

Fachbereich: DaF-Didaktik

Magisterarbeit

Thema:

Zum Umgang mit den Lehrwerktexten im algerischen Germanistikunterricht

Dem wissenschaftlichen Rat der Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste
vorgelegt von:

SEFERTI Bakhta,
geb. am 18.02.1984 in Tiaret

Jurymitglieder

Vorsitzender:

Prof. Dr. EL KORSO Kamal

(Universität Oran)

Betreuer:

Prof. Dr. YETTOU Boualem

(Universität Oran)

Gutachterin:

Doz. Dr. HAMI Nadja

(Universität Algier)

Oran, 2010

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

		03
1.	Theoretische Grundlagen	07
1.1	Zum Untersuchungsgegenstand „Text“	08
1.1.1	Zum Textbegriff	08
1.1.1.1	Textualitätsmerkmale	10
1.1.1.2	Textfunktion	11
1.1.2	Zum Texttyp	13
1.1.3	Textsorte und Klassifizierung	17
1.1.3.1	Die mündlichen Textsorten	21
1.1.3.2	Die geschriebenen Textsorten	23
1.2	Zum Umgang mit dem Lehrwerktext	26
1.2.1	Die Textrezeption	28
1.2.1.1	Das Textverstehen	30
1.2.1.2	Die Verständlichkeitsdimensionen	33
1.2.1.3	Das Textwissen	33
1.2.2	Die Textproduktion	34
1.2.2.1	Die Arbeitsschritte mit dem Lehrwerktext	36
1.2.2.2	Charakteristika eines erfolgreichen Umgangs mit dem Lehrwerktext	38
1.2.2.3	Thesen zum Umgang mit dem DaF- Lehrwerktext	41
1.3	Zu den Strategien des Umgangs mit Lehrwerktexten	46
1.3.1	Die Hörstrategien	49
1.3.2	Die Sprechstrategien	50
1.3.3	Die Lesestrategien	51
1.3.4	Die Schreibstrategien	52

2. Analyse von DaF-Lehrwerken und Lernerbefragung

2.1.1	Lehrwerkanalyse	58
2.1.2	Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen	59
2.2	Das Lehrbuch Delfin B1 Band 2	60
2.2.1	Analyse des Lehrbuchs Delfin B1 Band 2	61
2.2.2	Ergebnisse und Auswertung	72
2.3	Das Lehrbuch Optimal A1	76
2.3.1	Analyse des Lehrbuchs Optimal A1	77
2.3.2	Ergebnisse und Auswertung	87
2.4	Die Lernerbefragung	90
2.4.1	Ergebnisse und Auswertung der Lernerbefragung	92
2.4.2	Didaktisierungsvorschlag zu der Textsorte „ <i>Bericht</i> “	100
	Zusammenfassung und Ausblick	106
	Literaturverzeichnis	I - IX
	Anhang	A - R

Eidesstattliche Erklärung*

Hiermit erkläre ich,

Name, Vorname SEFERTI Bakhta

geboren am:..... in.....

Matrikelnummer:

.....
.....

an Eides statt, gegenüber der Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste der Universität Oran, Es-Sénia, dass die vorliegende, an diese Erklärung angefügte Magisterarbeit mit dem Thema:

**Zum Umgang mit den Lehrwerktexten
im algerischen Germanistikunterricht**

selbständig und unter Zuhilfenahme der im Literaturverzeichnis genannten Quellen angefertigt wurde. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Oran, den 14.09.2010

.....

.....

Datum

eigenhändige

Unterschrift

* Diese Erklärung ist der eigenständig erstellten Arbeit als Anhang beizufügen. Arbeiten ohne diese Erklärung werden nicht angenommen. Auf die strafrechtliche Relevanz einer falschen Eidesstattlichen Erklärung wird hiermit hingewiesen.

Einleitung

In einem „kommunikativ-funktionalen Fremdsprachenunterricht sollten alle Fertigkeiten gefördert werden, die die Fremdsprachenlernerin oder der Fremdsprachenlerner in realen Verständigungsanlässen außerhalb des

Unterrichts benötigt“¹. Damit lässt sich erklären, dass die Ausübung der *Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibfertigkeiten* vonnöten ist. In Anlehnung an POHL (1986, 99) findet sich die Meinung, dass die Förderung dieser rezeptiven und produktiven Fertigkeiten vor allem durch den Text realisiert wird². Diese Meinung findet sich auch bei DESSELMANN (1981, 56), der schreibt: „Die Texte sind Grundlage für die Ausübung rezeptiver und Ergebnis der Ausübung produktiver Sprachtätigkeiten“³.

Über den Text schreiben NEUNER und HUNFELD (1993, 19ff), dass bei der Grammatik - Übersetzungsmethode nur literarische Texte behandelt und übersetzt wurden. Dabei ließ sich die mündliche Kommunikation vernachlässigen. Mit den audiolingualen und audiovisuellen Methoden kam dem konstruierten Text eine Bedeutung zu. In der kommunikativen pragmatischen Methode entstanden Bemühungen, die Sachtexte im Fremdsprachenunterricht (FU) einzubetten. Mit der Reformbewegung während der 80er Jahre sollten sowohl die schriftlichen als auch die mündlichen Leistungen im FU praktiziert werden und mit den neuen Fortschritten des Lehrwerks wurden die pädagogischen und die didaktischen Aspekte des Textes in Betracht gezogen⁴.

In diesem Rahmen sollte an mehreren Bestandteilen des Textes gearbeitet werden, wie an den lexikalischen, den orthographischen, den grammatischen, den phonetisch-phonologischen Erscheinungen u.a. Mit dem Text als Inhalt und Form hat sich JUNG beschäftigt. Aus seinen Untersuchungen ging er hervor, dass in einem textorientierten Unterricht die

¹- Jung H.: Arbeit mit authentischen Texten im Fremdsprachenunterricht, katholische Universität von Daegu, S. 264. Abrufbar unter: <http://Kgggerman.or.kr/kr/kzg/kzg.txt/78-16.pdf>. Zugriff am 19-08-2007.

²- Pohl H. L.: Textlinguistische Voraussetzungen einer komplexen Entwicklung der Sprachtätigkeiten. In: Buchbinder V.A., Strauß W.H.: Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1986, S. 99.

³- Desselmann G. et al : Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Deutsch als Fremdsprache, Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1981, S. 56.

⁴- Neuner G. Hunfeld H. : Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung, Langenscheidt Verlag, Kassel 1993, S. 19 ff.

rezeptive Leistung immer größer als die reproduktive ist, denn mit dem Text wird vor allem weniger sorgfältig gearbeitet⁵.

ZEUNER (1999) stellte fest, dem Fremdsprachenlerner fehlt die fachliche Kompetenz, damit er effizient bestimmte Textsorten bearbeiten kann. ZEUNER vertritt auch die Auffassung, die Problemlösungsstrategien wie die Umschreibung, die Anlehnung an eine andere Sprache, die Umstrukturierung, Gestik und Mimik sollen während der Textrezeption und -(re)produktion integriert werden⁶.

Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit „*Zum Umgang mit den Lehrwerktexten im algerischen Germanistikunterricht*“ liegt in der Untersuchung von aktuellen Behandlungen der Lehrwerktexte im Germanistikunterricht an der Universität Oran. Ein Didaktisierungsvorschlag für den Umgang mit dem DaF – Lehrwerktext steht im Mittelpunkt dieser Überlegungen.

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist im Titel kurz gefasst, es handelt sich nämlich um die Auseinandersetzung mit dem Text als sprachliches inhaltliches und pragmatisches Angebot. Bei der Beschäftigung mit den oben genannten Überlegungen gehe ich der folgenden Zentralfrage nach:

Inwiefern kann der Umgang mit den DaF- Lehrwerktexten zur Förderung der Sprachkompetenz der Germanistikstudierenden an der Universität Oran beitragen?

Zur Überprüfung dieser Hauptfrage werde ich von den folgenden Teilhypothesen ausgehen:

⁵- Wegen der unsorgfältigen Arbeit mit dem Text wird der Lernende ebenso nicht motiviert, um ausserunterrichtliche Arbeiten zu errichten. Siehe Jung H.: Arbeit mit authentischen Texten im Fremdsprachenunterricht, katholische Universität von Daegu, S. 264. Abrufbar unter: <http://Kgggerman.or.kr/kr/kzg/kzg.txt/78-16.pdf>, Zugriff am 19-08-2007.

⁶- Zeuner U.: Lehrbereich DaF am Institut für Germanistik der TU Dresden, 1999. Abrufbar unter: <http://www.tu-dresden.de/sulfig/daf/tueren/tueren61.htm>. Zugriff am 23-06-2006.

- *Zur Förderung der Lersprachkompetenz leistet der Text des DaF - Lehrwerks keine ausreichenden inhaltlichen und sprachlichen Anforderungen.*
- *Im algerischen Germanistikunterricht bietet die ständige Vorführung des DaF - Lehrwerktextes keine befriedigende Effizienz auf die Förderung der Lersprachkompetenz an.*
- *Der Lerner seinerseits bemüht sich nicht genug, um seine Sprachkompetenz anhand des Textes vom DaF- Lehrwerk zu fördern.*

Um die oben genannten Arbeitshypothesen nachzuprüfen kommt zuerst theoretische Vorgehensweise vor. Die Begriffe, welche um den Text und den Umgang mit dem DaF- Lehrwerktext sich drehen, werden konzeptuell auftauchen. Die theoretischen Grundlagen werden nur anhand der Empirie vollzogen. Also das praktische Vorgehen wird durch die Analyse von ausgewählten DaF- Lehrwerken basierend auf ausgewählte Analyse Kriterien gezeichnet, durch diese Analyse der beiden DaF- Lehrwerke wird auch die vergleichende Methode gebraucht, die Auswertung der Ergebnisse von diesen ausgewählten DaF - Lehrwerken bildet aber keine hinreichende Hinsicht aus. Ich gehe darüber hinaus anhand der experimentellen Untersuchung „Lernerbefragung“ empirisch analytisch vor. Dann versuche ich einen Didaktisierungsvorschlag zu der ausgewählten Textsorte „Bericht über Lebensläufe“ anzubieten. Ausgehend von diesen Methoden lässt sich der folgende Aufbau der Arbeit erkennen.

Zunächst fußt die vorliegende Arbeit auf einen einführenden theoretischen Teil und einen empirischen analytischen Teil. Der theoretische Rahmen schließt drei Kapitel ein. Alles was die Teiluntersuchungsgegenstände „der Text“ , „der Umgang mit dem Text“ und „Strategien des Umgangs mit Lehrwerktexten“ anbelangt auf dem neueren Stand aber auch durch die Aufstellung der früheren Recherchen steht im ersten Teil. Im ersten Kapitel wird auf den unterschiedlichen Definitionen des Schwerpunkts „Text“

eingegangen und damit sein Rahmen klar ausgebildet wird, sollten die Textualitätsmerkmale und die Textfunktionen untermauert werden. Die Texttypen, die Textsorten und ihre Klassifizierung, die Aufstellung von vielfältigen Textsorten gehören desgleichen zu diesem Untersuchungsgegenstand. Die Textrezeption, das Textverstehen, die Verständlichkeitsdimensionen, die Textproduktion, die Arbeitsschritte vom Text und die Thesen zum Umgang mit dem Text sind einleitende Faktoren zur Aufstellung des Umgangs mit dem Text und sie lassen sich in das zweite Kapitel versehen. Das dritte Kapitel befasst sich im Allgemeinen mit Strategien des Umgangs mit Lehrwerktexten. Zunächst wird den unterschiedlichen Strategientypen, nämlich den kognitiven und metakognitiven bzw. direkten und indirekten Strategien Augenmerk geschenkt. Die Bereitstellungs-, Erschließungs- und Verarbeitungsstrategien stehen im Mittelpunkt dieses theoretischen Kapitels. Dabei bilden die Hör-, Sprech-, Lese-, und Schreibstrategien einen wichtigen Bestandteil.

