Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum

2021/2022

Kompetenzen und Standards

Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium
Budapest
2022

Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum –
Lehrerforschung
2021/2022

Kompetenzen und Standards

herausgegeben
von
Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium
Budapest
2022

CM-Beiträge zur Lehrerforschung

Begründet von der Lehrerakademie Cathedra Magistrorum
des Eötvös-József-Collegiums

Band VI
Kompetenzen und Standards

Herausgeber der Reihe
László Horváth und Ilona Feld-Knapp C.M.

Herausgeber des Bandes: Ilona Feld-Knapp

Schriftleiter: Balázs Sára

Wissenschaftlicher Beirat

Sabine Dengscherz	Dóra Faix	Krisztina Károly
İnci Dirim	Ilona Feld-Knapp	Hans-Jürgen Krumm
Marion Döll	Gabriele Graefen	Erwin P. Tschirner
Erzsébet Drahota-Szabó	László Horváth	~

Die Cathedra Magistrorum wird durch das Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.

Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

Verantwortlicher Herausgeber
László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums
ELTE Eötvös-József-Collegium, H-1118 Budapest, Ménesi út 11–13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen Verfasser:innen

ISBN 978-615-5897-58-0
ISSN 2063-837X

DOI: https://doi.org/10.59813/CM6

Herausgegeben im Rahmen des vom Ministerium für Nationale Ressourcen geförderten Projekts für ungarische Fachkollegien (NTP-SZKOLL-22-0018).

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin 18

Ilona Feld-Knapp

Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld der Kompetenzorientierung und Standardisierung 20

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Begriff der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und setzt sich mit der widersprüchlichen gegenwärtigen Situation, die durch das Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt wird, auseinander. Zuerst wird der Prozess der Etablierung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert, dann wird der Wandel der curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards in einem Überblick reflektiert. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung eingegangen.

Wolfgang Hallet

Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht. Welche Kompetenzen? 66

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzlernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Deskriptoren zurück, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aus dem Jahr 2001 niedergelegt sind. Diese wiederum gehen auf Theoretisierungen zurück, die weit ins

20. Jahrhundert zurückreichen. Mittlerweile ist eigentlich klar, dass die Skills-Orientierung, die den Kern des GER bildet und die einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, reduktiv ist und der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung trägt. An diese kritische Wahrnehmung schließt sich die Frage an, wie man zu einer neuen, komplexeren Zielbestimmung der Kompetenzen des Sprachenlernens gelangen kann. Der vorliegende Beitrag versucht eine solche Zielbestimmung auf drei verschiedenen Wegen. Der erste betrifft die Modi der Kommunikation und ihr multimodales Zusammenspiel, sodass auch kulturell bedeutsame Modi wie die visuelle Kommunikation ins Blickfeld rücken. Zum zweiten soll die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten; und drittens sollen Zielfelder jenseits des sprachlichen Lernens bestimmt werden, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten Sprachenlernens verstanden werden.

Thomas Fritz

Kompetenzen: woher kommen sie, was können sie – und was wir mit ihnen tun können und was nicht? Ein kritischer Essay 83

In diesem Beitrag soll das Konzept der „Kompetenzen" – seine Ursprünge und seine Wirkungsweisen sowie die möglicherweise vorhandenen Schwächen – kritisch hinterfragt werden. Ausgehend vom Kompetenzbegriff bei Noam Chomsky bis hin zu soziologischer Kritik am „Catch-All-Term" und neueren Kompetenzmodellen, die die Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, soll der Begriff der Kompetenzen in seiner Bedeutung für einen demokratischen und „modernen" Sprachunterricht untersucht werden. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die „Kann-Beschreibungen" des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen auch eine spracherwerbsfundierte Bedeutung haben können. Nicht zuletzt bedeutet ja „kompetent sein" bzw. über „Kompetenzen verfügen" etwas sehr Positives und sind handlungsbezogene Beschreibungen des „Könnens" nachvollziehbarer und damit auch einfacher zu evaluieren als streng linguistische, grammatikorientierte Beschreibungen.

Tolcsvai Nagy Gábor

A szövegértés műveleti tényezőiről 96

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszédesemény. A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Minden emberi megszólalás szöveg. A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. Általánosságban nézve a beszélő a szövegben fogalmilag megkonstruál valamely dolgot, eseményt egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan, együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez. A szöveggel mind alkotója, mind befogadója három fő formában találkozik, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg műveleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a műveleti szerkezet, vagyis a műveleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan műveletsor, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre, folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. A szövegértés sémákon alapuló alapvető megértő műveleteit a befogadó a szöveg alábbi koherenciatényezőin végzi el: dologfolytonosság (koreferencia), esemény-egymásrakövetkezés, a mondat mint kontextualizált jelenet, a dialógus fordulószerkezete, a monológ bekezdése, az összegző értelemszerkezet.

Raátz Judit

A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban 121

Az elmúlt évtizedekben megváltozott az olvasás, a szövegértés definíciója, valamint számos nemzetközi és hazai mérés igyekezett föltérképezni az egyes korosztályok szövegértési képességeit. A felmérések eredményei, az egyre szaporodó kutatások alapján mind kidolgozottabbá, összetettebbé, tágabbá vált a szövegértés fogalma és bővültek annak tartalmi keretei. Bővültek az ide sorolható tanulói készségek és azok fejlesztési feladatai is, valamint gazdagodott a gyakorlatban használható módszerek tárháza. Az iskolai oktatás egyik, tantárgyi kereteken is átívelő célja és feladata lett a különböző típusú szövegek értésének fejlesztése. Jelen tanulmány a meglévő kutatásokat, ered-

ményeket figyelembe véve azt igyekszik meghatározni és áttekinteni, mit is értünk ma a szövegértés fogalmán, a szövegértés mely fejlesztési területeit tartja számon a szakirodalom, milyen módszertani alapelvei, gyakorlattípusai léteznek a gyakorlati szövegértés fejlesztésének, hogyan jelennek meg ezek az iskolai oktatásban, vagyis a tantervekben, a tankönyvekben, a tanítási gyakorlatban, illetve milyen lehetőségek, módszertani eszközök és kiadványok állnak ma a tanárok rendelkezésére a szövegértés fejlesztésére.

Károly Krisztina

A tudományos szakfordítási makrokompetencia: elméleti kérdések és modellalkotás 150

A tudományos szakfordítás a történelem során mindig meghatározó tényező volt a tudomány és az emberiség gondolkodásának fejlődésében, ma pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. Tudományos területen fordítást vagy szakemberek/tudósok végeznek, vagy fordítók, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a diszciplínában elmarad a felkészültségük a szakmabeliekétől. E területen ezért a fordítási tevékenységet végzők kompetenciái és a fordítások minősége eltérő. Nem véletlen így, hogy a fordítások minőségét gyakran kritika éri. Tanulmányom a tudományos szakfordítási kompetencia egyedi sajátosságait járja körül és kísérletet tesz annak elméleti alapú modellezésére, mint összetett, nyelvi és nem nyelvi, fordítási és egyes diszciplináris kompetenciákat egyaránt magába foglaló makrokompetencia. E komplex, de a fordítás egy konkrét fajtájára (a szakfordításon belül a tudományos szakszövegek célnyelvi átültetésére) kidolgozott elméleti megközelítés megoldást kínál a fordítási kompetenciamodellekkel kapcsolatosan általánosságban megfogalmazott egyes problémákra. Bár a legtöbb kísérlet számos kompetencia vagy alkompetencia kombinációjaként határozza meg a fordítási kompetenciát, megválaszolatlan maradt az a lényeges kérdés, hogy a modellekben azonosított tudás, képességek és attitűdök a fordítások mely körére terjeszthetők ki: csak a „profi" fordításokra, vagy bármely fordítási tevékenységre? A különféle megközelítések arra sem adnak egyértelmű választ, hogy vajon minden fordítási helyzetben és minden műfajú szöveg fordítására alkalmazható-e a modell, illetve hogy ezek esetében szükség van-e a kompetenciák mindegyikére. A tudományos szakfordítási kompetencia modellezésével e kérdésekre is választ keresek a tudomány fordítása vonatkozásában. A modell alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szak-

fordításra vonatkozó elméletek finomításának, hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének, s ezáltal – hosszú távon – a fordítások minősége javulásának.

Sabine Dengscherz

Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en) im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven 178

Schreiben ist Mittel oder Zweck, Tätigkeit oder Fertigkeit und erfüllt vielfältige Funktionen im Kontext DaF/DaZ. Dementsprechend hat auch Schreibkompetenz viele Facetten, die in engem Zusammenhang mit diesen Funktionen zu sehen sind. Der Beitrag versucht, Muster in diesen Zusammenhängen systematisch zu fassen. Ausgehend von einigen Besonderheiten des Schreibens, die für unterschiedliche Ziele fruchtbar gemacht werden können, werden drei Funktionen des Schreibens genauer betrachtet: Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion. Auf dieser Basis werden Reflexionen über Schreibkompetenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln angestellt. Dabei werden insbesondere das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz, prozessorientierte Kompetenzen und Schreibstrategien sowie das Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ behandelt. Betrachtungen zur Entwicklung von Schreibkompetenzen sowie Überlegungen zu schreibdidaktischen Implikationen schließen den Beitrag ab.

Ursula Hirschfeld

Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen bei ungarischen Deutschlernenden 210

Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind eng mit phonetischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, die jede/r Deutschlernende beherrschen muss, um mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Im Beitrag werden inhaltliche, fachliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gezogen.

Bernhard Offenhauser

Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®: Förderung der interkulturellen Kompetenz – Identitätskonstruktionen sichtbar machen und hinterfragen 231

Unter Sinus-Milieus® versteht man die Bezeichnung für Gruppen gleichgesinnter Personen, deren Lebensführung ähnliche Grundwerte und Prinzipien gemein sind. Dementsprechend zeichnen sich diese Milieus durch erhöhte Binnenkommunikation gegenüber jener mit anderen Gruppen aus. Mit Sinus-Milieus® wird somit die individuelle subjektive (Alltags-)Wirklichkeit abgebildet. Objektiv lassen sich diese Lebenswelten nicht messen, sie können vielmehr nur über das Alltagsbewusstsein eines Individuums erfasst werden. In einem jüngeren Ansatz der Landeskundevermittlung wird die kritisch-reflexive Herausarbeitung von Deutungsmustern, die nicht zuletzt sozialen Mustern entspringen, angestrebt. Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen zu verschiedenen Sinus-Milieus® ermöglichen somit ein Reflektieren der Lebenswelten und der Lebensstile auf Basis der selbst- bzw. fremddefinierten Werteorientierung und Alltagseinstellung. Ziel ist daher, etablierte Denk- und Deutungsmuster zunächst kennenzulernen, diese zu reflektieren und sie schließlich aufzubrechen. Ferner soll ein Beitrag zum theoretischen Hintergrund für zuschreibungsreflexive Ansätze der Landeskunde geleistet werden. Es sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das breite Spektrum der eigenen, ähnlichen und anderen Lebenswelten respektive Kulturen sein kann, und somit ein Versuch unternommen werden, der Erfüllung der Deskriptoren C-1 bis C-3 aus dem REPA entgegenzukommen. Konkret findet das Deutungslernen mittels Sinus-Milieus® Anwendung in Gebieten, welche die Gesellschaft und das Individuum im Wandel zum Thema haben. Somit wird gemäß dem REPA die Deutung und das Verstehen eigener und anderer kultureller Phänomene angestrebt und zum Ziel gesetzt, Kontaktsituationen, an denen Individuen mit unterschiedlichen Kulturen beteiligt sind, vorzuentlasten, kennenzulernen und zu reflektieren.

