

Textlinguistisch ausgerichtete Übungen zur Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht

KATHRIN STEBOLD

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

Kommunikative Kompetenz = Sprechsprachliche Kompetenz?

In der Geschichte des fremdsprachlichen Deutschunterrichts fand die Fertigkeit Schreiben längere Zeit nur wenig Beachtung. Die Direkte, Audiolinguale und Audiovisuelle Methode basierten weitgehend auf schriftfreiem Unterricht, und auch innerhalb des kommunikativen Ansatzes wurde die kommunikative Kompetenz zunächst überwiegend mit sprechsprachlicher Kompetenz assoziiert. Erst in den letzten Jahren ist die DaF-Didaktik zu einem umfassenden

Verständnis von Kommunikation gelangt, das alle vier Grundfertigkeiten gleichberechtigt integriert (vgl. Ciepielewska-Kaczmarek 2011: 269, Wolff 2009: 7).

Dies hängt nicht zuletzt mit der rasanten Entwicklung grenzüberschreitender Informations- und Kommunikationstechnologien zusammen, die in vielen Berufszweigen zur Herausbildung neuer fremdsprachlicher Qualifikationsprofile beigetragen hat, in denen der kompetente Umgang mit geschriebenen Texten, sowohl produktiv als auch rezeptiv, einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. Gansel/Jürgens 2002: 125). Diesbezüglich hebt Feist (2008: 1) insbesondere die Bedeutung der Schreibkompetenz in ausländischen Arbeitskontexten hervor, deren internationale Kommunikation hauptsächlich auf schriftlicher Textproduktion, wie beispielsweise Emails, basiert. Dulisch seinerseits betont die Relevanz einer schriftsprachlichen Textkompetenz für viele Berufe speziell in den Massenmedien und erklärt, dass sich diese auch anhand eines bewussten Umgangs mit linguistischem Regelwissen, Textsorten- und Gattungswissen manifestiert (vgl. Dulisch 1998: 59).

Dieser enge Zusammenhang zwischen Schreibkompetenz und textuellem Wissen wird auch in den Lernzielbestimmungen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen deutlich. So erklären die Kannbeschreibungen, beispielsweise für das Sprachniveau B2, bezüglich des schriftlichen Ausdrucks, dass ein kommunikativ kompetenter Lerner „bei relativ guter Beherrschung der Grammatik und der Or-

thographie eine Reihe von Konnektoren und anderen Mitteln der Textverknüpfung anwenden (kann), um seine/ihre Ausführungen zu einem klaren, zusammenhängenden Text zu verbinden“ (Glaboniat et al. 2005: 112), und bezüglich der Textsorten wird von Lernenden des gleichen Niveaus erwartet, dass sie unter anderem Kommentare, Leserbriefe, Erzählungen, Argumentationen, Briefe, Emails verfassen können.

Obwohl die schriftliche Textproduktion im Fremdsprachenunterricht schon seit einigen Jahren unter neuen Perspektiven wahrgenommen wird und zur Entwicklung neuer Theorien in der fremdsprachlichen Schreibdidaktik beigetragen hat (cf. Feist 2008: 2), rangiert in vielen Lehr- und Lernkontexten der schriftliche Sprachgebrauch deutlich hinter dem mündlichen und ist nicht nur in den Lehrwerken, sondern auch im Bewusstsein vieler Lehrpersonen und Lernender sowie in der Unterrichtspraxis häufig unterrepräsentiert.

Vorliegender Artikel soll aufzeigen, wie textlinguistische Erkenntnisse für einen kommunikativ ausgerichteten DaF-Unterricht, der die gleichmäßige Ausbildung aller vier Fertigkeiten verfolgt, fruchtbar gemacht werden und die Entwicklung textueller Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich unterstützen können.