Der zweite empirisch orientierte Teil der vorliegenden Arbeit umfasst die Analyse des DaF - Lehrwerks bzw. Lehrbuchs „Delfin Band 2“ und die Analyse des DaF - Lehrwerks bzw. Lehrbuchs „Optimal“. Die beiden DaF - Lehrwerke entsprechen dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Die Durchführung des empirischen Teils setzt zunächst eine theoretische Fundierung von Lehrwerkanalyse und Thesen zum Umgang mit dem Lehrwerk voraus. Die Ergebnisse der Lernerbefragung werden näher betrachtet. Außerdem wird ein Didaktisierungsvorschlag für den Umgang mit den DaF - Lehrwerktexten präsentiert.

1. Theoretische Grundlagen

In diesem theoretischen Rahmen meiner Arbeit handelt es sich erstens um unterschiedliche Definitionen vom *Text*. Bei der Etappe „Textfunktionen“ werden die unterrichtlichen und linguistischen Stellungen des Textes geschätzt. Andere Dimensionen werden ebenso erläutert wie die Aufstellung der Texttypen, Textsorten, wobei zugehörige Typen wie die Erzähl-, Anweisungs-, Erklär-, Überredungs-, Aufforderungstexte, die beschreibenden Texte und eine Textliste der mündlichen, schriftlichen sachlichen und literarischen Textsorten vorkommen werden. Mit der Textrezeption beginnt das zweite theoretische Kapitel „zum Umgang mit dem Lehrwerktext“. Die Textrezeption kommt als einleitender Faktor zum Textverstehen, welches weiterhin einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Die vier Verständlichkeitsdimensionen nämlich die sprachliche Einfachheit, die semantische Kürze, die kognitive Gliederung und der stimulierend kognitive Konflikt des Textes liegen der Textverarbeitung bzw. Textproduktion zugrunde. Dem Textwissen, das die Grundlage der Aufnahme des Textes bereitet, wird auch Augenmerk gewidmet. Es beziehen die Arbeitsschritte am Beispiel des Lesetextes nämlich die Vorbereitung, die Lektüre und die Nachbereitung neben den Charakteristika eines erfolgreichen Umgangs mit dem Lehrwerktext mit ein, denn sie dienen der Vorstellung der effizienten Vorführung des DaF- Lehrwerktextes. Die Thesen zum Umgang mit dem DaF- Lehrwerktext stehen mit dem Thema meiner Arbeit in engem Zusammenhang, weil sie mit den inhaltlichen und den sprachlichen Anforderungen des DaF- Lehrwerks verbunden sind. Die Aktivitäten des Lernalters im Hinblick auf den Text werden grundsätzlich beim Bestandteil „Strategien des Umgangs mit den Lehrwerktexten“ behandelt. Es kommen unterschiedliche Strategien vor, nämlich befaße ich mich mit den Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibstrategien.

1.1 Zum Untersuchungsgegenstand „Text“

1.1.1 Zum Textbegriff

BÖRNER und VOGEL (1996,01) weisen darauf hin, dass der Begriff „Text“ weder linguistisch noch psycholinguistisch genügend erklärt werden kann⁷. LINKE u.a. (2001, 212) glauben in diesem Zusammenhang, dass dem Begriff „Text“ keine allgemeine gültige Definition gegeben wird trotz seiner Größe in der Wissenschaft der Sprache⁸. ADAMZIK (2004) ergänzt, es ist obligatorisch, den Begriff „Text“ festzulegen, auch wenn die bisherige Forschung hoffnungslose Resultate erwiesen hat⁹.

Laut LÜTTICH (1997) hat der Begriff „Text“ eine lange Tradition in den Theorien der Sprache, der Literatur, der Medien, der Kultur sowie der Zeichen¹⁰. Bei COSERIU (1981) findet sich die Auffassung, der Textbegriff gehört wie die anderen Bestandteile wie das Wort, der Satz und das Zeichen zu den Grundbegriffen der Sprach- und der Literaturwissenschaften¹¹.

Der Text besteht vorallem aus Wörtern und Sätzen, die miteinander förmlich und inhaltlich verbunden sind. Diese Auffassung findet sich auch bei HARWEG (1968, 148), die präzisier scheint. HARWEG erklärt, dass der Text „ein durch ununterbrochene pronominale Verkettung konstituiertes Nacheinander sprachlicher Einheiten“¹²ist. Bei BÖRNER und VOGEL werden auch die inhaltlichen und die sprachlichen Dimensionen zusammengestellt.

⁷- Börner W., Vogel K.: Texte im Fremdsprachenunterricht, Verstehen und Produzieren, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1996, S. 01.

⁸-Linke A. , Nussbaumer M. ,Paul P.: Studienbuch Linguistik, Niemeyer Verlag, Tübingen 2001,S. 212.

⁹ - Hochhaus S.: der verständliche Text, Perspektiven auf die Textoptimierung, schriftliche Hausarbeit für Die Masterprüfung Bochum 2004, S. 05 zitiert nach Adamzik K.: Textlinguistik. Eine einführende Darstellung, Niemeyer Verlag, Tübingen 2004.

¹⁰- Lüttich E. H.: Text, Intertext, Hypertext. Zur Texttheorie der Hypertextualität. In Klein J.; Fix U.: Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität, Stauffenburg, Tübingen 1997, S. 125- 148. Diese Überlegung über den Textbegriff strebt nach einer neuen Gegenwärtigkeit.

¹¹- Coseriu E.: Textlinguistik. Eine Einführung, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1981. Nach dieser Auffassung wird der Text weite alte und neue Definitionen in der Linguistik erhalten.

¹²- Harwg R.:Pronomina und Textkonstitution, Fink Verlag, München1968, S. 148. Das pronominale Verknüpfen besteht in Substituenda d.h. durch die Wiederholung derselben Ausdrücke. Es besteht auch in Substitutentia d.h. durch die Verwendung von ersetzbaren Wörtern.

Für sie ist der Text „eine in sich inhaltliche und sprachliche kohärente begrenzte Abfolge sprachlicher Zeichen“¹³. Der Text wird vor allem durch das Hören oder das Lesen rezipiert, damit er mündlich oder schriftlich errichtet wird. Der Text als mündliches oder schriftliches Endprodukt wird laut SCHIRRMACHER (1999, 02) als „eine gesprochene oder geschriebene sprachliche Einheit [aufgefasst d. Verf.], die zu einem bestimmten Zeitpunkt über ein Thema entstand“¹⁴. Der Text ist somit eine komplexe sprachliche Handlung.

Die pragmatischen Gesichtspunkte werden somit in Betracht gezogen und in diesem kommunikativen Bereich befindet sich die Definition von BALLSTAEDT (1981, 14), der erklärt, der Text ist die mündliche oder schriftliche kommunikative Einheit¹⁵.

Im FU wird der Text laut ELUCHINA und MUSNICKAJA (1979, 151) als „das Hauptmittel für die Ausbildung der rezeptiven Sprachtätigkeiten“¹⁶ definiert. Daher ist er die Grundlage zum Erwerb des sprachlichen Wissens. Der Text bezeichnet alle sprachlichen Produkte, die durch die Lernenden empfangen, produziert und ausgetauscht werden. In diesem Sinne gibt BRINKER (1994, 17) eine konkrete didaktische Auffassung zum Text. Bei ihm wird der Text als Basis bezeichnet, die die Kommunikation erreichen wird, das ist nämlich die kommunikative Funktion des Textes. Es lassen sich drei Faktoren erkennen, die der Text erfüllen soll. Erstens tritt der *Aufbau* auf, wobei der Text die Textnormen, wie der Satz in seinem Aufbau, seiner Verbindung und seiner Gliederstellung bestimmt wird. Aber auch das *Thema*, das bestimmt werden soll, womit der Rezipient sein Vorwissen erwecken und es auf Neue beziehen wird. Der Bezug zu einer *Situation* und zu

¹³- Lisiecka - Czop M.: Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten, Peter Lang, Frankfurt am Main 2003, S. 45 zitiert nach Börner W., Vogel K.: Texte im Fremdsprachenunterricht, Verstehen und Produzieren, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1996, S. 01.

¹⁴- Schirrmacher Th.: Textanalyse und Grammatik, ein sprachwissenschaftliches Lehrbuch, Seminar für Sprachmethodik, Verlag für Kultur und Wissenschaft, Bonn 1999, S. 02.

¹⁵- Ballstaedt et al.: Texte verstehen, Texte gestalten, Urban und Schwarzenberg, München 1981, S. 14.

¹⁶-Eluchina N.V.; Musnickaja E.V.: Anforderungen an Texte für die Ausbildung im Lesen und verstehenden Hören, in: Deutsch als Fremdsprache, mit Beilage „Sprachpraxis“, Herausgeber: Goethe Institut, 3/1979. 16. Jahrgang, S. 151.

anderen Texten soll ebenso festgelegt werden¹⁷. Der Text gilt als Fundament jedes Unterrichtes. In dieser Hinsicht glaubt KÖNIGS, dass „alle sprachlichen Äußerungen im Unterricht Textcharakter haben und somit den Lernfortschritt mitbestimmen“¹⁸.

1.1.1.1 Textualitätsmerkmale

Die Textualitätsmerkmale entstehen aus der Notwendigkeit, dem Text eine wirkliche Definition zu geben. DE BEAUGRANDE und DRESSLER (1981, 3ff) entscheiden sich für sieben allgemeine Merkmale, die ihrer Meinung in jedem Text vorhanden sein sollten¹⁹,

1. *die Kohäsion*: Sie ist die förmliche Verbindung der Sätze des Textes. Dieses Merkmal hat eine enge Beziehung mit den anderen. Es betrifft also die Oberflächenelemente innerhalb eines Textes. Dies kann durch die Rekkurenz durchgeführt werden, dies bedeutet das wiederholte Auftreten von sprachlichen Einheiten oder auch die Ersetzung der Satzglieder, z.B. wenn das Substantiv durch das Personalpronomen ersetzt wird,

2. *die Kohärenz*: Sie ist das inhaltliche Verbinden von sprachlichen Einheiten. Diese semantische Verbindung liegt dem Oberflächentext zugrunde und ergibt sich aus dem Textwissen und dem vorhandenen Wissen des Rezipienten. Die Kohärenz wird meistens als ein Ergebnis der Beziehung „Produzent – Text – Rezipient“ betrachtet,

3. *die Intentionalität*: Der kohäsive und der kohärente Text soll eine bestimmte Intention in sich tragen, die übersichtlich sein soll und die ein Mittel der Erweiterung von Interaktion zwischen Textproduzenten und –rezipienten ist,

¹⁷- Brinker k.: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 4., durchges. und erg. Auflage, Erich Schmidt, Berlin1994, S. 17.

¹⁸- Lisiecka- Czop M.: Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten, Peter Lang, Frankfurt am Main 2003, S. 45 zitiert nach Königs F.: „Auf dem Weg zu einer neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur ' postkommunikativen Phase' in der Fremdsprachendidaktik“, in: Taller de Letras, Jg. 19,1991, S. 79.

¹⁹- De Beaugrande R., Dressler W.: Einführung in die Textlinguistik, Niemeyer Verlag, Tübingen 1981, S.03ff.

