

Text competence in German as a foreign language lesson Textkompetenz im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.

*Dr. BOUNOUALA Fatima**
Université djilali Liabés. Sidi Bel Abbes. Algérie
bounouala.fatima@gmail.com

Received: 02/12/2022

Accepted: 29/05/2023

Abstract: "Text competence" is the competence of language users in dealing with texts. Language learners develop these in the course of language acquisition in which way and which components play an important role. This article explains "Basics for the development of text competence" and the value of the text as an important didactic structure in relation to foreign language teaching. After that, the development of text competence in German -as a foreign language- lessons should be specifically described.

Keywords: 1- Text, 2- didactics, 3- teaching, 4- language, 5- competence.

Abstract

„Textkompetenz“ ist die Kompetenz von Sprachbenutzern im Umgang mit Texten. Diese entwickeln Sprachlernende im Laufe des Spracherwerbs auf welche Weise und welche Komponenten dabei eine wichtige Rolle spielen, im diesem Artikel wird „Grundlagen zur Entwicklung der Textkompetenz“ und den Stellenwert des Textes als wichtige didaktische Struktur in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht erklärt. Danach soll noch speziell die Entwicklung der Textkompetenz im DaF-Unterricht beschrieben werden.

Schlüsselwörter: 1- Text, 2- Didaktik, 3- Lehre, 4- Sprache, 5-Kompetenz.

1.Introduction:

Texts are both the starting point and the end point of writing - texts emerge from other texts. Therefore, as a basis for an investigation into writing skills, it is first necessary to establish what is meant by "text" and "text type". The definition of these two terms in the academic discussion in German as a foreign language will be briefly summarized below, including a

* Dr.BOUNOUALA Fatima

discussion of the cultural specificity of text types. Subsequently, the term "text competence" will be explained, which refers to the handling of texts (in class). The development of this competence in the native language as well as in the foreign language classroom will be described, since it is related to writing skills in this article.

In everyday language, a "text" is usually defined as "a (written) linguistic unit, usually comprising more than one sentence." (Brinker 2010, p. 12) A similarly brief definition is also attempted by Börner, according to whom a text is "[...] a limited sequence of linguistic signs with a communicative function that is coherent in terms of content and language." (Börner and Vogel 1996, p. 1)

Both definitions address the fact that a text is limited in some way ("a unit" or a "linguistically limited sequence"), but Börner's definition goes beyond the everyday linguistic one by also citing the criteria of coherence and communicative function. On the basis of these quotations, then, it can be seen how complex the concept of "text" is. Therefore, in the following, we will first start from the definition in text linguistics and then go into the seven criteria of textuality by der Beaugrande and Dressler.

In text linguistics there are two main directions that define the concept of text differently: Linguistic-systematically oriented text linguistics starts from the sentence and defines a text as a coherent sequence of sentences; text coherence is understood in this direction as purely grammatical (cf. Brinker 2010, p. 13f.). In communication-oriented text linguistics, on the other hand, the text is understood "as a (complex) linguistic action" (Brinker 2010, p. 15), as it deals with the communicative function of texts (cf. Brinker 2010, p. 15). These two different approaches are united in the integrative concept of text, since they are to be regarded as complementary (cf. Brinker 2010, p. 16). This concept of text is defined as follows: "The term 'text' denotes a limited sequence of linguistic signs which is coherent in itself and which as a whole signals a recognizable communicative function." (Brinker 2010, p. 17). This definition is very close to that of Börner and Vogel, although here, in contrast to their definition, the content dimension is not addressed.

While these text-linguistic approaches can serve as a starting definition, one cannot glean from them any possible criteria for determining what constitutes a text. These criteria were defined by de Beaugrande and Dressler in 1981: They are cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativeness, situationality, and intertextuality (cf. de Beaugrande and Dressler 1981, pp. 3-13). "Cohesion" in this context is based on the grammatical dependencies within texts (cf. de Beaugrande and Dressler 1981, pp. 3f.), "coherence" refers to the coherence of texts in terms of content (cf. de Beaugrande and Dressler 1981, pp. 5), "intentionality" refers to the attitude of the text producer (cf. de Beaugrande and Dressler 1981, pp. 8f.), "acceptability", on the other hand, refers to the attitude of the recipient (cf. de Beaugrande and Dressler 1981, p. 9), "informativeness" refers to "the degree of expectedness or unexpectedness or familiarity or unfamiliarity/uncertainty of the textual elements presented" (de Beaugrande and Dressler 1981, p. 10f.), "situationality" refers to factors that make a text relevant in a communication situation (cf. de Beaugrande and Dressler 1981, p. 12), and finally "intertextuality" "concerns the factors that make the use of a text dependent on knowledge of one or more previously recorded texts." (cf. de Beaugrande and Dressler 1981, pp. 12f.) These criteria can be divided into two categories, text-centered (cohesion and coherence) on the one hand, and user-centered (intentionality, acceptability, informativeness,