Phasen des Schreibprozesses in der Fremdsprache

Das Modell für schriftliche Sprachproduktion von Hayes und Flower (1980), das auf der Analyse von Denkprotokollen von Schreibenden in der Fremdsprache erstellt wurde, gilt nach wie vor als anerkannte Grundlage für Studien zu Prozessen der schriftlichen Textproduktion in der Fremdsprache (vgl. z.B. Portmann 1991, Scott 1996, Bohn 2001, Feist 2008). Demnach setzt sich der Schreibprozess aus folgenden drei Komponenten zusammen: die Aufgabenumgebung (task environment) umfasst zunächst alle für den Schreibprozess relevanten äußeren Bedingungen, wie z.B. das Thema, die Motivation und den Adressaten; das Langzeitgedächtnis des Textproduzenten (*the writer's long term memory*) hingegen schließt z.B. sprachliches Wissen um Strukturen, Textsorten oder spezifisches Wissen bezüglich des Adressaten mit ein; und der ei-

Abstract

Die Fähigkeit des rezeptiven und produktiven Umgangs mit Texten, Textstrukturen, Textsorten und Textfunktionen gewinnt in der heutigen Informations- und Kommunikationsgesellschaft immer mehr an Bedeutung. Die Entwicklung der Schreibkompetenz kann im Fremdsprachenunterricht, basierend auf Erkenntnissen textlinguistischer Forschung, durch gezielte Übungen gefördert werden. Vorliegender Artikel stellt, unter Berücksichtigung des Schreibprozesses und der verschiedenen Schreibarten im Fremdsprachenunterricht, einige Übungen für die Ausbildung schriftsprachlicher Textkompetenz im Deutschen als Fremdsprache vor.

Resumen

En la actual sociedad de información y comunicación, la competencia receptiva y productiva relacionada con textos, estructuras textuales, tipos y funciones de textos cobra cada vez mayor importancia. En la enseñanza de lenguas extranjeras, la destreza escrita se puede fomentar mediante ejercicios sistemáticos, basados en conocimientos científicos de la lingüística del texto. Este artículo presenta algunos ejercicios para desarrollar la competencia textual escrita en la clase de alemán como lengua extranjera, teniendo en consideración las distintas fases del proceso de escritura y los diferentes tipos de producción escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras.

gentliche Textproduktionsprozess schließlich besteht wiederum aus den Teilprozessen Planen (*planning*), Übersetzen (*translating*) und Überprüfen (*reviewing*).

In der Planungsphase wird schreibrelevantes Wissen mental zusammengestellt und so konzipiert, dass es ziel- und adressatenbezogen in einem „Diskursplan“ (Wrobel 2000: 460) vorstrukturiert wird. In der Übersetzungsphase werden diese zuvor organisierten Informationen in Sprache umgewandelt, d.h. das vorstrukturierte Wissen wird schriftsprachlich formuliert. Die Überprüfungsphase besteht aus dem revidierenden Lesen des Textes und der Korrekturmöglichkeit durch

Schreibarten im Fremdsprachenunterricht

Bei der schriftlichen Textproduktion im fremdsprachlichen Unterricht kann mit Bohn (2001: 924) abhängig vom Lernziel zwischen folgenden vier verschiedenen Schreibarten unterschieden werden. Das kommunikativ-funktionale Schreiben verfolgt in erster Linie eine bestimmte kommunikative Absicht und ist auf jeden Fall inner- oder außerunterrichtlich leserbezogen, während das personale und kreative Schreiben seine pädagogische Begründung in der Überzeugung findet, dass affektives Lernen effektives Lernen bedeutet, wobei die Schreibfunktion hier aus Gedanken- und Gefühlsexperimenten, einer möglichen Persönlichkeitsentfaltung und aus dem Ausprobieren sprachlicher Mittel besteht. Das instrumentale Schreiben hingegen ist im Fremdsprachenunterricht schon seit jeher weit verbreitet und umfasst das Schreiben als Mittel zum Zweck, um neben der Förderung der Schreibkompetenz auch andere sprachliche Lernziele, wie das Lernen von Wortschatz und Grammatik, zu erreichen. Das interkulturelle Schreiben schließlich resultiert aus dem übergeordneten Lernziel der interkulturellen Kompetenz und beinhaltet hauptsächlich kulturkontrastive Überlegungen im Bezug auf Schreibprozesse und Schreibprodukte. Natürlich schließen sich die verschiedenen Schreibarten gegenseitig nicht aus, denn beispielsweise können bestimmte kommunikative Textsorten auch kreative Schreibmuster beinhalten, ebenso wie letztere gegebenenfalls Raum für interkulturelle Reflexionen bieten können.

Innerhalb der beschriebenen Schreibtypen differenziert Bohn (2001: 927) je nach Art der sprachlich-geistigen Anforderung an den Textproduzenten weiterhin das reproduktive Schreiben (Gehörtes oder Gelesenes wird unverändert fixiert, z.B. durch Abschreiben oder Diktieren) vom reproduktiv-produktiven Schreiben (der gehörte oder gelesene Text wird mit einem bestimmten Ziel verändert, z.B. verdichtet, erweitert oder umgeschrieben) und vom produktiven Schreiben (Formulierung eines Textes ausgehend von einer bestimmten Schreibintention).