4. *die Akzeptabilität*: Das ist die Übereinstimmung des Wissens des Produzenten mit dem Wissen des Rezipienten im Bereich des Textinhalts und der Textsprache,

5. *die Informativität*: Dadurch wird gezeigt, was und wie viel der Kommunikationspartner schon über das Thema des Textes weiß. Dieses Merkmal gilt einerseits als Erweckung der Vorkenntnisse und andererseits als Aufnahme von neuen Kenntnissen,

6. *die Situationalität*: Durch die Situationalität wird sowohl das Thema als auch die Situation der Kommunikation bestimmt. Die Kommunikationssituation soll den Rezipienten relevant und angemessen sein. Die Darstellungsart soll beachtet werden. Je nach der Kommunikationssituation des dargebotenen Textes kommen die bestimmten Rezipienten vor, beispielsweise die Kommunikationssituation „im Betrieb“ ist relevant für Fachleute im Gegensatz zu den Lernenden an der Universität, in dem ihnen die Situation über „die Gesellschaft“ von Bedeutung ist,

7. *die Intertextualität* ermöglicht den Rezipienten, die Beziehung des jeweiligen Textes zu anderen Texten bzw. Textsorten zu schaffen. Dieses Merkmal ermöglicht den Lernenden, die Texte wörtlich oder sinngemäß wiederzugeben. FIX u.a. (2002, 18) machen darauf aufmerksam, dass diesem siebten Textualitätsmerkmal *Kulturalität* folgt. Diese wird als unverzichtbares Merkmal bezeichnet wird, weil jeder Text ein Stück Kultur bietet. Mit diesem Merkmal steht die Kommunikation für kulturelle und interkulturelle Zwecke²⁰.

Die Textualitätsmerkmale werden realisiert nur wenn drei wichtige Punkte vorhanden sind, nämlich die Effizienz des Textes in seiner Behandlung und seiner Verarbeitung (Rezeption und Produktion), die Effektivität des Textes und das ist bestimmbar beim Erreichen seines Zieles, die Angemessenheit des Textes, die sich auf die Funktionalität beschränkt.

²⁰- Fix U., Poethe H., Yos G.: Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2002, S. 18.

DE BEAUGRANDE und DRESSLER (1981, 03) glauben weiter, dass der Text *Nicht- Text* bzw. *nicht kommunikativ* ist, wenn er ein der sieben Merkmale nicht erfüllt²¹. Diese Texthaftigkeit wird außerdem die Textfunktion bestimmen.

1.1.1.2 Textfunktion

Mit Textfunktion wird gemeint, was der Text anzubieten hat, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Die Textfunktion wirkt vorteilhaft auf das Textverstehen, deshalb soll sie in jeder Kommunikation vorhanden sein. Über so viele Funktionen kann der Text verfügen und eine Funktion ist die Dominante sowohl im FU als auch in der außerunterrichtlichen Kommunikation. Die Meinung, nach welcher die Texte multifunktional sein können, findet sich auch bei FELD- KNAPP (2005, 114f). Sie beschreibt drei Funktionen. Neben der „Funktion der Mitteilung“, wobei der Text Informationen, Meinungen, Sachverhalte, Argumente usw. liefert, steht auch die „Musterfunktion“. Sie liegt vor, wenn der Text eine Problematik eröffnet, welche von dem Lernenden im fremdsprachlichen Unterricht gelöst werden sollte. Dies fördert die Mitteilung- und die Diskussionsfähigkeit bei den Lernenden. Der Text hat auch eine „Kontrollfunktion“. „Der Text dient hier zur Überprüfung des Lernerfolgs als Vergleichsgröße für die Bewertung der eigenen produzierten Texte bzw. der Rezeptionsleistung“²².

BRINKER (2001, 99ff) nennt vor allem drei Grundtypen, die eine wichtige Rolle bei der Gruppierung der Textfunktion haben. Sie sind den inhaltlichen und den förmlichen Faktoren entnommen, nämlich spricht er über *die Sprachliche Formen*, wobei die Bestimmung der Absicht des Autors durch

²¹- De Beaugrande R., Dressler W.: Einführung in die Textlinguistik, Niemeyer Verlag, Tübingen 1981, S. 03. Statt der Beschäftigung mit dem Begriff *Nicht- Text* ist es mehr relevant, wenn es sich mit dem Bereich des Zusammenhangs, der Angemessenheit und der Verständlichkeit des Textes befasst wird. Siehe dazu Adamzik K.: Textlinguistik. Eine einführende Darstellung, Niemeyer Verlag, Tübingen 2004, S. 53.

²²- Feld- Knapp I.: Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse(DaF) in: Adamzik K., Dieter Krause W.: Text- Arbeiten, Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2005, S. 114f.

die ausdrückliche deutliche Textform realisiert wird, *den impliziten Textinhalt*, der gründlich in den inhaltlichen bzw. thematischen Faktoren besteht und *die kontextuellen situativen Indikatoren*, die die Hauptbasis für die Erklärung der Textfunktion ausbilden. BRINKER klassifiziert weiter drei grundlegende Textfunktionen, womit die Kontextindikatoren sich erkennen lassen²³:

- die Darstellungsfunktion: Der Sender will Gegenstände, Sachverhalte, Ereignisse u.Ä. einfach darbieten,
- die Ausdrucksfunktion: Der Sender will seine Gefühle ausdrücken, weil er den Empfänger bewusst machen will,
- die Appellfunktion: Das ist die evokative Funktion, womit der Sender seinen Befehl beim Empfänger bewirken lässt.

Um die eigentlichen Funktionen der Texte zu beschreiben geht ROLF davon aus, dass die wissenschaftlichen Untersuchungen auf dem neueren Stand auf Sprechakttheorien basieren²⁴. Diese lassen sich durch die genannten Kontextindikatoren festlegen. Bei diesem Gefüge darf der Teilbereich „Texttypen“ aus den linguistischen aber auch den didaktischen und kommunikativen Überlegungen nicht vernachlässigt werden.

1.1.2 Zum Texttyp

HEINEMANN und VIEHWEGER (1991, 144) bezeichnen den Texttyp vor allem als „theoriebezogene Kategorie zur wissenschaftlichen Klassifikation von Texten“²⁵. Die Einteilung der Texttypen wird - wie die Glottodiadaktik bestimmt hat- nach vier Kriterien vernommen, nämlich die „ Kriterien des *Mediums*, der *Produzentenzahl*, der *Kommunikationsbereiche* sowie der *Textfunktion* (die mit der

²³- Brinker K.: Linguistische Textanalyse, eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, 5. Auflage, Verlag Erich Schmidt, Berlin 2001, S. 99 ff, 105f.

²⁴- dazu Rolf E.: Die Funktion der Gebrauchstextsorten, de Gruyter Verlag, Berlin 1993.

²⁵- Heinemann w., Viehweger D.: Textlinguistik, eine Einführung, Niemeyer Verlag ,Tübingen 1991, S. 144.

Textstruktur zusammenhängt)²⁶.

- Durch *das Textmedium* werden die fremdsprachlichen Fertigkeiten mit den Texten verbunden. Daraus resultieren die geschriebenen Texte, die zur Verbesserung des rezeptiven Leseverstehens und der (re)produktiven Schreibfertigkeit dienen. Die gesprochenen Texte sind durch die phonetischen Einheiten charakterisiert und zielen sowohl auf die Schulung des rezeptiven Hörverstehens als auch auf die Förderung der Sprechfertigkeit ab,
- *die Produzentenzahl*: Die Texttypen werden nach der Zahl der Produzenten vom Text hergestellt: Bei monologischen Texten gibt es nur einen einzelnen Sender wie beim „Bericht“ oder „Vortrag“. Bei dialogischen Texten werden die Texte austauschend produziert wie beim „Telefongespräch“.
- *In dem Kommunikationsbereich* werden Texte durch Sender und Rezipienten in einer vorgegebenen Situation anhand ihres Weltwissens hergestellt, das mutter- oder fremdsprachlich sein kann, wie die „Texte des Alltags“, „des öffentlichen Verkehrs“ und „der Massenmedien“,
- *die oberste Textfunktion* im FU besteht vor allem in der Förderung fremdsprachlicher Kompetenz, während die Nebentextfunktion in der Übermittlung der Informationen, der Herstellung der Kommunikation und der Beeinflussung der Meinungen u.Ä. liegt.

LONGACRE (1983) hat die Texte nach textinternen Kriterien in vier grundlegende Typen aufgeteilt, wobei jeder Texttyp über die jeweiligen

²⁶-Lisiecka- Czop M.: Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2003, S. 46. Das Wort „Glottodiadaktik“ kommt aus dem Griechischen her, *glotta* bedeutet Sprache und *didasclein* heißt lehren, unterrichten. Sie beschäftigt sich mit den Bedingungen, Zielen, Inhalten und Methoden des Sprachunterrichts mit Rücksicht auf sprachwissenschaftliche, soziokulturelle, lernpsychologische und pädagogische Gesichtspunkte. Das wissenschaftliche Experimentieren und die Kritik der Fachliteratur gelten als ihre bekanntesten Methoden bei der Forschung. Siehe Kaczmarczyk I.: Die Aspekte der Verwendung der Präpositionen im Fremdsprachenunterricht. Abrufbar unter <http://www.kajet.pl/publikacje-237.html> . Zugriff am 12-06-2009.

spezifischen Merkmale verfügen wird ²⁷ (siehe Anlage 1: Abbildung 1 im Anhang, S. A):

-*Erzähltexte* weisen auf Erzählungen von Erfahrungen, Erlebnissen und Vorgängen hin, die meistens in der Vergangenheit passiert sind, aber auch in der Gegenwart oder Zukunft. Diese schriftlichen oder mündlichen Ereignisse sind in chronologischer Weise zu erzählen. Diese Texttypen beantworten die folgenden Fragen: Was? Wie? Wann ist es passiert? Wer war daran beteiligt? usw. LISIECKA-CZOP (2003, 48) sieht ein, dass dieser erzählende Typ in vielfältigen Formen erscheint, welche nicht nur in Anfangsstufe angeboten sind, wie einfache Geschichten, aber auch im Unterricht Fortgeschrittene wie „Fabeln“, „Märchen“, „Romane“ u.a. ²⁸.

- *Anweisungstexte* sind die zweckorientierten Typen. Sie „können Warnungen gegen falsche Vorgehensweisen enthalten oder Alternativstrategien sein“²⁹. Die Wichtigkeit des Ortes und der Zeit hängt von den Vorgehensweisen der Handlung ab. Eigentlich antworten die Anweisungstexte auf die Frage: Wie soll es passieren?

LONGACRE unterscheidet die *Beschreibungstexte* als Untergruppe der Anweisungstexte, in dem es über veraltete Handlungen erzählt wird. Es handelt sich grundsätzlich also um die Beschreibungen von Traditionen und meistens geht es um die Überlieferungen. Die unterschiedliche Form, die Funktion und

²⁷ - Schirmmacher Th.: Textanalyse und Grammatik, ein sprachwissenschaftliches Lehrbuch, Seminar für Sprachmethodik, Verlag für Kultur und Wissenschaft, Bonn 1999, S. 03fff zitiert nach Longacre R.: The grammar of Discourse, Plenum Press, NewYork 1983.

²⁸- Lisiecka- Czop M.: Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2003, S. 48. Bildgeschichten, aber auch Alltagsgespräche und Briefe gehören zu den erzähltypischen Texten, weil in denen etwas erzählt wird.

²⁹- Schirmmacher Th.: Textanalyse und Grammatik, ein sprachwissenschaftliches Lehrbuch, Seminar für Sprachmethodik, Verlag für Kultur und Wissenschaft, Bonn1999, S. 04. Die Anweisungstexte sollen keine Meinungsverschiedenheiten beinhalten. Sie können auch vom Rezipienten akzeptiert wie auch ignoriert und abgelehnt werden.

die Pragmatik machen den Unterschied zwischen den Anweisungstexten und Beschreibungstexten³⁰.

