



**Ain Shams Universität
Pädagogische Fakultät**

EZ-DAAF

UNIVERSITÄT LEIPZIG

**Philologische Fakultät
Herder-Institut**

**Zur Schreibfertigkeit auf Niveau B2 in DaF-Lehrwerken
Eine kritische Studie in Bezug auf Textsortenkonzeptionen
und Aufgabentypen**

Masterarbeit im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache

vorgelegt von

Mariam Moustafa Rady Mostafa

betreut von

Prof. Dr. Amal Abdallah

Ain Shams Universität

Prof. Dr. Christian Fandrych

Leipzig Universität

Dr. Helen Beshara

Ain Shams Universität

Kairo 2018



**Ain Shams Universität
Pädagogische Fakultät**

EZ-DAAF

UNIVERSITÄT LEIPZIG

**Philologische Fakultät
Herder-Institut**

**Zur Schreibfertigkeit auf Niveau B2 in DaF-Lehrwerken
Eine kritische Studie in Bezug auf Textsortenkonzeptionen und
Aufgabentypen**

Masterarbeit im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache

vorgelegt von

Mariam Moustafa Rady Mostafa

betreut von

Prof. Dr. Amal Abdallah

Ain Shams Universität

Prof. Dr. Christian Fandrych

Leipzig Universität

Dr. Helen Beshara
Ain Shams Universität

Kairo 2018

Danksagung

Die erste Seite dieser Arbeit möchte ich nutzen, um all denjenigen zu danken, die mich bei der Anfertigung dieser Arbeit unterstützt haben.

Zuerst gebührt mein Dank Frau Prof. Dr. Amal Abdallah (Pädagogische Fakultät Ain Shams Universität), die mich durch ihre Vorlesungen erst auf den „Geschmack“ gebracht hat, Stressökologie zu studieren. Für ihre Themenstellung, die Betreuung und der Begutachtung der Masterarbeit bin ich sehr dankbar.

Prof. Dr. Christian Fandrych (Herder Institut Leipzig Universität) danke ich für die Übernahme der Begutachtung dieser Arbeit.

Dr. Helen Beshara (Pädagogische Fakultät Ain Shams Universität) danke ich für die schnellen Rückmeldungen meiner E-Mails und die wertvollen Beantwortungen meiner Frage während unserer regelmäßigen Treffen.

Mein größter Dank gilt Exzellenzzentrum, das es mir ermöglicht hat, meine Masterarbeit an der pädagogischen Fakultät der Ain Shams Universität und Herder Institut der Leipzig Universität zu schreiben. Die herzliche Betreuung und die tatkräftige Unterstützung bei meiner Studie sowie das meinem Thema entgegengebrachte Interesse prägen diese Masterarbeit und werden mir immer in guter Erinnerung bleiben.

Mein Dank gilt DAAD, das mir das Stipendium gewährten und mir das Studium in Deutschland ermöglicht.

Zutiefst zu danken verpflichtet bin ich meiner Familie, die mich nicht nur während der Masterarbeit, sondern während meines gesamten Studiums unterstützt hat.

Mariam Mostafa Rady

Inhaltsverzeichnis

1. Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit	3
1.1 Einleitung.....	3
1.2 Problemstellung.....	4
1.3 Stand der Forschung.....	5
1.4 Gegenstand der Forschung.....	6
1.5 Methodisches Vorgehen.....	7
2. Grundlagen zu Texten, Textsorten und Textkompetenz.....	8
2.1 Text und Textsorten Begriffe.....	8
2.1.1 Zum Begriff „Text“	8
2.1.2 Der Begriff „Textsorte“ und die Textsortenklassifikation.....	10
2.1.3 Die Funktionen von Texten.....	16
2.2 Vermittlung von Textkompetenz.....	18
2.2.1 Grundlagen zur Entwicklung der Textkompetenz.....	18
2.2.2 Das Vier-Quadranten-Modell.....	20
2.2.3 Die Entwicklung der Textkompetenz im DaF-Unterricht.....	21
3. Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht.....	23
3.1 Funktionen der Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht.....	23
3.1.1 Formen der Schreibfertigkeit im DaF-Bereich.....	25
3.2 Schreibdidaktische Ansätze in DaF-Unterricht.....	26
3.2.1 Modelle der Schreibfertigkeit.....	29
3.3 Probleme des Schreibens in DaF-Unterricht.....	33
3.4 Aufgabentypen des Schreibens.....	35
3.5 Anforderungen zur Schreibfertigkeit und Textsorten auf Niveau B2 in Basismaterialien für DaF.....	37
3.5.1 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen.....	38
3.5.2 Profil Deutsch.....	40
4. Kriterienkatalog zur Lehrwerkanalyse.....	42
4.1 Lehrwerkanalyse.....	42
4.2 Konzept des eigenen Kriterienkatalogs.....	43
5. Empirische Untersuchung.....	46
5.1 Begründung der Auswahl von den Lehrwerken.....	46
5.2 Ausführliche Analyse der Lehrwerke.....	47