Die in diesem Artikel unter Punkt 5 vorgeschlagenen Schreibübungen beziehen sich sowohl auf das instrumentale als auch auf das kommunikativ-funktionale Schreiben.

Obwohl die schriftliche Textproduktion im Fremdsprachenunterricht schon seit einigen Jahren unter neuen Perspektiven wahrgenommen wird und zur Entwicklung neuer Theorien in der fremdsprachlichen Schreibdidaktik beigetragen hat [...], rangiert in vielen Lehr- und Lernkontexten der schriftliche Sprachgebrauch deutlich hinter dem mündlichen.

Verfahren wie „Ergänzung, Tilgung, Ersatz, Umstellung oder die zusätzliche Integration von lexikalischen, syntaktischen oder semantischen Textelementen“ (Gansel/Jürgens 2002: 136; vgl. auch Bohn 2001: 922 und Feist 2008: 2).

Die im vorliegenden Artikel vorgestellten Übungen zur Textlinguistik haben zum Ziel, das beim Textproduzenten im Langzeitgedächtnis verankerte und zur Verschriftlichung kognitiver Inhalte in der Übersetzungs- und Überprüfungsphase notwendige textlinguistische Wissen um Text- und Formulierungsmuster, Textkohärenz und Textkohäsionsphänomene sowie Wissen um Textsorten und -funktionen zu erweitern und so bewusste Auswahlentscheidungen zur Steigerung der Textqualität im Schreibprozess zu ermöglichen.

Aufgaben- und Übungstypologien in der fremdsprachlichen Schreibdidaktik

Für die Schreibdidaktik des Deutschen als Fremdsprache liegen diverse Aufgaben- und Übungstypologien vor, deren Klassifizierung sich jeweils nach unterschiedlichen Ansätzen und Kriterien richtet. So grenzt Kast (1995) Übungen, die das Schreiben vorbereiten, ausbauen oder strukturieren von Aufgaben ab, die zu einem Text führen oder auf reale Kommunikationssituationen bezogen sind. Neuner (1996) differenziert eher funktionell in pragmatisch orientiertes Schreiben und Schreiben im Lehr- und Lernprozess.

Wie Abbildung 1 verdeutlicht, richtet Bohn (2001) seine Klassifizierung am Lernziel aus und unterscheidet zwischen Übungen des instrumentalen Schreibens und Aufgaben und Übungen zur Entwicklung von Schreibkompetenz. Wie bereits unter Punkt 3 erwähnt, streben Übungen im instrumentalen Schreiben vielfältige sprachliche Lernziele an, die zwar nicht primär an der Schreibkompetenz ausgerichtet sein müssen, aber mitunter wichtige Teilkompetenzen des schriftlichen Sprachgebrauchs, wie lexikalisches, syntaktisches oder morphologisches Wissen, ausbauen bzw. trainieren. Diese können sich einerseits auf das Sprachsystem beziehen (z.B. Übungen zur Syntax oder Morphologie), andererseits auf die Sprachtätigkeit (z.B. Übungen, in denen Strukturen oder Redemittel des Sprachgebrauchs schriftlich fixiert werden). Bohn unterscheidet bei Aufgaben

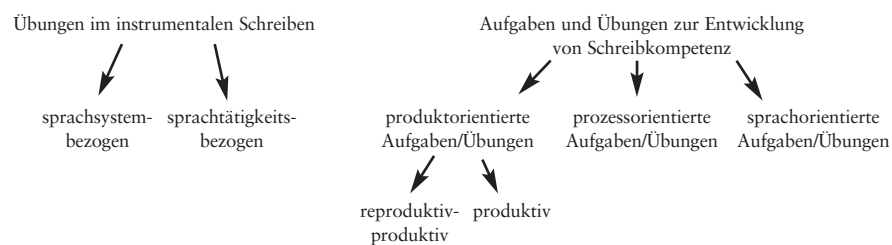


Abbildung 1: Aufgaben- und Übungstypologie zum Schreiben (nach Bohn 2001: 928) reproduktiv-produktiv.