- Bei den *Erklärtexen* werden zwei Teile charakterisiert, bei dem beschreibenden Teil lässt sich die Beschreibung des Problems finden. Seine Lösung steht in dem zweiten erklärenden Teil. Solche Erklärung ist eine Antwort auf die Fragen Warum und Wozu? Da die erklärenden Texte logische und kausale Zusammenhänge stellen, tragen sie immer einen didaktischen Wert in sich. Es gibt als Beispiel „Vorträge“ und „Texte, die die Problemstellung des Alltags darbieten“.

- *Überredungstexte*: Mit den Komplimenten, Entschuldigungen, Ratschlägen und Gebeten will der Autor auf den Rezipienten einwirken. Diese Texttypen beantworten die Frage: Was soll der Rezipient tun?

Es existieren auch andere Texttypen und in diesem Gedankengang wird es auf die Gruppierung von KLEIN (1984, 183ff)³¹hingewiesen:

- *Beschreibende Texte*: Personen, Gegenstände und Vorgänge werden ausführlich beschrieben, wobei nicht nur das Gegenwärtige und das Anwesende sondern das Vergangene, das Zukünftige und das Abwesende beschrieben werden können. Die charakteristischen Zusammenhänge sind den Adressaten von Bedeutung, weil eine Anzahl von charakteristischen Elementen sich erwerben lässt.

- *Berichtende Texte*: Es kommen Ereignisse, Vorgänge und Erlebnisse vor, wobei die Beachtung der zeitlichen Chronologie sowie der Reihenfolge der

³⁰- Schirmacher Th.: Textanalyse und Grammatik, ein sprachwissenschaftliches Lehrbuch, Seminar für Sprachmethodik, Verlag für Kultur und Wissenschaft, Bonn1999, S. 04 zitiert nach Longacre R.: The grammar of Discourse, Plenum Press, NewYork 1983. Dagegen zu den Anweisungstexten kann der Beschreibungstext über Argumente zur Überzeugung der Rezipienten verfügen.

³¹- Klein K.: Umgang mit Gebrauchstexten in: Hopster N.: Handbuch „Deutsch“ Sekundarstufe I, Schöningh Verlag, Paderborn 1984, S. 183ff.

Teilschritte notwendig ist. Als Beispiel kann man nennen: „Die Reportage“, „der Reisebericht“, „der Lebenslauf“ u.a.

- *Regulierende Texte*: KLEIN (1984, 184) stellte fest, dass in diesem Rahmen Texte entstehen, die „institutionellen oder quasi – institutionellen Charakter haben und die Grundlagen für das Zusammenleben von Menschen in bestimmten Teilbereichen des Lebens enthalten“³². Im öffentlichen Bereich stehen z.B. „das Gesetz“, „die Bekanntmachung“ u.Ä. Im privaten Bereich liegen „die Haus -; Schulordnung, Kaufverträge“ u.Ä. vor.

-*Auffordernde/ verbietende Texte*: KLEIN (1984, 184) erfasst, dass das Auffordern und das Verboten zwei Deutungen sind, die parallel zu einander gehen. Texte wie „Werbung“, „politische Aufrufe“, „Text auf Warnungs- und Verbotsschildern“ sind üblich sowohl in der privaten als auch in der institutionellen Sphäre³³.

RÜCK (1991) fügt andere fünf Texttypen hin, die die funktionale Texttypologie unter dem Gesichtspunkt Lernprogression im Fremdsprachenunterricht antreffen³⁴. In seinem Ansatz spricht er über:

- *die Kontakttexte* „die der Aufnahme und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen dienen“³⁵, wie die „Vorstellungsgespräche“, „Begrüßungsrituale“, „Glückswunsch-zenen“ usw. Im Anfangsunterricht sind sie von entscheidender Bedeutung;

³²- Klein K.: Umgang mit Gebrauchstexten in: Hopster N.: Handbuch „Deutsch“ Sekundarstufe I, Schöningh Verlag, Paderborn 1984, S. 184. Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Wortwahl und die Syntax bei den regulierenden Texten eine wesentliche Rolle spielen.

³³- ebd. Insbesondere gleicht der auffordernde Text dem Verbotenden bei der Struktur der Handlung.

³⁴- Lisiecka- Czop M: Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2003, S. 48 zitiert nach Rück H.: Linguistique textuelle et enseignement du français, Hatier/ Dider, „Coll LAL“, Paris 1991. In diesem Sinne schlägt Rück die jeweiligen Texttypen vor, die den entsprechenden Lernstufen folgen.

³⁵- Lisiecka- Czop M: Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2003, S. 48.

- *die instrumentellen Texte*, die etwas beim Rezipienten bewirken sollen wie die „Bestellungen“, „Einkaufsgespräche“, „Kochrezepte“ u.a. Dieser Typ von Texten nimmt einen wichtigen Platz bei der Kommunikation in der Anfangsstufe ein;

- *die expositorischen Texte*, die das Dargestellte umfassen. Es handelt dabei sich um die Komposition oder/ und die Dekomposition von einer Vorstellung, wie z.B. „Bericht über ein Geschehnis“, „Beschreibung von Person, Informationen jeglicher Art“ u.a., die eher bei den Fortgeschrittenen relevant sind;

- *die argumentativen Texte*: Bei solchen Texten taucht eine Anzahl von argumentativen Passagen auf, um das Für und das Wider eines gewissen Gesichtspunktes zu erwähnen, welche den dialogischen Bereich unterstützen. Es werden also bestimmte Thesen thematisiert und mit der Voraussetzung verteidigt, dass die Lernenden über ein gutes Sprachmaterial verfügen³⁶. Dieser Texttyp ist geeignet für Fortgeschrittenen. Diese Meinung findet sich auch bei LISIECKA-CZOP (2003, 48). Für ihn hemmt die komplizierte Struktur der argumentativen Texte ihren Einsatz bei den Anfängern³⁷. Es entstehen beispielsweise „Kommentare aus den Leserbriefen, gerichtlichen Anklagen, Verteidigungs- und Urteilstexten“;

- *die poetischen Texte* haben im Anfangsunterricht eine didaktische Relevanz, ihre ästhetische Dimension wirkt vorteilhaft auf den Erwerb einer Fremdsprache wie „Songs, Gedichte“ etc.

³⁶- Klein K.: Umgang mit Gebrauchstexten in: Hopster N.: Handbuch „Deutsch“ Sekundarstufe I, Schöningh Verlag, Paderborn 1984, S. 185. Bei einem argumentativen Text kommt die Einführung mit dem Problem. Im Hauptteil stehen die Thesen bzw. die Teilthesen, Begründungen und Belegen. Die Schlussfolgerung trägt die Widerlegung oder die Bestätigung der Teilthesen in sich.

³⁷- Lisiecka- Czop M: Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2003, S. 48.

Es scheint mir sinnvoll auf die Tatsache hinzuweisen, dass unterschiedliche Klassifikationen von Texttypen vorliegen. Dabei trägt jeder Texttyp spezifische Vorteile in sich.

1.1.3 Textsorten und Klassifizierung

Nach POSPIECH (2005, 85) hat der Begriff Textsorte „etwas intuitiv ungemein Einleuchtendes an sich“³⁸. ISENBERG (1983, 308) meint darüber, das ist eine vage Bezeichnung, die in jeder Erscheinungsform von Texten liegt³⁹. Dabei hat jede Textsorte ihre förmlichen und inhaltlichen Spezifika, die einen kommunikativen Zweck zu erreichen hat. HEINEMANN und VIEHWEGER beruhen ihre Untersuchungen über die Textsorten auf dem pragmatischen funktionalen Bereich. „**Die Textsorten** [herv. im Original] stellen sich daher in einer Typologie als idealtypische/ prototypische Phänomene dar, die auf Durchschnittserfahrungen basieren; sie können daher als globale sprachliche Muster zur Bewältigung von spezifischen kommunikativen Aufgaben in bestimmten Situationen beschrieben werden“⁴⁰.

Laut BRINKER u.a. treten fünf Ansätze zur Definition der Textsorten auf⁴¹:

- *grammatisch- struktureller Ansatz*: Die Textsorte besteht aus grammatischen Erscheinungen und formalen Einheiten, die miteinander verknüpft sind,
- *inhaltlich - thematischer Ansatz*: Die Textsorte deutet auf inhaltliche Beziehungen zwischen Ausdrücken, die in einer Reihenfolge klassifiziert sind,

³⁸- Pospiech U.: Theorie und Vermittlung der Sprache, zur Begründung und Umsetzung eines feedbackorientierten Lehrgangs, zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben, Peter Lang Verlag 2005, S.85 zitiert nach Sitta H.: Kritische Überlegungen zur Textsortenlehre 1972. In: Sitta H., Brinker K.: Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik. Festgabe für Hans Glinz zum 60. Geburtstag, Pädagogischer Verlag Schwann, S. 63-72, hier S. 64.

³⁹ - Isenberg: H.: Grundfragen der Texttypologie. In Dieter Viehweger, Frantisek Danes, Ebenen der Textstruktur, Akademie Verlag, Berlin 1983, S. 308.

⁴⁰- Pospiech U.: Theorie und Vermittlung der Sprache, zur Begründung und Umsetzung eines feedbackorientierten Lehrgangs, zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2005, S. 88 zitiert nach Heinemann W., Viehweger D. : Textlinguistik; eine Einführung, Niemeyer Verlag, Tübingen 1991, S. 170.

⁴¹ - Brinker K., Antos G., Sager Sven F.: Text und Gesprächslinguistik, ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, Band 1: Halbband Textlinguistik 2000, Halbband Gesprächslinguistik 2001, De Gruyter Verlag, Berlin, Newyork, S. 509 ff.

- *handlungstheoretischer (pragmatischer) Ansatz*: Die Textsorte bietet Situationen, die auf die Kommunikation zwischen den Verwendeten der Sprache vorteilhaft einwirken,
- *kommunikativ - funktionaler Ansatz*: Je nach den Einstellungen und Intentionen von den Partnern werden immer Textsorten hergestellt,
- *mehrdimensionaler Ansatz*: Die Textsorten lassen sich nur durch grammatische Erscheinungen, logisch verbundene inhaltliche Ausdrücke, handlungstheoretische Zwecke und kommunikative Aspekte resultieren.

Auch hier lassen sich Textsorten bzw. Textklassen⁴² nach zwei Aspekten differenzieren, welche laut GRÜTZ (1995,41) verdeutlicht werden (siehe Anlage 1: Abbildung 2 im Anhang, S. A)

- *die textinternen Aspekte*: Sie betreffen die Textoberfläche einerseits, d.h. den Wortschatz und den Satzbau, weil der Text eine Folge von Wörtern und Sätzen ist. Andererseits beziehen sich die textinternen Aspekte auf die Texttiefenstruktur. Dabei sollten der Verlauf des Themas und die Form des Textes berücksichtigt werden,

- *die textexternen Aspekte*: Der Text ist eine Einheit der Handlung, sein pragmatischer Zusammenhang resultiert aus der richtig gebildeten Konstitution des Textes und der thematischen Kohärenz. Es lassen sich in diesem Zusammenhang Faktoren nennen, wie das Trägermedium, welches den Kanal der Kommunikation bildet wie z.B. die Bilder.