Ildikó Lázár

Intercultural competence in language teaching: Changes in beliefs and practice? 250

A review of the role and status of intercultural competence development in the curriculum and practice of English language teacher education programs

is followed by a presentation of the results of a survey administered after a cooperative learning (CL) workshop for teachers (Lázár 2020) as well as the insights gained from a follow-up interview-based study concerning language teachers' professional development experiences and the impact these had on their self-reported views on changes in their thinking about teaching intercultural competence in foreign language classes. The results of these two studies enrich our understanding of what makes teachers' beliefs change, which underscores the need for reforms in language teacher education with special attention to the development of the attitude, skill and knowledge components of intercultural competence in foreign language teaching.

Perge Gabriella

A magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozása 277

A tanulmány a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásának kérdésével foglalkozik. Az oktatás tartalmi szabályozásában kulcsfontosságú szerepet töltenek be a különböző szinteken megjelenő tantervek. Hazánkban 1995 óta a legfontosabb curriculum a Nemzeti alaptanterv, mely makroszinten az intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás alapelveit és célkitűzéseit is meghatározza. A Nemzeti alaptanterv a magyarországi köznevelés tartalmi szabályozásának legfőbb eszköze, mely oktatáspolitikai szempontból is rendkívül nagy jelentőséggel bír. A tanulmány célja a Nemzeti alaptanterv fejlődése és alakulása állomásainak áttekintését követően a 2020-ban életbe lépett dokumentum és a hozzá kapcsolódó kerettantervek elemzése és reflektálása különös tekintettel az élő idegen nyelvek tanítására és tanulására vonatkozóan.

Tünde Sárvári

Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht 312

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Unter Evaluation verstehe ich in Anlehnung an Grotjahn und Kleppin einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht. Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompeten-

zen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz von Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert. Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten das Primat. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

Dóra Pantó-Naszályi

Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis 331

Sprachmittlung ist ein etablierter eigener Kompetenzbereich im europäischen Fremdsprachenunterricht. Ihre Bedeutung wird auch dadurch untermauert, dass im 2020 erschienenen Begleitband zum Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen neu entwickelte Beispielskalen für Sprachmittlung eingeführt worden sind. Selbst im ungarischen Nationalen Grundlehrplan (Nat 2020) enthalten die Richtlinien für den Unterricht der lebenden Fremdsprachen einen erweiterten Kompetenzbegriff in Anlehnung an den GER. Um den didaktisch-methodischen Handlungsraum von DaF-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, wird im Beitrag zunächst ein kurzer definitorischer Exkurs geboten, wo Sprachmittlung im Kontext allgemeiner Zielsetzungen des institutionellen DaF-Unterrichts beschrieben und positioniert wird. Für die Überlegungen ist in erster Linie das fremdsprachendidaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant. Im Kontext der Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche der Fremdsprachenlernenden sollen Möglichkeiten und konkrete praktische Beispiele von Sprachmittlung im DaF-Unterricht gezeigt werden. Im Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können. Dazu werden Anregungen zur aufgabenorientierten Kompetenzförderung gegeben, die aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert werden. Die Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung werden je nach Sprachniveau – unter Berücksichtigung des Online-Unterrichts – aus der eigenen Unterrichtspraxis angeführt.

Krisztina Kórósi

Immer wieder Lieder? Überlegungen zur Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels deutschsprachiger Popsongs 354

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen. Am Anfang der Arbeit wird kurz darauf hingewiesen, was sich die Lernenden in Bezug auf Hörverstehen im DaF-Unterricht aneignen sollten, dann der Frage nachgegangen, wie dies erreicht werden kann. Die Grundhypothese der Studie ist, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Danach wird gründlich untersucht, welche Lieder sich für den DaF-Unterricht eignen und wie sie in den Stunden eingesetzt werden können. Ausgehend von dem Schülerwissen wird auch das Lehrerwissen unter die Lupe genommen. Mit dem Ziel, dass diejenigen, die diesen Beitrag lesen, in der Zukunft im Unterricht selbstsicherer und bewusster mit Songs umgehen werden, wird auch ein konkreter deutscher Popsong ausgewählt, nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert und anhand der Ergebnisse dieser Analysen auch eine Hörverstehensaufgabe zum Lied erstellt.

Herta Márki

Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen 370

Der Beitrag stellt ein fremdsprachendidaktisch angelegtes Dissertationsprojekt vor, das sich zum Ziel setzte, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge zu beschreiben und zu untersuchen. In der hier vorgelegten Studie sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen sowie – um auch in die empirische Untersuchung einen Einblick zu gewähren – exemplarisch am Beispiel der Reflexionen einer Probandin referiert werden.

Anna Daróczy

Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender. Ein Dissertationsprojekt 400

Der Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt zum Thema Textkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden vor, das die Autorin seit 2017 an der ELTE Budapest durchführt. Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Kompetenz bezüglich Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Der Bericht zielt darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisher geleistete Arbeit zu reflektieren.

Vivien Ropoli-Szabó

Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch 429

Der Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes vor, das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen, und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. In der Arbeit wird in erster Linie eine durchgeführte Pilotstudie, in der die verwendeten Instrumente getestet wurden, behandelt; darüber hinaus gewährt der Beitrag eine Übersicht über den aktuellen Stand der Forschung sowie einen Einblick in die ersten Ergebnisse der empirischen Datenerhebung.

Autorinnen und Autoren des Bandes 455

Anna Daróczy (Budapest)

Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender. Ein Dissertationsprojekt

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt im Thema Textkompetenz von DaF-Lehramtsstudierenden in Ungarn vor, das ich an der Eötvös-Loránd-Universität (Budapest) durchführe. Die Relevanz des Beitrags für den vorliegenden Band unter dem Motto „Kompetenzen und Standards" gibt selbstverständlich einerseits das Thema der Dissertation (Textkompetenz im universitären Bereich), andererseits die Tatsache, dass ich als PhD-Studentin die Entwicklung meiner Forscherinkompetenzen während des Doktorandenstudiums und im Laufe der Planung und Durchführung meiner Untersuchung erlebt und durchgehend reflektiert habe. Dieser Bericht zielt demzufolge darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisherige Arbeit zu reflektieren.

2 Das Dissertationsprojekt

2.1 Forschungsthema

Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Textkompetenz bei der Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Das Wissen wird im universitären Bereich in erster Linie anhand von Fachtexten vermittelt. Während eines DaF-Lehramtsstudiums müssen die Studierenden die fachspezifischen Kenntnisse durch Rezeption von linguistischen, literaturwissenschaftlichen, pädagogischen, psychologischen und fremdsprachendidaktischen Texten erwerben und dabei die neuen Inhalte integriert behandeln, um ihre DaF-Lehrendenkompetenzen zu entwickeln. Das ist eine kom-

https://doi.org/10.59813/CM6-16

plexe kognitive Aufgabe, die einen reflektierten Umgang mit Texten erfordert: Die Studierenden sollen Zusammenhänge verstehen, Schlussfolgerungen ziehen, wichtige Informationen von unwichtigen unterscheiden, Inhalte kritisch hinterfragen, um fähig zu werden, eigene Texte zu produzieren oder ihren Wissenszuwachs in einer Prüfung nachzuweisen. Dieser Prozess ist dadurch erschwert, dass die deutsche Sprache nicht ihre Muttersprache ist.

2.2 Forschungsziel und Forschungsfragen

Das Ziel der Forschung besteht darin, die spezifischen Merkmale dieser besonderen Textkompetenz anhand empirischer Daten zu erfassen und zu untersuchen. Die Untersuchung beschränkt sich auf die folgenden konkreten Forschungsfragen:

1) Welche Merkmale weisen deutschsprachige fremdsprachendidaktische Fachtexte im DaF-Lehramtsstudium auf, die das fachspezifische Wissen von Studierenden erweitern sollen?
2) Welches Vorwissen benötigt das Verstehen von deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Fachtexten?
3) Aus welchen kognitiven Prozessen ergibt sich das Verstehen?
4) Kommt die Erweiterung vom fachspezifischen Wissen infolge des Verstehens von neuen Inhalten zustande?
5) Welche spezifischen Merkmale weist das Verstehen von deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Fachtexten auf?

2.3 Forschungshypothesen

1) Das DaF-Lehramtsstudium verlangt von angehenden DaF-Lehrenden eine spezifische rezeptive Fachtextkompetenz, damit sie ihr Studium erfolgreich absolvieren können.
2) Diese rezeptive Fachtextkompetenz kann empirisch erfasst und untersucht werden.
3) Die rezeptive Fachtextkompetenz hat sowohl sprachliche als auch inhaltliche Komponenten.
4) DaF-Lehramtsstudierende verfügen am Anfang ihres Studiums nur über eine allgemeine Textkompetenz, die sich auf alltägliche Kommunikationssituationen bzw. Themen bezieht. Die rezeptive Fachtextkompetenz entwickelt sich erst parallel zum Erwerb von grundlegenden Fachkenntnissen im Bereich der Linguistik, Literaturwissenschaft, Psychologie, Pädagogik und Fremdsprachendidaktik.

5) Das Niveau der rezeptiven Fachtextkompetenz von DaF-Lehramtsstudierenden hängt mit dem Niveau der Sprachkenntnisse zusammen.
6) Es gibt eine kognitive Kluft zwischen der rezeptiven Fachtextkompetenz, die im DaF-Lehramtsstudium benötigt wird, und der allgemeinen Textkompetenz, die im schulischen Fremdsprachenunterricht gefördert wurde. Diese kognitive Kluft lässt sich (außer den Unterschieden im Bereich der Sprachkenntnisse) damit erklären, dass die Studierenden im DaF-Lehramtsstudium komplexe Fachtexte in einer fremden Sprache lesen, verstehen und zum Lernen nutzen müssen, während der schulische Fremdsprachenunterricht von alltagsorientierten Themen und Texten geprägt ist.

2.4 Forschungskontext

Die rezeptive Textkompetenz ist in Ungarn ein viel diskutiertes Thema, die Forschungen sind aber auf die schulischen Fremd- und Muttersprachunterricht eingegrenzt. Die akademische Textkompetenz von Germanistik- bzw. DaF-Lehramtsstudierenden wurde eher auf die Textproduktion hin untersucht (vgl. z. B. Kertes 2015, 2018), die Fähigkeit zur Rezeption von Fachtexten wurde bisher vernachlässigt. Eine Forschungslücke ist auch in Bezug auf das Lesen von Texten als Medium zum Wissenserwerb zu schließen: Obwohl diese Frage eine große praktische Relevanz für Studierende von allen Fächern hat, wenn es um die Entwicklung der Lesekompetenz (in einer Fremdsprache) geht, wird das Lesen sowohl in der Praxis als auch in theoretischen Arbeiten als Zweck und nicht als Mittel betrachtet.