5.2.1 Allgemeiner Überblick über das Lehrwerk „Sicher!“	47
a. Grundkonzeption des Lehrwerks „Sicher!“	47
b. Aufbau des Lehrwerks „Sicher!“	48
c. Schreibaufgaben im Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks „Sicher!“	49
5.2.2 Allgemeiner Überblick über das Lehrwerk „Studio d“	49
a. Grundkonzeption des Lehrwerks „Studio d“	49
b. Aufbau des Lehrwerks „Studio d“	50
c. Schreibaufgaben im Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks „Studio d“	51
5.2.3 Allgemeiner Überblick über das Lehrwerk „Ziel“	51
a. Grundkonzeption des Lehrwerks „Ziel“	51
b. Aufbau des Lehrwerks „Ziel“	51
c. Schreibaufgaben im Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks „Ziel“	53
5.3 Analyse der Lehrwerke nach dem erstellten Kriterienkatalog	53
5.3.1 Analyse in Bezug auf die Schreibfertigkeit	56
a. Funktionen der Schreibaufgaben in den Lehrwerken	56
b. Formen des Schreibens, die Schreibaufgaben als Ziel haben	57
c. Berücksichtigung des Schreibprozesscharakters in den Lehrwerken	58
d. Schreibaufgabe, die in Verbindung mit dem Leseverstehen dargestellt werden	61
5.3.2 Analyse in Bezug auf die Textsorte	62
e. Die Benennung von Textsorten, die die Lernenden selbst verfassen sollten	63
f. Die Frage nach dem Vorwissen der Lernenden in Bezug auf die Textsorte	64
g. Die Verfügbarkeit von Textmustern	65
h. Informationen zur sprachlichen Ausgestaltung	67
i. Informationen, die der zu schreibende Textsorten grob beschreiben	68
j. Das Schreiben von manchen Textsorten prinzipiell zum Einüben von bestimmten grammatischen Regeln	70
5.4 Ergebnisse der Analyse	71
5.4.1 Eingesetzte Kriterien in den drei Lehrwerken „Sicher!“, „Studio d“ und „Ziel“	71
5.4.2 Didaktisch-methodische Verbesserungsvorschläge zur Erstellung von Schreibaufgaben in DaF-Lehrwerken	74
6. Fazit	78
7. Literaturverzeichnis	82
8. Darstellungsverzeichnis	87
Anhang	88

1. Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit

In diesem Kapitel wird zuerst auf die Ziele dieser Untersuchung eingegangen. Bevor das Material und die Methode näher beschrieben werden, werden einige vorhandenen Untersuchungen präsentiert, die sich auch mit der Schreibfertigkeit befassen, aber einen anderen Schwerpunkt haben als die vorliegende Arbeit.

1.1 Einleitung

Während meiner Unterrichtspraktika sowohl in Ägypten als auch in Deutschland habe ich beobachtet, dass die Schreibfertigkeit eine untergeordnete Rolle im DaF-Unterricht spielt, obwohl die Lernenden viele Schwierigkeiten beim Schreiben haben. Diese Beobachtung war Motivation für eine genaue Auseinandersetzung mit der Fertigkeit „Schreiben“. Die Fertigkeit Schreiben ist die integrativste der vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben), die im Unterricht am häufigsten abstrahiert wird (vgl. Bohn, 2001). Weitere Beobachtungen und Erfahrung über das Thema habe ich durch Gespräche mit Kollegen/-innen bekommen, die sich darüber einig sind, dass die Fertigkeit Schreiben eine wichtige Fertigkeit ist und gleichzeitig nicht genug Aufmerksamkeit erhält. Die Schreibaufgaben sind häufig nur als Hausaufgabe anzusehen. Auf diese Weise werden viele Aspekte bzw. Probleme beim Schreiben nicht behandelt, die von großer Relevanz für das Gelingen der Textproduktion sind. Die Behandlung von Texten sowohl auf der rezeptiven Ebene als auch auf der produktiven Ebene, ist m.E. der Kern der Fremdsprachenvermittlung. Diese Beschäftigung mit den Texten ist von großer Relevanz für den effektiven Spracherwerb.

