

# Textlinguistik und Fremdsprachendidaktik

Ioanna Karvela

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur,  
Nationale und Kapodistrische Universität Athen

## Περίληψη

Στη μελέτη αυτή διερευνάται η σχέση μεταξύ Κειμενογλωσσολογίας και Διδακτικής της ξένης γλώσσας σε Έλληνες φοιτητές του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Θεωρώντας ως δεδομένο ότι τόσο η γλωσσική επικοινωνία όσο και η Διδακτική της γλώσσας βασίζονται σε ποικιλία κειμένων και κειμενικών ειδών, καταδεικνύεται η εφαρμογή όρων και αρχών της Κειμενογλωσσολογίας στο μάθημα της ξένης γλώσσας και συγκεκριμένα στους τρεις τομείς του μαθήματος: κατανόηση γραπτών κειμένων, παραγωγή γραπτού λόγου και αξιολόγηση των γραπτών κειμένων των φοιτητών. Η εφαρμογή αυτή έχει στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών γνώσεων των φοιτητών, τόσο σε σχέση με τις ειδικές ανάγκες των σπουδών Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, όσο και ως προς τη μελλοντική επαγγελματική τους απασχόληση.

## 1 Einleitung – Hinführung zum Thema

In diesem Beitrag wird unter „Fremdsprachendidaktik“ die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache im Germanistikstudium an der Universität Athen verstanden. Konkret geht es dabei um das Studienprogramm *Sprachpraktische Übungen*, das sich im Grundstudium, d.h. auf die ersten vier Semester der Ausbildung erstreckt, und aus vier Niveaustufen besteht. Erklärtes Ziel dieses Studienprogramms ist die Entwicklung der praktischen Deutschkenntnisse der Studierenden, im Hinblick auf ihre künftige Berufspraxis und die speziellen Bedürfnisse des Germanistikstudiums.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist zu zeigen, wie textlinguistische Begriffe und Beschreibungskategorien im Unterricht *Deutsch als Fremdsprache an der Universität* angewendet werden können, und zwar in den drei zentralen Bereichen des Sprachunterrichts: Textrezeption, Textproduktion und Bewertung der Texte der Studierenden.

## 2 Der Fremdsprachenunterricht als intertextueller Prozess

Aus textlinguistischer Perspektive stellt sich der Sprachunterricht an der Universität als ein reiches intertextuelles Phänomen dar, das den Rückbezug und die Vorverweisung von Texten auf andere Texte involviert<sup>1</sup>. Die zugrunde liegende Annahme dabei ist, dass die Kursteilnehmer auf andere, bereits produzierte Texte Bezug nehmen und auch Texte im Hinblick auf Folgetexte konzipieren. Diese intertextuelle Relation kann auf konkrete Art und Weise verwirklicht werden: Ein Text kann eine Reaktion auf einen anderen Text sein (wie etwa ein *Leserbrief* oder ein *Kommentar*), Ausgangstexte können verändert werden (z.B. *Zusammenfassung*, *Textsortenwechsel*) oder sie können mündlich referiert werden.

Die intertextuelle Beziehung kann aber auch allgemeinerer Art sein, dergestalt dass man sich bei der Textrezeption und –produktion nicht auf einen konkreten Text, sondern auf die Auseinandersetzung mit Texten in Form von Textmustern bzw.

---

<sup>1</sup> Die Betrachtung des Sprachunterrichts als intertextuellen Prozess stammt von Krause 2003: 337f. Hier wird die Anwendung dieser Ausführungen auf den Sprachunterricht an der Universität diskutiert.

*Textsorten* bezieht. Beide genannten Arten von Intertextualität sind für den Sprachunterricht relevant. Auch das Wissen um Textsorten, ihre zielsprachengerechte Ausformung und Anwendung wird für die Ausbildung der Studierenden als sehr bedeutend betrachtet.

Auf den zwei niedrigen Niveaustufen des Programms „Sprachpraktische Übungen“ werden schwerpunktmäßig solche Textsorten behandelt, deren Beherrschung die Grundvoraussetzung des Sprachunterrichts darstellt, wie etwa *Bewerbungsschreiben, Erzählung, Bericht, Leserbrief* oder *Lebenslauf*. Demgegenüber wird auf den höheren Niveaustufen die Struktur solcher Textsorten erarbeitet, die für das Germanistikstudium von Bedeutung sind, z.B. *die Zusammenfassung, der Kommentar, die Stellungnahme*. Bestimmte Textsorten kommen auf allen Niveaustufen vor (I bis IV), z.B. *Zeitungsartikel, argumentative Texte, Kurzreferate* und die das Referat begleitende Erarbeitung von *Thesepapieren* und *Handouts*.