Einige wichtige Beobachtungen über die Textkompetenz ungarischer Germanistikstudenten im Allgemeinen bzw. Annahmen über die Probleme bei der Rezeption von Fachtexten wurden von Komáromy (2009) formuliert. Er verzichtete jedoch auf eine systematische Darstellung des Gegenstandes und eine umfangreiche Datenerhebung. Seine Auffassung über die wichtigsten Lehr- und Lernziele des Germanistikstudiums und ihr Verhältnis sind aber im Zusammenhang mit den Hypothesen meiner zukünftigen Forschung von großer Bedeutung:

> Der Erwerb von Fachkenntnissen und das Erlernen der Konventionen der fachspezifischen Kommunikation können nicht voneinander unabhängig erfolgen, sondern begleiten und unterstützen einander durch den gesamten Lernprozess. (Komáromy 2009: 196)

2.5 Der Begriff der Textkompetenz. Definition und Abgrenzung

Für die Forschung sind die Ergebnisse verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen von Relevanz, die sich mit dem Forschungsthema beschäftigen: vor allem der Erziehungswissenschaft, der kognitiven Psychologie, der Spracherwerbsforschung, der Leseforschung, des Faches DaF / DaZ, der Textlinguistik und der Wissenschaftssprache Deutsch. Sie berühren sich an den Schnittstellen des Wissenserwerbs, der Sprachentwicklung und des Verstehens.

Das Forschungsthema meiner Dissertation ist die Textkompetenz, die von mir – in Anlehnung an Portmann-Tselikas 2005 – als eine kognitive Fähigkeit und als Basis des Wissenserwerbs aufgefasst wird. Im vorliegenden Beitrag wird die Vorgeschichte dieser Arbeitsdefinition in ihrer Bedeutung für die zukünftige Dissertation kurz dargestellt.

Die Erforschung der Textkompetenz hat angelsächsische Wurzeln: „Literacy" bezeichnet als grundlegender Begriff Schriftkundigkeit „auf all jene Bereiche der Bildung und Ausbildung bezogen, die für eine Wissensgesellschaft elementar sind" (Schmölzer-Eibinger 2010: 1130). Das Erkenntnisinteresse der Literacy-Forschung richtete sich zunächst auf die soziokulturellen Zusammenhänge, die kognitiv orientierte „literale Praxis" befasste sich demgegenüber mit der Entwicklung der Schriftkundigkeit und ihrer Auswirkung auf die menschliche Kognition und Sprachentwicklung (vgl. Schmölzer-Eibinger 2010; Feld-Knapp 2014).

Im deutschsprachigen Raum wurde die Textkompetenz im Zusammenhang mit bildungspolitischen Fragen in den 1990er Jahren neben Begriffen wie Bildungssprache (Gogolin 2004), Sachfachliteralität (Vollmer 2008), sachfachbezogene Diskurskompetenz (Zydatiß 2002) und wissenschaftssprachliche Handlungsfähigkeit (Fandrych 2007) aufgegriffen. Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wurde in erster Linie von Portmann-Tselikas' und Schmölzer-Eibingers Modell beeinflusst, das anhand des Konzepts von Cummins aus dem Bereich Englisch als Zweitsprache entwickelt wurde. Cummins unterscheidet zwischen kommunikativer Basiskompetenz (*basic interpersonal communication skills* = BICS) und kognitiv-akademischer Sprachfähigkeit (*cognitive-academic language proficiency* = CALP). Letztere betrachtet er als allgemeine Basiskompetenz *(common underlying proficiency* = CLIP) des Lernens in einer Zweitsprache (Feld-Knapp 2014: 131 f.).

In Anlehnung an Cummins, aber etwas abweichend von seinem Modell, weisen Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger auf zwei Dimensionen hin, nach denen der Sprachgebrauch und der Schwierigkeitsgrad der sprach-

lichen und kognitiven Leistungen analysiert werden können: die Dimension der Textualität und die Dimension der thematischen Orientierung. Die Dimension der Textualität bezeichnet die Texthaftigkeit der Äußerungen: der höhere Informationsgehalt einer Äußerung bringt höhere Anforderungen an die inhaltliche und sprachliche Kohärenz der Aussage mit sich. Die Dimension der thematischen Orientierung bezieht sich auf die Wissensbestände, die den Gegenstand der Kommunikation bilden: von den alltäglichen Themen bis zur Welt des systematisierten Wissens. Diese Dimensionen teilen den Sprachgebrauch in vier Quadranten (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 5). Für die Forschung sind besonders der erste und der vierte Quadrant von Bedeutung. Der erste Quadrant umfasst den Bereich der vorwiegend mündlichen Alltagskommunikation, der den schulischen Fremdsprachenunterricht prägt. Der vierte Quadrant ist der Gegenpol zum ersten, der sowohl durch die textuelle Durchformung, als auch durch die thematische Orientierung am systematisierten Wissen gekennzeichnet ist. Auf der individuellen Seite erfordert der Sprachgebrauch des vierten Quadrants die Textkompetenz: „Sie besteht in der Fähigkeit, sprachbasiert zu denken und dabei Wissen zu strukturieren – auch unabhängig von unmittelbaren Erfahrungen und Erlebnissen" (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 9).

Grundlegend für meine Forschungsfrage ist die aus diesen theoretischen Überlegungen abgeleitete Prämisse, dass Textkompetenz als sprachliche und kognitive Kompetenz auch während des Studiums an einer Universität, wo die komplexen Inhalte anhand von Fachtexten vermittelt werden, als Basisfähigkeit des Wissenserwerbs gilt (vgl. ebd., S. 5). Eine besondere Form der Textkompetenz bedeutet weiterhin die kognitive Fähigkeit von zukünftigen Lehrenden: Sie müssen nicht nur lesen, verstehen und lernen, sondern auch metakognitiv arbeiten, d. h. einerseits ihren eigenen Verstehensprozess reflektieren, andererseits sich sowohl die Textwelt, als auch die Lebenswelt der Lernenden kennen und die beiden verknüpfen (Feld-Knapp 2014: 141).

2.6 Erforschung der Besonderheiten der rezeptiven Textkompetenz von DaF-Lehramtsstudierenden

2.6.1 Forschungsgegenstand

Den Forschungsgegenstand der zukünftigen Dissertation bildet der deutschsprachige fremdsprachendidaktische Fachtext. Dieser Gegenstand wird aus drei verschiedenen Perspektiven untersucht: 1) aus textlinguistischer Sicht, um den zu rezipierenden Fachtext als sprachliche und kommunikative Größe

zu objektivieren; 2) im Prozess der Textverarbeitung und des Textverstehens, um die Besonderheiten der Fähigkeit zu erfassen, deutschsprachige fremdsprachendidaktische Fachtexte zu verstehen; 3) als Medium des Wissenserwerbs im akademischen Bereich.

2.6.2 Datenerhebung und Probanden

Die Datenerhebung erfolgt im Kontext des DaF-Lehramtsstudiums an der Eötvös-Loránd-Universität. Die Probanden sind einerseits DaF-Lehramtsstudierende aus dem neuen einheitlichen System im zweiten und dritten Studienjahr, andererseits ihre Universitätsdozent:innen. Bei der Auswahl der Studierenden ist ein wichtiger Aspekt, dass sie wenigstens die erste Hälfte ihrer theoretischen Ausbildung (fünf Semester) absolviert haben, damit sichergestellt wird, dass die grundlegenden Fachkenntnisse im Bereich Linguistik und Literaturwissenschaft im zweiten Studienjahr bzw. im Bereich Fremdsprachendidaktik im dritten Studienjahr (zumindest im Idealfall) vorhanden sind. Eine andere Voraussetzung ist, dass sie alle die sprachliche Grundprüfung bestanden haben, d. h. das institutionell vorgeschriebene sprachliche Niveau (als Voraussetzung für die weiteren Studien) erreicht haben. Bei der Auswahl der Dozent:innen spielt die mehrjährige Erfahrung mit der Betreuung der Diplomarbeiten von DaF-Lehramtsstudierenden eine entscheidende Rolle.

Die Textauswahl wurde von mehreren Faktoren beeinflusst: vom sprachlichen Niveau der Probanden, von den Textthemen und der Textsorte (nach den Prüfungsanforderungen und Kursbeschreibungen in den ersten zwei bzw. drei Jahren des Studiums) sowie von der Textlänge.

2.6.3 Forschungsmethoden

Die Datenerhebung erfolgt durch eine Triangulation der Forschungsmethoden, damit die qualitative Studie ein umfassenderes Bild und vertiefte Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand liefern kann. Die Methodentriangulation bezieht sich auf vier unterschiedliche Methoden: textlinguistische Analyse, Test, Retrospektion und Befragung.

Zunächst wird ein ausgewählter deutschsprachiger fremdsprachendidaktischer Fachtext aus textlinguistischer und inhaltlicher Sicht analysiert, damit diejenigen sprachlichen Mittel (vor allem sprachliche Mittel der Textkohärenz, außerdem Fachtermini, die das Vorhandensein eines bestimmten Vorwissens voraussetzen) erfasst werden, die als Indikatoren für die Rezeption dienen können bzw. damit der inhaltliche Kern des Textes explizit gemacht wird.

Als zweiter Schritt werden die Besonderheiten der Textkompetenz von DaF-Lehramtsstudierenden auf verschiedenen Ebenen untersucht. Am Ende des fünften bzw. Anfang des sechsten Semesters wird das Textverstehen der Probanden in Bezug auf den textlinguistisch analysierten Fachtext mithilfe eines Tests (Teil 1: Zusammenfassung des Textinhalts; Teil 2: Offene Testfragen zum Textinhalt) untersucht, um festzustellen, ob die Teilnehmenden den gelesenen Text tatsächlich verstanden haben. Über die Lesekompetenz der Probanden in Bezug auf das Verstehen von Texten mit alltagsorientierten Themen wird die sog. Grundprüfung Ergebnisse liefern.[1]

Als dritter Schritt wird direkt nach dem Test mithilfe eines Fragebogens untersucht, wie die Proband:innen den Schwierigkeitsgrad des Textes beurteilen, inwieweit bestimmte Aspekte des Textes ihnen während des Lesens Schwierigkeiten bereitet haben bzw. wie sie ihre eigenen Fachkenntnisse beurteilen; des Weiteren werden Fragen in Bezug auf Hintergrunddaten gestellt.

Als vierter Schritt wird der Textverarbeitungsprozess der Proband:innen mithilfe eines strukturierten retrospektiven Interviews unter 20 Personen untersucht. Die ausgewählten Proband:innen sollen nach einem vorgegebenen Leitfaden über ihren eigenen Textverarbeitungsprozess reflektieren bzw. verbalisieren, wie die sprachlichen Mittel des Fachtextes ihr Verstehen gesteuert bzw. welches Wissen sie beim Verstehen eingesetzt haben.

Als fünfter Schritt wird der Gegenstand mithilfe eines Experteninterviews unter sechs Universitätsdozent:innen (Fremdsprachendidaktik, Linguistik, Literaturwissenschaft) untersucht. Es wird danach gefragt, wie die Universitätsdozent:innen als Betreuer:innen von Diplomarbeiten und Kursleiter:innen die Fähigkeit der DaF-Lehramtsstudierenden zur Rezeption von Fachtexten beurteilen, ob sie Defizite sehen, die sie an der Arbeit hindern bzw. ob sie die rezeptive Fachtextkompetenz auch als Kursinhalt behandeln.