In diesem Sinne scheint es wichtig tief ins Thema einzudringen, bzw. Untersuchungen in diesem Bereich durchzuführen. In meiner Untersuchung beschränke ich mich auf die produktive Fertigkeit „Schreiben“ und ihre Behandlung, bzw. Vermittlung in den Lehrwerken, die als wichtiges Instrument in dem Fremdsprachenunterricht gilt. Hierbei soll vor allem das stets damit verbundene Textsortenwissen genau betrachtet werden. Die geplante Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, anhand von Lehrwerken auf Niveau B2 die Vermittlung von Schreibfertigkeit, mit Fokus auf die Behandlung von Textsorten, zu untersuchen.

Ich habe mich dafür entschieden, mich mit dem Niveau B2 nach dem nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) zu beschäftigen, weil zu erwarten ist, dass die DaF-Studierenden auf diesem Niveau einen deutlichen Fortschritt, bzw. eine große Entwicklung bei dem Erwerb der Sprache gemacht haben. Bezüglich der

Schreibfertigkeit bedeutet es, dass sie sich mit vielen Problemen des Schreibens (die Planung, das Produzieren von Texten...etc.), sowie mit unterschiedlichen Textsorten auseinandergesetzt haben. Darüber hinaus ist dieses Niveau für die DaF-Studierenden, die in dem deutschsprachigen Raum studieren wollen, notwendig.

Die Masterarbeit gliedert sich in 6 Kapitel. Der theoretische Teil beschäftigt sich hauptsächlich mit den Konzepten und Zielen der Schreibfertigkeit und die Behandlung von den damit verbundenen Textsorten, sowie mit den Kriterien der Lehrwerkanalyse. Der praktische Teil widmet sich der Analyse von Schreibübungen aus den drei Lehrwerken, nach den erstellten Kriterien.

Im 1.Kapitel werden die Problemstellung, sowie die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit vorgestellt. Im 2.Kapitel geht es um die Bereiche Textsorten, es wird auf die Entwicklung der Textkompetenz im fremdsprachlichen Spracherwerb eingegangen. Das 3.Kapitel befasst sich mit den Grundlagen zur Schreibfertigkeit. Hierbei werden Modelle zur Textproduktion in der Fremdsprache vorgestellt, sowie theoretische Ansätze zur Vermittlung der Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht. Das 4.Kapitel beschäftigt sich mit der Lehrwerkanalyse und dem Kriterienkatalog mit Berücksichtigung eines theoretischen Hintergrunds, das bedeutet, der Entwurf vom Kriterienkatalog wird vorgestellt. Im Kapitel 5 geht es um die Analyse der ausgewählten Lehrwerke. Zuerst wird ein allgemeiner Überblick über die Lehrwerke gegeben. Dann werden mit Hilfe des Kriterienkatalogs die Lehrwerke in Hinblick auf die Vermittlung der Schreibfertigkeit analysiert. Es bildet ebenfalls die Ergebnisse der Analyse und die didaktisch-methodischen Verbesserungsvorschläge für Erstellung der Schreibübungen in DaF-Lehrwerken ab. Abschließend wird in dem Fazit (Kapitel 6) ein umfassender Überblick über die ganze Arbeit dargestellt.

1.2 Problemstellung

Obwohl das Thema „Schreiben“ in der Theorie und in vielen Untersuchungen behandelt wird, findet es in den Lehrwerken nicht ausreichend Berücksichtigung. Zudem wird davon ausgegangen, dass die textsortenspezifischen Merkmale wenig berücksichtigt sind, daher ist eine Weiterentwicklung im Umgang mit authentischen Textsorten in Lehrwerken gewünscht.

Die Forschungsfrage soll daher lauten:

Wie wird Schreibfertigkeit auf Niveau B2 in DaF-Lehrwerken dargestellt?

Teilfragen sind dabei:

Welche Textsorten werden in Verbindung mit der Schreibfertigkeit in den Lehrwerken behandelt? Und mit welchem Ziel?

Wie werden die textsortenspezifischen Merkmale in Verbindung mit der Schreibfertigkeit berücksichtigt?

Wird Schreiben als Prozess vermittelt und welche Teilprozesse werden dabei behandelt?

Welche didaktisch-methodischen Verbesserungen sind im Lichte des erstellten Kriterienkatalogs vorzuschlagen?