Bei einigen Textsorten werden hauptsächlich die produktiven sprachlichen Fertigkeiten geübt. Das ist z.B. beim Anfertigen von *Aufsätzen, Zusammenfassungen, Kommentaren*, auch beim *Textsortenwechsel* der Fall. Bei anderen Textsorten werden vorwiegend die rezeptiven sprachlichen Fertigkeiten trainiert, so z.B. bei Lehrbuchtexten und wissenschaftlichen Fachtexten aus den einzelnen Gebieten des Germanistikstudiums.

### 3 Dominanz von Schriftlichkeit – „Textkompetenz“

Obwohl im Curriculum der „Sprachpraktischen Übungen“ von einem integrativen Sprachunterricht ausgegangen wird, in dem Schriftlichkeit und Mündlichkeit in Kombination und nicht getrennt vorkommen, überwiegt trotzdem die Auseinandersetzung mit *schriftlichen* Texten: Dies ergibt sich aus der Praxis des Sprachunterrichts und erweist sich auch für das weitere Studium von größerem Nutzen. So sind die Prüfungen meistens schriftlich, Seminararbeiten und die Diplomarbeit werden schriftlich verfasst; für diese Leistungen wird entsprechend viel gelesen.

Auch die Fähigkeit, eine Vorlesung zu verstehen, Fachprobleme zu erörtern, Referate zu halten, Diskussionsbeiträge kohärent und genau zu formulieren, - alle diese Aktivitäten im mündlichen Bereich sind geprägt und beeinflusst von Erfahrungen, die anhand von *schriftlichen* Texten gewonnen werden. Sie erhalten ihre Eigenart durch die Kombination mündlicher Kommunikationsverfahren mit textuellen Bearbeitungstechniken der Strukturierung und Darstellung. Mit anderen Worten: Sogar da, wo an einem Thema mündlich gearbeitet wird, wenn Referate geübt und besprochen werden, wird von den Teilnehmern der Einsatz spezialisierter Verstehens- und Darstellungskompetenzen gefordert, die über die Kompetenzen des einfachen dialogischen Sprechens hinaus gehen. Sogar in diesen mündlichen Formen des Unterrichts wird logisch-kohärentes, gegliedertes Sprechen angepeilt und wesentliche Elemente des Arbeitskontextes bestehen aus textuell geprägten mündlichen Äußerungen oder schriftlichen Texten.

In diesem Sinne kann man also *Textkompetenz*<sup>2</sup> als eine allgemeine Fähigkeit definieren, schriftliche Texte zu bearbeiten, zu verstehen, zu strukturieren und neue Texte zu erstellen, die sich entweder auf ursprüngliche Textvorlagen stützen (*Inhaltsangabe, Zusammenfassung, Kommentar, Textvergleich*) oder selbst ursprüngliche Texte repräsentieren (*Bericht, Aufsatz, Problemerkörterung, Stellungnahme* ...).

<sup>2</sup> In Anlehnung an Portmann-Tselikas (2003), der den Begriff der Textkompetenz und die oben aufgeführten Überlegungen zur dominierenden Schriftlichkeit des Sprachunterrichts für den (normalen/schulischen) Sprachunterricht diskutiert.

## 4 Textlinguistische Begriffe in der Unterrichtspraxis

### 4.1 Textrezeption (Lesen)

In diesem Abschnitt werden Textsorten diskutiert, die vom Lehrbuchautor oder vom Kursleiter ausgewählt werden, um bestimmte didaktische Ziele erreichen zu können. Zunächst soll auf einige mögliche textlinguistische Manifestationen von Lesetexten mit didaktischer Funktion eingegangen werden. Lesetexte können im Sprachunterricht folgende Funktionen erfüllen (nach Krause 2003: 340-345): (i) die Demonstrations- oder Vermittlungsfunktion, (ii) die Muster- oder Modellfunktion, (iii) die Initial- oder Impulsfunktion, (iv) die Informationsfunktion und (v) die Kontrollfunktion. In diesem Beitrag werden die drei ersten Funktionen von Lesetexten besprochen, da sie für den Sprachunterricht an der Universität besonders relevant sind. Die folgenden drei Abschnitte spezifizieren diese genauer.

#### 4.1.1 Die Demonstrations- oder Vermittlungsfunktion von Lesetexten

Texte können als Grundlage für die Einführung und Aneignung von Wortschatz und grammatischen Phänomenen dienen. Dadurch können Wörter leichter semantisiert, Kollokationen aufgezeigt und stilistische Markierungen verdeutlicht werden. Eine solche Präsentationsweise bietet auch die Möglichkeit, textgrammatisches Wissen auf Metaebene im Sprachunterricht einzuführen und zu veranschaulichen.