und Übungen zur Entwicklung von Schreibkompetenz weiterhin zwischen Produkt-, Prozess- und Sprachorientierung. Dabei können produktorientierte Aufgaben und Übungen reproduktiv-produktiv inhaltlich oder sprachlich auf einem Ausgangstext basieren (z.B. Ergänzungs-, Umformungs- oder Verdichtungsübungen) oder produktiv auf die „Bewältigung realer kommunikativ-pragmatischer Schreibsituationen“ (Bohn 2001: 928) abzielen, wie beispielsweise Briefe, Einladungen oder Bewerbungen, während prozessorientierte Aufgaben den Schreibvorgang in den Mittelpunkt stellen (z.B. Assoziogramme erstellen). Bei sprachorientierten Aufgaben schließlich steht die sprachliche Realisierung der Texte im Vordergrund (z.B. lyrische Texte, Parallel- oder Alternativtexte).

Die unter 5. vorgeschlagenen Schreibübungen werden nach Bohns Typologie klassifiziert (siehe Abbildung 2) und beinhalten sowohl sprachsystemorientierte Übungen im instrumentalen Schreiben als auch produktorientierte Übungen reproduktiv-produktiven Charakters, die ausschließlich auf die Ausbildung von Schreibkompetenz abzielen.

Textlinguistisch ausgerichtete Schreibübungen

Gebiete der Textlinguistik

Zu den Hauptgegenständen der Textlinguistik gehören nach der klassischen Unterteilung von Beaugrande und Dressler (1981) die Textsemantik, die sich mit der Textbedeutung und deren Aufbau befasst; die Textpragmatik, die sich mit Textfunktion und Textwirkung beschäftigt; und die Textsyntax, die den syntaktischen Ausdruck der Bedeutung untersucht, wobei Textsemantik und Textsyntax als Textgrammatik zusammengefasst werden können.

Auf der einen Seite sind textlinguistische Erkenntnisse auf dem Gebiet der Textgrammatik für die Förderung der schriftlichen Textproduktion für Lernende des Deutschen als Fremdsprache von großer Bedeutung, insbesondere in Bezug auf Vorgänge der Textkonstituierung. So können an der Textoberfläche erkennbare Beziehungen zwischen Textelementen, syntaktische und lexikalische Eigenschaften bestimmter Wörter oder Wortgruppen als Mittel der Textverflechtung den Lernenden durch Übungen einsichtlich gemacht werden.

Auf der anderen Seite sind textpragmatische Untersuchungsergebnisse bezüglich der kommunikativen Funktion und Wirkung von Texten sowie bezüglich ihrer konkreten Situiertheit in ihrer Typisiertheit (Portmann-Tselikas 2000:

832) für die Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht relevant, wenn man beispielsweise an Form- und Funktionsbeziehungen in bestimmten Textsorten denkt, deren produktive Beherrschung (z.B. Leserbriefe, Stellungnahmen, Geschäftsbriefe, Produktangebote, Einladungen, E-mails) im DaF-Unterricht eine Rolle spielen können.

In den folgenden Übungen sollen einerseits textgrammatische Kenntnisse im Bereich der Kohärenz- und Kohäsionsstiftung ausgebildet und trainiert werden, wie beispielsweise verschiedene sprachliche Ausdrücke zur Satzverknüpfung (z.B. Konnektoren, vgl. Übungen unter 5.2.1. und 5.2.2.) oder phorische Mittel zur Herstellung textinterner Verweise (z.B. Wiederaufnahmen, vgl. Übungen unter 5.2.3.).

Andererseits werden Übungen vorgestellt, die textlinguistische Kenntnisse um Textsorten und dafür charakteristische Textmuster fördern, denn ein differenziertes Textmusterwissen erleichtert den Lernenden die im Fremdsprachenunterricht oft geforderte Produktion konkreter Textexemplare (vgl. Hornung 2009: 143). Dabei können den Fremdsprachenlernenden zum einen sprachliche Charakteristika bestimmter Textsorten vermittelt werden, wie beispielsweise die Dominanz von Handlungsverben, Infinitiven und Artikelwegfall bei Vorgangsbeschreibungen oder der häufige Gebrauch von Passivkonstruktionen, Finalsätzen, Modalverben und Infinitivkonstruktionen bei Gebrauchsanweisungen. Zum anderen können Erkenntnisse über typische Struk-

turen der Themenentfaltung für narrative, deskriptive, explikative und argumentative Texte aufgezeigt und eingeübt werden. Heinemann und Heinemann (2002: 130) sprechen in diesem Zusammenhang von abrufbaren Modellen für bestimmte Kommunikationsereignisse, die den Textproduzenten als vorgefertigte Äußerungseinheiten und –strukturen für bestimmte Textsorten zur Verfügung stehen.