1.3 Stand der Forschung

Die Fertigkeit Schreiben ist die integrativste der vier Fertigkeiten, die im Unterricht am häufigsten abstrahiert wird (vgl. Bohn, 2001). Schreiben hat in der Fremdsprachendidaktik Diskussion lange Zeit einen untergeordneten Stellenwert eingenommen. In den 90er Jahren hat das Schreiben sowohl in der Erstsprache, als auch in der Fremdsprachen Didaktik, mehr an Interesse gewonnen. Seit den 80er Jahren hat sich die Schreibforschung stark mit den Prozessen des Schreibens auseinandergesetzt. In dieser Phase wurde das Produkt nicht mehr in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Sieber, 2003). Produktives Schreiben wurde als hochkomplexer Prozess definiert, dessen Beherrschung als Voraussetzung für ein erfolgreiches Schreibprodukt angesehen wird (vgl. Schmidt, 2005). Durch den Prozessansatz ist die Schwierigkeit von Schreibaufgaben reduzierbar, indem der Prozess der Texterstellung offen gelegt wird (vgl. Portmann: 1991). Diese Heraushebung von den Teilaufgaben unterstützt die Schreibentwicklung (vgl. Portmann: 2005). Einen ganz wichtigen Bezugspunkt stellen die Schreibmodelle dar. Zwei Schreibmodelle sind in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung: das von Flower& Hayes 1980 entwickelte Schreibmodell und das Schreibmodell von Börner 1989, das auf das Modell von Flower& Hayes 1980 gegründet wurde, um die Spezifika der Fremdsprachenvermittlung zu verdeutlichen.

Bei den Entwicklungsmodellen des Schreibens wird die Entwicklungsdimension von Textsorten vernachlässigt (vgl. Feilke: 2003), obwohl das Textsortenwissen eine große Bedeutung bei der Entwicklung von Schreibfertigkeit hat, indem es die Planung des Schreibens stützen kann (vgl. Feilke 2005). Aus der Wichtigkeit des Textsortenwissens für die Sprachentwicklung ist es notwendig für Schreibdidaktik, Schreibkreativität und Prozessorientierung mit Form- und Produktorientierung zu verbinden. Trotzdem nutzen viele

textsourcenorientierte Lehrwerke die textsourcenspezifischen und funktional relevanten Eigenschaften von Texten nicht (vgl. Fandrych, Thurmair: 2011, Sieber: 2003). Textsortenkompetenz stellt nach Thurmair einen wichtigen Teil der Sprachkompetenz dar. Daher ist es legitim, Textsorten als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts zu betrachten. Textsortenkompetenz umfasst sowohl produktive, als auch rezeptive Kompetenz, d.h. Textsorten stellen einen ganz wichtigen Bezugspunkt in der Vermittlung von produktiven und rezeptiven Fertigkeiten dar. Anhand von passenden Textsorten und dem authentischen Umgang damit, können die einzelnen Fertigkeiten trainiert werden.

Im ägyptischen Kontext wurden einige wissenschaftlichen Arbeiten in Bezug auf die Schreibfertigkeit durchgeführt, die aber andere Schwerpunkte haben als die vorliegende Arbeit. Die erste Arbeit von Abdallah (1999) stellt das Ziel, einen Beitrag zur Entwicklung des Schreibens durch die Realisierung eines vorgeschlagenen Lehrprogramms bei den ägyptischen Schülern der Oberschule zu leisten. Das vorgeschlagene Lehrprogramm umfasst drei Textsorten: Postkarte, Brief und Beschreibung. Die zweite Arbeit von Kinawi (2010) befasst sich mit Prinzipien bei der Entwicklung von Lehrwerken für das Fach Deutsch als zweite Fremdsprache an der ägyptischen Oberschule unter Berücksichtigung der Schreibkompetenz. Die dritte Arbeit von Emad Eldin (2014) untersucht die Effizienz einiger sprachlichen Aktivitäten zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht an der Oberschule. Die vierte Arbeit von Yehia (2015) beschäftigt sich mit der Entwicklung des funktionalen Schreibens bei dem Lehrer-Studenten an der deutschen Abteilung im Lichte der Niveaubeschreibungen an der Pädagogischen Fakultät/ Ain Shams Universität.