Betrachten wir als Beispiel den folgenden Textausschnitt (der Text stammt aus Müller-Küppers & Zöllner 1999: 14-15):

*Wie Kinder Wörter lernen*

*Wenn man einem Kind zuhört, das gerade sprechen lernt, achtet man besonders darauf, wie wenig es die Sprache beherrscht. Was man dabei leicht übersieht, ist die schon rein quantitativ enorme Leistung. Allein das Erlernen der Wörter ist bereits eine gewaltige Aufgabe.*

- 5 *Es steht fest, dass Kinder von Sprachbeginn an für viele Jahre durchschnittlich mehr als zehn neue Wörter täglich lernen – doch wissen wir kaum, wie sie dies fertig bringen. Sicherlich schaffen sie es nicht, indem sie lexikalische Wortlisten auswendig lernen. [...] Sie müssen für diese Art des Lernens speziell begabt sein.*
- 10 *Einige wichtige Hinweise auf dieses Vermögen ergaben sich vor einem Jahrzehnt aus der Arbeit über Farbnamen von Susan Carey und Elsa J. Bartlett, die damals an der Rockefeller-Universität in New York tätig waren. Zunächst stellten sie eine Gruppe von Dreijährigen zusammen, von denen keiner die Bezeichnung Oliv kannte, sondern die meisten diese Farbe Grün und einige Braun nannten. Die beiden Wissenschaftlerinnen [...].*

Zunächst werden im Unterricht einige Hinweise auf die Textsorte gegeben:

Es handelt sich um einen Sachtext aus der allgemeinen Wissenschaftssprache, aus dem Themenbereich Psycholinguistik, das Thema ist Spracherwerb bei Kindern, was bereits aus dem Titel des Textes hervorgeht. Die Funktion (im textlinguistischen Sinne) ist informativ, belehrend. Hinweise werden auch auf stilistische Markierungen gegeben; im Unterricht werden sie mit Fragen etwa folgender Art erarbeitet: „Wie ist der Stil des Textes, mit welchen sprachlichen Mitteln wird er verkörpert?“ oder „Warum spielen in der deutschen Wissenschaftssprache Nominalisierungen eine wichtige Rolle?“

Die häufigen Nominalisierungen in derartigen Texten dienen folgenden Zwecken (vgl. z.B. Müller-Küppers & Zöllner 1999: 12):

- a) Erhöhung der Informationsdichte,
- b) einfachere Verknüpfung von Einzelsätzen zu Satzgefügen,
- c) bessere Möglichkeit, vorher Geschriebenes wieder aufzunehmen (z.B. *diese* Art des Lernens, *dieses* Vermögen) und
- d) gute Gliederungsmöglichkeit; diese Eigenschaft stellt insbesondere eine Hilfe für das Textverständnis und für die Textstrukturierung dar. Man benutzt nominalisierte Strukturen aber auch selbst, bei der Bearbeitung von Fachtexten, etwa um Hauptinformationen aus einem Text verkürzt zu notieren (Stichpunkte, Textstrukturskizze), um eine Gliederung zu erstellen oder um Titel, Überschriften und Schlagzeilen zu formulieren.

Ferner scheint eine kurze Diskussion über die Makrostruktur des Textes im Rahmen des Textverständnisses nützlich, wobei u.a. folgende Fragen behandelt werden können: „Wie viele Teile hat der Text? Wie kann man den Text gliedern und warum? Worum geht es in jedem Textteil?“

Zur Veranschaulichung von *textgrammatischem Wissen* werden die wichtigsten kohärenzstiftenden Mittel thematisiert und didaktisch vermittelt. Diese textlinguistischen Strategien beinhalten:

- *Wiederaufnahmen* (durch Wiederholung, Wortvariation, durch Synonyme, Hyponyme oder Hyperonyme, oder/und Proformen) und
- *Konnektoren*, also
  - Konjunkturen (*und, sowie*),
  - Subjunkturen (*weil, obwohl, so dass*),
  - Adverbien (*damals, dort*) und
  - Pronominaladverbien (*dabei, darin, darauf*). Deren Funktion wird im Unterricht mit Fragen erläutert, wie: Worauf beziehen sich die Wörter *dabei* und *darauf* in Zeile 2? Hierbei wird auch das Phänomen des anaphorischen bzw. kataphorischen Verweises induktiv erarbeitet<sup>3</sup>.

Im Unterricht werden Konnektoren und logische Verhältnisse z.B. durch folgende Fragestellungen thematisiert: „Das Wort *indem* (Zeile 7) signalisiert ein bestimmtes logisches Verhältnis; wie nennt man dieses Verhältnis, und wie kann man es mit anderen sprachlichen Mitteln ausdrücken?“<sup>4</sup> Die gewünschte bzw. erarbeitete Antwort lautet in diesem Fall: Es handelt sich um das *Instrumental-Verhältnis*, was zum Ausdruck des Mittels dient; man kann dies auch mit der Präposition *durch* ausdrücken, oder mit bestimmten Wendungen (*mit Hilfe von, nach der Methode des ...*). Der Zweck von solchen Übungen ist - neben der Didaktisierung des Phänomens der Kohärenz – auch:

- die Erweiterung des Wortschatzes
- die Fähigkeit, grammatisch-syntaktische Umformungen durchführen zu können, eine Fertigkeit des prozeduralen Wissens<sup>5</sup>, und

<sup>3</sup> In der Textlinguistik rechnet man (nicht nur Pronomen, sondern auch) Pronominaladverbien zu den Proformen.