3 Zwischenbilanz

Die zweite Hälfte des Doktorandenstudiums in Ungarn bezeichnet sich als „Forschungs- und Dissertationsphase", deshalb schien es mir im fünften Semester angebracht, eine Zwischenbilanz zu ziehen, indem ich die abgeschlossenen Forschungsphasen und die geschriebenen Kapitel der Dissertation aufliste, über die bisherige Arbeit reflektiere und die zukünftigen Forschungsaufgaben plane.

1 Die Grundprüfung ist eine vom Germanistischen Institut der ELTE vorgeschriebene und organisierte interne Leistungsprüfung für DaF-Lehramtsstudierende im vierten Semester.

Was die theoretischen Grundlagen anbelangt, wurde das erste Kapitel unter dem Titel „Textlinguistik im Dienste der Erforschung der Textkompetenz" in Zusammenhang mit der Durchführung der Datenerhebung geschrieben. Dieser Teil benötigt nur eine Ergänzung um die Neuigkeiten der einschlägigen Fachliteratur.

3.1 Textlinguistische und inhaltliche Analyse

Der für die empirische Untersuchung ausgewählte Fachtext *Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. Gegenstände und Ansätze* von Swantje Ehlers (2010) wurde sowohl aus inhaltlicher, als auch textlinguistischer Sicht ausführlich analysiert. Während der textlinguistischen Analyse verwendete ich die Analysemethode von Brinker (2010), die sowohl die pragmatische als auch die strukturelle Dimension des Textes in Betracht zieht. Die pragmatische Analyse war in erster Linie bei der Textauswahl von Bedeutung, indem die Textfunktion (informative Funktion: Wissensvermittlung) und der Handlungsbereich (Fachleute wie DaF-Lehrende, DaF-Lehramtsstudierende, DaF-Forscher:innen mit Vorkenntnissen) als wichtige Anhaltspunkte dienten, damit ich einen fachdidaktischen Text für die empirische Forschung auswähle, der für ungarische DaF-Lehramtsstudierende im 2.–3. Studienjahr angemessen ist.

Die strukturelle Analyse bezieht sich auf die Makro- und Mikroebene. Auf der makrostrukturellen Ebene sind das Textthema und die makrotextliche Progression zu erwähnen. Das Textthema, also das zentrale Thema des Textes ist im Titel enthalten: *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Die Unterthemen ergeben sich aus diesem Thema und entfalten sich in den einzelnen Absätzen des Textes (makrotextliche Progression). Das ist – parallel mit der inhaltlichen Analyse des Textes – für die Beurteilung der studentischen Zusammenfassung (zweite Aufgabe im Verstehenstest) sehr wichtig: Nach der Unterscheidung der zentralen und marginalen Informationen konnte ich eine Tabelle zusammenstellen, nach der ich später die inhaltliche Relevanz der studentischen Zusammenfassungen evaluieren kann (siehe Anhang).

Auf der mikrostrukturellen Ebene erfüllen die sprachlichen Mittel verschiedene textuelle Funktionen, von denen die Wiederaufnahmestruktur, die Konnexion, der Artikelgebrauch und der Tempusgebrauch analysiert wurden. Einerseits macht diese Analyse transparent, wie die verschiedenen inhaltlichen Elemente des Textes sprachlich realisiert werden, andererseits kann ich anhand dieser antizipieren, welche Stellen im Text den Studierenden bei der

Rezeption Schwierigkeiten bedeuten können. Außerdem dienen sie als Orientierungspunkte im Textverstehen, deshalb wurde nach diesen sprachlichen Mitteln auch im retrospektiven Interview gefragt. Als Beispiel zeige ich die Analyse des Titels und des ersten Absatzes:

(0) 1. Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache … ***Literatur*** = Einführung eines der zentralen Themen des Textes, Verwendung des Nullartikels, weil *Literatur* ein Abstraktum ist und im Titel kataphorische Funktion hat; ***im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*** = Einführung eines weiteren zentralen Themas, Verwendung des definiten Artikels (in Form der Verschmelzung: Präposition und Artikel), weil diese Nominalphrase zeigt, in welchem spezifischen Kontext das erste Thema behandelt wird (Unterricht > Fremdsprachenunterricht > Unterricht Deutsch als Fremdsprache), das aus dem größeren Kontext des Handbuches bekannt ist – dieses Thema kann des Weiteren sowohl als ganzes, als auch in zwei Nebenthemen (I: Unterricht, II: [Deutsch als] Fremdsprache) untergliedert vorkommen.
(1) Seit Mitte der 1970er Jahre hat sich die Fremdsprachendidaktik verstärkt literarischen Texten zugewandt. … ***sich*** = Reflexivpronomen, das sich auf *Fremdsprachendidaktik* bezieht; ***die Fremdsprachendidaktik*** = Substitution der Nominalphrase *Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (semantische Relation), Verwendung des definiten Artikels, weil das Wort aus dem größeren Kontext des Handbuches bekannt ist; ***literarischen Texten*** = Substitution, dem in Satz (0) eingeführten Wort *Literatur* bedeutungsähnliche Nominalphrase; Verwendung des Nullartikels, weil *literarische Texte* im Allgemeinen als Abstraktum gemeint sind und keine konkreten Werke genannt werden.
(2a) Dieses neue Interesse an Literatur resultiert zum einen aus der Unzufriedenheit mit dem bisherigen Fremdsprachenunterricht, seiner Schwerpunktsetzung und seinem Lehrtextangebot, … ***dieses*** = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf die Behauptung in Satz (1); ***Literatur*** = Rekurrenz; ***zum einen*** = erster Teil des Konjunktionaladverbpaares *zum einen – zum anderen* mit adversativem Charakter, verbindet Satz (2a) und (2b); ***dem bisherigen Fremdsprachenunterricht*** = Substitution der in Satz (0) genannten Nominalphrase *Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (Hyperonymie–Hyponymie-Beziehung), Verwendung des definiten Artikels, weil *Fremdsprachenunterricht* in einem bestimmten Zeitraum gemeint ist, was mit dem Attribut *bisherig* markiert ist; ***seiner, seinem*** = Possessivpronomina, beziehen sich auf den bisherigen Fremdsprachenunterricht; ***und*** = Konjunktion mit additivem Charakter.

(2b) zum anderen aus einer Neugewichtung dessen, … ***zum anderen*** = zweiter Teil des Konjunktionaladverbpaares *zum einen – zum anderen* mit adversativem Charakter, verbindet Satz (2a) und (2b); ***dessen*** = Demonstrativartikel mit kataphorischer Funktion, bezeichnet das Wort *Neugewichtung* und bezieht sich auf den Relativsatz (2c), in dem das bezeichnete Wort genauer bestimmt wird.
(2c) was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht leisten können … ***was*** = Relativpronomen, bezieht sich auf den vorangehenden Satz (2c); ***literarische Texte*** = Rekurrenz; ***Fremdsprachenunterricht*** = Rekurrenz.

3.2 Pilotprojekt 2017/2018

Im Sommersemester 2017/2018 führte ich ein Pilotprojekt zum Thema meiner zukünftigen Dissertation durch. Die Untersuchung hatte zwei Ziele: einerseits auf die spätere empirische Forschung vorzubereiten (die Forschungsmethoden und Instrumente zu überprüfen) bzw. meine eigene Forscherrolle zu reflektieren, andererseits die Besonderheiten der rezeptiven Fachtextkompetenz von DaF-Lehramtsstudierenden vorläufig zu erfassen.

Die Forschungshypothesen stimmten mit den Hypothesen der Dissertation teilweise überein, der Unterschied folgte in erster Linie daraus, dass eine andere Probandengruppe am Projekt teilnahm. (Deshalb lautete die erste Hypothese des Pilotprojekts: „Die Probanden können den anhand von sprachlichen und inhaltlichen Kriterien ausgewählten fremdsprachendidaktischen Fachtext verstehen.")

Der Gegenstand des Pilotprojekts bildete der oben erwähnte Artikel von Ehlers (2010) mit dem Titel *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.*

Im Pilotprojekt wurden die gleichen Forschungsmethoden eingesetzt wie in der späteren Forschung: textlinguistische Analyse, Test, Retrospektion und Befragung. Von diesen hebe ich im vorliegenden Beitrag die Retrospektion und den Verstehenstest hervor, weil diese den Kern der Dissertationsforschung bilden, und konzentriere dabei auf diejenigen Aspekte, die die Entwicklung meiner Forscherinkompetenzen betreffen.

Am Pilotprojekt nahmen DaF-Lehramtsstudierende an der ELTE im 4. und 5. Studienjahr des neuen einheitlichen Lehrerausbildungssystems teil. Diese Probandengruppe wurde ausgewählt, weil ich angenommen habe, dass diejenigen Studierenden, die direkt vor dem Abschluss ihrer theoretischen Studien stehen und die Vorlesungen und Seminare im Bereich Fremdsprachendidaktik absolviert haben, den Fachtext ohne Probleme verstehen kön-

nen, und daher die Besonderheiten ihrer Fachtext-Verstehenskompetenz leichter zu erfassen sind.

Die Datenerhebung wurde im Rahmen des Kurses „Förderung der Sprachkompetenz für Lehramtsstudierende" durchgeführt. Die Probanden hatten 30 Minuten Zeit, den Fachtext zu lesen und die Testfragen zum Inhalt des Textes zu beantworten (die meisten nutzten diese Zeit tatsächlich aus). Insgesamt 21 Personen füllten den Test und den Fragebogen aus, das Interview wurde mit 3 Personen durchgeführt.

Im Laufe des retrospektiven Interviews sollten die Proband:innen ihren Textverarbeitungsprozess reflektieren. Die Erprobung dieser Forschungsmethode war aus verschiedenen Gründen von Bedeutung. Zum Ersten wollte ich überprüfen, ob mit Hilfe dieser Methode tatsächliche Erkenntnisse über den Gegenstand gewonnen werden können; zum Zweiten erprobte ich, ob die Fragen zum retrospektiven Interview beantwortet werden (wie ich angenommen hatte). Die Fragen beziehen sich auf die folgenden Themen: Beurteilung des Schwierigkeitsgrades des Textes; Identifikation der Textteile, die Schwierigkeiten während des Lesens bereiten; Textthema; sprachliche Mittel der Textkohärenz; Vorwissen. Zum Dritten wollte ich meine Forscherrolle reflektieren und erfahren, wie ich das Interview führen kann, um mich auf die spätere Forschung vorzubereiten.

Hypothesen 2 und 3 der Dissertationsforschung wurden durch die retrospektiven Interviews vorläufig bestätigt: Es gibt eine besondere rezeptive Fachtextkompetenz, die empirisch zu untersuchen und zu erfassen ist und die sowohl über sprachliche als auch über inhaltliche Komponenten verfügt. Ihre wichtigen Teilkompetenzen sind vor allem das in verschiedenen Bereichen der Geisteswissenschaften erworbene, integrierte Vorwissen und die Kenntnis über die sprachlichen Merkmale wissenschaftlicher Texte. Auf die Rolle des Vorwissens wiesen die Probanden auch explizit hin (z. B. „linguistisches Wissen", „fachdidaktisches Wissen", deutschsprachige wissenschaftliche Artikel mit ähnlichem Thema). Auch in Verbindung mit den ausgewählten Fachtermini des Textes wurde dieser Aspekt erwähnt, indem manchmal sogar mehrere Disziplinen miteinander verknüpft wurden: *ästhetischer Charakter* (Literaturwissenschaft), *Lehr- und Lernziel* (Fremdsprachendidaktik, Pädagogik), *Fertigkeiten* (Fremdsprachendidaktik), *Pragmatik* (Linguistik), *Textsorte* (Linguistik, Fremdsprachendidaktik), *soziale, emotionale, kognitive Entwicklung* (Pädagogik, Psychologie, Fremdsprachendidaktik), *kognitiver Apparat* (Pädagogik, Psychologie, Fremdsprachendidaktik), *Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont* (Psychologie, Fremdsprachendidaktik), *Identifikation* (Linguistik, Pädagogik, Psychologie), *Inhaltskonzepte* (?).