situationality, and intertextuality) on the other, which refer to the activities of text producers and recipients (cf. de Beaugrande and Dressler 1981, p. 8). With the help of these criteria, the unity of the text can be determined on three levels, namely "on the pragmatic, semantic, and syntactic levels" (Feld-Knapp 2005, p. 40). Even de Beaugrande and Dressler themselves, however, these are not sufficient for text determination; in addition to these, they also propose three regulative principles - efficiency (refers to "effort and exertion of the communication participants in using the text" (de Beaugrande and Dressler 1981, p. 14)), effectiveness (refers to "whether it leaves a strong impression and produces favorable conditions for achieving a goal" (de Beaugrande and Dressler 1981, p. 14)), and appropriateness (determines "the correspondence of a text between its context and the way in which the criteria of textuality are maintained" (de Beaugrande and Dressler 1981, p. 14).

Thus, texts can be described comprehensively with the help of these criteria and principles. However, these criteria are not without controversy; for example, an extension to include the criterion of the culturality of text types has been proposed (cf. Fix 2008, p. 75). While the seven criteria can be used to make a text-linguistic determination, they are not so relevant for the concrete use of texts in the classroom, but rather the concept of text type, which will be discussed in the following.

Einleitung

Texte bilden zugleich den Ausgangs- und den Endpunkt des Schreibens – Texte entstehen aus anderen Texten. Daher ist als Grundlage für eine Untersuchung zur Schreibfertigkeit zuerst einmal festzustellen, was unter „Text“ und „Textsorte“ zu verstehen ist. Die Bestimmung dieser beiden Begriffe in der wissenschaftlichen Diskussion in Deutsch als Fremdsprache wird im Folgenden kurz zusammengefasst, dabei wird auch auf die Kulturspezifik von Textsorten eingegangen. Im Anschluss daran wird der Begriff der „Textkompetenz“ erläutert, der den Umgang mit Texten (im Unterricht) bezeichnet. Dabei wird die Entwicklung dieser Kompetenz im muttersprachlichen wie im fremdsprachlichen Unterricht beschreiben, da diese mit der Schreibfertigkeit zusammenhängt in dieser Artikel behandelt wird.

2. Zur Bestimmung des Begriffs „Text“

In der Alltagssprache wird ein „Text“ üblicherweise definiert als „eine (schriftlich) fixierte sprachliche Einheit, die in der Regel mehr als einen Satz umfasst.“ (Brinker 2010, S. 12) Eine ähnlich kurz gehaltene Definition versucht auch Börner, nach ihm ist ein Text „[...] eine in sich inhaltlich und sprachlich kohärente begrenzte Abfolge sprachlicher Zeichen mit kommunikativer Funktion.“ (Börner und Vogel 1996, S. 1)

Beide Definitionen gehen darauf ein, dass ein Text in irgend einer Weise beschränkt ist („eine Einheit“ oder eine „sprachlich begrenzte Abfolge“), Börners Definition geht über die Alltagssprachliche jedoch hinaus, indem er auch die Kriterien der Kohärenz und der kommunikativen Funktion anführt. Anhand dieser Zitate zeigt sich also, wie komplex der Begriff des „Textes“ ist. Daher wird im Folgenden zuerst von der Begriffsbestimmung in der Textlinguistik ausgegangen und anschließend wird auf die sieben Textualitätskriterien von der Beaugrande und Dressler eingegangen.

In der Textlinguistik gibt es zwei Hauptrichtungen, die den Textbegriff unterschiedlich definieren: Die sprachsystematisch ausgerichtete Textlinguistik geht vom Satz aus und

definiert einen Text als kohärente Folge von Sätzen, Textkohärenz wird in dieser Richtung als rein grammatisch aufgefasst (vgl. Brinker 2010, S. 13f.). In der kommunikationsorientierten Textlinguistik dagegen wird der Text „als (komplexe) sprachliche Handlung“ (Brinker 2010, S. 15) verstanden, da sie sich mit der kommunikativen Funktion von Texten beschäftigt (vgl. Brinker 2010, S. 15). Diese beiden unterschiedlichen Ansätze werden im integrativen Textbegriff vereint, da sie als komplementär zu betrachten sind (vgl. Brinker 2010, S. 16). Dieser Textbegriff wird folgendermaßen definiert: „Der Terminus ‚Text‘ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.“ (Brinker 2010, S. 17). Diese Definition steht der von Börner und Vogel sehr nahe, wobei hier im Gegen Satz zu deren Definition die inhaltliche Dimension nicht angesprochen wird.