Trotz der Bestimmung dieser beiden Aspekte ist die Einteilung der Textsorten uneinheitlich geblieben. FELD- KNAPP (2005, 120) glaubt, die Textsorten, die im DaF - Unterricht relevant sind, werden in zwei große Gruppen aufgegliedert und aus didaktischen Gründen sollen die beiden

⁴²- Fix U., Poethe H., Yos G.: Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2002, S. 26. Die Begriffe „Textsorte“ und „Textklasse“ haben dieselbe Bedeutung, weil es keine ausdrückliche Unterscheidung gibt. Da scheint auch der Begriff „Textmuster“.

Textsorten beigebracht werden⁴³. In **Sachtexten** sind die Inhalte und Informationen explizit und eindeutig, sie werden unmittelbar in die Sprache gebracht, deshalb werden sie rezipiert und gleich verstanden. Weiterhin unterscheidet ROLF 2100 Gebrauchstextsorten (siehe Anlage 1: Abbildung 3 im Anhang, S. A). ROLF hat sie in fünf Teilen untergliedert⁴⁴:

- *die assertiven Texte* teilen dem Rezipienten verschiedene Informationen mit,
- *die direktiven Texte* sind Texte, die dem Rezipienten eine Handlung befehlen,
- *die kommissiven Texte* sind festlegende Texte,
- *die expressiven Texte* sind Texte, die sich mit aktuellen Tatsachen beziehen,
- *die deklarativen Texte* weisen auf die institutionelle Wirklichkeit auf.

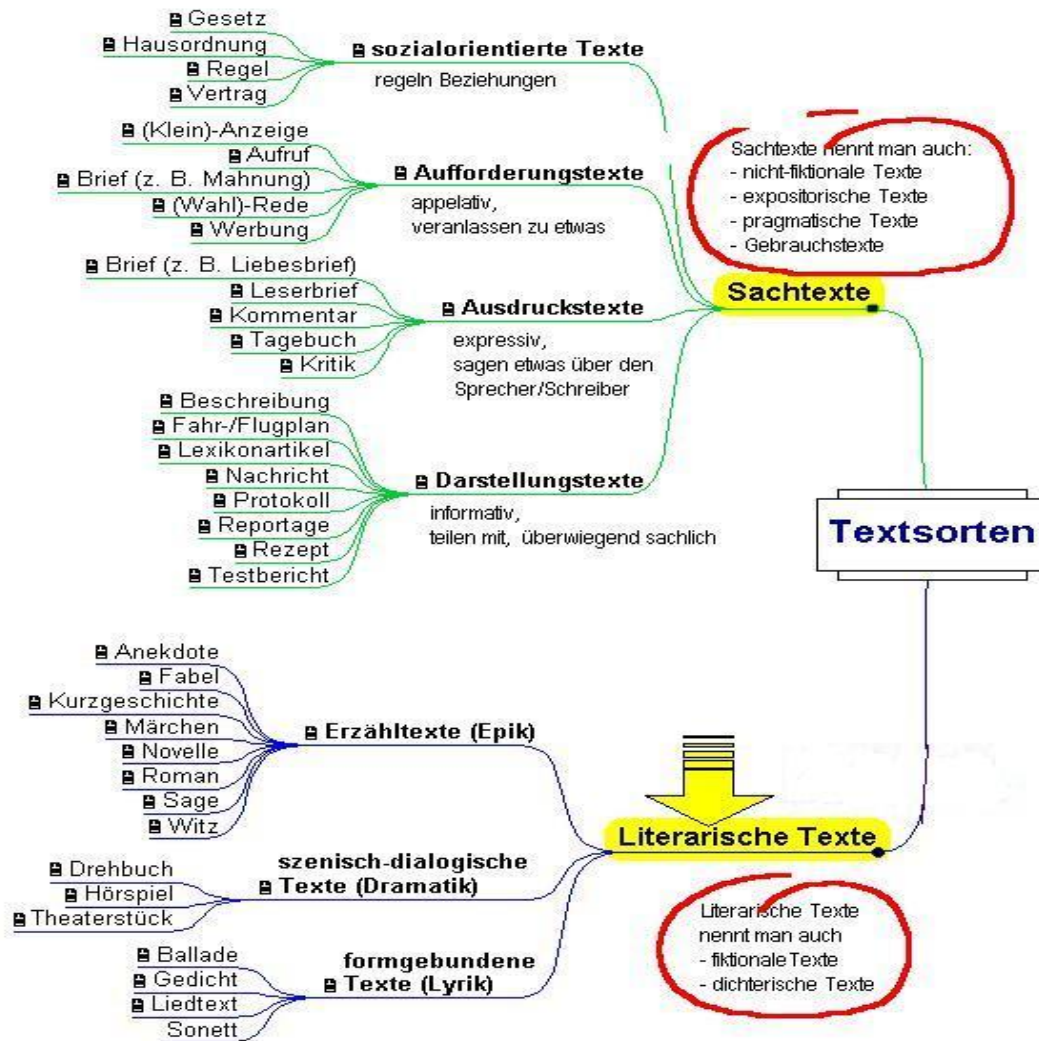
Bei den **literarischen Texten** werden die Hauptgedanken abgeleitet und erst in der Phase des Hör- oder Leseprozess bestimmt und verstanden. Sie sind fiktional, emotional und haben vielfältige Bedeutungen.

Durch die folgende Darstellung lässt sich die Leistung der Textsorten nach fiktionalen und nicht fiktionalen Texten erwähnen.

Darstellung 01: Klassifizierung der Textsorten

⁴³ - Feld- Knapp I.: Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF) in: Adamzik K., Dieter Krause W.: Text- Arbeiten, Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2005, S. 120.

⁴⁴- Rolf E.: Die Funktion der Gebrauchstextsorten, de Gruyter Verlag, Berlin 1993.



Quelle: Diese Seite ist ein Bestandteil der Schul- Homepage des Anna- Siemsen- Berufskollegs (ASB) in Herford: Deutsch: Übersicht Textsorten (2003). Zugriff am 18-02-2008. Abrufbar unter <http://www.asbk.de/txtsorte/txtsorte.html>.

Laut GLABONIAT (2001, 46f) fassen die Textsorten die gesprochenen und die geschriebenen Texte um. Bei jeder Textsorte tritt eine typische Sprache auf⁴⁵ (siehe Anlage 2: Abbildung 1 im Anhang, S. B):

1.1.3.1 Die mündlichen Textsorten

Die mündlichen Textsorten sind flüchtig und schwer detailgenau zu wiederholen, z.B.:

⁴⁵ - Glaboniat M. u.a.: Profile deutsch, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Lernzielbestimmungen Kannbeschreibungen Kommunikative Mittel Niveau A1.A2.B1.B2, Langenscheidt Berlin 2002, S. 46f.

Das Referat soll nach angemessener Zeitplanung vorgetragen werden. Seine Hauptfunktion ist die Vermittlung von Informationen, deren Darstellung gegliedert und verständlich sein soll. Das Referat soll Arbeitstechniken einüben, nämlich die Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -präsentation⁴⁶. BEHAM glaubt, dass die Einleitung des Referats das Interesse bei den Lernenden wecken soll. Dabei sollen auch das Thema und das Ziel erläutert werden. Überblick über die Gliederung und die die Herstellung der Zusammenhänge sollen auch vorliegen. Der Hauptteil besteht aus dem eigentlichen Vortrag. Auf das Wesentliche wird sich konzentriert, wobei klare Sprache und anschauliche Formulierungen verwendet werden. Der Schluss trägt das Zusammenfassen der Hauptaussagen und Schlussfolgerungen in sich. Offene Fragen werden ebenso gestellt, um die Diskussion zu eröffnen⁴⁷. Die Referate lassen somit die sowohl die Motivation während dem Unterricht als auch die schriftliche Fähigkeit durch das Notizen Machen fördern.

Die Reportage befasst sich mit den unterschiedlichen Fakten und den persönlichen Erlebnissen anhand einer bestimmten Zeugenschaft. LANGER (2004, 138f) meint, dass die Funktion der Reportage darin besteht, dass sie die Leser oder die Zuhörer miterleben lässt und vor allem, dass sie beeinflusst werden. Für ihn kann der Lerner die Tagesaktualität anhand der Reportage erreichen und somit die jeweiligen Rede- und Schreibmittel auswählen. Beim Fernsehen wird das Wort mit dem Bild verknüpft, indem das Bild anschaulich und realitätsnah sein soll. Beim Hörfunk liegen das Wort, der Ton und das

⁴⁶- Bayern Kolleg Schweinfurt: Lern- und Arbeitstechniken in der E- Phase, Grundwissen und – Fertigkeiten. Stand März 2010. In: http://www.bayernkolleg-sw.de/fileadmin/user_upload/bk_sw/Dateien_Ausbildung/Lern- und Arbeitstechniken.pdf. Zugriff am 16-04-2010.

⁴⁷- Beham B., Rieckman H., Riemer A.: Reader für den Kurs „ Wissenschaftliche Arbeiten“ Stundengang Bachelor Soziologie, Universität Hamburg Fakultät Wissenschafts- und Sozialwissenschaften Institut für Soziologie. In: http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sowi/soziologie/institut/ISOZ/Reader_WA.pdf. Zugriff 12-06-2009.

Geräusch vor. Bei der Zeitung steht nur das geschriebene Wort zur Verfügung⁴⁸.

Der Sketch ist ein kleines dramatisches unterhaltsames Bühnenstück, wobei die Einheit der Zeit, des Ortes und der Handlung herrscht. LANGER (2004, 169ff) meint, der Sketch kommt vor, um die autoritären öffentlichen Persönlichkeiten zu entdecken. Dies ist also eine Kritik an den Politikern, ihrem Reden und Handeln. Die Verhältnisse zwischen den Menschen und den Situationen des Alltags werden auch beurteilt. Der Sketch verschafft die Kreativität im FU, weil er auch Humor, Belehrung und Phantasie in sich trägt⁴⁹.

Der Spielfilm trägt eine besondere Attraktivität in sich und zielt auf die Förderung der affektiven Fähigkeiten der Lernenden im FU ab. Diese Meinung findet sich auch bei SURKAMP (2004). Darüber hinaus sind die Spielfilme vorteilhaft „nicht nur für die Förderung des Seh-Hör-Verstehens, sondern auch für die Ausbildung von bild- und textanalytischen Kompetenzen sowie von Medienkompetenzen“⁵⁰.

Der Liedtext besteht laut EDYTA nicht nur in der Lockerung des FUs sondern auch in der Überwindung der Schwierigkeiten der Fremdsprache, da er auf anregende unterhaltsame Weise auftritt. Der Lernende findet sich in einer Atmosphäre voller Freude und Lust, deshalb lernt er besser. Der Liedtext soll mit geeignetem Rhythmus und deutlicher Aussprache dem Alter und dem

⁴⁸- Langer H. et al.: Textarten- didaktisch, eine Hilfe für den Literaturunterricht, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 2004, S. 138f. Bei der Reportage kann der Reporter seine persönliche Stellungnahme hinzufügen.

⁴⁹- ebd., S. 169ff. Es ist hinzuweisen, dass der Sketch als vorgetragener Monolog oder Dialog vorkommt.

⁵⁰ - Surkamp C.: Teaching films: Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit. Quelle: In: Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch, (2004) 68, S. 2-11. Abrufbar unter:http://www.friedrichverlag.de/go/4A3F2A3539C64E9095FBC66E3C7EE92B?action=ShowProd&prod_uuid=C05BA255BAF041CC8EC8D3BE3DBA3FD6. Zugriff am 18-02-2009.

Sprachniveau der Lernergruppe entsprechen⁵¹. Als Beispiel lassen sich die „Loblieder“ oder „die Balladen“ aufzählen.

Das Gedicht sollte nach Auffassung von GIL BRAOJOS im Sprachunterricht integriert werden, obwohl es über Schwierigkeiten des Wortschatzes, der Syntax und der Reimform verfügt, welche nicht abgeschafft werden können, weil es den Lernenden vor allem Spaß macht. Die Beschäftigung mit der Fremdsprache lässt eröffnen⁵².