Textlinguistische Schreibübungen

In diesem Abschnitt werden Schreibübungen zu ausgewählten Teilgebieten der Textlinguistik (Textgrammatik, Textphorik und Textsorten) vorgestellt. Im Rahmen dieses Artikels liegt der Schwerpunkt auf Schreibübungen (nicht auf Schreibaufgaben), im Sinne von Üben als bewusstem Geläufigmachen und Einprägen bestimmter linguistischer Strukturen (vgl. Häussermann/Piepho 1996: 235) und der „Schulung sprachlicher Teilfertigkeiten“ (Legutke 2010: 17). Schreibaufgaben hingegen, die es „Lernenden ermöglichen, kommunikativ in der Fremdsprache zu handeln, wobei die Korrektheit der Äußerungen als Ziel in den Hintergrund tritt“ (Thonhauser 2010: 10), werden in diesem Beitrag nicht thematisiert. Die vorgestellten Übungen dienen jedoch im Sinne von Kast (1995, vgl. Punkt 4) der Vorbereitung von kommunikativem Schreiben. Selbstverständlich sollte auch der natürliche Lernprozess vom Rezepti-

Aussagen mit Konnektoren und Folgesätzen ergänzen

Konnektoren als sprachliche Ausdrücke mit satzverknüpfender Funktion gehören sicherlich zu dem textlinguistischen Teilgebiet, das im Fremdsprachenunterricht am meisten Beachtung gefunden hat. Umformulierungs- und Ergänzungsübungen zum Gebrauch verschiedener Konnektoren finden sich in allen Lehrwerken und auf jedem Sprachniveau, so dass sie an dieser Stelle nicht ausführlich behandelt werden müssen. Eine Übung zu Konnektoren, die jedoch nicht in allen Lehrmaterialien auftaucht und vor allem für kulturell heterogen zusammengesetzte Lerngruppen interessant sein kann, besteht in der freien Ergänzung bestimmter Ausgangsaussagen, wie z.B. in Übung (1), durch Folgesätze, die mit (ggf. einer Reihe vorgegebener) Konnektoren eingeleitet werden sollen.

- (1) Übung: Ergänzen Sie die folgenden Sätze mit Konnektoren Ihrer Wahl.
- *Diese Weihnachten verbringe ich bei meinen Eltern.*
 - *Petra fährt jeden Tag mit dem Fahrrad zur Arbeit.*
 - *Familie Heubel ist letztes Jahr auf das Land gezogen.*

Die Auswahl der Konnektoren und Folgesätze kann nach „kulturologischen Zusammenhängen“ erfolgen, wie Müller (1992: 153) erklärt, und innerhalb der Gruppe verschiedene Sichtweisen aufdecken, deren Besprechung zum gegenseitigen interkulturellen Verständnis beitragen kann. Sie kann aber auch persönliche Ansichten widerspiegeln und so die Grundlage zum Meinungsaustausch zu bestimmten Themen bilden.

Umschreiben einfacher Texte mit Konnektoren

In der Übung (2) sollen die Lernenden einen logischen Textzusammenhang bilden, indem sie mit Hilfe von Konnektoren eine Aneinanderreihung einfacher Propositionen umformen. Je nach Sprachniveau können die Konnektoren vorgegeben sein oder nicht.

- (2) Übung: Verbessern Sie folgenden Text, indem Sie die Aussagen durch verschiedene Konnektoren Ihrer Wahl (z.B. da, weil, dass, obwohl, als, nachdem, sodass, deshalb, währenddessen, schließlich, nämlich) verbinden.