Während diese textlinguistischen Zugänge als Ausgangsdefinition dienen können, kann man aus ihnen aber keine möglichen Kriterien zur Bestimmung dessen, was einen Text ausmacht, ablesen. Diese Kriterien wurden von de Beaugrande und Dressler 1981 definiert: Es handelt sich dabei um Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981, S. 3–13). „Kohäsion“ beruht dabei auf den grammatischen Abhängigkeiten innerhalb von Texten (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981, S. 3f.), „Kohärenz“ bezeichnet den inhaltlichen Zusammenhang von Texten (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981, S. 5), „Intentionalität“ bezieht sich auf die Einstellung des Textproduzenten (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981, S. 8f.), „Akzeptabilität“ dagegen die Einstellung des Rezipienten (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981, S. 9), „Informativität“ bezeichnet „das Ausmaß der Erwartetheit bzw. Unerwartetheit oder Bekanntheit bzw. Unbekanntheit/Ungewißheit der dargebotenen Textelemente“ (de Beaugrande und Dressler 1981, S. 10f.), „Situationalität“ bezieht sich auf Faktoren, die einen Text in einer Kommunikationssituation relevant machen (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981, S. 12) und „Intertextualität“ schließlich „betrifft die Faktoren, welche die Verwendung eines Textes von der Kenntnis eines oder mehrerer vorher aufgenommener Texte abhängig macht.“ (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981, S. 12f.) Diese Kriterien lassen sich in zwei Kategorien einteilen, einerseits in textzentrierte (Kohäsion und Kohärenz) sowie andererseits Verwender zentrierte (Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität), die sich auf die Aktivitäten der Textproduzenten und –rezipienten beziehen (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981, S. 8). Mit Hilfe dieser Kriterien lässt sich die Einheit des Textes auf drei Ebenen feststellen, nämlich „auf pragmatischer, semantischer und syntaktischer Ebene“ (Feld-Knapp 2005, S. 40). Schon de Beaugrande und Dressler selbst genügen diese jedoch zur Textbestimmung nicht, sie schlagen zusätzlich zu diesen auch noch drei regulative Prinzipien vor – Effizienz (bezieht sich auf „Aufwand und Anstrengung der Kommunikationsteilnehmer beim Gebrauch des Textes“ (de Beaugrande und Dressler 1981, S. 14)), Effektivität (bezieht sich auf darauf, „ob er einen starken Eindruck hinterlässt und günstige Bedingungen zur Erreichung eines Ziels erzeugt“ (de Beaugrande und Dressler 1981, S. 14)) und Angemessenheit (bestimmt „die Übereinstimmung eines Textes zwischen seinem Kontext und der Art und Weise, wie die Kriterien der Textualität aufrecht erhalten werden“ (de Beaugrande und Dressler 1981, S. 14).

Mit Hilfe dieser Kriterien und Prinzipien lassen sich Texte also umfassend beschreiben. Diese Kriterien sind jedoch nicht unumstritten, z.B. wird eine Erweiterung um das Kriterium der Kulturalität von Textsorten vorgeschlagen (vgl. Fix 2008, S. 75). Während sich mit den sieben Kriterien eine textlinguistische Bestimmung leisten lässt, sind diese für die konkrete Verwendung von Texten im Unterricht nicht so relevant, sondern vielmehr der Begriff der Textsorte, auf die im Folgenden eingegangen wird.

3. Grundlagen zur Entwicklung der Textkompetenz

Zunächst ist zu klären, was der Begriff „Textkompetenz“ bedeutet und woraus sich diese Kompetenz zusammensetzt. Im Anschluss daran wird auf die Sondereigenschaften der schriftlichen Kommunikation und die Funktion der Schrift eingegangen, da diese im Zusammenhang mit der Textkompetenz stehen. Darauf folgt ein Überblick über das 4-Quadranten-Modell der Textkompetenz, das den Erwerb dieser erläutert, sowie über die Entwicklung der Textkompetenz im Erstspracherwerb.

Portmann-Tselikas definiert Textkompetenz wie folgt:

Unter ‚Textkompetenz‘ verstehe ich zunächst die Fähigkeit, mit Texten rezeptiv und produktiv umzugehen. Wer über Textkompetenz verfügt, kann Texte eigenständig lesen und die damit erworbenen Informationen für sein weiteres Denken, Sprechen oder Schreiben nutzen. Textkompetenz schließt auch die Fähigkeit ein, selber Texte für andere herzustellen und damit seine Intentionen verständlich und adäquat mitzuteilen. (Portmann-Tselikas 2002, S. 14) Der Begriff bezieht sich auf die von Cummins definierte „cognitive-academic language proficiency“, Portmann-Tselikas und Schmöller-Eibinger haben dabei bewusst eine weiter gefasste Bezeichnung gewählt (vgl. Portmann-Tselikas und Schmöller-Eibinger 2008, S. 8f.). Die Textkompetenz setzt sich zusammen aus „Schemata, Strategien und Techniken, die nötig sind, um den mit textueller Kommunikation verbundenen Anforderungen gerecht zu werden“ (Portmann-Tselikas 2002, S. 15), diese Anforderungen sind je nach Textsorte unterschiedlich (vgl. Portmann-Tselikas 2002, S. 15). Die Zusammensetzung der Kompetenz kann noch genauer in Teilkompetenzen untergliedert werden, die sich auf den situativen Kontext des Textes (z.B. soziale Kompetenz, Erfahrungswerte, kommunikative Kompetenz), und solchen, die sich auf den Text selbst beziehen (z.B. sprachliche und fachliche Kompetenz, inhaltliches Wissen über den Gegenstand) (vgl. Feld-Knapp 2005, S. 18).

Es zeigt sich, dass die Textkompetenz eine komplex zusammengesetzte Kompetenz ist, in der einige Faktoren unter anderem mit dem Textproduzenten und dem Umfeld des Textes zusammenhängen. Wie sich diese Kompetenz entwickelt, erläutert das Modell von Portmann-Tselikas und Schmöller-Eibinger.

3.1 Das Vier-Quadranten-Modell

Um den Aufbau und die Entwicklung der Textkompetenz zu beschreiben, entwickelten Portmann-Tselikas und Schmöller-Eibinger das Vier-Quadranten-Modell. Dieses stützt sich auf die zwei Dimensionen des Sprachgebrauchs, nach denen das zweisprachige Lernen analysiert werden kann, der „Dimension der Textualität“ und der „Dimension der thematischen Orientierung“ (Portmann-Tselikas und Schmöller-Eibinger 2008, S. 6). Die

Dimension der Textualität erfasst die Informationsmenge, die eine Person vermitteln will, denn „je mehr Information eine Person in einem Zuge vermitteln will, desto Statthafter wird ihre Äußerung sein müssen, desto höhere Anforderungen an inhaltliche und sprachliche Kohärenz muss sie erfüllen.“ (Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 6) Die Dimension der thematischen Orientierung dagegen beschreibt, dass mit stärkerer Orientierung an strukturierten Wissensbeständen auch der Einfluss von vorgeprägten Sichtweisen und Begriffen steigt. Der erste Quadrant umfasst v.a. die mündliche Alltagskommunikation, also den Bereich, den Kinder zuerst erlernen und den alle Menschen einer Gesellschaft bis zu einem gewissen Grad teilen. Es ist auch der Bereich, der im Fremdsprachenunterricht fast immer den Anfängerunterricht dominiert (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 6f.). Der zweite Quadrant erfasst ebenso Sprachgebrauch des Alltags, allerdings textuell geformten, z.B. „(mündliche und schriftliche) Alltagserzählungen,

Gute-Nacht-Geschichten, Trivalliteratur, Zeitungstexte mit Alltags- und Personenbezug, wie sie etwa in Gratiszeitungen und Boulevardmedien erscheinen“ (Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 7). Der dritte Quadrant umfasst Sprachgebrauch, der nicht textuell durchformt ist und sich auf strukturierendes, übergreifendes Wissen bezieht (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 7). Beispiele dafür wären etwa „Politiker in Diskussionsrunden im Fernsehen, Experten im Interview, Freunde, die miteinander fachsimpeln, Lehrkräfte, die mit ihren Klassen zusammen ein Thema erkunden“ (Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 7). Im vierten Quadranten findet sich Sprachgebrauch, der durch Textualität und auch Orientierung an systematischem Wissen geprägt ist, prototypisch dafür sind Sachtexte, neben schriftliche Texten gehören aber auch Vorlesungen und Vorträge dazu (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 7f.). Das Vier-Quadranten-Modell dient zur möglichst vollständigen Erfassung aller Formen des Sprachgebrauchs. Seine vier Stufen zeigen zugleich eine Steigerung der Komplexität des Sprachgebrauchs.

4. Zur Kulturspezifik von Textsorten

In den 1970ern wurden erste Untersuchungen zur Kulturspezifik von Kommunikationsverhalten unternommen, bedingt durch eine zunehmende Internationalisierung und die dabei zu beobachtenden Kommunikationsprobleme“ (Eßer 1997, S. 16). Seit dem Beginn der 1980er Jahre sind Themen wie „interkulturelle Kommunikation“, „Kulturspezifik von Wissensstrukturen und sprachlichem Handeln“ und „Kulturspezifik von Lehren und Lernen“ in der linguistischen, fremdsprachendidaktischen und pädagogischen Diskussion weit verbreitet (vgl. Eßer 1997, S. 16), „wobei das jeweilige Forschungsinteresse sowohl die angewandten Methoden als auch die Fragestellungen bestimmt.“ (Eßer 1997, S. 16)

Die erste Untersuchung zur kulturspezifischen Gedrängtheit von Texten wurde aber schon 1966 von R. Kaplan durchgeführt, der laut Eßer „von einer reziproken Kausalitätsbeziehung zwischen Sprache und Kultur ausging“ (Eßer 1997, S. 24).

