schriftlicher Form vorgelegt werden. Das in stützender Funktion einbezogene Lesen der Hörtextabschnitte ermöglicht, geistig-sprachliche Operationen einzuüben und somit bildet es die Grundlage zur Interiorisierung dieser Fähigkeiten, die für die angestrebte Zieltätigkeit unentbehrlich sind. Die formbezogenen Übungen ermöglichen es auch, die im Text vorhandenen intentionalbedingten Formationsprinzipien der gegebenen Textsorte korrekt zu erkennen.

⁸ Beispiele solcher Strategien findet man bei U. Engel, B. Hartl: *Zur Zusammenfassung unter dem Einfluß von Strategien aus psychologischer Sicht*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1 (1988), S. 35.

⁹ Ebd.

¹⁰ Zur Rolle der Antizipation vgl. z.B.: G. Desselmann, a.a.O.; K. Eggerer-Möslein: *Assimilations- und Antizipationsprozesse bei der Textrezeption*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1 (1983), S. 29-34.

Bei der Umsetzung der stilistisch determinierten Ausdrücke in die Standardsprache wird die disponible Anwendung bestimmter sprachlicher Mittel geübt. Es soll dennoch daran gedacht werden, daß das eigentliche Ziel der sprachpraktischen Übungen die funktionsadäquate Aufnahme und der funktionsadäquate Gebrauch der Sprachmittel ist und nicht die Textwissenschaft an sich. Demzufolge müssen die angestrebten formal-stilistischen Übungen usuell profiliert werden.

Mit der Auswertung der Inhaltsebene des Hörtextes auf der Mittelstufe wird eine weitere Entwicklung der Textverarbeitung angestrebt. Diese Verarbeitung bezieht sich hauptsächlich auf bestimmte komplexe kommunikative Aufgaben z.B. auf das Beurteilen, das Explizieren, das Begründen, das Beweisen, das Schlußfolgern, das Vergleichen usw. Mit der Lösung dieser mit der Rezeption verbundenen Aufgaben wird die Entwicklung der anderen Zieltätigkeiten, insbesondere die Entwicklung des Sprechens gefordert. Mit anderen Worten heißt es, daß die Entwicklung des komplexen Hörverstehens mit der Stimulierung von Sprachhandlungen komplexer Art verbunden ist¹¹. Eine argumentierte Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt bzw. das Bewerten durch Angabe eigener Einstellungen und Meinungen zu dem im Hörtext dargelegten Sachverhalt verlangen vom Lernenden eine exakte Anwendung der sprachlichen Mittel. Auf der Grundlage des Hörtextes werden also vom Lernenden der Mittelstufe kognitiv-sprachliche Operationen verlangt, die er in der Phase der Verwertung versprachlichen soll.

Allzu oft gilt noch der Hörverstehenstext in der Lehrpraxis als Grundlage einfacher Verfahren, die in Konsequenz die Herausbildung bestimmter Haltungen der Studenten gegenüber anspruchsvolleren und zugleich angebrachten Verfahren zur Folge haben. Zu den beliebtesten Formen der Arbeit mit einem Hörtext zählten die Studenten nach einer Befragung, die am Ende des 3. Studienjahres durchgeführt wurde, an erster Stelle das Notieren neuer lexikalischer Einheiten, an zweiter Stelle wurde die Textrekonstruktion genannt und an dritter Stelle die Diskussion über die Problematik des Textes. Nach den Gründen einer solchen Reihenfolge ist wohl in der allzu geringen Vertrautheit der Studenten mit anderen differenzierten Verfahren zu suchen. Maßgebend für derartige Abstufung scheint uns auch der Schwierigkeitsgrad der angeführten Arbeitsformen zu sein. Sowohl das Notieren der neuen lexikalischen Einheiten als auch die Textrekonstruktion beziehen sich auf die Bedeutungsebene des Textes. Eine Diskussion über die Textproblematik ist mit der Auswertung der Sinnebene verbunden und verlangt von den Studenten, abgesehen von den kognitiven Leistungen, auch einen produktiven Gebrauch der Zielsprache, worauf die Lernenden oft nicht richtig vorbereitet sind. Eine optimale Unterrichtszeitnutzung verlangt es, diese Phase des produktiven Sprachgebrauchs

¹¹ Vgl. G. Desselmann: *Handlungsorientierte Aufgabenstellung im Fremdsprachenunterricht*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4 (1986), S. 226.

erforderlich vorzubereiten, um der sonst allzu hohen notwendig vorkommenden starken sprachlich-inhaltlichen Lenkung des Lektors vorzubeugen. Eine mögliche Lösung wäre es, solche Texte einzusetzen, deren Auswertung auf der Sinnenebene im Einklang mit den thematisch ausgerichteten Problemen, die für das gegebene Studienjahr festgelegt werden, stehen würde.

Die Funktion des Hörverstehens ist auch auf die Darbietung bestimmter Sprachvarianten (der Dialekte, der Idio- und Soziolekte) zu beziehen, wobei hervorzuheben ist, daß dieser Einsatz durchdacht sein muß und nicht zufällig erfolgen kann. So z.B. sind einige Proben der grundsätzlichen Dialektarten im dritten Studienjahr einzusetzen, da die Studenten für die Aufnahme derartiger Materialien eine wesentliche Stütze seitens der Sprachwissenschaft bekommen.