Ein Ehepaar aus Darmstadt fuhr für einige Zeit in Urlaub. Es hatte eine Bitte an seine Nachbarn. Sie sollten sich um ihr Haus kümmern. Das Ehepaar fuhr weg. Es gab ein Problem. Die Tiefkühltruhe wurde undicht. Das Essen wurde schlecht. Die Nachbarn schalteten die Truhe aus. Sie schmissen den Inhalt weg. Die Eigentümer des Hauses ka-

Textlinguistisches Teilgebiet		Übungstyp (nach Bohn 2001)	Übungsaktivität	Beispiel
Textgrammatik und Textphorik	Konnektoren	Instrumental, sprachsystembezogen, Reproduktiv-produktiv	Durch Konnektoren eingeleitete Folgesätze zu bestimmten Aussagen finden	(1)
	Konnektoren	Bezogen auf Schreibkompetenz, produktorientiert, reproduktiv-produktiv	Umschreiben einfacher Texte mit Hilfe von Konnektoren	(2)
	Wiederaufnahme	Bezogen auf Schreibkompetenz, produktorientiert, reproduktiv-produktiv	Formen der Wiederaufnahme in einem Lückentext mit Vorgaben logisch zuordnen	(3)
		Bezogen auf Schreibkompetenz, produktorientiert, produktiv	Formen der Wiederaufnahme in einem Lückentext ohne Vorgaben ergänzen	(4)
Textsorten	Typische Textmuster Typische Themenentfaltung	Bezogen auf Schreibkompetenz, produktorientiert,	Typische Textmuster in einem Lückentext logisch zuordnen	

Tabelle 1: Ausgewählte Gebiete der Textlinguistik mit Beispielen zu Schreibübungen

ven zum Produktiven, also die Interdependenz zwischen Textverarbeitungs- und Textproduktionsprozessen im Fremdsprachenunterricht stets berücksichtigt werden, was für folgende, auf die schriftliche Sprachproduktion beschränkten Übungen bedeutet, dass sie nicht unabhängig von einer rezeptiven Textarbeit einzusetzen sind.

In Tabelle 1 werden die ausgewählten textlinguistischen Bereiche aufgeführt und die vorgeschlagenen Übungen nach Bohns Typologie (vgl. Punkt 4) klassifiziert.

men aus ihrem Urlaub zurück. Sie bedankten sich bei den Nachbarn. Sie hörten von dem Pech mit der Tiefkühltruhe. Sie erschraaken. Sie hatten aus Sicherheitsgründen ihren ganzen Schmuck in der Truhe deponiert. (Text aus Brednich 2000: 41, stark vereinfacht)

Im Stil dieser Übung können die meisten Texte aus DaF-Lehrbüchern oder auch authentische Texte anderer Quellen sprachlich auf einfache Propositionen reduziert und dann von den Lernenden stilistisch wieder verbessert werden. Der Erfahrung nach wird durch diese Übung eine große Erwartungshaltung bei den Lernenden geweckt, die den Originaltext in der Regel mit großer Neugier mit ihren eigenen Textproduktionen vergleichen. Wenn es sich bei den Paralleltextrn um komplexe Texte handelt, kann diese Übung auch zur lexikalischen und inhaltlichen Vorentlastung dienen.

Formen der Wiederaufnahme in einem Lückentext zuordnen bzw. ergänzen

Die nächsten zwei Übungen (3) und (4) sollen den Lernenden bewusst machen, dass die satzverknüpfende Kraft der Wiederaufnahme als elementares textbildendes Mittel nicht nur durch Pronomen, sondern auch durch andere sprachliche Mittel wie Synonyme, Paraphrasen, Metaphern, Oberbegriffe, Nebenbei-Prädikationen etc. hergestellt werden kann.

- (3) Setzen Sie die vorgegebenen Formen der Wiederaufnahme an den passenden Textstellen ein.

sie - den entsetzten Touristen - den Urlaubern - den wütenden Deutschen - eine deutsche Familie

Reifenwechsel

_____, die in Bari auf die Autofähre nach Griechenland wartete, fand ihr Auto, das _____ nur für kurze Zeit verlassen hatte, ohne Reifen, auf Zielsteinen aufgebockt vor. Kurz darauf gab ein kleiner Bub _____ einen Zettel und lief schnell weg. Der Schreiber des Zettels bot _____ ihre eigenen Reifen zu einem unverschämten Preis zum Kauf an. Was blieb _____ anderes übrig, als auf das Angebot einzugehen? (Text nach Brednich 2000: 36, leicht vereinfacht)

Dabei können die möglichen Wiederaufnahmeformen je nach Sprachniveau entweder wie in Beispiel (3) vorgegeben werden oder sollen von den Lernenden selbst ausgedacht und ergänzt werden wie im Beispiel (4).

- (4) Ergänzen Sie im folgenden Text verschiedene Formen der Wiederaufnahme.