Problematisch an seiner Untersuchung ist jedoch, dass er von der Propositionsstruktur des sprachlichen Produkts auf zu Grunde liegende Denkmuster schloss und damit nicht nur Kultur und Sprache, sondern auch Sprachspezifik und Kulturspezifik gleichsetzte (Eßer 1997, S. 26).

Im Anschluss an Kaplans Arbeit wurden „einige wenige kontrastive und stark sprachsystematisch ausgerichtete Untersuchungen schriftlicher Texte“ (Eber 1997, S. 26) unternommen.

In diesen Untersuchungen ist für die Beschreibung der kulturellen Geprägtheit von Textsorten vor allem die Einbeziehung von sozialen und historischen Einflussfaktoren wichtig (vgl. Eber 1997, S. 81). Ebenso ist der Bezug auf die Umwelt des Textes zu beachten, was Venohr in der Formel „Text-in-Funktion-in-Lebenswelt“ (Venohr 2007, S. 58) zum Ausdruck bringt. Textsortendifferenzierung tritt v.a. in speziellen Bereichen auf (z.B. Politik, Sport, Kunstbetrieb), d.h. es handelt sich dabei um Textsorten, die auch nur für einen Teil der Muttersprachler relevant sind (vgl. Adamzik 2009, S. 209). Das zeigt sich auch dahingehend, dass sich Untersuchungen zur Kulturspezifik in den letzten Jahren v.a. mit dem Bereich der Fachtextlinguistik beschäftigen und sich auf den internationalen Wissenschaftsaustausch beziehen (vgl. Venohr 2007, S. 57).

In didaktischer Hinsicht spielen vor allem die kulturspezifischen Unterschiede in der semantischen Reichhaltigkeit von Textsortenbezeichnungen eine wichtige Rolle, da scheinbar gleichartige Bezeichnungen in unterschiedlichen Sprachen nicht unbedingt den gleichen semantischen Gehalt aufweisen (vgl. Venohr 2007, S. 210).⁴ Ebenso ist in dieser Hinsicht wichtig, dass die rezeptive Behandlung von Textsorten nicht ausreicht, um sie produktiv anwenden zu können (vgl. Portmann-Tselikas 2002, S. 29). Diese Thematik, die Textsortenvermittlung, wird im nächsten Kapitel noch genauer erläutert.

Interessant ist, dass trotz der jahrzehntelangen Forschungen auch im Jahr 2007 noch kritisiert wird, dass die kulturellen Zusammenhänge von Textsorten im Fremdsprachenunterricht kaum berücksichtigt und einzelsprachliche Textmuster in Lehrwerken undifferenziert behandelt würden (vgl. Venohr 2007, S. 17). Damit ist schon auf Probleme in der Vermittlung der Kulturspezifik verwiesen.

5.Förderung der Textkompetenz

Wie oben angeführt, bedeutet die Textkompetenz eine Schlüsselkompetenz in der heutigen Gesellschaft. Gleichzeitig ist jedoch aus unterschiedlichen Erhebungen und Studien bekannt, dass bei vielen Lernenden diese wichtige Kompetenz nur mangelhaft entwickelt ist. Daraus resultiert ein großes Interesse an Fördermaßnahmen und -konzepten, die die Textkompetenz und ihre Teilbereiche (v. a. Lese- und Schreibkompetenz) herausbilden. Ihr Ziel ist, den Lernenden das notwendige Handwerkszeug zu vermitteln, mit dem sie ihre Lese-, Verstehens- und Schreibprozesse selbständig gestalten und optimieren können (vgl. Knapp 2012: 263). Das kann unter anderem dadurch geschehen, dass bei der Textarbeit Prozeduren und Strategien im Umgang mit Texten eingeübt werden, die generalisier- und übertragbar sind und somit zur Erschließung von anderen, schrittweise längeren und komplexeren Texten eingesetzt werden können. Zusätzlich soll ein Wissen über die Strukturen von „guten“ Texten erworben werden (vgl. Portmann-Tselikas 2005: 5–6).