Die Proband:innen waren auch mit der Bedeutung der Termini vertraut (außer einigen Ungenauigkeiten). Probandin B1 sagte, dass man ohne dieses Vorwissen den Fachtext nicht genau verstehen kann. Probandin A2 betonte, dass ihr ihre Vorkenntnisse über den Begriff Textsorte geholfen haben, das zentrale Thema des Textes zu identifizieren. Laut Probandin A1 waren diese Termini essenziell im Hinblick auf das globale Verstehen des Textes.

Die Kenntnis der sprachlichen Merkmale von wissenschaftlichen Texten war die zweite Komponente der untersuchten Fachtextkompetenz, die von den Probanden durch die Hervorhebung von Pronomina, dem definiten Artikel und der Funktion von Konjunktionen bestätigt wurde.

Die wichtigste Erfahrung in Bezug auf den Verstehenstest war, dass das tatsächliche Textverstehen mit Hilfe von mehreren Instrumenten (z. B. Schemabildung, Paraphrasierung) gemessen werden soll, um falsche Ergebnisse zu vermeiden. Aus der Analyse der Form der Antworten (große Anzahl von Zitaten) und aus einigen Aussagen im retrospektiven Interview lässt sich darauf schließen, dass viele Proband:innen eine „Prüfungsroutine" haben und sich nicht auf das globale Textverstehen, sondern nur auf die Testfragen konzentrieren. Bei der Datenaufbereitung stellte sich als Problem heraus, ob die Testfragen eindeutig genug sind bzw. manchmal vielleicht die richtige Antwort implizieren und wie man eine Antwort als (beinahe wortwörtliches) Zitat kategorisieren kann.

Die während des retrospektiven Interviews gesammelten Erfahrungen zeigten, dass ich dem Leitfaden des halb strukturierten Interviews konsequenter folgen soll. Außerdem sollen einige Fragen umformuliert oder ausgetauscht werden, weil sie nicht die erwarteten Informationen geliefert haben (z. B. waren Begriffe wie *Themawort* den Proband:innen unbekannt).

3.3 Datenerhebung 2018/2019

Im Frühling 2019 führte ich unter Teilnahme von 59 Proband:innen im 3. Studienjahr (6. Semester) an der ELTE die erste große Datenerhebung mit einem Verstehenstest durch. Die Teilnehmer:innen hatten diesmal insgesamt 80 Minuten Zeit, den Test zu schreiben (1. Zusammenfassung verfassen; 2. offene Fragen zum Text beantworten) und einen Fragebogen über ihre subjektive Wahrnehmung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad und die Problemstellen des Textes bzw. über die eigenen Fachkenntnisse und Hintergrunddaten auszufüllen. Mit 10 Freiwilligen habe ich anschließend auch ein retrospektives Interview durchgeführt. Die Daten sind bis jetzt teilweise bearbeitet.

3.4 Datenerhebung 2021/2022

Zum Zeitpunkt des Abfassens vorliegenden Beitrags (Herbst 2021) wiederhole ich die Datenerhebung mit leicht modifizierten bzw. verbesserten Instrumenten bei einem neuen Jahrgang und führe die Experteninterviews mit sechs Universitätsdozent:innen (je zwei Lehrende aus den Bereichen Fachdidaktik, Literatur und Sprachwissenschaft) durch.

4 Ergebnisse der ersten Datenanalyse am Beispiel der ersten Probandin

4.1 Profil. Hintergrunddaten

Probandin E1 ist 21 Jahre alt. Sie hat 4 abgeschlossene Semester im Lehramtsstudium, ihr zweites Fach ist Ungarisch. Ihre Muttersprache ist Ungarisch, ihre erste Fremdsprache Deutsch lernt sie seit 13 Jahren, mit einem mindestens einmonatigen Aufenthalt im deutschsprachigen Raum. Ihre zweite Fremdsprache Englisch lernt sie ebenfalls seit 13 Jahren. Sie legte das Abitur in der Oberstufe mit einem Ergebnis von 82% ab.

4.2 Textverstehen. Ergebnis der Informationsentnahme (Test 1 und 2)

In der Zusammenfassung (Test 1) konnte die Probandin beinahe die Hälfte der wichtigsten inhaltlichen Elemente wiedergeben: aus 20 Elementen erwähnt sie 9 in ihrem Text. Auf die 10 offenen Testfragen (Test 2) konnte sie vier richtige Antwort geben (Frage 4, 7, 9, 10). Die Unterschiede ergeben sich einerseits daraus, dass sie einige Informationen, die sie auf die konkreten Fragen als Antwort wiedergeben konnte, in ihrer Zusammenfassung nicht niederschrieb (z. B. bei den Fragen 9 und 4). Andererseits konnte sie die Fragen 1, 2, 3, 6 und 8 nicht richtig beantworten, obwohl sie die erfragten Informationen in der Zusammenfassung erwähnte. Für diese Widersprüche lassen sich zwei Erklärungen finden: Zum einen ist es möglich, dass die Probandin die Fragen einfach missverstand; zum anderen ist auch denkbar, dass sie die betroffenen Textpassagen nicht genau verstand, aber trotzdem als relevante Informationen in ihrem eigenen zusammenhängenden Text wiedergibt. Z. B. lautet bei Frage 1 (Wie wurde das Konzept der kommunikativen Kom-

petenz linguistische begründet?) die falsche Antwort der Probandin: *„Um die kommunikative Kompetenz zu fördern, wurden mündliche Sprechfertigkeiten fokussiert."* In der Zusammenfassung steht dagegen: *„Die Fremdsprachendidaktik war beeinflusst von der Pragmatik, der die Sprache als soziales Handeln versteht."*

4.3 Subjektive Textwahrnehmung. Schwierigkeitsgrad des Textes

Dieser Teil des Fragebogens und des retrospektiven Interviews zielte darauf ab, die subjektive Textwahrnehmung / Texterfahrung der Probandin zu entdecken, um zu erfassen, was das Textverstehen gefördert oder verhindert hat.

Den allgemeinen Schwierigkeitsgrad des Textes benotet sie auf der Bewertungsskala mit 4/5, also hat sie den Text als schwierig erlebt. Am wenigsten waren für sie das Textthema (2/5) und die Identifizierung der Schlüsselwörter zum Thema (2/5) ein Problem, da sie sich in einem Kurs im Bereich Fremdsprachendidaktik mit Texten über ähnliche Themen beschäftigt hatte. Die Wiederaufnahmestruktur (3/5) bereitete ihr mehr Schwierigkeiten, was sie damit erklärte, dass sie die Satzstrukturen am schwierigsten verstehen konnte: die Schlüsselwörter wurden von ihr zwar verstanden und identifiziert, aber die Verweiswörter nicht immer. Sie kennt die allgemeine Funktion der Konnektoren und begründet ihre Antwort auf der Bewertungsskala (3/5) nicht. Den Wortschatz des Textes im Allgemeinen fand sie schwierig (4/5), was auch Leseschwierigkeiten verursachen konnte (z. B. dachte sie beim Verb *ausdifferenzieren* an das ihr bekannte Wort *differenzieren* (ung. *differenciálni*) und zog in Betracht, dass das Präfix *aus-* die Bedeutung verändert, aber sie wusste nicht, wie. Viele Fachausdrücke kamen ihr bekannt vor, deren Definition sie auch kennt. Bei anderen Fachausdrücken hatte sie Schwierigkeiten wegen der Abstraktheit der Begriffe: auf den ersten Blick kamen sie verständlich vor, aber ohne die Kenntnis ihrer exakten Bedeutung war das Verstehen nicht einmal im Kontext möglich (z. B. bei *Sprachlernzwecke* und *Lesefähigkeit*). Die Satzstrukturen fand sie am schwierigsten (5/5): die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Sätzen oder Teilsätzen konnte sie manchmal nicht erkennen (z. B. im vorletzten, mehrfach zusammengesetzten Satz). Den Autorenstandpunkt und die zitierten Standpunkte konnte sie schwierig identifizieren (4/5), gab hierfür aber keine Erklärung. Bei der Abgrenzung von verschiedenen Standpunkten der Fachliteratur hatte sie Probleme (4/5): Sie konnte zwar identifizieren, dass in der zweiten Hälfte bzw. in der Mitte des Textes mehrere Hinweise auf die Fachliteratur vorkommen, so z. B. in Absatz 3: *Die Neugewichtung der Fertigkeiten zeigt sich in einschlägigen Artikeln wie denen von Pie-*

pho (1974), Kast (1980), Löschmann (1975), aber sie konnte nicht entscheiden, welche Textpassage oder welcher Gedanke zu wem gehört („*ob beide das Gleiche gedacht haben oder Verschiedenes über das Gleiche*").

Zusammenfassend stellte sie fest, dass ihr „*die Komplexität*" des Textes die größten Schwierigkeiten bereitete: „*die verschiedene Konzepte oder die Gedanken von verschiedenen Leuten – diese werden nur kurz dargestellt und wir sollten das Ganze in ihr sehen*". Sie hat auch darauf reflektiert, dass sie die erste Hälfte des Textes besser verstand, deshalb schrieb sie in ihrer Zusammenfassung überwiegend über den ersten Teil. Außerdem ist ihre Sichtweise hervorzuheben: Über die einzelnen sprachlichen Erscheinungen meinte sie, dass sie nicht isoliert zu behandeln sind, weil sie immer aufeinander bezogen sind.

4.4 Textverständnis. Ergebnis der Kohärenzbildung

4.4.1 Schlüsselwörter / Themawörter

Trotz der einzelnen Widersprüche, die im Kapitel „Textverstehen" anhand der beiden Tests entdeckt wurden, ist das globale Verstehen des Ehlerschen Textes zustande gekommen: die zentralen Themen des Fachtextes (Literatur, Unterricht Deutsch als Fremdsprache) bilden auch die zentralen Themen der Zusammenfassung der Probandin. Deshalb lässt sich annehmen, dass diese als wichtigste globale inhaltliche Elemente erkannt wurden: sie bilden in ihrem Text ein thematisches Netz und einen logischen Zusammenhang. Die Bewusstheit der Probandin wird durch das retrospektive Interview bestätigt: Sie hat die Themawörter *Fremdsprachendidaktik* und *Literatur* (und ihre Beziehung) als Schlüsselwörter für das globale Verstehen des Textes angegeben. Die Fremdsprachendidaktik bildet laut ihr das zentrale Thema des Textes („*darum geht es im Text*") und die Literatur wird im Kontext von Fremdsprachen erläutert. Sie weist des Weiteren darauf hin, dass die Beziehung der beiden Begriffe schon im Titel des Fachtextes erscheint („Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache") – was sie übrigens auch in ihrer eigenen Zusammenfassung wiederholt.