<sup>4</sup> Zu den logischen Verhältnissen und den Möglichkeiten ihres Ausdrucks vgl. z.B. Bechtel & Simson (1984: 25-30).

<sup>5</sup> *Prozedurales Wissen*: Gemeint ist hiermit die Fähigkeit zur Ausübung, ggf. zur Automatisierung, von Fertigkeiten. Im Gegensatz dazu bezieht sich *deklaratives Wissen* auf die Kenntnis von Fakten, Regeln und Sachverhalten (zur Bedeutung der beiden Begriffe, die in der Didaktik häufig diskutiert werden, vgl. z.B. Storch <sup>3</sup>2008: 38). Auslandsgermanisten haben häufig eine bessere Kenntnis von der deutschen Grammatik, von ihren Regeln und Gesetzmäßigkeiten, verfügen also über ein besse-

- sich mit den einzelnen grammatischen Begriffen vertraut zu machen (deklaratives Wissen).

Der Fähigkeit, Sätze umformen zu können, wird im sprachpraktischen Unterricht ein besonderer Wert beigemessen, insofern als sie einerseits für den schriftlichen Ausdruck und für die Lösung von Grammatikaufgaben wichtig ist; andererseits gehört die Verarbeitung von Texten aus der allgemeinen Wissenschaftssprache zum Alltag der Studierenden, was auch voraussetzt, mit solchen textgrammatischen Strukturen vertraut sein und umgehen können zu müssen. In obigen Textausschnitt kommen – außer *indem* – noch folgende Konnektoren vor: *Wenn* (Zeile 1) und *doch* (Zeile 6); sie signalisieren ein Konditional- bzw. Adversativ-Verhältnis (die Kenntnis von solchen Begriffen ist eine Fertigkeit des deklarativen Wissens).

Weiterhin wird auch auf die Bedeutung von *textgliedernden Wendungen* als Kohärenzstiftendes Mittel verwiesen, wie *zunächst, dann, des Weiteren, ferner, außerdem schließlich* usw. Auch solche Redemittel sind für den schriftlichen Ausdruck wichtig, etwa für das Verfassen von Textwiedergaben, Stellungnahmen, Überblicken über die Fachliteratur usw.

Wiederaufnahmerelationen<sup>6</sup> werden im Unterricht am Beispiel des obigen Textabschnittes folgendermaßen thematisiert: Angefangen vom Zusammenstellen bzw. Markieren von Wörtern, die zu demselben Wortfeld oder demselben Themenbereich gehören, können die so genannten *Topiks* als elementare Einheiten des Textinhalts verdeutlicht, *Topikpaare* oder *Topikketten* gebildet und dabei die einzelnen Bezüge und Relationen geklärt werden.

Im obigen Textausschnitt lassen sich folgende Topikketten bilden:

*Topikkette 1: Kinder* (Überschrift), - *Kinder* (Zeile 5) – *sie* – *sie* – *sie* – *sie* (Zeile 7 und 8); gemeint als Gattungsname (also *Kinder schlechthin*, im Unterschied zu Tieren). Es liegen explizite Wiederaufnahmen vor, die durch Wiederholung desselben Substantivs und durch Pronomen (Proformen) zustande kommen.

*Topikkette 2: einem Kind* – *das* – *es* (Zeile 1 und 2); das Substantiv *Kind* mit dem Merkmal „indefinit“ wird explizit wieder aufgenommen durch Relativ- und Personalpronomen.

*Topikkette 3: Wörter lernen* (Überschrift) – *die schon rein quantitativ enorme Leistung* (Zeile 3) – *das Erlernen der Wörter* (Zeile 3-4) – *eine gewaltige Aufgabe* (Zeile 4) – *durchschnittlich mehr als zehn neue Wörter täglich lernen* (Zeile 5-6) – *dies* (Zeile 7) – *es* (Zeile 7) – *lexikalische Wortlisten auswendig lernen* (Zeile 7-8) – *diese Art des Lernens* (Zeile 8) – *dieses Vermögen* (Zeile 9). Dies ist eine relativ lange Topikkette, die wichtig auch für die Festlegung des Themas und der thematischen Textstruktur ist. Folgende Beziehungen kommen hier vor:

- Explizite Wiederaufnahmen durch Wortvariation; die Ausdrücke *die schon rein quantitativ enorme Leistung* (Zeile 3) und *eine gewaltige Aufgabe* (Zeile 4) sind nicht völlig bedeutungsgleich, aber doch bedeutungsähnlich. Diese Bedeutungsbeziehung ist im Sprachsystem (Lexikon der Sprache) verankert

---

res deklaratives Wissen als deutsche Germanisten. In dieser Hinsicht sind also beide Arten von Wissen für den Sprachunterricht bei künftigen ausländischen Deutschlehrern relevant.

<sup>6</sup> Die textlinguistische Analyse, konkret die Ausführungen über Wiederaufnahmen, erfolgt hier nach Brinker (<sup>4</sup>1997: 27-37).