1.4 Gegenstand der Forschung

Gegenstand des hier vorgestellten Forschungsvorhabens ist die Lehrwerksanalyse von DaF-Lehrwerken auf Niveau B2 für Erwachsene: „Ziel“, „Studio d“, „Sicher!“. Dabei werden Lehrwerke analysiert, welche einerseits in einem deutschsprachigen, bzw. europäischen Kontext entstanden sind und andererseits in einem ägyptischen, bzw. arabischsprachigen Kontext im Unterricht eingesetzt werden. Bei der Untersuchung werden das Kursbuch, das Arbeitsbuch und das Lehrerhandbuch mit einbezogen.

In meiner Untersuchung beschränke ich mich auf die produktive Fertigkeit „Schreiben“ und seine Behandlung, bzw. Vermittlung in den Lehrwerken. Hierbei soll vor allem das stets damit verbundene Textsortenwissen genau betrachtet werden.

Die geplante Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, anhand von Lehrwerken auf Niveau B2 die Vermittlung von Schreibfertigkeit mit Fokus auf die Behandlung von Textsorten zu untersuchen. Darüber hinaus soll diese Arbeit didaktisch-methodische Verbesserungsvorschläge in diesem Zusammenhang anbieten.

In dieser Arbeit werden Lehrwerke (Ziel, Studio d, Sicher!) analysiert die aktuell sind, d. h. das Erscheinungsjahr ist nicht älter als 2008. Der Grund dafür liegt darin, dass diese Lehrwerke nicht genug untersucht wurden, sie finden jedoch große Verwendung in dem deutschsprachigen Unterricht.

1.5 Methodisches Vorgehen

Neben der theoretischen Untersuchung von der Schreibfertigkeit und den Textsorten im Fremdsprachenunterricht, soll eine qualitative Analyse von drei Lehrwerken „Sicher!“ „Studio d“ und „Ziel“ auf dem Niveau B2 für Erwachsene durchgeführt werden.

1.5.1 Kriterienraster

Es wird einen Kriterienkatalog auf Basis der theoretischen Konzepte bezüglich der Behandlung von Schreibfertigkeit und Textsorten erstellt. In diesem Zusammenhang ist es geplant, auf einige Kriterienkataloge z. B. den Stockholmer Kriterienkatalog aus dem Jahr 1985 und den von Kast 1994 entwickelten Kriterienkatalog einzugehen, um Punkte daraus für den zu erstellenden Kriterienkatalog zu adaptieren.

1.5.2 Lehrwerkanalyse

Anhand dieses Kriterienkatalogs werden ausgewählte Lehrwerke in Hinblick auf die Vermittlung der Schreibfertigkeit analysiert, Teilbereiche sind dabei „Textsorten“, „Schreiben und Planungs- Gliederungsaufgaben“. Die verschiedenen Aufgaben der Schreibfertigkeit in diesen Lehrwerken werden näher beschrieben und miteinander verglichen um herauszufinden, inwieweit sie die Kriterien erfüllen. Es werden außerdem die positiven und negativen Aspekte bei den Aufgaben erwähnt.

1.5.3 Methodisch-didaktische Verbesserungsvorschläge

Nach der Darstellung von den Ergebnissen der Analyse sollen anhand dieses erstellten Katalogs didaktische und methodische Verbesserungsvorschläge für Aufgaben der Schreibfertigkeit entwickelt werden.

2. Grundlagen zu Texten, Textsorten und Textkompetenz

Texte bilden die Grundlage des Schreibens, deswegen ist als Basis für eine Untersuchung zur Schreibfertigkeit festzustellen, was unter „Text und Textsorte“ zu verstehen ist. Danach wird auf den Begriff der „Textkompetenz“ eingegangen. Es ist wichtig für diese Arbeit, den Begriff der Textkompetenz zu erläutern, da er den Umgang mit Texten charakterisiert. Dabei soll die Funktion von Texten im DaF-Unterricht erläutert werden: Für welche Zwecke werden Texte eingesetzt. Anschließend wird auf die Entwicklung der Textkompetenz in der Fremdsprache eingegangen, da diese mit der Schreibfertigkeit in Verbindung steht.

2.1 Text und Textsorten Begriffe

In diesem Kapitel wird zunächst auf den Begriff „Text“ eingegangen. Außerdem werden in diesem Zusammenhang einige Kriterien der Textualität nach de Beaugrande und Dressler erläutert. Im Anschluss daran wird der Frage nachgegangen, wie sich Texte in Kategorien zusammenfassen lassen. Es wird auf den Begriff „Textsorte“ eingegangen und dabei der Unterschied zwischen den beiden Termini „Textsorten und Textmuster“ erläutert. Dabei sollen kurz Ansätze zur Klassifizierung von Textsorten vorgestellt werden, da diese die Grundlage für die Behandlung von Textsorten im Unterricht bilden. Ferner wird auf die Beschreibungsdimensionen von den Textsorten eingegangen.