Das Hörspiel ist für LANGER (2004, 53ff) mit dem Hörfunk eng verbunden. Es soll durch das Zusammenspiel von Sprache und realistischen Geräuschen das richtige Bild in der Vorstellung des Hörers einrichten. Sein Einsatz im FU verhilft zum Erwerb von neuen Rezeptions- und Produktionsformen. Dabei werden die Beobachtungs-, Sprech- und Hörfähigkeiten geschult, da es mit den Medien gearbeitet wird⁵³.

1.1.3.2 Die geschriebenen Textsorten

Die geschriebenen Textsorten werden nicht als direkte Inhalte betrachtet, sie werden entweder handgeschrieben oder getippt, z.B.:

Über *Anekdote* schreibt LANGER (2004, 03ff), dass dieses Wort aus dem Griechischen stammt und bedeutet das nicht Angekündigte. Die Anekdote wird als komische Textsorte betrachtet, die das Bild einer Persönlichkeit

⁵¹- Edyta J.: Rolle des Liedes im Fremdsprachenunterricht. Abrufbar unter <http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=4595>. Zugriff am 18-02-2009. Der Liedtext führt zu einer möglichen Authentizität im Sprachunterricht. Er lässt Hör- und Lesestrategien beibringen.

⁵²- Gil Braojos V.: Kreatives Schreiben 1 .Wie bringe ich LernerInnen dazu, mit Lust Gedichte zu lesen und dabei kreativ zu sein? Abrufbar unter [http : www.manfred-huth.de/fbr/unterricht/sek/virgi.html](http://www.manfred-huth.de/fbr/unterricht/sek/virgi.html). Zugriff am 07-03-2009.

⁵³- Langer H. et al.: Textarten- didaktisch, eine Hilfe für den Literaturunterricht, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 2004, S. 53ff. Interesse und der Spaß vom Lernenden sind die Basis der Hörspielarbeit.

entwickelt. Sie weist auf den unterhaltsamen, gesellschaftlichen, affirmativen oder kritischen Aspekt hin⁵⁴.

Über den *Bericht* glauben MICHEL und HARNISCH (1988, 58f), dass der Produzent über die politischen kulturellen sportlichen u.a. Gebiete wahrheitsgetreu erteilt. Die temporalen Bestimmungen, die logisch zusammengehängt sein sollen, sowie die lokalen Erscheinungen und das Auftauchen von beteiligten Personen sind notwendig. MICHEL und HARNISCH ergänzen, dass jeder Abschnitt mit einem neuen Gedanken gekennzeichnet sein soll. Der Bericht wünscht einen abwechslungsreichen Wortschatz, klare Fachausdrücke und wenige geschachtelte Sätze⁵⁵. Auf die folgenden Fragen soll es geantwortet werden wie: Was? Wann? Wie und wo ist es passiert? Wer war beteiligt? Welches sind die Folgen?

Einer der Funktionen von der *Beschreibung* ist objektiv und sachlich zu verfassen in Bezug auf die Schilderung. Es gibt die Personbeschreibung, indem der Verfasser die moralischen und die physischen Eigenschaften einer Person aufzählt. Diese Art von Beschreibung lässt sich bei MICHEL und HARNISCH (1988, 64) nicht erkennen. Es liegen nur zwei unterschiedliche Arten: Die Gegenstandbeschreibung, wobei das Aussehen dieses Gegenstands beschrieben wird, während die Vorgangsbeschreibung das Vorgehen eines bestimmten Ereignisses im Mittelpunkt steht⁵⁶.

LANGER (2004, 08ff) stellt fest, dass der *Brief* zur Entwicklung der Schreibfähigkeit kommt. Er führt zur Mobilität und zum Austausch zwischen den Menschen. Er ist der Ausdruck über unterschiedliche Erlebnisse und

⁵⁴- ebd, S. 03ff. Erstmal erschien dieses Wort Anekdote in „Anecdota“ von Cäsarea um 560 n. Chr. In diesem Werk handelte es sich um das Leben am Hofe Justinians. In der Mitte des 18 Jahrhunderts wurde dieser Begriff in die deutsche Sprache eingebettet.

⁵⁵- Michel G., Harnisch H.: Sprachliche Kommunikation. Einführung und Übungen, bibliographisches Institut, Leipzig 1988, S. 58f.

⁵⁶- ebd, S. 64.

Gefühle. Er kann die privaten sowie offiziellen Bedingungen erfüllen⁵⁷. Im Studium treten die privaten, offiziellen und offenen Briefe auf.

Bei *Comic* wird das Witzige durch das Zusammenspiel von Bild und Sprache charakterisiert. Mit Spaß und Spannung wird der Comic-Lerner sich unterhalten. Es gibt Tier-, Seefahrt-, Detektivcomic, Seeräuber-Comic, Krimi-Comic und Kriegscomic⁵⁸.

Die Erzählung ist laut MICHEL und HARNISCH (1988, 75) durch Handlungen, Tatsachen und Gegebenheiten charakterisiert. Was die Lernenden bereits gelesen oder gehört haben entweder in der Fremd- oder in der Muttersprache, kommt eine wichtige Rolle zu. In diesem Rahmen wird es zwischen „einfachen Kindererzählungen“ und „literarisch künstlerischen Erzählungen“ unterschieden⁵⁹.

Das Protokoll soll laut BRUNNER (1974, 17) das Wesentliche abrufen. Es soll das Missverständnis in einer vorgelegten Versammlung klar machen, sodass die Teilnehmer sich über den Verlauf einer Tagung, Unterrichtsstunde, Besprechung, Gerichtsverhandlung u.Ä. informieren können. Die Notizen fungieren als Grundlage, um zu protokollieren. BRUNNER unterscheidet vor allem die „Ergebnisprotokolle“, die nur die Ergebnisse und die Aufteilung der Aufgaben behandeln. Der zeitliche Ablauf ist nicht wichtig dagegen zu den „Verlaufsprotokollen“⁶⁰.

⁵⁷- Langer H. et al.: Textarten- didaktisch, eine Hilfe für den Literaturunterricht, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 2004, S. 08ff. Die Briefkultur entwickelte sich anhand rascher Ausbreitung der Schreibfähigkeit, größerer Mobilität, neuer Ideologie zur Befreiung des Briefes u.Ä. in die Epoche des Absolutismus.

⁵⁸- Langer H. et al.: Textarten- didaktisch, eine Hilfe für den Literaturunterricht, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 2004, S. 16ff. In den 50er Jahren wurden Comics pädagogisch und didaktisch abgelehnt wegen ihrer Verhinderung der Lektüre und ihrer schlechten Ergebnisse bei der Kriminalität u.a.

⁵⁹- Michel G., Harnisch H.: Sprachliche Kommunikation. Einführung und Übungen, bibliographisches Institut, Leipzig 1988, S. 75.

⁶⁰- Brunner K. u.a.: Materialien für die Gesamtschule Deutsch. Die Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts, Moritz Diesterweg, Frankfurt 1974, S. 17. Der Aufbau des Protokolls soll zusammenhängend sein.

Das Theaterstück ist eine Geschichte, die szenisch umgesetzt wird. Es macht den Lernenden Spaß, zusammen zu arbeiten und die Kritik zu üben. Laut PALMER (2005) führt dieser spielerische Charakter zur Schulung der Aussprache und der Intonation. Dabei werden das Lese- und das Hörverstehen gefördert. Durch diese Atmosphäre werden die Lernenden produktiv im Sprachunterricht sein⁶¹.

1.2 Zum Umgang mit dem Lehrwerktext

Der lehrwerkorientierte FU ist heutzutage zusammen mit dem trainingsorientierten Unterricht die meist benutzte Unterrichtsform⁶². Damit der FU sinnvoll bezeichnet wird, soll er textorientiert sein. In Anlehnung an FELD- KNAPP (2005,111) geht die Fremdsprachendidaktik davon aus, dass die sprachliche Kommunikation sich durch die Texte vollziehen lässt, die im FU behandelt werden⁶³. Somit ist die Forschung über den Umgang mit dem Text ein wichtiger Bestandteil sowohl in der Theorie als auch in der Praxis geworden. Für STOCKER (1974, 123) wird die richtige Bedeutung des Begriffs „Umgang mit dem Text“ wie folgt festgelegt: Es „geht dabei nicht um die hermeneutisch-dialektischen Methoden, wie sie z.B. bei der Bestimmung von Lernzielen verwendet werden, sondern um die *analytisch- empirischen Methoden*, die man braucht bei der Beobachtung von Schülern, von Unterrichtsabläufen, bei stilistischen Erhebungen über Wirkungen

⁶¹- Palmer S.: Unterrichten mit neuen Medien. The Gruffalo – Vom Storybook zum Theaterstück, 2005 Schulen ans Netz e.V. Abrufbar unter http://www.naturwissenschaften-entdecken.de/dyn/bin/459545-459556-1-projektbeschreibung_the_gruffalo.pdf. Zugriff am 07-03-2009. Das Theaterstück unterstützt also den handlungsorientierten DaF – Unterricht.

⁶²- Nodari C.: Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung Band 16, Verlag Sauerländer Aarau, Frankfurt am Main 1995, S. 165.

⁶³- Feld- Knapp I.: Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse(DaF). In Adamzik K., Dieter Krause W.: Text- Arbeiten, Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule, Narr Francke Attempo, Tübingen 2005, S. 111.

verschiedener Texte auf bestimmte „Empfänger“⁶⁴. Daher sollen bei dem Umgang mit dem Text die Methoden analytisch sein, indem sie erwähnen, was die Lernenden von diesem Text bekommen haben. Dabei sollen die Bedürfnisse des Lernenden und der Ablauf des Unterrichts immer berücksichtigt werden. Folglich wird es mit bestimmten Fragen nach dem Globalen und nach den Einzelheiten innerhalb des Textes (wer produziert, für wen, über wen, über was...).

Irgendwelche Beschäftigung mit dem Text gehört zum Umgang mit dem Text. Die Beschäftigung mit dem Text bedeutet für PIEPHO (1990, 04), dass es an, mit und nach Texten gearbeitet wird⁶⁵. Das bedeutet: Die Lernenden sollen, was sie verstanden haben, verarbeiten, indem sie die mündliche und die schriftliche Kommunikation bzw. Textproduktion in Gang setzen.

Die nachfolgenden acht Ansätze, die STOCKER (1974, 123f) entwickelt hatte, sollen den Weg für eine ausführliche Erklärung der Umgangformen des Lehrwerktextes ebnet⁶⁶:

- Bei *dem linguistischen Ansatz* lässt sich vom Textganzen zum Abschnitt und dann vom Satz zum Wort forschen,
- *der literaturwissenschaftliche Ansatz* erklärt, dass der Textunterricht literaturwissenschaftliche Dimensionen in sich tragen soll, wie z.B. die Autorenangaben, die Festlegung der literarischen Bewegung, welchem der Text zugehört, die Weltanschauung usw.,
- bei *dem psychologischen Ansatz* wird festgestellt, ob der Text über einen Zugang in den psychologischen Kontext verfügt, in diesem Sinn wird nicht nur die affektive Seite festgelegt, der Text soll logisch strukturiert werden, aber auch

⁶⁴- Stocker K.: Praxis der Arbeit mit Texten, zur Behandlung von Texten der Gebrauchs- und Alltagssprache, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1974, S. 123.

⁶⁵- Feld- Knapp I.: Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse(DaF). In Adamzik K., Dieter Krause W.: Text- Arbeiten, Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule, Narr Francke Attempo, Tübingen Verlag 2005, S.118 zitiert nach Piepho H. E.: Leseimpuls und Textaufgaben(1990). In : Fremdsprache Deutsch 2, S. 4-9.