- (sprachimmanent), nicht im Sprachgebrauch, wie der Fall im direkt unten genannten Beispiel ist.
- b) Explizite Wiederaufnahmen durch Wortvariation, wobei die Bedeutungsbeziehung nicht im Sprachsystem, sondern in diesem bestimmten Text, also im Sprachgebrauch verankert ist (textimmanent); z.B. *eine gewaltige Aufgabe* (Zeile 4) und *diese Art des Lernens* (Zeile 8), *dieses Vermögen* (Zeile 9). Der Kontext bietet hier durchaus eine unterstützende Funktion.
- c) Explizite Wiederaufnahmen durch Proformen, die anaphorisch oder kataphorisch gebraucht werden und die sich nicht unbedingt auf ein Wort beziehen, sondern auf eine Wortgruppe. Im Unterricht wird das Phänomen durch Fragen thematisiert der Art: „Worauf beziehen sich die Wörter: *dies* oder *es* (Zeile 7)?“

Auch weitere Topikketten lassen sich im Laufe des Textes bilden, z.B.:

*Topikkette 4: Susan Carey und Elsa J. Bartlett (Zeile 10-11), - die (Zeile 11) – sie (Zeile 12) – die beiden Wissenschaftlerinnen (Zeile 14).*

In diesem Fall haben wir mit einem bestimmten Referenzträger zu tun, der in der Abfolge „spezifisch“ (Susan Carey und Elsa J. Bartlett) – „allgemein“ (die beiden Wissenschaftlerinnen) vorkommt. Diese Beziehung ist zwar nicht im Lexikon der Sprache verankert, wird aber durch den Kontext zustande gebracht: Das Merkmal „Tätigkeit an der Universität“, das die zwei Personen charakterisiert, kennzeichnet auch einige WissenschaftlerInnen.

Schließlich kommen auch einige implizite Wiederaufnahmen vor, z.B. *Experiment, experimentieren* (Vorgang beschrieben auf Zeilen 11-14 und auch im weiteren Text), *Wissenschaftlerinnen* (Zeile 14), *Arbeit über Farbnamen* (Zeile 10); es liegt ein kulturell begründetes Kontiguitätsverhältnis vor: Das Wort *Wissenschaftlerinnen* impliziert den Vorgang des Experimentierens, den die zwei Personen in Bezug auf das Erlernen der Farbnamen von Kindern ausführen (Brinker<sup>4</sup>1997: 37).

#### 4.1.2 Die Muster- oder Modellfunktion von Lesetexten

In diesem Fall wirkt ein vom Kursleiter ausgewählter Text, d.h. ein ausgewähltes Textsortenexemplar als Muster für Texte, die von den Lernern zukünftig produziert werden sollen. Dieser Text muss als typischer Vertreter seiner Art zu identifizieren sein; die geeignete Auswahl setzt auch gewisses textlinguistisches Wissen vom Kursleiter voraus.

Der Mustertext soll einige wichtige strukturelle Merkmale der Textsorte deutlich machen. Hier spielen insbesondere zwei Faktoren eine wichtige Rolle:

- (i) die charakteristischen äußeren Merkmale der zugrunde liegenden Textsorte, etwa Layout, Absatzstruktur, Positionierung bestimmter Elemente, möglicherweise das Vorhandensein von Zwischenüberschriften, und
- (ii) die innere, d.h. inhaltliche Komposition auf der Mikro- und Makroebene.

So muß ein Kommentar z.B. wichtige Informationen aus der Textvorlage enthalten und sich mit den Thesen der Vorlage kritisch auseinandersetzen. Aus intertextueller Sicht dienen Mustertexte als Folie für weitere Texte, die die Lernenden – in diesem Fall Studierenden – im Rahmen des Unterrichts, der Prüfung, oder im weiteren Studium, etwa bei Bearbeitung von Fachtexten, benutzen können.

### 4.1.3 Die Initial- oder Impulsfunktion von Lesetexten

Hierbei geht es um die Schaffung eines Verstehens- oder Äußerungsanlasses. Dazu zählen zunächst einmal Verstehentexte, die der Förderung des Leseverstehens dienen. Dabei können als Zielvorgabe unterschiedliche Grade des Textverstehens angestrebt und unterschiedliche Lesestile geübt werden: global/orientierendes, detailliertes oder kursorisches Textverstehen. Zur Entwicklung und Kontrolle des Verstehens können Techniken angewandt werden, die sich auf die Mikro- oder Makroebene des Textes beziehen, z.B.:

- die Ermittlung von Makropropositionen, also inhaltlichen Zusammenfassungen von Textpassagen in einem Satz oder in einem Titel, die in der Aufgabenstellung „Formuliert bitte eine Zwischenüberschrift“ Anwendung findet. Solche Überschriften können sich auch auf den gesamten Text beziehen, wobei nur ein Titel oder auch ein Untertitel formuliert werden muss.