Unter *Schlüsselwörter* versteht sie meistens Substantive und betont, dass sie ein Netz bilden, in dessen Zentrum die wichtigeren und an dessen Rande die weniger wichtigen Wörter stehen. Sie interpretiert den Begriff *Schlüsselwort / Themawort* auf verschiedenen Ebenen.

Beim Antworten auf die Interviewfragen in Bezug auf die Schlüsselwörter bereitete ihr die Unsicherheit Schwierigkeiten, ob sie die wichtigsten inhaltlichen Elemente des Textes tatsächlich verstand – wobei sie es für möglich

hält, dass ein Wort, das sie im Text nicht verstand, ein Schlüsselwort war, weshalb sie den Text auf höheren Ebenen nicht verstehen konnte.

4.4.2 Wiederaufnahmestruktur

Nachdem die Wiederaufnahmestruktur in Ehlers' Text ausführlich analysiert wurde, wurden zehn phorische Elemente für das retrospektive Interview ausgewählt, die als Indikatoren für das Textverständnis dienen können, und danach gefragt, worauf sie sich im Text beziehen (siehe Anhang):

1) *seiner* → „*Fremdsprachenunterricht*"
2) *ihrer* → „*Pragmatik*"
3) *dieser* → „*második bekezdés első mondatára*" (unsicher)
4) *diesem* → „*második bekezdésre*"
5) *sie* → „*Kritik*" (unsicher)
6) *denen* → „*Teil der Konstruktion wie ‚denen', bezieht sich auf etwas innerhalb des Satzes ‚die drei Autoren sollten auch so etwas behaupten'*" (unsicher, ungenau)
7) *sie* → „*literarische Texte*" (unsicher)
8) *dessen* → keine Antwort
9) *ihre* → „*Lernenden*"
10) *dieses* → „*Potential, das sich aus diesen Techniken ergibt, bezieht sich auf den letzten sehr langen Satzteil*" (Teilsatz).

Die Probandin konnte in acht Fällen identifizieren, worauf sich die einzelnen Verweiswörter beziehen (1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10). In vier Fällen war sie aber unsicher in ihrer Antwort (3, 5, 6, 7), einmal gab sie keine Antwort (8) und konnte den Bezugssatz beim Verweiswort 6 nur teilweise identifizieren.

4.4.3 Konnexion

Aus den satzübergreifenden Konnektoren des Textes wurden ebenfalls zehn Elemente ausgewählt, nach deren Funktion im retrospektiven Interview gefragt wurde:

1) *zum einen* → keine Antwort (adversativer Charakter)
2) *oder aber* → „*Dichotomie, Ambivalenz*" (inklusiv-alternativer Charakter)
3) *da* → „*Begründung*" (kausaler Charakter)
4) *und* → „*Aufzählung, Steigerung*" (additiver Charakter)
5) *ebenso* → „*sie wiederholt, dass noch weitere Sachen so wichtig sind*" (kopulativer Charakter)
6) *indem* → „*Markieren, in etwas zusammengefasst sein*" (modaler Charakter)

7) *sowie* → *„Vergleich"* (additiver Charakter)
8) *weil* → *„Begründung, Erklärung"* (kausaler Charakter)
9) *jedoch* → keine Antwort
10) *andererseits* → *„paarig mit einerseits – andererseits, Gegenteil ausdrücken/ andere Sache hinzufügen"* (adversativer Charakter).

Die Probandin konnte in fünf Fällen (3, 4, 5, 8, 10) die Funktion der Konnektoren (siehe in Klammern) richtig wiedergeben. In zwei Fällen (1, 9) gab sie keine Antwort. Im Fall der Konnektoren 2, 6 und 7 gab sie eine falsche Antwort, indem sie die Bedeutung des Konnektors aus den einzelnen Teilen des Wortes/Ausdrucks abzuleiten versuchte, obwohl es in diesen Fällen nicht möglich war (z. B. *oder aber ≠ oder + aber*; *indem ≠ in + dem*; *sowie ≠ so + wie*). Zusammenfassend ergibt sich die Frage, wie die Probandin die logischen Zusammenhänge im Text nachvollziehen konnte, wenn sie nur die Hälfte der die semantischen Relationen ausdrückenden grammatischen Mittel verstanden hat.

4.5 Hintergrundwissen

Die Probandin benotete ihren eigenen Kenntnisstand in den einzelnen Disziplinen von 5/2 (Pädagogik, Psychologie) bis 5/4 (Literatur, Sprachwissenschaft) in den Fragebögen. Ihre Kenntnisse im Bereich der Fachdidaktik fand sie mittelmäßig (5/3). Im retrospektiven Interview gab sie dieselben Disziplinen bzw. das Lernen von Fremdsprachen an, als nach ihrem Vorwissen gefragt wurde, und hat zwei engere Bereiche/Fächer angegeben, die sie am nützlichsten fand: das Seminar im Bereich Fremdsprachendidaktik bzw. die Kurse im Bereich der ungarischen Sprachwissenschaft.

Für das Interview wurden fünf Fachausdrücke ausgewählt, um exemplarisch zu erfassen, über welche Vorkenntnisse die Probandin verfügt. Zwei Ausdrücke vertreten den Bereich der Fachdidaktik bzw. Pädagogik (*Lehr- und Lernziel*, *Fertigkeiten*), ein Ausdruck die Psychologie (*soziale, emotionale und kognitive Entwicklung*), einer die Literaturwissenschaft (*ästhetischer Charakter*) und einer die Sprachwissenschaft (*Pragmatik*).

Im Folgenden fasse ich zusammen, wie die Probandin die einzelnen Ausdrücke für sich selbst interpretierte (in Klammern wird angegeben, woher die Kenntnisse der Probandin nach eigener Angabe stammen):

1) *Pragmatik* (ungarische Sprachwissenschaft, Kurs „Semantik und Pragmatik"; deutschsprachige Kurse): *„Betrachtungsweise, wie man an Texte annähern kann"*

2) *Lehr- und Lernziel* (Seminar „Fremdsprachendidaktik"): *„tanítás és tanulás célja"* (ung.), *„verändert sich im Laufe der Geschichte, das Ziel des Lernens ist heutzutage das Lernen selbst, die Lernenden sind in den Mittelpunkt gestellt, etwas Konkretes, was ich selbst dazugeben kann"*
3) *Fertigkeiten* (Seminar „Fremdsprachendidaktik", vielleicht auch früher im Lehramtsstudium): *„készségek vagy képességek" (ung.), „ein Mittel oder Schlüssel dazu, damit man etwas erledigen kann"*
4) *soziale, emotionale und kognitive Entwicklung* (Alltagswissen, vielleicht Seminar „Fremdsprachendidaktik"): *„Entwicklung auf verschiedenen Ebenen: szociális/társas, emocionális/érzelmi, kognitív* (ung.), *„die emotionale Seite kann sich sowohl auf die Kommunikation mit anderen, als auch auf den Einzelnen beziehen, die kognitive Seite ist ein Handeln"*
5) *ästhetischer Charakter* (Kurse im Bereich Literaturwissenschaft): *„die ‚Form', ein Bestandteil der literarischen Texte neben der Bedeutung bzw. ein anderer Aspekt, unter dem man sie analysieren kann"*.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Probandin in jedem Fall mindestens eine mehr oder weniger grobe Vorstellung von der Bedeutung der einzelnen Fachausdrücke hatte. Beim Wort „Pragmatik" ist es aber bemerkenswert, dass sie keine exakten Merkmale der linguistischen Teildisziplin angeben konnte. Für den Ausdruck *Fertigkeiten* gab sie als ungarische Äquivalente *„készségek"* und *„képességek"* an, obwohl das letztere ‚Fähigkeiten' bedeutet – aus diesem Grund lässt sich darauf schließen, dass sie mit dem Begriff nicht vertraut ist. Obwohl sie beim Ausdruck *soziale, emotionale und kognitive Entwicklung* die ungarischen Äquivalente richtig angegeben hat, gibt ihre Erklärung das Gefühl (z. B. *„die kognitive Seite ist ein Handeln"*, dass die verschiedenen Domänen der persönlichen Entwicklung für sie bis jetzt unklare Begriffe sind.

4.6 Analyse der Textqualität der Zusammenfassung

Aufgabe

Im Text von Swantje Ehlers geht es um die Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Fassen Sie in einem zusammenhängenden Text zusammen, was Sie über dieses Thema aus dem Text von Ehlers erfahren haben. Textumfang: 7–10 Sätze/120–150 Wörter.

Zusammenfassung E1 (unkorrigiert)

(0) Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

(1) Seit Mitte der 1970er Jahre war das Interesse an Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache anders, als vorher. (2) Diese Veränderung war die Folge der Unzufriedenheit mit bisherigen Fremdsprachenunterricht.

(3) Die Fremdsprachendidaktik war beeinflusst von der Pragmatik, der die Sprache als soziales Handeln versteht. (4) In diesem Sinne war das Ziel des Unterrichts, die Lernenden fähig zu machen, sich in verschiedenen fremdsprachigen Situationen zurechtfinden zu können. (5) Dabei musste man die kommunikative Kompetenz der Lernenden ausbauen, und mehr Wert auf die mündlichen Sprechfertigkeiten legen.

(6) An diesem Konzept setzte die Kritik an, dass auf dieser Weise literarische Text verbannt waren. (7) Das war sehr wichtig die Lesefähigkeit der Lernenden zu entwickeln. (8) Die Trennung von Sprachlernen und Literatur wurde ebenso kritisiert, weil die literarische Texte erreichen, die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen. (9) Deswegen wäre es sinnvoll, diese zwei zusammen zu behandeln. (10) Weitere Argumente sind dafür, dass die literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, also bieten bessere Möglichkeiten, den Text leichter zu verstehen.

4.6.1 Allgemeine Charakterisierung

Probandin E1 hat die minimalen Anforderungen hinsichtlich der Textlänge (7–10 Sätze/120–150 Wörter) eingehalten (Anzahl der Wörter: 172, Zahl der Sätze: 10), ihr Text hat bei der Anzahl der Sätze sogar das Maximum erreicht bzw. enthält um 15 Prozent mehr Wörter als verlangt war.

Die syntaktische Struktur der Zusammenfassung ist ziemlich komplex: Obwohl sie überwiegend einfache Sätze beinhaltet (insgesamt 6 Sätze), verfügen diese teilweise auch über *zu* + Infinitiv-Strukturen (S 4, 7 und 9). Es gibt auch drei zusammengesetzte Sätze mit hypotaktischen Strukturen (S 3, 6 und 8), von denen S 10 mehrfach zusammengesetzt ist (mit hypo- und parataktischen Strukturen). Die Kohäsionsleistung des Textes ist dementsprechend komplex und reich.

Hinsichtlich des Textaufbaus ist es auffallend, dass die Zusammenfassung einen Titel hat und bewusst in Absätze gegliedert ist.

4.6.2 Überprüfung der sprachlichen Korrektheit

4.6.2.1 Überprüfung der sprachsystematischen Korrektheit

Die Produzentin von Text E1 verfügt über solide grammatische Kenntnisse. Ihr Text weist zwar mehrere morphologische Fehler auf, diese sind aber manchmal auch auf Unkonzentriertheit zurückzuführen (z. B. fehlende Wortendungen). Trotz der Textlänge kommen im Text keine syntaktischen Fehler und nur zwei semantische Fehler vor.