⁶⁶- Stocker K.: Praxis der Arbeit mit Texten, zur Behandlung von Texten der Gebrauchs- und Alltagssprache, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1974, S. 123f.

- *einem soziologischen Ansatz* soll er entsprechen, weil die Thematik, die unangemessen ist, ein Hindernis zum Textübergang bildet,
- der Text soll *aus der Sicht der Kommunikation* erfasst werden, damit die Rezipienten sich auf den Text reagieren können und auf diese Weise können sie alle Etappen des Umgangs mit dem Text erreichen ,
- *der pädagogische Ansatz* trägt die lehrhaften Konzeptionen in sich, und
- durch *den lern- und entwicklungspsychologischen Ansatz* wird die Textauswahl bestimmt, weil die jeweiligen Texte für jede Lernergruppe vorliegen,
- mit *dem fachdidaktischen Ansatz* werden Richtziele bezüglich des Umgangs mit dem Text erkannt.

Ausgehend von diesen Ansätzen lässt sich mit den Teilbereichen „Textrezeption,, und „Textproduktion“ auseinandergesetzen.

1.2.1 Die Textrezeption

HOCHHAUS (2004, 34) erklärt in diesem Rahmen, dass die Textrezeption ein breiter Begriff ist, weil „Texte während ihrer Rezeption zwangsweise ein „Eigenleben“ entwickeln“⁶⁷. Die Forschung setzt sich bisher mit der Rezeption von Texten auseinander. HOCHHAUS (2004, 34) fasst weiter auf , dass bei der Textrezeption zu schaffen ist, „ worum es in einem Text geht, also die verständliche Darstellung von Textthema und –funktion sind unabdingbar, damit das mit einem Text verfolgte Ziel (Information, Handlungsaufforderung, etc.) überhaupt erreicht werden kann“⁶⁸.

GROEBEN (1982, 173) besteht darauf, dass bei der Textrezeption die Konzentrationsfähigkeit gefördert wird, damit der Lerner später verstehen wird, worum es in diesem Text geht. Das Ziel des Textes bzw. die richtige Textrezeption werden erreicht nur, wenn das Thema, die Sprache und die

⁶⁷- Hochhaus S.: der verständliche Text, Perspektiven auf die Textoptimierung, schriftliche Hausarbeit für Die Magisterprüfung Bochum 2004, S. 34 zitiert nach Ballstaedt et al.: Texte verstehen, Texte gestalten, Urban und Schwarzenberg, München 1981, S. 15.

⁶⁸- ebd

Funktion des Textes auf verständlicher Weise dargestellt werden⁶⁹. Der Lerner wird zuerst die erhaltenen Informationen erfassen und dann die Textsorte erkennen, ob der Text z.B. informieren, erzählen, appellieren, beschreiben oder argumentieren will.

In diesem Zusammenhang dürfen die folgenden Teilbereiche bzw. Bedingungen, welche den Textübergang verschaffen, nicht übersehen werden. TRIM (2001, 160) hat ihnen besonders Augenmerk geschenkt⁷⁰. Er spricht nämlich von „Hilfen bei der Aufgabe“: Damit soll gezeigt werden, dass die Hilfsmittel der Textrezeption in der Vorbereitungsphase von Bedeutung sind. Durch die begleiteten visuellen Mittel beim Hörtext und die Überschriften beim Lesetext lässt sich der betreffende Kontext erkennen. Bei der Aufgabenstellung werden den Lernenden Hinweise gegeben, wie sie den Text verstehen können. Dadurch entsteht eine Art Selbstvertrauen, das zur Selbstständigkeit führt. Die Arbeit in Kleingruppen wirkt vorteilhaft auf die Bewältigung der Aufgabe besser als die Einzelarbeit ein, wie dies auch Trim et al (2001, 160) bestätigen.

„Textmerkmale“ so meint auch TRIM, sind gewisse Faktoren, die den Text für die Lernenden rezipierbar machen. Es soll darauf hingewiesen werden, dass aufgrund „sprachlicher Komplexität“ die Aufmerksamkeit des Lernenden gelenkt wird. Beim Text sollte ebenso die „Diskursstruktur“ vorliegen, dass die zeitliche Reihenfolge respektiert und die Darstellung klar sein sollen. Diese reduzieren die Komplexität der Aufnahme der Informationen. Beim Hörtext bereiten die geringe Lautstärke, die monotone Stimme, die schnelle Sprechgeschwindigkeit und die unbekannten Akzente Schwierigkeiten eine unerfolgreiche Rezeption. Beim Lesetext bringt die schlechte Handschrift ein Hindernis beim Verstehen mit sich. Über die Textlänge lässt sich auch diskutieren. Im Allgemeinen ist der kurze Text nicht so anspruchsvoll wie beim längeren Text. Aber es gibt solche langen Texte, die die redundanten Informationen in sich tragen und leicht erfassbar sind. Die Lexik spielt dabei

⁶⁹- Groeben N.: Leserspsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit, Aschendorff Verlag, Münster 1982, S.173.

⁷⁰- Trim J., North B. u.a.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt Verlag, Berlin 2001, S. 160.

eine bedeutende Rolle, denn ein Text mit bekanntem Vokabular wird mit größerem Selbstvertrauen rezipiert.

Zur Entwicklung der Textrezeption spricht TRIM (2001, 94) von vier Phasen: Die erste Phase besteht in der Wahrnehmung der gesprochenen und geschriebenen Sprache, also Laute, Buchstaben und Wörter, Sätze werden erfasst. Bei der zweiten Phase soll der Text ganzheitlich oder Stück für Stück erkannt werden, somit kann die dritte Phase durchgeführt werden, wobei der Text semantisch kognitiv aufgefasst wird, indem die Begriffe und die Gedanken zuerst erklärt, dann kohäriert werden. Bei der letzten Phase soll die Mitteilung im Kontext des Textes geschaffen werden. Als Folge lassen sich unterschiedliche Fertigkeiten bei diesen Viereck-Phasen nennen. Sie werden wie folgt gruppiert⁷¹:

- Wahrnehmungsfertigkeiten,
- Gedächtnis,
- Dekodierfertigkeiten,
- Schlüsse ziehen,
- Vorhersage machen,
- Vorstellungsvermögen,
- schnelles Überfliegen,
- Vor- und Rückbeziehen innerhalb des Textes.

1.2.1.1 Das Textverstehen

Die rezeptiven Tätigkeiten „Hören“ und „Lesen“ sind die reichen Quellen zum Textverstehen. Laut GROEBEN (1982, 33) wird das Textverstehen als Aktivierung des eigenen Wissens und als Reorganisierung des Nachwissens bezeichnet⁷². JUNG erklärt seinerseits auch, dass „der Lernende zunächst versucht, sich in dem Meer der unbekanntenen Laute und Zeichen zurechtzufinden, d.h. herauszubekommen, worum es eigentlich in

⁷¹- Trim J., North B. u.a.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt Verlag, Berlin 2001, S. 94. Diese Viereck-Phasen lassen sich nur aufsteigend anstellen.

⁷²- Groeben N.: Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit, Aschendorff, Münster 1982, S. 33.

dem Text geht“⁷³. So kann gesagt werden, dass die Bildung vom Textinhalt durch das Voraus-, Mit-, Nach-, und Weiter-Denken zustande kommt. Das Textverstehen ist kein einfacher Prozess, es ist ein Hin und Her, Vor und Zurück auf die verschiedenen Ebenen des Textes, nämlich die Lexik, die Grammatik, die Syntax, die Semantik usw. (siehe Anlage 2: Abbildung 2 im Anhang, S. B).

In diesem Zusammenhang meinen ELUCHINA und MUSNICKAJA (1979,151), dass „ das Verstehen sprachlicher Mitteilungen beim Lesen und Hören die Beherrschung eines bestimmten Sprachmaterials sowie bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzt, für deren Funktionieren eine Reihe psychischer Phänomene (der Aufmerksamkeit, verschiedener Arten des Gedächtnisses, des logischen Denkens u.a.)“⁷⁴. Darunter wird verstanden, dass sowohl die kognitiven als auch die emotionalen Bestimmungen dem Verstehen eines Textes dienen. Da erscheinen die Tätigkeiten wie das Vergleichen, das Abstrahieren, das Klassifizieren, das Konkretisieren u.a., die den Prozess des Verstehens positiv beeinflussen. Deshalb ist das strategische Lernen von lohnender Rolle. Diese Auffassung findet sich auch bei LEISEN (1994, 188), der festgestellt hat, dass erklärende Strategien vor, während und nach der Darstellung des Textes stehen sollen. Der Rezipient des Textes soll laut LEISEN in die Lage versetzt werden, „ sich konstruktiv in der semantischen Struktur des Textes zurechtzufinden und schlussfolgernd auf der Basis seines Hintergrundwissens und seiner Erfahrungen konstruktiv weiterzudenken“⁷⁵. Also die Rolle des Lernalers ist beim Textverstehen fundamental.

Auch mithilfe der Medien wird der Text leichter verstanden als der, bei dem die Veranschaulichung fehlt. Die oben genannten Erschließungshilfen werden sowohl in das selektive Verstehen integriert, indem nur einzelne

⁷³- Jung H.: Arbeit mit authentischen Texten im Fremdsprachenunterricht, katholische Universität von Daegu, S. 263 unter: <http://Kgggerman.or.kr/kr/kzg/kzg.txt/78-16.pdf> . Zugriff am 19-08-2007.

⁷⁴- Eluchina N.V.; Musnickaja E.V.: Anforderungen an Texte für die Ausbildung im Lesen und verstehenden Hören, in: Deutsch als Fremdsprache, mit Beilage „Sprachpraxis „, Herausgeber: Goethe Institut, 3/1979. 16 Jahrgang, S. 151.

⁷⁵- Leisen J.: Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichtsdeutsch (DFU), Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fremdsprachlichen Kommunikation , Varus Verlag, Bonn 1994, S. 188.

Inhalte aufgenommen werden als auch in das detaillierte Verstehen, wobei der Text vollständig untersucht wird.

LEISEN (1994, 191) stellt das Vier - Phasen - Verfahren zur Texterschließung dar, womit der Lerner einen Textzusammenhang ausbilden kann⁷⁶:

1. Die *Orientierung im Text*, in dem der Text überflogen wird, wobei die Bilder, die Skizzen und die Tabellen, die zum Thema gehören, gesucht werden. Auch die Schlüsselbegriffe werden markiert, die Hauptaussagen werden gesammelt und in Form von Diagramm formuliert.

2. Die *Verstehensinseln* werden ausgesucht, die drei Schritte (Einführung- Hauptteil- Schluss) werden gleich erkannt, der Text wird in Abschnitte aufgeteilt und für diese Abschnitte werden passende Überschriften ausgewählt, aus diesen Textteilen wird ausgegangen.

3. Die *Textinhalte* werden erschlossen, indem die Ergebnisse der Verstehensinseln mit der Form und Sprache des Textes integriert werden.

4. Der *rote Faden* wird gesucht: Der Text wird inhaltlich und förmlich organisiert, die Textinformationen werden abgeleitet, die Interpretationen werden bewertet, die W- Fragen mit den folgenden Fragepronomen: Wer? Wann? Wie lange? Was? Wo? Wie? Warum? Wozu? u.a., die von dem Lehrer und vom Lerner selbst gestellt werden, werden den Sinn des Textes tiefer machen, die Interaktion wird dabei unterstützt und behalten.