Die Förderung der Textkompetenz sollte immer Hand in Hand mit der Förderung der bildungssprachlichen Fähigkeiten gehen. Ansätze und Vorschläge zur Sprach- und Textförderung müssen deshalb immer auch auf den Aspekt hin gestaltet und untersucht

werden, ob und wie weit bildungssprachliche Fähigkeiten mit gefördert werden (dazu Krumm 2007: 200).

Ein Modell zur Förderung der Textkompetenz ist das 3-Phasen-Modell von Schmölder Eibinger (2011: 191), das als primäres Ziel die literale Förderung von Lernenden in mehrsprachigen Klassen verfolgt und sich auch gut für homogene Klassen der Fremdsprachenvermittlung eignet. Es soll die Lernenden dabei unterstützen, „die schriftsprachlichen Anforderungen im rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten zu bewältigen und Texte verstehen, verarbeiten, verfassen und als ein Instrument des Lernens im Unterricht nutzen zu können“ (Schmölder Eibinger 2011: 191). Die von der Autorin vorgestellte literale Didaktik setzt dafür an der Basis von Verstehens- und Schreibprozessen an und zielt auf die Vermittlung und das Erlernen von basalen Strategien im Umgang mit Texten. Diese sollen auf mehr oder weniger komplexe Texte sowie unabhängig von ihren Inhalten und textsortenspezifischen Charakteristika angewendet werden können. Es wird Wert darauf gelegt, dass diese Vermittlung und Schulung in authentischen Sprachlernsituationen und nicht anhand von vereinfachten Texten geschieht (vgl. Schmölder Eibinger 2011: 176–178). Auf diese Weise können erfolgreich intensive Lese-, Verstehens- und Produktionsprozesse in Gang gesetzt werden, die über drei Phasen hinweg in immer anspruchsvoller werdenden Aufgaben vollzogen werden müssen. Zusätzlich zum Zusammenspiel von inhalts- und sprachbezogenen Aktivitäten und Aufgaben wird auch die metasprachliche und metakognitive Arbeit an Texten nicht vernachlässigt (vgl. Schmölder Eibinger 2011: 191–202).

Die drei Phasen des Modells (1. Wissensaktivierung, 2. Arbeit an Texten, 3. Texttransformation) sind genau aufeinander abgestimmt und bieten jeweils Aktivitäten und Aufgaben an, die die kooperative Bearbeitung (Partner- und Gruppenarbeit) von Texten ins Zentrum stellen. Im Folgenden wird das Modell von Schmölder Eibinger (2011: 191–193) verkürzt dargestellt.

1. Wissensaktivierung: In der ersten Phase sollen die Lernenden durch assoziatives Schreiben oder Sprechen ihr Vorwissen zu einem bestimmten Thema aktivieren. Als Sprech- oder Schreibanlass können Wörter, Bilder, ein Satz usw. dienen, anhand derer die Lernenden ihre Gedanken und Assoziationen spontan und frei aufschreiben bzw. darüber sprechen. So wird das Vorwissen der Lernenden für die späteren Aktivitäten und Arbeit am Text verfügbar gemacht.

2. Arbeit an Texten: In dieser Phase des Modells sollen die Lernenden Texte aus verschiedenen Blickwinkeln und in verschiedene Kontexte eingebettet bearbeiten. Dies geschieht durch unterschiedliche Aktivitäten: Lesen, Schreiben, Interpretieren, Reflektieren, Diskutieren, Rekonstruieren und Überarbeiten. Diese Aktivitäten verteilen sich auch auf drei Phasen: (A) Textkonstruktion, (B) Textrekonstruktion, (C) Textfokussierung und Textexpansion.

3. Texttransformation: Die dritte Phase setzt Texte in einen anderen Kontext ein, was eine Übernahme der Strukturen und Anpassung an ebendiese Kontexte erfordert. In dieser letzten Phase ist die Autonomie der Lernenden am stärksten gefordert, denn sie müssen ihre Lernprozesse tatsächlich selbst steuern und gestalten.

6. Textkompetenz im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

Vorweg soll die Funktion von Texten im DaF-Unterricht erläutert werden, beispielsweise im Hinblick darauf, für welche Zwecke Texte eingesetzt werden und wie deren Auswahl und Einbettung in Lehrkontexte erfolgt. Anschließend wird auf die Entwicklung der Textkompetenz in der Fremdsprache eingegangen, dabei wird auch die Beschreibung und den Stellenwert von Textsorten und –Kompetenz im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen berücksichtigt.