Die morphologischen Fehler fallen jeweils in den Bereich der grammatischen Kongruenz:

- „*mit bisherigen Fremdsprachenunterricht*“ (S2)
- „*Die Fremdsprachendidaktik war beeinflusst von der Pragmatik, der die Sprache als soziales Handeln versteht.*“ (S3)
- „*literarische Text*“ (S6)
- „*die literarische Texte*“ (S8–9)
- „*… weil die literarische Texte erreichen, die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen.*“ (S8)

Die semantischen Fehler stören die Rezeption nicht und betreffen grammatische Erscheinungen, die in der Muttersprache kein Äquivalent haben:

- „*Das war sehr wichtig die Lesefähigkeit der Lernenden zu entwickeln.*“ (S7 – statt *es*)
- „*Deswegen wäre es sinnvoll, diese zwei zusammen zu behandeln.*“ (S9 – statt *beide*).

4.6.2.2 Überprüfung der orthographischen Korrektheit

Die Fehler im Bereich der Rechtschreibung stehen jeweils im Zusammenhang mit der Kommasetzung (stören das Verstehen meistens nicht und sind manchmal auch auf Unkonzentriertheit zurückzuführen). Zum einen gibt es fehlende Kommas:

- „*Das war sehr wichtig die Lesefähigkeit der Lernenden zu entwickeln.*“ (S7)

Zum anderen sind überflüssige Kommas im Text zu finden:

- „*Seit Mitte der 1970er Jahre war das Interesse an Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache anders, als vorher.*“ (S1)

- *„Die Trennung von Sprachlernen und Literatur wurde ebenso kritisiert, weil die literarische Texte erreichen, die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen.“* (S8)

4.6.2.3 Überprüfung der lexikalischen Angemessenheit (Wortwahl)

Bezüglich der lexikalischen Angemessenheit wirkt Text E1 überdurchschnittlich gut. Der verwendete Wortschatz ist groß, die Fachterminologie wird adäquat benutzt. Aus dem Quellentext werden Nominalphrasen (manchmal Satzteile) ohne semantische oder grammatische Fehler zitiert bzw. mit eigenständigen Formulierungen beendet und zusammengeknüpft.

4.6.3 Strukturelle Analyse

4.6.3.1 Analyse des Textes auf mikrostruktureller Ebene. Überprüfung der funktionalen Angemessenheit der sprachlichen Mittel

(0) „Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ – ***Literatur*** = Einführung eines der zentralen Themen des Textes, Verwendung des Nullartikels, weil *Literatur* ein Abstraktum ist und im Titel kataphorische Funktion hat; ***im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*** = Einführung eines weiteren zentralen Themas, Verwendung des definiten Artikels (in Form der Verschmelzung: Präposition und Artikel), weil diese Nominalphrase zeigt, in welchem spezifischen Kontext das erste Thema behandelt wird (Unterricht > Fremdsprachenunterricht > Unterricht Deutsch als Fremdsprache); dieses Thema kann im Weiteren sowohl als ganzes als auch in zwei Nebenthemen (I: Unterricht, II: [Deutsch als] Fremdsprache) untergliedert vorkommen.
(1) „Seit Mitte der 1970er Jahre war das Interesse an Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache anders, als vorher.“ – ***Literatur*** = Rekurrenz; ***Unterricht Deutsch als Fremdsprache*** = Rekurrenz. *(2) „Diese Veränderung war die Folge der Unzufriedenheit mit bisherigen Fremdsprachenunterricht.“* – ***diese*** = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf die Behauptung in Satz (1); ***bisherigen Fremdsprachenunterricht*** = Substitution der in Satz (0) genannten Nominalphrase *Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (Hyperonymie–Hyponymie-Beziehung), Verwendung des indefiniten Artikels (obwohl der Fremdsprachenunterricht in einem bestimmten Zeitraum gemeint ist, was mit dem Attribut *bisherig* markiert wird).

(3a) „Die Fremdsprachendidaktik war beeinflusst von der Pragmatik“ – ***die Fremdsprachendidaktik*** = Substitution der Nominalphrase *Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (semantische Relation), Verwendung des definiten Artikels, weil die Nominalphrase schon bekannt ist; *(3b) „der die Sprache als soziales Handeln versteht.“* – ***der*** = Relativpronomen, bezieht sich auf das vorangehende Wort *Pragmatik*; ***die Sprache*** = Substitution der Nominalphrase *Deutsch als Fremdsprache* (Hyponymie–Hyperonymie-Beziehung), Verwendung des definiten Artikels (obwohl keine bestimmte Sprache gemeint ist). *(4) „In diesem Sinne war das Ziel des Unterrichts, die Lernenden fähig zu machen, sich in verschiedenen fremdsprachigen Situationen zurechtfinden zu können.“* – ***diesem*** = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf die Behauptung in Satz (3); ***des Unterrichts*** = Substitution der Nominalphrase *Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Verwendung des definiten Artikels, weil der Unterricht eines bestimmten Lehrfaches (Deutsch) gemeint ist; ***die Lernenden*** = implizite Wiederaufnahme der Nominalphrase *Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (semantische Relation: Teil-von-Relation); ***fremdsprachigen*** = partielle Rekurrenz des Wortes Fremdsprache. *(5) „Dabei musste man die kommunikative Kompetenz der Lernenden ausbauen, und mehr Wert auf die mündlichen Sprechfertigkeiten legen.“* – ***dabei*** = Pronominaladverb, anaphorische Funktion, bezieht sich auf die Aussage von Satz (4); ***der Lernenden*** = Rekurrenz.

(6a) „An diesem Konzept setzte die Kritik an“ – ***diesem*** = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf die Behauptungen in den Sätzen (4–5); *(6b) „dass auf dieser Weise literarische Text verbannt waren.“* – ***dass*** = Subjunktion, die den Nebensatz in den übergeordneten Hauptsatz (6a) einbettet; ***dieser*** = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf die Behauptungen in den Sätzen (4–5); ***literarische Texte*** = Substitution, eine dem in Satz (0) eingeführten Wort *Literatur* bedeutungsähnliche Nominalphrase, Verwendung des Nullartikels, weil literarische Texte im Allgemeinen als Abstraktum gemeint sind, keine bestimmten Werke werden genannt. *(7) „Das war sehr wichtig die Lesefähigkeit der Lernenden zu entwickeln.“* – ***der Lernenden*** = Rekurrenz. *(8a) „Die Trennung von Sprachlernen und Literatur wurde ebenso kritisiert“* – ***Literatur*** = Rekurrenz. *(8b) „weil die literarische Texte erreichen, die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen.“* – ***die literarische Texte*** = Rekurrenz, Verwendung des definiten Artikels (obwohl früher literarische Texte im Allgemeinen als Abstraktum gemeint); ***das Lernen*** = implizite Wiederaufnahme der Nominalphrase *Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (semantische

Relation: Teil-von-Relation). *(9) „Deswegen wäre es sinnvoll, diese zwei zusammen zu behandeln."* – ***deswegen*** = Konjunktionaladverb mit finalem Charakter; ***diese*** = Demonstrativpronomen mit anaphorischer Funktion, verweist auf *Sprachlernen* und *Literatur* in Satz (8a). *(10a) „Weitere Argumente sind dafür"* – ***dafür*** = Präpositionaladverb (Pronominaladverb) mit kataphorischer Funktion, bezieht sich auf den folgenden Nebensatz (10b). *(10b) „dass die literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten"* – ***dass*** = Subjunktion, die den Nebensatz in den übergeordneten Hauptsatz (10a) einbettet; ***die literarische Texte*** = Rekurrenz. *(10c) „also bieten bessere Möglichkeiten, den Text leichter zu verstehen."* – ***also*** = Konjunktionaladverb mit konsekutivem Charakter; ***den Text*** = Substitution der Nominalphrase *literarische Texte* (?), Verwendung des definiten Artikels, wobei nicht eindeutig ist, welcher konkrete Text gemeint ist; oder Schreibfehler (statt *die Welt*), weil der Satz mit diesem Wort keinen Sinn ergibt.

4.6.3.2 Analyse des Textes auf makrostruktureller Ebene. Textthema und makrotextliche Progression. Inhaltliche Relevanz

Das Textthema ist in der Aufgabenstellung angegeben und wird im Titel der Zusammenfassung wiederholt: *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Im Text ist dieses Thema deutlich zu erkennen, außerdem gibt es einen logischen Zusammenhang zwischen den Sätzen, der ein thematisches Netz bildet. Der Text ist gegliedert (obwohl es bei einem Textumfang von 7–10 Sätzen nicht unbedingt relevant ist) und durchaus nachvollziehbar. Die makrotextliche Progression erfolgt durch eine deskriptiv-explikativ-argumentative Themenentfaltung (wie im Ausgangstext).

Die Analyse der Kohäsionsmittel auf der mikrostrukturellen Ebene unterstützt diesen Eindruck beim Lesen; außerdem sind satzübergreifende Pro-Formen (*diesem* [S4, S6a]; *dieser* [S6b]; *diese* [S9]; *dabei* [S4]; *dafür* [S9]), satzübergreifende Konnektoren (*deswegen* [S9]) und eine komplexe Wiederaufnahmestruktur (die dem Ausgangstext ähnlich ist) die textgrammatischen Mittel, die mit den semantischen Beziehungen eine globale Textstruktur bilden.

Die Produzentin des Textes hat sowohl die Aufgabe als auch den Text verstanden, konnte abstrahieren, wichtige Informationen von unwichtigen trennen und in einem nachvollziehbaren zusammenhängenden Text im Umfang von zehn, teilweise zusammengesetzten Sätzen wiedergeben. Inhaltlich gibt es aber auch in ihrer Zusammenfassung einige Lücken: über die pädagogische Motivierung des Einsatzes literarischer Texte bzw. über die Unterschiede und

Gemeinsamkeiten vom Lesen in der Muttersprache und Fremdsprache hat sie gar nicht geschrieben.

4.6.4 Pragmatische Analyse: Überprüfung der Textsortenadäquatheit

Zusammenfassung E1 ist ein eigenständiger Text, die auch ohne den Ausgangstext zu verstehen ist. Die Basisinformationen sind teilweise angegeben: Die Verfasserin des Ausgangstextes und das Handbuch, aus dem der Text stammt, wurden nicht erwähnt (es war laut Aufgabenstellung auch keine Anforderung); die Kerngedanken, also die drei inhaltliche Hauptelemente, sind im Text angegeben (siehe die tabellarische Inhaltsanalyse). Aus den 13 wichtigen Inhaltselementen sind 6 genannt. Die Informationen sind außer einem Fall inhaltsgetreu wiedergegeben, mit Ausnahme von Satz (10) – siehe Abschnitt 3.1. Der Text beinhaltet keine irrelevanten Details oder eine persönliche Meinung. Die Zusammenfassung hat einen Titel und ist nachvollziehbar in Absätze gegliedert.

Der Text wurde in einem sachlichen, informierend-darlegenden Stil geschrieben. Es gibt eigenständige Formulierungen, aber auch die adäquate Übernahme fachsprachlicher Termini ist zu beobachten. Mittel der Redewiedergabe wurden nicht verwendet.

5 Zukünftige Aufgaben

In den letzten Semestern des Doktorandenstudiums ist zunächst der theoretische Hintergrund im Rahmen eines Überblicks und einer Reflexion über die einschlägige deutschsprachige Forschungsliteratur zu erweitern: *Deutsch als Wissenschafts- und Studiensprache; Lernen und Sprachentwicklung; Textkompetenz als Grundlage für das Studium*.