Der schlaue Anhalter

An einer Fernstraße in Schleswig-Holstein steht ein Anhalter am Straßenrand. In der Hand hat _____ ein Pappschild mit der Abkürzung eines Städtenamens. Kaum dass _____ seine Position bezogen hat, hält ein freund-

licher Autofahrer, steigt aus und erklärt _____, dass _____ auf der falschen Seite stehe – die Stadt auf seinem Schild liege genau in der entgegengesetzten Richtung. Darauf erwiderte _____, dies sei Absicht und ein psychologischer Trick von _____: denn viele Autofahrer hielten seiner Erfahrung gemäß an, um _____ auf seinen Irrtum aufmerksam zu machen. Man komme miteinander ins Gespräch, die Leute überzeugten sich von seiner Lauterkeit, und schon werde _____ mitgenommen! Im übrigen habe _____ in der Schule beim Fach Geographie aufgepasst, und _____ wolle ja gar nicht in die Stadt, die _____ auf sein Schild geschrieben habe.

(Text nach Brednich 2000: 39, leicht vereinfacht)

Typische Textmuster in einem Lückentext logisch zuordnen

Wie oben erklärt, folgen die meisten Textsorten, die im Fremdsprachenunterricht rezipiert und produziert werden, charakteristischen Textmustern, die oft an kulturspezifische sprachliche Konventionen gebunden sind und daher nicht ohne Weiteres von einer Sprache in die andere übertragen werden können. Ziel der Übung (5) ist es, die für das Deutsche charakteristische Themenentfaltung für argumentative Texte und dazugehörige typische Redemittel zur Argumentation und Textstrukturierung am Beispiel von Stellungnahmen einsichtlich zu machen und einzuüben. Wie in den vorangegangenen Übungen, können sprachliche Strukturen vorgegeben oder selbst ergänzt werden. Diese reproduktiv-produktive Übung kann als vorbereitende Schreibübung zu einer eigenen Stellungnahme fungieren.

- (5) Setzen Sie in der Stellungnahme zum Thema „Computer im Unterricht“ passende Redemittel für die jeweiligen Textpassagen ein. Die folgenden Beispiele können ihnen helfen, sie können aber auch andere Strukturen benutzen und den Text umformulieren.

Einbettung	In letzter Zeit gibt es viele... Diskussionen über... In der Presse liest man immer häufiger Artikel über...
These	Ich bin der Meinung/Ansicht, dass... Meiner Meinung nach... Ich finde, dass...
Argument 1	Der wichtigste Grund für mich ist, dass... Ein wichtiges Argument ist, dass...
Argument 2	Ein weiterer Aspekt ist, dass... Außerdem sollte man bedenken, dass...
Argument 3	Darüberbinaus sollte man berücksichtigen, dass Ich finde es auch wichtig, dass... Hinzu kommt, dass... Schluss Ingesamt bin ich davon überzeugt, dass... Abschließend/zusammenfassend möchte ich erklären, dass... Alles in Allem bin ich der Auffassung, dass...

Besserer Unterricht mit Computern?

über den Einsatz von Computern im Unterricht. In meiner Freizeit verbringe ich auch viele Stunden vor dem Computer, aber _____, dass die Schüler im Unterricht nicht auch noch vor dem Computer sitzen sollten. _____, dass der normale Unterricht mehr Chancen bietet, in der Gruppe zu lernen und sich gegenseitig zu unterstützen. Beim Unterricht mit dem Computer sitzt jeder allein vor seinem Bildschirm. _____, dass Kinder sich von den Computern oft ablenken lassen und sich nicht auf den eigentlichen Lernstoff konzentrieren. _____, dass nicht alle Familien einen Computer zu Hause haben und daher nicht alle Kinder zu Hause üben können. Das finde ich ungerecht. _____, dass der normale Unterricht nicht der richtige Ort ist, um Kindern Computerkenntnisse beizubringen.

Zusammenfassung und Ausblick

Textlinguistische Kenntnisse erweisen sich als wichtiger Bestandteil der Schreibkompetenz. Die Fähigkeit, Texte in ihrer lokalen und globalen Struktur kohärent zu gestalten, ebenso wie ein bewusster rezeptiver und produktiver Umgang mit bestimmten Textsorten und –funktionen in ihrer pragmatischen Situiertheit, kann bei den Lernenden durch gezielte Übungen im textlinguistischen Bereich ausgebildet werden. Von den vielen Gegenständen der Textlinguistik, deren Forschungsergebnisse für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden können, werden im vorliegenden Artikel nur einige Beispiele aus den Bereichen Textgrammatik, Textphorik und Textsorten vorgestellt. Weitere systematische Didaktisierungen textlinguistischer Erkenntnisse wären für den DaF-Unterricht wünschenswert.