2.1.1 Zum Begriff „Text“

In der Textlinguistik findet man nach Brinker zwei Hauptrichtungen, die verschiedene Zielsetzungen entwickelt haben und deshalb den „Text“ unterschiedlich definieren. Innerhalb der ersten Richtung „die Sprachsystematisch orientierte Textlinguistik“ wird „Text“ als eine kohärente Folge von Sätzen definiert. Text wurde also als grammatisch verknüpfte Satzfolge verstanden, was mit der zweiten Richtung der Textlinguistik „kommunikationsorientierte Textlinguistik“ verändert wurde. Text wird als komplexe sprachliche Handlung verstanden, mit der die Kommunikationspartner bestimmte kommunikative Beziehung herstellen können. In dieser Richtung ist also die kommunikative Funktion von Texten von großer Bedeutung, die den Texten bestimmten kommunikativen Sinn gibt (vgl. Brinker 2010:13ff) .Von diesen beiden Grundpositionen der Textlinguistik, die nach Brinker als komplementäre

Konzeptionen betrachten werden sollten, ergibt sich eine Textdefinition, die den Text als eine sprachliche und zugleich kommunikative Einheit beschreibt. (vgl. Brinker 2010: 16f)

„Der Terminus „Text“ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent sind und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.“(Brinker 2010: 17).

Eine ähnliche Definition liefert Börner, er sieht den Text als „eine in sich inhaltlich und sprachlich begrenzte Abfolge sprachlicher Zeichen mit kommunikativer Funktion.“ (Börner und Vogel 1996: 1). Beide Definitionen beziehen sich eng aufeinander, wobei hier im Gegensatz zu Brinkers Definition die inhaltliche Dimension angesprochen wird. Der Text in diesem Sinne wird dann erst durch die Kriterien der Textualität ausgemacht. Man könnte allerdings auch erst durch die Erfüllung von diesen Kriterien den Text als kommunikativ betrachten.¹ In der fremdsprachlichen Textrezeption und -produktion spielen m. E. einige dieser Kriterien eine wichtige Rolle. Das Kriterium der Akzeptabilität im Sinne von „Erwartung“ des Rezipienten an einem kohärenten Text hat eine wichtige Rolle bei Textrezeption. Einerseits ist dieses Kriterium erst sehr entscheidend bei der Auswahl von Texten für den Sprachenunterricht, denn es könnte sein, dass einige Texte wegen ihres komplexen Stils im Unterricht mit Vorbehalt einsetzbar, bzw. akzeptabel betrachtet werden. Andererseits ist dieses Kriterium wesentlich mit der Motivation der Sprachlernenden verbunden, denn je interessanter und relevanter die Texte für Lernenden sind, desto größer ist ihre Interesse beim Lesen, bzw. Verstehen von diesen Texten (vgl. Feld-Knapp 2005: 45). Zudem wird durch die Abwertung der Akzeptabilität die Kommunikation beeinträchtigt, denn es könnte als Hinweis auf den mangelnden Zusammenarbeitswillen sein (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981: 10). Unter dem Kriterium Situationalität werden Faktoren verstanden, die einen Text in einer Kommunikationssituation relevant machen. Damit wird in diesem Sinne die Angemessenheit eines Textes für eine bestimmte Kommunikationssituation gemeint. In Bezug auf die Schreibdidaktik wird infolge der kommunikativen Wende dieses Kriterium als sehr wichtig betrachtet, denn jeder Text muss adressatenorientiert und situationsangemessen sein (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981: 12, Feld-Knapp 2005: 46). Das Kriterium Intertextualität bezieht sich auf Faktoren „welche die Verwendung eines Textes von der Kenntnis eines oder mehrere vorher aufgenommenen Texte abhängig machen.“ Das bedeutet, dass man mehrere Texte braucht, um mit einem neuen Text sinnvoll umzugehen. Dieser

¹Die sieben Textualitätskriterien (de Beaugrande und Dressler 1981: S.3ff): 1-Kohäsion, 2-Kohärenz, 3-Intentionalität, 4-Akzeptabilität, 5-Informativität, 6-Situationalität 7-Intertextualität.