Weitere Techniken, die zur Förderung und Kontrolle des Textverstehens angewandt werden, sind:

- das Finden des Hauptthemas und möglicher Nebenthemen,
- die Markierung von Satz- und Textverknüpfern,
- die Markierung der Komposition durch Gliederung (Einleitung, Hauptteil, Schluss, Pros und Kontras, Argumente und Gegenargumente, Überleitungen usw.).

Neben Verstehensanlässen können Texte als Basis für Äußerungsanlässe der Lernenden fungieren. Diese Äußerungsanlässe können schriftlicher oder mündlicher Art sein und je nach Niveaustufe entsprechend variieren. In den niedrigen Niveaustufen können z.B. Texte über landeskundliche Themen einen Äußerungsanlass bilden, in den höheren Niveaustufen dominieren vor allem komplexere und anspruchsvollere Aufgaben, etwa Kommentare, Stellungnahmen, Textsortenveränderungen und die schriftliche Ausarbeitung von Referaten.

## 4.2 Textproduktion (Schreiben)

Einige von den Ausführungen, die im Kapitel über die Textrezeption (s. 4.1) genannt wurden, gelten auch für den Bereich der Textproduktion; d.h. die Kursteilnehmer werden nicht nur zum Verstehen, sondern auch zur aktiven Verwendung, zumindest zur Berücksichtigung bestimmter Phänomene angeleitet; z.B. die Bedeutung der Kohärenz, die angemessene Benutzung von kohärenzstiftenden Mitteln, die Ermittlung von Makropropositionen, betreffen auch den Bereich der Textproduktion.

*Tabelle 1: Kann-Beschreibungen der Fertigkeit Schreiben auf den vier Niveaustufen des Studienprogramms Sprachpraktische Übungen (Auszug)*

|     |  |
|-----|--|
| I   | Kann kurze Aufsätze verfassen<br>Kann einen Lebenslauf und einen Bewerbungsbrief verfassen   |
| II  | Kann über Erfahrungen zusammenhängend und in chronologischer Reihenfolge berichten<br>Kann Zeitungs- und Sachtexte zusammenfassen  |
| III | Kann klar strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen<br>Kürzen von Texten: Zusammenfassung und analytische Textwiedergabe von wissenschaftsorientierten Texten und Sachtexten |
| IV  | Kürzen von Texten: Zusammenfassung und analytische Textwiedergabe von wissenschaftlichen Texten aus den einzelnen Fachgebieten des Studiums  |

Kann Kommentare / Stellungnahmen zu Thesen eines gegebenen Textes verfassen;  
 Textsortenwechsel (z.B. einen Bericht zu einem persönlichen Brief verändern, ein gehörtes Interview schriftlich wiedergeben)

Um zu verdeutlichen, wo im sprachpraktischen Unterricht der Schwerpunkt liegt - was die Entwicklung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit betrifft - wird in Tabelle 1 ein Auszug aus dem *Studienführer zur Sprachpraxis* (Portz & Karvela 2006) angeführt, in dem das gesamte Curriculum des Studienprogramms *Sprachpraktische Übungen* in Form von Kann-Beschreibungen für die vier Niveaustufen aufgelistet wird. Man beachte die Progression nach steigendem Schwierigkeitsgrad.

Ich möchte noch auf eine textlinguistische Beschreibungskategorie eingehen, die bei der Produktion von Texten im Fremdsprachenunterricht Anwendung findet, nämlich den Begriff der *thematischen Entfaltung*. Dieser gehört zu den Grundbegriffen der textthematischen Analyse und meint die gedankliche Ausführung des Themas. Da die Themenentfaltung wesentlich durch kommunikative und situative Faktoren gesteuert wird, sind verschiedene Möglichkeiten der Entfaltung eines Themas gegeben. Die wichtigsten Grundformen thematischer Entfaltung sind<sup>7</sup>:

- die deskriptive (beschreibende)
- die explikative (erklärende)
- die argumentative (begründende) und
- die narrative (erzählende)

Vor allem die deskriptive, narrative und argumentative Themenentfaltung werden in allen vier Niveaustufen in unterschiedlicher Intensität trainiert. Deskriptive und narrative Textproduktionen kommen vor allem in den Niveaustufen I und II vor und argumentative Texte in den Niveaustufen II, III und IV, mit Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit. Im Folgenden zwei Beispiele für Aufgaben, in denen die argumentative Themenentfaltung geübt wird: a) *Ist es für Kinder und Jugendliche besser, wenn sie in der Stadt oder in einem Dorf / auf dem Land aufwachsen?* Das ist eine Aufgabe zum schriftlichen Ausdruck für Niveaustufe II, und b) *Äußern Sie sich zu den Vor- und Nachteilen des gedruckten Buches gegenüber dem digitalen Text*; eine Aufgabe für die Niveaustufen III und IV.