6.1 Die Funktionen von Texten im Unterricht

Texte bilden die Grundlage des Sprachunterrichts, denn „sprachliche Kommunikation vollzieht sich in Texten, deshalb ist der Unterricht durch Textorientiertheit geprägt.“ (Feld-Knapp 2005, S. 16) Texte sind „zugleich Mitteilung und Ansammlung von Sprachformen“, Lernende entnehmen ihnen „Informationen, Meinungen, Sachverhalte oder Argumente und realisieren dabei gleichzeitig deren sprachlich-situative Eingebundenheit in die fremde Sprache.“ (Meier 2006, S. 193) Neben der Mitteilungs- und Informationsfunktion von Texten sind diese vor allem als Muster wichtig (vgl. Venohr 2007, S. 18).

Texte, die im Unterricht verwendet werden, sollen vor allem prototypisch für die Textsorte sein, „sie sollten verschiedene Textsorten repräsentieren und im Unterricht schrittweise nach entsprechenden didaktischen Überlegungen eingesetzt werden.“ (Feld-Knapp 2005, S. 17) Für die Auswahl von Texten steht daher vor allem das Textmusterwissen der Lernenden im Vordergrund, da wichtig ist, dass sie im Rückgriff auf dieses Wissen die Texte in den diskursiven Kontext einbetten können (vgl. Venohr 2007, S. 205f.).

Bei der Einbettung in Lehrwerke werden Texte mit bestimmten Aufgabenstellungen verbunden, die meist thematisch orientiert sind; die Textsorte spielt dabei auch für die Folgehandlungen eine Rolle, d.h. etwa mögliche Folgetexte (vgl. Venohr 2007, S. 204). In „prüfungsvorbereitenden Lehrwerken“ werden immer häufiger die zuvor analysierten Textmuster Merkmale zur aktiven Anwendung gebracht, z.B. durch das Erarbeiten von textsortenspezifischem Textaufbau wie Formulierungsmustern zum Verfassen eines *Briefes*. Es entsteht somit ein „Ergebnistext“, der mit dem „Zieltext“ verglichen wird. (Venohr 2007, S. 214) Für den Einsatz von Texten im Unterricht ergeben sich daher folgende textdidaktischen

Konsequenzen:

- Sichtbarmachen von intra- und interkulturell differierenden Textsorten,
- Berücksichtigung diskursiver Zusammenhänge innerhalb eines Realitätsbereichs („Lebenswelt“).
- Benennung von Leerstellen in Texten und Textverbänden als distinktives Textsortenmerkmal,
- Zuordnung von Leerstellen als Speicher von Schema- und Diskurswissen in der Zielsprache sowie
- die Vermittlung textlinguistischer Kategorien zur Beschreibung sowie funktionalen Einordnung von Textsorten unter Nutzung der multimodalen Dimension (Textdesign als ‚bildhaftes Präsignal‘). (Venohr 2007, S. 357)

Texte haben also im Unterricht neben anderen Funktionen auch eine sehr wichtige Musterfunktion. Ihr Einsatz muss daher von der Rezeption zur Produktion anleiten und sowohl die Progression der Sprachkenntnisse als auch des Textsortenwissens berücksichtigen.

7. Die Entwicklung der Textkompetenz im DaF-Unterricht

Jede Person bildet ihre Textkompetenz den Anforderungen ihrer Umwelt entsprechend aus, üblicherweise ist diese für unterschiedliche Domänen der Textwelt unterschiedlich gut ausgebaut. Lebenslanges Lernen im Bereich der Textkompetenz tritt auf, wenn etwa neue Ausbildungen oder ein Berufswechsel neue Anforderungen mit sich bringen (vgl. Portmann-Tselikas 2002, S. 15).

Im Fremd- und Zweitsprachenunterricht wird auf die Schreib- und Textkompetenz aus dem muttersprachlichen Bereich aufgebaut, was bei mangelnden Bildungserfahrungen problematisch sein kann (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 12f.), wie sich etwa „im Unterricht mit Kindern, Schul-Ungewohnten oder Analphabeten“ (Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 11) zeigt.

Im Unterricht findet dabei die Textsorten- und die Sprachvermittlung als Zusammenspiel statt (vgl. Thurmair 2010, S. 290), die Rezeptions- und Produktionssituation ist auf Grund des „Als-ob des Fremdsprachenunterrichts, in dem Hörer/Leser und Sprecher/Schreiber auch Lerner und Lehrer sind und das Medium Sprache zum Lerngegenstand wird“ (Börner und Vogel 1996, S. 3) außerordentlich komplex. Die Textkompetenz wird in diesem Kontext durch den Vergleich von Texten mit Erwartungsmustern und die dadurch erfolgende Neudefinition von Musterwissen stetig erweitert (vgl. Venohr 2007, S. 33).