Bibliographie

- Beaugrande, R. / Dressler, W. (1981), *Einführung in die Textlinguistik*. Max Niemeyer, Tübingen.
- Bohn, R. (2001), Schriftliche Sprachproduktion, in Helbig, G. et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*. HSK 19.1. De Gruyter, Berlin, 921-931.
- Brednich, R. W. (2000), *Das Huhn mit dem Gipsbein. Neueste sagenhafte Geschichten von heute*. Beck, München.
- Brinker, K. (1992), *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Erich Schmidt, Berlin.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L. (2011), Schreiben im frühen DaF-Unterricht - eine zu Unrecht vernachlässigte Fertigkeit?, in *Studi Linguistici e Filologici Online* 9.2, 267-289.
- Dulisch, R. (1998), *Schreiben in Werbung, PR und Journalismus. Zum Berufsbild des Texters für Massenmedien*. Westdeutscher Verlag, Opladen, 45-89.
- Feist, S. (2008), Erwerb einer studienspezifischen Schreibkompetenz in der Fremdsprache am Beispiel des Sprachkurses uni-deutsch der Deutsch-Uni Online (DUO), in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 1-25.
- Gansel, C. / Jürgens, F. (2002), *Textlinguistik und Textgrammatik*. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- Globaniat, M. et al (2005), *Profile Deutsch*. Langenscheidt, Berlin.
- Häussermann, U. / Piepho, H.-E. (1996), *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. Iudicium, München.
- Hayes, J. R. / Flower, L. S. (1980), Identifying the organization of writing processes, in Gregg, L.W. / Steinberg, E. R. (Hrsg.), *Cognitive processes in writing*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 3-30.
- Heinemann, M./Heinemann, W. (2002), *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion - Text- Diskurs*, Max Niemeyer, Tübingen.
- Hornung, A. (2009), Probleme fremdsprachiger Schreibpraxis im Fokus neuerer Spracherwerbsforschung, in *gfl-journal* 2-3, 127-147.
- Legutke, M. (2010), Aufgabe/Aufgabenorientierung, in *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke, Tübingen, 17-18.
- Kast, B. (1995), *Fertigkeit Schreiben*. (Fernstudieneinheit 12). Langenscheidt, Berlin.
- Müller, B. D. (1992), Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, in Krause, W. D. et al. (Hrsg.), *Präliminarien. Kanadisch-deutsche Dialoge*, 133-156.
- Neuner, G. (1996), Aufgaben und Übungsformen bei der Entfaltung des Schreibens im Fremdsprachenunterricht Deutsch, in *Begegnungen. Zeitschrift des Slowakischen Deutschlehrerverbandes*. Sondernummer, 10-17.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2000), Der Einfluss der Textlinguistik auf die Fremdsprachendidaktik, in Brinker, K. et al. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. De Gruyter, Berlin, 830-842.
- Portmann, P. R. (1991), *Schreiben und Lernen*. Max Niemeyer, Tübingen.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2002), Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb, in Portmann-Tselikas P. R. / Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*, Studien-Verlag, Innsbruck, 13-43.
- Scott, V. M. (1996), *Rethinking foreign language writing*. Heinle & Heinle Publishers, Boston.
- Thonhauser, I. (2010), Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht?, in *Babylonia*, 8-16.
- Venohr, E. (2007), *Textmuster und Textsortenwissen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache*. Peter Lang, Frankfurt.
- Wolff, D. (2009), Einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff vor dem Hintergrund der kommunikativen Kompetenz als übergeordnetem Lernziel im modernen Fremdsprachenunterricht, in Albl-Mikasa, M. / Braun, S. / Kalina, S. (Hrsg.), *Dimensionen der Zweitsprachenforschung - Dimensions of Second Language Research: Festschrift für Kurt Kohn*, Narr, Tübingen, 3-15.
- Wrobel, A. (2000), Phasen und Verfahren der Produktion schriftlicher Texte, in Brinker, K. et al. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik*, De Gruyter, Berlin, 458-472.