Anschließend noch einige Überlegungen zur Didaktisierung der argumentativen Textproduktion: Dieser Prozess kann von einem argumentativen Text ausgehen, der als Lesetext mit Musterfunktion – wie oben erläutert wurde – dient und den Lernern gegeben wird, um zu sehen und zu untersuchen, wie der Aufbau, die Merkmale eines solchen Textes sind, welche Redemittel gebraucht werden etc., um anschließend zur Entfaltung eines argumentativen Textes überzugehen.

Anhand des Beispieltextes können im Unterricht die Struktur einer Argumentation und deren Gliederungsmöglichkeiten, d.h. die Anordnungsmöglichkeiten der Argumente und Gegenargumente erarbeitet werden (steigernde, antithetische Argumentation, Mischformen) sowie die Möglichkeiten, einen solchen Aufsatz zu beginnen und abzuschließen. Was die Argumentationstypen betrifft, ist auch hier ein entsprechendes metasprachliches Wissen vom Kursleiter erforderlich, da sich einige Themen mehr für eine steigernde, andere wiederum mehr für eine antithetische Argumentation eignen. Außerdem wird auf Hinweise eingegangen, wie man überzeugend – schriftlich oder mündlich – argumentieren kann, was man dabei beachten und was man vermeiden soll: Achten sollte man dabei etwa auf einen logischen und nachvollziehbaren

<sup>7</sup> Nach Brinker <sup>4</sup>1997: 63.



Aufbau, auf kurze und treffende Begründungen und auf die Veranschaulichung mit Beispielen. Vermeiden sollte man andererseits kontextlos gebrauchte „leere Formeln“ der Art *das ist wichtig, das ist interessant* und Wiederholungen, die den Leser / Zuhörer (bzw. den Prüfer) nur langweilen (Kastanis & Tippmann 2003: 8-12).

Das Argumentationsmodell von St. Toulmin, mit dem Brinker (<sup>4</sup>1997: 73f.) bei seinen Ausführungen zur argumentativen Themenentfaltung operiert, kann für sprachdidaktische Zwecke etwas vereinfacht werden. Wichtig ist vor allem eine gute Begründung, dazu möglichst auch Belege und/oder Beispiele. Eine Argumentation besteht etwa aus folgenden Teilen:

Beispiel: *Stefan wird vermutlich im Berufsleben erfolgreich sein, denn er ist ein guter Student. Wenn seine Leistungen bis zum Examen nicht nachlassen, hat er sehr gute Chancen, eine Arbeit zu finden, wie Statistiken über den Zusammenhang von Studienabschlussnoten und Berufschancen belegen.*

|                    |   |
|--------------------|---|
| Behauptung:        | Stefan wird vermutlich im Berufsleben erfolgreich sein,                                     |
| Begründung:        | denn er ist ein guter Student.  |
| Beleg:             | aufgrund von Statistiken über den Zusammenhang von Studienabschlussnoten und Berufschancen. |
| Schlussfolgerung:  | Deshalb hat er sehr gute Chancen, eine Arbeit zu finden.                                    |
| Ausnahmebedingung: | Wenn seine Leistungen bis zum Examen nicht nachlassen.                                      |

Einen besonderen Stellenwert bei der Didaktisierung von Argumentationen hat die Behandlung der entsprechenden Redemittel. Hierzu gehören:

- a) Redemittel der Meinungsäußerung,
- b) Verknüpfungswörter zur Verdeutlichung der gedanklichen Zusammenhänge (begründende, schlussfolgernde, zwecksetzende usw.),
- c) typische Wendungen zur Überleitung von positiven zu negativen Gesichtspunkten (z.B. *andererseits muss bedacht werden, dass ..., es sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass ..., allerdings, im Gegensatz dazu*) und
- d) bestimmte Adverbien, mit denen der Wahrscheinlichkeitsgrad des Belegs und der Schlussfolgerung angegeben werden kann (z.B. *wahrscheinlich, vermutlich, vielleicht*); Brinker (<sup>4</sup>1997: 73) nennt sie Modaloperatoren.

Schließlich können zur Einübung und Festigung der argumentativen Entfaltung – neben Aufgaben zum schriftlichen Ausdruck – auch mündliche Übungen in Form von *Rollenspielen* im Unterricht durchgeführt werden. Dabei wird eine These vorgegeben und zwei Kursteilnehmer versuchen Argumente und Gegenargumente anzuführen und evtl. zu einem Kompromiss oder zu einer Synthese zu kommen. Mögliche Beispiele für solche Rollenspiele sind: *Man sollte die Werbung verbieten; die Kunst hat heute jede Bedeutung verloren; Surfen im Internet ist nur verlorene Zeit.*

### 4.3 Bewertung von Texten der Studierenden

Der dritte und letzte Bereich des Sprachunterrichts, in dem textlinguistische Beschreibungskategorien zur Anwendung kommen können, ist der Bereich der Bewertung von Texten, die von Studierenden geschrieben werden. Zu diesem Zweck wird nochmals der anfangs erläuterte Begriff der *Textkompetenz* aufgegriffen und folgende Frage gestellt: Inwiefern ist Textkompetenz in den Texten zu bemerken, die von den Studierenden produziert werden?