Prozess trägt dazu bei, die Textkompetenz zu entwickeln (vgl. de Beaugrande und Dressler 198: 12f, Feld-Knapp 2005: 47). Darüber hinaus verdeutlicht es die Wechselbeziehung zwischen der Rezeption und Produktion von Texten (zwischen dem Lesen und Schreiben). In der Textlinguistik wird sich jetzt mit der Intertextualität, im Zusammenhang mit dem Textsortenproblem, auseinandergesetzt. Hierbei wird zwischen zwei Arten der Intertextualität unterschieden: zwischen Text-Text-Beziehung und der Text-Textmuster-Beziehung (vgl. Fix 2008: 75).

Diese Kriterien kann man in zwei Kategorien einteilen: Textzentrierte Kriterien (Kohäsion und Kohärenz), sowie verwenderzentrierte Kriterien (Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität), die sich auf die Aktivität der Textproduzenten und-rezipienten beziehen (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981: 8). Mit Hilfe dieser Sieben Kriterien lässt sich die Einheit des Textes auf drei Ebene feststellen, nämlich „auf pragmatischer, semantischer und syntaktischer Ebene“ (Feld-Knapp 2005: 40). Anhand dieser Kriterien lässt sich also der Text umfassend beschreiben. Sie sind auch von großer Relevanz für den Einsatz und die Auswahl von Texten im Fremdsprachenunterricht (vgl. Feld-Knapp 2005: 48).

Eine linguistisch-pragmatische Bestimmung des Text-Begriffs liefert Ehlich (1984). Nach seiner Auffassung ist Text eine andere sprachliche Handlungsstruktur, die sich von der einfachen Sprachhandlung durch das Zerbrechen des Prozesses zwischen Sprecher und Hörer unterscheiden. Texte beziehen sich dementsprechend auf zerdehnte Sprechsituationen, die nur anhand von Text vermittelt werden. Dabei besteht also keine Kopräsenz zwischen Kommunikationsteilnehmern (vgl. Ehlich 2007: 541, 549).²

2.1.2 Der Begriff „Textsorte“ und die Textsortenklassifikation

Texte werden hinsichtlich ihrer gemeinsamen textexternen und textinternen Merkmale zu Textsorten gebündelt (vgl. Thurmair 2010: 284). Textsorten sind im Allgemeinen „als komplexe Muster sprachlicher Kommunikation“ zu verstehen, „die innerhalb der Sprachgemeinschaft im Laufe der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung aufgrund kommunikativer Bedürfnisse entstanden sind“ (Brinker 2010: 120).

²ausführlich über die Entwicklung der Prinzipien des Textbegriffs im Rahmen einer Theorie des sprachlichen Handelns sehen Sie (Ehlich 2007 S. 531-549).

Von diesem Begriff kann man verstehen, dass Textsorten aus der Entwicklung in der Sprachgemeinschaft entstanden, bzw. sich entwickelt haben, um die gesellschaftlich kommunikativen Aufgaben zu bewältigen (vgl. Brinker 1988;Thurmair 2010; Fandrych, Thurmair 2011).

Man kann auch daraus schließen, dass es um zwei große Begriffe geht, nämlich Textsorte und (Text-)Muster. In der Textlinguistik sind diese zwei Begriffe als „eng miteinander verknüpfte“ Konzepte zu betrachten. Sie werden manchmal auch als Synonyme verwendet. Es scheint mir aber wichtig, in diesem Zusammenhang den Unterschied zwischen den beiden Begriffen hervorzuheben, da sie eine wichtige Rolle bei der Behandlung der Schreibfertigkeit in den meisten Lehrwerken spielen.