Des Weiteren soll der empirische Teil der Arbeit weitergeführt werden: Erstens sind die retrospektiven Interviews mit Studierenden bzw. die Experteninterviews mit den Universitätsdozent:innen für die Analyse zu transkribieren. Dazu können mir die Erfahrungen aus der Datenverarbeitung des Pilotprojekts im Sommersemester 2017/2018 und die Reflexion im Rahmen des Kurses „Analyse der Sprachlehr- und -lernprozesse" wichtige Anhaltspunkte liefern. Zweitens sollen alle empirischen Daten (des Verstehenstests und der retrospektiven bzw. Experteninterviews) analysiert und interpretiert werden, außerdem die Ergebnisse des Verstehenstests mit den Ergebnissen der

Grundprüfung an der ELTE (als Rückmeldung über die Lesekompetenz der Probanden in Bezug auf die das Verstehen von alltagsorientierten Themen behandelnden Texten) verglichen werden. Drittens sollen die Ergebnisse der verschiedenen Forschungsmethoden aufeinander bezogen werden, damit mithilfe der Synthese von Perspektiven vertiefte Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand gewonnen und Zusammenhänge aufgedeckt werden können. Schließlich kann ich anhand dieser Ergebnisse didaktische Empfehlungen für die Entwicklung der rezeptiven Fachtextkompetenz im Rahmen der DaF-Lehrerausbildung in Ungarn formulieren.

Literaturverzeichnis

Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 7. Aufl. Berlin: E. Schmidt.

Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research 49, S. 222–251.
DOI: https://doi.org/10.3102/00346543049002222

Cummins, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn. Jan H. / Matter, Johan F. (eds.): Reading in Two Languages (=AILA-Review 8). Amsterdam: Free University Press. S. 75–89.

Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1530–1531.

Fandrych, Christian (2007): „Aufgeklärte Zweisprachigkeit" in der Germanistik außerhalb deutschsprachigen Raums. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Weidacher, Georg (Hrsg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr. S. 275–298.

Feld-Knapp, Ilona (2009): Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: Wolf-Dieter Krause (Hrsg.): Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse. Potsdam: Universitätsverlag. S. 188–206.

Feld-Knapp, Ilona (2014): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter u. a. (Hrsg.) (2014): Zugänge zum Text. Frankfurt a. M.: Lang. S. 127–149.

Gogolin, Ingrid (2004): Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kognitiver Diversität. Abschlussbericht eines DFG-Forschungsprojektes (unveröff. Manuskript).

Kertes, Patrícia (2015): Zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht In: Feld-Knapp,

Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (=Deutschunterricht für Ungarn, Sonderheft). Budapest: UDV. S. 106–120.

Kertes Patrícia (2018): Textproduktion im universitären Bereich. Zur Rolle und Funktion der Reflexion. In: Deutschunterricht für Ungarn 2, S. 25–48.

Komáromy, András (2009): Textkompetenzen ungarischer Germanistikstudenten. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: UDV. S. 193–202.

Nussbaumer, Markus / Sieber, Peter (1995): Was sich in Abituriententexten zeigt. Ergebnisse aus dem Zürcher „Sprachfähigkeiten"-Projekt. In: Diskussion Deutsch 141, S. 15–24.

Portmann-Tselikas, Paul (2005): Was ist Textkompetenz? Online unter der URL:

https://www.uzh.ch/ds/wiki/ssl-dir/Textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf

Portmann-Tselikas, Paul / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch 39, S. 5–16.

DOI: **https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2008.39.04**

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2010): Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1130–1137.

Vollmer, Helmut (2008): Diskursfunktionen und fachliche Diskurskompetenz bei bilingualen und monolingualen Geografielernern. In: Dietze, Stephan-A. / Halbach, Ana (Hrsg.) (2008): Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Multilingualität, Plurikulturalität und Multiliteralität. Frankfurt a. M.: Lang. S. 205–225.

Zydatiß, Wolfgang (2005): Diskursfunktionen in einem analytischen curricularen Zugriff auf Textvarietäten und Aufgaben des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Fremdsprachen lehren und lernen 34, S. 156–173.

Anhang

Swantje Ehlers: *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*

Seit Mitte der 1970er Jahre hat sich die Fremdsprachendidaktik verstärkt literarischen Texten zugewandt. Dieses neue Interesse an Literatur resultiert zum einen aus der Unzufriedenheit mit dem bisherigen Fremdsprachenunterricht, seiner Schwerpunktsetzung und seinem Lehrtextangebot, zum anderen aus einer Neugewichtung dessen, was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht leisten können.

Die Fremdsprachendidaktik war wesentlich beeinflusst von der Pragmatik und ihrer Perspektive auf Sprache als ein soziales Handeln. Auf dieser Grundlage hat die Fremdsprachendidaktik die Fähigkeit der Lernenden, sich in verschiedenen Situationen des Alltags im Zielsprachenland zurechtfinden und verständigen zu können, zu einem obersten Lehr- und Lernziel erklärt. Zusammengefasst wurde der Komplex von zu erwerbenden Fähigkeiten in dem Konzept der kommunikativen Kompetenz. Entsprechend dieser Zielorientierung wurden mündliche Sprechfertigkeiten fokussiert; der Dialog und alltagspraktische Texte waren die bevorzugten Textsorten. Literarische Texte waren weitgehend verbannt, da sie als zu schwierig, zu lang und zu weit weg von den Anforderungen alltäglicher Kommunikation galten, oder aber sie wurden für Sprachlernzwecke eingesetzt, ohne ihrem literarisch-ästhetischen Charakter Rechnung zu tragen.

An diesem Konzept der Fremdsprachenvermittlung setzte die Kritik an. Sie galt zum einen der Vorrangstellung des mündlichen Sprechens. Da in vielen Kontexten das Lernen der Fremdsprache und der Kontakt mit der Zielsprachenkultur primär über Texte erfolgen, sollte ein breites Angebot von Textsorten gesichert sein und vor allen [sic] die Lesefähigkeit entwickelt werden. Die Neugewichtung der Fertigkeiten zeigt sich in einschlägigen Artikeln wie denen von Piepho (1974), Kast (1980) und Löschmann (1975). Zum anderen wurde die Trennung von Sprachlernen und Literatur und die Abwertung von Literatur kritisiert. Im Unterschied zu Lehrbuchtexten bieten literarische Texte mehr Anreiz für eine echte Kommunikation und tragen damit auch zur Realisierung des kommunikativen Ansatzes im Klassenraum bei. Betont wurden ebenso die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen im Fremdsprachenunterricht. Literarische Texte dienen nicht nur der Informationsentnahme, sondern wollen unterhalten und ein Vergnügen am Lesen bereiten und sind daher nicht einer pragmatisch-instrumentellen Funktionalisierung unterzuordnen.

Ein weiteres Argument zur Legitimierung des Einsatzes literarischer Texte war pädagogisch motiviert und stammte vor allem aus dem schulischen Kontext. In dieser Sicht fördern literarische Texte die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von SchülerInnen, indem sie zur Identifikation anregen, zum Abarbeiten und Ausdifferenzieren von Inhaltskonzepten (Figuren, Situationen, Geschehnisse) und zu Korrekturen dessen, was ein Schüler an Weltsicht und Haltung mitbringt.

Auf der Suche nach Merkmalen, die den fremdsprachlichen Literaturunterricht vom muttersprachlichen unterscheiden, werden als erstes die Fremdsprache, die da-

mit einhergehende größere Distanz zwischen Text und Leser sowie Leseunterschiede zwischen mutter- und fremdsprachigem Leser genannt. Einige Autoren sehen die Andersheit des fremdsprachigen Lesens vor allem in der Lesegeschwindigkeit (Hunfeld 1980; Weinrich 1981). Der fremdsprachige Leser liest langsamer, weil die Fremdsprache nicht so geläufig ist und weil die Gegenstände unvertraut, fremd und nicht ohne weiteres zugänglich sind. Literarische Texte entschädigen den Leser jedoch für seinen Mehraufwand durch reichere Inhalte und schaffen eine Brücke, um die Diskrepanz zwischen beschränktem Sprachvermögen einerseits und dem bereits entwickelten kognitiven Apparat der Lernenden und ihren Inhaltsbedürfnissen andererseits überwinden zu helfen. Hunfeld (1980) und Weinrich (1981) heben die Korrespondenz zwischen dem fremdsprachenspezifischen Leseverhalten und der Eigenschaft literarischer Texte, den Leser zu irritieren und seinen ungebrochenen Lesefluss durch Techniken der Deautomatisierung und Verfremdung zu hintertreiben, hervor und plädieren dafür, dieses Potential im Fremdsprachenunterricht produktiv zu nutzen.

Die Neusituierung von literarischen Texten im Deutschunterricht führte dazu, den Zusammenhang von Sprachenlernen, Literatur und Landeskunde neu zu bestimmen. Während in der einen Richtung literarische Texte eher Spracherwerbszielen untergeordnet wurden, betonte eine andere Richtung den Eigenwert literarischer Texte (Bredella 1985) und formulierte Lehr- und Lernziele, die sowohl dem ästhetischen Charakter literarischer Texte als auch ihrer Erkenntnisfunktion, Wissen über die fremde Wirklichkeit zu erlangen, gerecht zu werden versuchen. Da literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, bieten sie dem fremdsprachigen Lerner die Möglichkeit, seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, den eigenen Blickpunkt zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen verstehen zu lernen. […]

(Ehlers 2010: 1530 f.)

Tabellarische Inhaltsanalyse des Textabschnitts

Kerngedanke: die Veränderung der Rolle von Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts

- *Was?*
  Veränderung der Rolle von Literatur
- *Wo?*
  Unterricht Deutsch als Fremdsprache
- *Wann?*
  zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts (seit Mitte der 1970er Jahre).

Abs.	Inhaltselemente		+/–
1	Veränderung		
	zwei Gründe des neuen Interesses für Literatur in der Fremdsprachendidaktik	Unzufriedenheit mit dem FSU der letzten Jahrzehnte	
		Neugewichtung des Potenzials vom Einsatz literarischer Texte im FSU	
2	Konzept der kommunikativen Kompetenz		
	linguistischer Hintergrund des Konzepts (=Pragmatik)		
	Behandlung von literarischen Texten im kommunikativen FSU	Verbannung	
		Einsatz für Sprachlernzwecke	
3–6	Argumente für die Legitimierung des Einsatzes literarischer Texte (anhand der Fachliteratur)		
3	Gründe der Kritik am Konzept der kommunikativen Kompetenz		
	• Bevorzugung des Sprechens		
	• Trennung von Sprachenlernen und Literatur bzw. die Abwertung der Literatur		
4	pädagogisch motiviertes Argument: Förderung der sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung		
5	Unterschiede zwischen dem Lesen in der Muttersprache und in einer Fremdsprache		
	• Fremdsprache als „fremde Sprache“		
	• größere Distanz zwischen Text und Leser		
	• Lesegeschwindigkeit		
	Gemeinsamkeiten zwischen dem Lesen literarischer Texte und Lesen in der Fremdsprache		
6	Neubestimmung des Zusammenhangs zwischen Sprachenlernen, Literatur und Landeskunde		
	(fremdhermeneutische) Richtung: Betonung des ästhetischen Charakters und der Erkenntnisfunktion literarischer Texte		