Zu Beginn ist es wichtig, dass Lernende verstehen, „dass sie auf lange Zeit hinaus (vielleicht für immer) in der Fremdsprache mit beschränkten sprachlichen Mitteln auskommen müssen“ (Portmann-Tselikas 2002, S. 27), was zur Folge hat, dass auch ihre Textkompetenz stark eingeschränkt ist. Die Textkompetenz ist unterschiedlich je nach Lernergruppe, am geringsten ist sie bei Kindern und Jugendlichen, daher wird in deren Unterricht v.a. auf alltägliche Situationen eingegangen und es werden nur sehr einfache Sachtexte ergänzend verwendet (vgl. Adamzik 2009, S. 207). Fortschritte in der Textkompetenz werden erzielt durch eine Reduzierung von Defiziten, „der *sprachlichen* (d.h. lexikalischen, grammatischen und Textsorten-bezogenen) Defizite und der *strategischen* (d.h. Schreibprozeß-bezogenen) Defizite“ (Eßer 1997, S. 121). Hufeisen kritisiert jedoch, dass Textkompetenz auf der Grund- und Mittelstufe kein vorrangiges Lernziel darstelle, da die Priorität etwa auf dem Erlernen der Grammatik und der Konstruktion von Sätzen liege, sodass z.B. das Schreiben von Fachtexten zurückgestellt werde (vgl. Hufeisen 2002, S. 71f.). Sie fordert jedoch, dass auf jeder sprachlichen Ebene schon der Text als Ganzes in die Betrachtung miteinbezogen werde (Hufeisen 2002, S. 71f.). In Ergänzung dazu kritisiert Venohr, dass die übliche mediale Repräsentation von Texten in Lehrwerken oft nicht berücksichtigt werde, daher „wird selten das Typisierungswissen über den Textträger und die visuelle Textgestalt aktiviert, obwohl eine Gesellschaft Text sowohl in ihrer materiellen Gebundenheit als auch ihrer Multimodalität produziert und rezipiert.“ (Venohr 2007, S. 19)

In *Profile deutsch*, das die sechs Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ausführlich beschreibt und sich u.a. an Lehrende, Lehrbuchautoren und Prüfungsspezialisten wendet, wird auch auf Textsorten und Textsortenkompetenz eingegangen. Kritisiert wird die Auflistung der Textsorten, die alphabetisch geordnet 150 Textsorten von Absage bis Zusammenfassung enthält (vgl. Glaboniat u.a. 2005, S. 231f.), da die große Bandbreite offenbar nur verdeutlichen sollte, dass man unter „Textsorte“ vieles

subsumieren könne: „Das lässt sich am besten daran erkennen, dass die Auflistung ganz offenbar keinen Anspruch auf Systematik erhebt.“ (Adamzik 2009, S. 219) Die Textsorten sind in *Profile deutsch* nach sechs Kriterien eingeteilt. Kritisch betrachtet wird dabei auch die Zuordnung von Textsorten, etwa die Zuordnung der Textsorte „Witz“ zu allen unter Bereichen des Kriteriums „Domäne“ (vgl. Adamzik 2009, S. 222). Ebenso wird kritisch angemerkt, dass auf die Kulturspezifität von „Textmustern“ nur verwiesen, allerdings nicht auf die spezielle Realisierung im deutschen Sprachraum eingegangen wird und keine Beispieltex-te vorhanden sind (vgl. Adamzik 2009, S. 232). Die Liste sei nur Orientierungshilfe für Lehrende gedacht, diese sollen auf Anregung selbst Textbeispiele finden und didaktisieren, was auf Grund der unspezifischen Listen schwierig sei. Daher sei der Sinn und Zweck der Listen zu bezweifeln (vgl. Adamzik 2009, S. 222).

Profile deutsch bietet daher keinen geeigneten Überblick über mögliche Textsorten im DaF-Unterricht. Auch lässt sich keine Progression der Textsortenkompetenz ablesen, was für den Unterricht aber eine sehr wichtige Rolle spielt.

8. Schlussfolgerung :

Die Bedeutung der Textsorte sollte den Lernenden auf jeden Fall vermittelt und der Umgang mit ihr (Lesen – Verstehen – Bewerten – Produzieren) anhand verschiedener und abwechslungsreicher Aufgaben und Aktivitäten geübt und trainiert werden

Es können natürlich nicht alle sprachlichen Besonderheiten der Textsorte oder Strategien, die für das Verstehen von Arbeitszeugnissen nötig sind, im Unterricht (ausreichend) thematisiert werden. Das primäre Ziel des Einsatzes von Arbeitszeugnissen im Unterricht soll, wie mehrmals hervorgehoben wurde, ja auch nicht das Verstehen ganzer Arbeitszeugnisse und das Entschlüsseln verschiedener Formulierungsvarianten sein. Mit diesem Artikel wollten wir lediglich zeigen, wie sehr sich auch diese besondere Textsorte für die Entwicklung von Strategien zur Arbeit mit und an Texten eignet.