Textmuster sind als idealtypische, als abstrakte Modelle zu betrachten, die im Gegensatz zu Textsorten keine atypischen Merkmale enthalten können (vgl. Feld-Knapp 2005: 68). Anhand von Textexemplaren in Textmustern kann man die Modellhaftigkeit von Textsorten beschreiben (vgl. Venhor 2007: 28). Textmuster werden durch individuelle kommunikative Erfahrungen und gesellschaftliche Lernprozesse gespeichert. Auf der Basis dieser gespeicherten Textmuster entwickelt sich ein Textmusterwissen, das immer neu aufgebaut und aktiviert wird. Dieses Textmusterwissen hat viele Vorteile für den Sprachlernenden; dadurch könnte beispielweise die erworbene kommunikative Kompetenz gefestigt werden (vgl. Feld-Knapp 2005: 69). Bezüglich der Textproduktion spielt ebenfalls das Textmusterwissen, d. h. die gespeicherten Textmodelle in der Phase vor dem Schreiben eine wichtige Rolle, indem die Lernenden Textmuster aktivieren, die dann bei der Produktion von individuellen Texten umgesetzt werden (vgl. Venhor 2007: 33). Fix weist aber auch darauf hin, dass Textmuster sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption von Texten notwendig sind (vgl. Fix 2008: 67). Sie dienen als Modelle für die Textarbeit, indem sie die Basis für die Textrezeption als auch für die Textproduktion bieten. Sie fungieren auch als Orientierungsraster bei der Lösung von speziellen kommunikativen Aufgaben (vgl. Feld-Knapp 2009: 124). Mit Textmuster soll nach Fix der qualitative Aspekt einer Textgruppe verstanden werden. „Man kann es als eine Anweisung für den Umgang mit Texten betrachten, eine Anweisung, die Prototypisches und Freiräume enthält“ (Fix 2008: 71). Textmuster verfügen über inhaltliche, formale und funktionale Gebrauchsbedingungen für Texte einer Textsorte. Hingegen wird nach ihm mit dem Begriff Textsorte der quantitative Aspekt begriffen, d.h., dass es Gruppen von Texten mit gemeinsamen Mustern gibt. Unter einer Textsorte versteht er, „eine Klasse von Texten, die einem gemeinsamen Textmuster

folgen“ (Fix 2008: 71). Im Grunde werden Textmuster im DaF-Unterricht für die Textproduktion verwendet. Es wurde aber kritisiert, dass dieses Musterwissen eine unzureichende Berücksichtigung bei der Vermittlung von interkultureller Handlungskompetenz im Unterricht findet.³ Ein klares Beispiel dafür zeigt der unreflektierte Einsatz einzelsprachlicher Textmuster in Lehrwerken, was voraus setzt, dass die benötigte Textsortenerfahrung bei den Fremdsprachenlernenden schon vorhanden ist (vgl. Venhor 2007: 18). „Textsorten weisen kulturgeprägte Ausgestaltungen in Form von jeweils spezifischen Textmustern auf. Diese Textmuster unterscheidet sich von Kultur zu Kultur.“ (Eßer 1997: 49). Auf den Einsatz von Textmustern und die Funktion jedes Bestandteils in Bezug auf Textproduktion, sollte in der vorliegenden Lehrwerkanalyse eingegangen werden.

Venhor sieht, dass beide Begriffe bei der Textrezeption zusammenhängen: bei der Rezeption aktiviert der Rezipient ein bestimmtes Textmuster, das mit bestimmter Textmustererwartungen verbunden ist und vergleicht den Text mit dieser Erwartung, dann ordnet er ihm bestimmte Textsorten zu (vgl. Venohr 2007: 28f.). Textmuster wird als „Voraussetzungen bei Zuordnungsoperationen bei der Identifikation und Produktion von Texten als Repräsentationsform bestimmter Textorten“ verstanden (vgl. Venohr 2007: 29).

Im Allgemeinen geht es hier um zwei große Begriffe, die voneinander abhängig sind und eine entscheidende Rolle bei der Rezeption, bzw. der Produktion von Texten spielen.

Die Textsortenklassifikationen in der Forschungsgeschichte zeigen eine Entwicklung „von Ansätzen, die vorwiegend textinterne Merkmale berücksichtigen, zu stärker kommunikations- und handlungsbezogenen Ansätzen.“ (Thurmair 2010: 284). Die Textfunktion wird stets als Basiskriterium zur Differenzierung von Textsorten betrachtet. Brinker vertritt die Auffassung, dass die Textfunktion prinzipiell kommunikativ ist. Textfunktion ist also die kommunikative Funktion des Textes. Der Produzent will mit seinem Text den Rezipienten zu einer bestimmten Handlung animieren, wie z. B. Anweisung und Auftrag; den Rezipienten eine gewisse Einstellung zu suggerieren, wie z. B. einen Kommentar, oder den Rezipienten über einen bestimmten Sachverhalt, bzw. ein Ereignis zu informieren, wie z. B. eine Nachricht (vgl. Brinker 2010: 123). Die am meisten verbreitete Klassifikation ist die von Brinker, der fünf wesentliche Textfunktionen vorschlägt, die zugleich als Fünftextsortenklasse dienen:

- Informationstexte (Nachricht, Bericht, Sachbuch, Rezension ...)

³ Unter „interkulturelle Handlungskompetenz“ soll hier der situationsadäquate Umgang mit fremdsprachlichen Textmustern verstanden werden (Venhor 2007, S. 21 nach Eßer)