Der Lerner einer Fremdsprache greift zunächst automatisch bei der Realisierung fremdsprachlicher kommunikativer Anforderungen auf das ihm zur Verfügung stehende muttersprachlich fixierte Repertoire zurück, wobei natürlich mit zunehmender Kompetenz in der Fremdsprache der Einfluss der Muttersprache zunehmend in den Hintergrund tritt. Ein Teil der Fehler ist also auf Verstöße gegen die sprachliche Norm zurückzuführen: Interferenzen, morphosyntaktische Fehler, Fehlen eines differenzierten Wortschatzes, sind entsprechend dem Sprachniveau zu bemerken.

Darüber hinaus wird der fremdsprachige Text in seiner Komplexität, d.h. nicht nur auf Wort- und Satzebene, sondern auch auf Textebene erfasst und bewertet. Folgende Kriterien werden bei der Bewertung berücksichtigt und erhalten entsprechende Punkte bei der Benotung:

- Inwiefern ist der Text kohärent? Sind Kohärenzbrüche zu bemerken?
- Inwiefern ist er gut gegliedert? Werden entsprechende textgliedernde Wendungen verwendet?
- Inwiefern erfüllt er die Anforderungen an die Textsorte? Hierzu gehört sowohl die äußere Gestaltung (Architektur) des Textes, als auch der innere thematisch-inhaltliche Aufbau.

Was die Anforderungen an die Textsorte betrifft, werden beispielsweise konkret für die Zusammenfassung folgende Punkte berücksichtigt: Sind die wichtigsten Informationen der Textvorlage vorhanden? Werden sie mit eigenen Worten ausgedrückt? Wird der Gedankengang des Autors durch besondere sprachliche Mittel wiedergegeben? Hat der Text eine klare Gliederung?

Bei der Bewertung von Kommentaren und Stellungnahmen spielen – neben der sprachlichen Richtigkeit und eines angemessenen Sprachniveaus – folgende Faktoren eine Rolle:

- die Argumentationsfähigkeit,
- die Verwendung von Redemitteln der Stellungnahme und der Meinungsäußerung,
- der Aufbau des Textes,
- die Kohärenz und schließlich auch
- die Verwendung eines für die Textsorte geeigneten Stils.

## 5 Resümee

In der Fremdsprachendidaktik herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass es ohne Texte keinen sinnvollen Fremdsprachenunterricht geben kann. Sprachliche Kommunikation und Sprachdidaktik vollziehen sich in Texten, deshalb ist der Sprachunterricht durch Textorientiertheit geprägt. Ausgehend von dieser Maxime wurde in diesem Beitrag ein kurzer Überblick über die Funktion von Texten aus der allgemeinen Wissenschaftssprache in der fremdsprachlichen Lehrerbildung gegeben. Die Darstellung konkreter didaktischer Strategien in der Textarbeit sollte unter anderem hervorheben, dass es beim Umgang mit Texten nicht ausschließlich darum geht, die Wortbedeutungen zu besprechen und die Syntaxregeln zu üben, sondern, durch die Einübung einer Vielfalt von unterschiedlichen Textsorten bei den Lernenden, die Voraussetzungen sowohl für die erfolgreiche Textrezeption als auch für eine effektive Textproduktion zu schaffen. Demzufolge können die aktive Vermittlung von Strategien in der Textarbeit und die in diesem Zusammenhang erworbene Textkompetenz zu einem bewussten, erfolgreichen und motivierten Spracherwerbsprozess beitragen.

### Literaturverzeichnis

- Bechtel C. & E. Simson 1984. *Lesen und Verstehen. Studienreihe Deutsch als Fremdsprache 3*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Brinker K. <sup>4</sup>1997. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Esselborn K. & B. Wintermann. <sup>2</sup>1984. *Auswerten und Schreiben. Studienreihe Deutsch als Fremdsprache 4*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Kastanis J. G. & D. Tippmann. <sup>2</sup>2003. *Sprechen – Schreiben – Mitreden. Ein Übungsbuch zum Training von Vortrag und Aufsatz in der Oberstufe*. Athen: Εκδόσεις Καραμπάτου.
- Krause W.-D. 2003. Vom Text zum Text: Textlinguistische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts (DAF). *Deutsche Sprache* 31, 334-350.
- Müller-Küppers E. & I. Zöllner. 1999. *Leseverstehen. Fachtexte mit Übungen und methodischen Hinweisen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Portmann-Tselikas P. R. 2003. Textkompetenz und Spracherwerb. Die Rolle literarer Techniken für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht. G. Schneider & M. Clalüna (Hrsg.) *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: Iudicium Verlag, 101-121.
- Portz R. & I. Karvela. 2006. *Studienführer zur Sprachpraxis*. Athen: Έκδοση Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Storch G. <sup>3</sup>2008. *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart: Wilhelm Fink Verlag.