Auf der Oberstufe des Fortgeschrittenenunterrichts sollte man schon mit einem hohen Niveau der Aufnahmestrategien rechnen. Als Ziel ist also die Vervollkommnung des Hörverstehens zu formulieren. Rezeptive Handlungen während des Fremdsprachenunterrichts werden grundsätzlich die in der natürlichen Kommunikationssituation vorhandene Funktion übernehmen, nämlich eine Funktion, deren „Zweck in der Realisierung übergeordneter Zusammenhänge“ besteht¹².

Ähnlich wie auf der Mittelstufe bezieht sich die Arbeit am Hörtext vor allem auf das Erfassen des Zwecks eines Textes, der Textart, der dominierenden Stilmittel usw. Es ist zu betonen, daß den Lernenden im Übungsgeschehen abverlangt wird, die usuelle Potenz der dargebotenen Texte richtig einschätzen zu können.

Bei der evaluierenden Beschäftigung mit dem Hörtext sollte man im 4. und 5. Studienjahr mit großenteils interiorisierten geistig-sprachlichen Vorgängen der Textverarbeitung rechnen. Die sprachliche Leistung, die bei der Auswertung des Hörverstehentextes gefordert wird, zielt auf die Aktivierung bestimmter sprachlich-stilistischer Mittel für eine funktionsadäquate Anwendung dieser Sprachmittel. Bei der Arbeit am Hörtext wird man sich ähnlich wie auf der Mittelstufe auf die Lösung komplexer kommunikativer Aufgaben konzentrieren, also auf das Beweisen, das Schlußfolgern, das Argumentieren usw., wobei auf dieser Stufe ein hoher Grad an Selbständigkeit verlangt wird.

Die Sinnwahrnehmung bezogen auf das dargebotene Sprachmaterial ist hauptsächlich durch den Grad der Entwicklung von Interpretationsstrategien bedingt. Die Verstehentiefe „hängt keineswegs vom Umfang des Wissens oder der Bildungsstufe eines Menschen ab. Sie korreliert nicht unbedingt mit der logischen Analyse des Oberflächensystems der Bedeutungen, sondern hängt mehr von der Einfühligkeit des Menschen ab als von seinem formalen Intellekt“¹³. Somit kann behauptet werden, daß sie zu den allgemeinen Fähig-

¹² G. Michel (Hrsg.): *Sprachliche Kommunikation*. Leipzig 1986, S. 33.

¹³ Al. Lurija (*Sprache und Bewußtsein*, Berlin 1982, S. 283; G. Michel, a.a.O., S. 53) schreibt in diesem Zusammenhang von einer individuell unterschiedlichen „Tiefe des Verstehens“.

keiten gehört, die in den Fremdsprachenunterricht hineingebracht werden. Es gibt Menschen, die die logische Struktur des äußeren Textes vollständig und klar erkennen und seine Bedeutung analysieren, aber sie verstehen den Subtext nicht¹⁴. Es sollte also darauf geachtet werden, daß im Mittelpunkt sprachpraktischer Übungen die funktionale Aneignung der Zielsprache steht, und somit werden die Wertungs- und Interpretationsaufgaben, die auf die Aufnahme des Hörtextes bezogen sind, diesem Ziel untergeordnet¹⁵.

Da die Proportionen auf der Oberstufe des Fortgeschrittenenunterrichts, was die rezeptiven und die produktiven Fähigkeiten anbetrifft, ausgesprochen zugunsten der letzteren bestimmt werden, bildet die Auswertung der Hörverstehenstexte hauptsächlich den Ausgangspunkt für die Vervollkommnung der produktiven Zieltätigkeiten, insbesondere des kreativen Sprechens. Im Übungsverfahren wird es u. a. angestrebt, auf der Basis der durch die Hörtexte dargestellten kommunikativen Handlungen, ähnliche Handlungen durchzuführen. Die sprachpraktische Arbeit konzentriert sich also auf die Funktionen der Sprache, wobei nur gelegentlich Semantik erweitert wird¹⁶.

Die entsprechende effektive Nutzung der Zeit im Frontalunterricht verlangt es, bei der Entwicklung des Hörverstehens mit dem Fortschreiten der Hörerfahrung das Selbststudium verstärkt einzubeziehen. Es handelt sich dabei insbesondere um eine regelmäßige Benutzung der Phonotheek mit dem Ziel, sich unterschiedliche auditive Materialien anzuhören. Eigene Beobachtungen lassen schließen, daß diese Arbeitsform allzu gering in das Sprachstudium integriert wird. Durch entsprechende Steuerung (z. B. die Zusammenstellung der für das gegebene Studienjahr empfohlenen Tonaufnahmen und Bezugnahme auf die abgehörten Materialien während des Frontalunterrichts) könnte die Effektivität der Hörverstehensentwicklung gesteigert werden.

Abschließend ist zu betonen, daß die Stellung der Zieltätigkeit des Hörverstehens im sprachpraktischen Unterricht im Gefüge der zu realisierenden Ziele aufzufassen ist. Das Erkennen der großen Bedeutung des Hörverstehens als einer Tätigkeit, die das sprachliche Kommunizieren bedingt, darf nicht zur Überbetonung dieser Fähigkeit im Fortgeschrittenenunterricht führen. Bei der Bestimmung der Stellung und Funktion des Hörverstehens darf man nicht von den organisatorischen Voraussetzungen absehen, die die richtigen Proportionen innerhalb der Entwicklung von Zieltätigkeiten anstreben, die zugleich auch von den didaktischen Prinzipien berücksichtigt werden müssen und schließlich eine entsprechende Nutzung der Unterrichtszeit verlangen.

¹⁴ Al. Lurija, a. a. O., S. 283.

¹⁵ Umgekehrt ist es im Literaturunterricht.

¹⁶ G. Michel, a. a. O., S. 36.