Beruhend auf der Untersuchung über die Textsorten lässt sich zeigen, dass die Textvernetzung - wenn das selbe Thema unterschiedliche Textsorten verknüpft- ein besseres Textverstehen darstellt.

Der schwierige Text hemmt das Textverstehen. Hierzu findet LEISEN (1994, 204f) Merkmale heraus, die den Text schwierig machen: Umfangreiches Satzgefüge und genau wenn jeder Satz so viele Informationen in sich trägt, der stark verkürzte Ausdruck, Fachkomposita, unübliche idiomatische Wendungen, Verben, die nicht gebräuchlich ist und deren Bedeutung ebenso übertragend ist, sowie das neu gehäufte Vokabular u.a..

⁷⁶- ebd

Deswegen soll dieser Text an den Rezipienten angepasst werden, indem er „gekürzt, zerschnitten und neu geklebt, retuschiert, ergänzt oder teilweise ersetzt“⁷⁷. Der Lehrer wird den schwierigen Text während der Behandlung neu entwerfen, indem er ihn vereinfacht, aber das Wesentliche behält.

Also auf das Textverstehen wird nicht verzichtet, weil es ein wichtiger Bestandteil bei der Textrezeption bzw. beim Gewinnen der Mitteilungsfähigkeit und somit der Textreproduktion. Bei diesem Gefüge sollen die Dimensionen, die den Text verständlich betrachten, berücksichtigt werden. Auf einige von ihnen wird nachfolgend kurz hingewiesen.

1.2.1.2 Die Verständlichkeitsdimensionen

GROEBEN und CHRISTMANN schlagen vier Verständlichkeitsdimensionen vor, die als theoretische und empirische Grundlagen betrachtet werden können. Diese lassen eine optimale Textverständlichkeit erreichen und führen zur besseren Textverarbeitung⁷⁸.

Diese vier Verständlichkeitsdimensionen werden wie folgt unterschieden:

- *Sprachliche Einfachheit*: Die Wörter sollten üblich, konkret und anschaulich sein; die Sätze sind zu verkürzen und nicht zu verschachteln und sollten z.B. nicht in Form von Partizipialkonstruktionen scheinen. Die Formulierungen sollten ebenso belebt positiv sein.

- *Semantische Kürze/Prägnanz bzw. Redundanz*: In der Kürze soll das Wesentliche liegen, es ergibt sich, was unnötig ist, wird weggelassen, weil dies das Gedächtnis belasten wird und die wörtliche Wiederholung spielt dabei keine Rolle in Bezug auf die Stilistische.

- *Kognitive Gliederung / Strukturierung*: Der Text soll über geteilte Abschnitte verfügen, wichtige Konzepte sollen hervorgehoben oder kursiv geschrieben

⁷⁷- Leisen J.: Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichtsdeutsch (DFU), Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fremdsprachlichen Kommunikation, Varus Verlag, Bonn 1994, S. 204.

⁷⁸- Groeben N., Christmann U.: Textverstehen und Textverständlichkeit. In: Börner W., Vogel K.: Texte im Fremdspracherwerb, Verstehen und Produzieren, Band 418, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1996, S. 73ff.

werden, Beispiele, Zusammenfassungen, Unterstreichungen und Überschriften sind einzubetten.

- *Stimulierender kognitiver Konflikt*: Über bestimmte Überraschung sollte der Text verfügen, aber konfliktevozierende Fragen und Inkongruenz sind zu vermeiden.

1.2.1.3 Das Textwissen

Es gibt wesentliche Arten vom Wissen, die dem Textverstehen dienen. Es wird weitgehend von dem grammatikalischen, lexikalischen, textuellen Wissen, Kontextwissen und Weltwissen gesprochen (siehe Anlage 2: Abbildung 3 im Anhang, S. A). POSPIECH (2005, 75) geht davon aus, dass das Textwissen wird vor allem während des Spracherwerbs aufgebaut, der Lerner braucht es, damit er sowohl die Angemessenheit der Texte in Situation als auch die Normen der Kommunikation beurteilen kann⁷⁹. Dies bedeutet, dass das Textwissen zum ersten Mal aus dem Umgang mit dem Text auf der Grundlage einer Sprach- und Methodenkompetenz resultiert. Auf diese Weise wird ein gewisses Sprachgefühl erworben, womit eine grundlegende Richtigkeit der Sprache bei den darauffolgenden Texten eingeleitet wird. Dies heißt auch, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, angemessen inhaltlich mitzuteilen.

POSPIECH (2005, 86) fügt hinzu, es gibt unterschiedliche Faktoren, die zu dem Textwissen gehören, er zählt folgende auf⁸⁰:

1. die Aufbereitung bestimmter Inhalte in Texten,
2. die Formen des Aufbaus in oder von Texten,
3. der Sprachgebrauch im Text sowie die Darstellungsart,
4. Funktionen der Texte sowie die Methode, womit man mit dem Text umgeht.

⁷⁹- Pospiech U.:Theorie und Vermittlung der Sprache, zur Begründung und Umsetzung eines feedbackorientierten Lehrgangs, zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2005, S.75.

⁸⁰- ebd. Laut Pospiech ist dieses Wissen implizit

HEINEMANN und VIEHWEGER (1991, 170) unterscheiden innerhalb dieses Textwissens das sprachliche Wissen, das sach- enzyklopädische Wissen, das Interaktionswissen⁸¹. Mit dieser Differenzierung werden sowohl die sprachlichen, die inhaltlichen als auch die pragmatischen Seiten zusammengestellt. Aus der Interaktion mit den oben genannten Arten vom Wissen stammt ein prozedurales Wissen, das ein Wissen ist, mit welchem der Lernende in den verschiedenen Wissensbereichen umgehen kann.

Beim Erwerb der Fremdsprache kann dieses sprachliche, inhaltliche und pragmatische Textwissen mutter- oder zielsprachlich sein, aber es ist schwierig für den fremdsprachlichen Textrezipienten, dass er sein muttersprachliches Wissen in die Fremdsprache transferiert. POSPIECH stellt fest, dass dieses gewisse Wissen bei jedem Individuum in Schemata gespeichert und organisiert ist, es ist flexibel d.h. es hat keine gewisse Größe und der Rezipient kann es zu jeder Zeit abrufen und darauf zurückgreifen⁸². Während dem Verstehen des Textes lassen sich die Informationen wiedererkennen. Die neuen erhaltenen Informationen werden wahrgenommen, indem sie mit den gespeicherten Abbildern zusammengestellt werden.

Das Vorhandensein von Textwissen gilt als Voraussetzung nicht nur für die Lerner sondern auch für die Lehrer, denn bei der Arbeit mit authentischen Texten ohne Unterrichtsmaterialien, wird der Lehrer nur wenige Schwierigkeiten treffen.

1.2.2 Die Textproduktion

⁸¹- Pospiech U.: Theorie und Vermittlung der Sprache, zur Begründung und Umsetzung eines feedbackorientierten Lehrgangs, zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2005, S. 89 zitiert nach Heinemann w., Viehweger D.: Textlinguistik, eine Einführung, Niemeyer Verlag, Tübingen 1991, S. 111f.

⁸²- Pospiech U.: Theorie und Vermittlung der Sprache, zur Begründung und Umsetzung eines feedbackorientierten Lehrgangs, zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2005, S.88 zitiert nach Heinemann w.: Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. In Adamzik K. : Textsorten: Reflexionen und Analysen, Stauffenburg Verlag, Tübingen 2000, S. 9-29, hier S. 23. Pospiech spricht ebenso von dem Textsortenwissen. Nach seiner Auffassung ermöglicht das Textsortenwissen den Lernenden, in verschiedenen Kommunikationssituationen Texte zu produzieren und somit wird der originale Text leicht verstanden.

Die Textproduktion ist die Auseinandersetzung mit dem Thema des Textes. Der entstehende Text, der auf dem Textinhalt basiert, ist nicht unbedingt eine direkte Wiedergabe, die Veränderungen des Inhalts können gebracht und zu neuem Produkt „Text“ gemacht werden. Diese Meinung vertritt auch MERKT (1980, 432), der glaubt, der Lernende „könnte eine zusätzliche kommunikationssteuernde Instanz einsetzen und zugleich den Kommunikationszweck verändern, so dass aus einem Bericht ein Interview entsteht“⁸³. Es werden mündliche und schriftliche reproduzierte Texte wie „Inhaltswiedergabe“, „Protokoll“, „Abstract“ eingeübt bzw. erstellt. In Anlehnung an JAKOBS (1997, 28) ist auch darauf hinzuweisen, dass bei der Produktion des Textes Passagen entfernt und andere gefügt werden können, indem der Produzent in einer limitierten Zeit sein Wissen ergänzen wird⁸⁴. Die Zusammenfassungen und Erörterungen werden als erste Etappe zur Veränderung des Inhalts bezeichnet. Die Lerner werden auch ihre eigenen Texte in Form von mündlichen und schriftlichen produzierten Texten wie „der Vortrag“, „das Referat“, „der Bericht“, „die Diskussion“ vorbereiten. Aus den produzierten Texten wird überprüft, ob der Lernende eine gute Leistung erbracht hat oder nicht.

FELD - KNAPP meint, dass der Text als zusammenhängende sprachliche Einheit gilt. Er wird als Basistext bezeichnet, der eingesetzt und eingeübt wird, „da er auf knappem Raum das wesentliche Sprachmittel enthält, über das die Lernenden verfügen sollen“⁸⁵. Anhand der inhaltlichen und förmlichen Bestimmungen des Textes ergibt sich also die Weiterentwicklung.

Laut JAKOBS (1997, 28f) ist hinzuweisen, dass die situativen Rahmenbedingungen die Textproduktion beeinflussen, und dazu gehören die Umgebung, die Erwartungen und die Bedürfnisse des Textproduzenten. Die

⁸³- Merkt G.: Zu einer Didaktisierung der Textsorten- Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Brüchner L. : Lehrer und Lernende im Deutschunterricht, Kongreßbericht der VI. Internationalen Deutschlehrertagung, Langenscheidt Verlag, Berlin 1980, S. 432.

⁸⁴- Jakobs, E. M.: Textproduktion als domänenspezifisches Handeln 1997. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Adamzik k, Antos G., Jakobs E. M.: Domänen- und kulturspezifisches Schreiben, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main u.a., 1997, S. 28.

⁸⁵- Feld- Knapp I.: Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse. In: Adamzik K., Dieter Krause W.: Text- Arbeiten, Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule, Narr Francke Attempo, Verlag, Tübingen 2005, S. 116.

erfahrenen Rezipienten werden vor allem den Text in der ersten Phase überfliegen und nach wichtigen Informationen suchen. Das sorgfältige Durchgehen im Text wird in der zweiten Phase bestimmt, mit diesem kann das mehrmalige Lesen oder Hören des Textes eine bessere Erklärung der Bedeutung von Wörtern, Wendungen, Sätzen und Abschnitten ermöglichen. Die beiden Schritte ebnen den Weg für die Textproduktion⁸⁶.

BÖRNER und VOGEL (1996, 02) fassen in diesem Rahmen auf: „ Die Grundlage zur Rekonstruktion des vom Produzenten intendierten Textsinnes und zum Aufbau einer kohärenten Wissensstruktur: Externalisierung von mental repräsentiertem Wissen durch Sprech- und Schreibprozesse auf der einen Seite und Internalisierung von Wissen mit dem Ziel einer mentalen Ausbildung“⁸⁷. In dieser Hinsicht wird die Textrezeption als Internalisierung von Wissen verstanden in Bezug auf die Textproduktion, die die Externalisierung von dem abrufbaren Wissen bedeutet und mit diesem gilt die Textrezeption als Basis der Textproduktion. Bei diesem Prozess, wobei die Textrezeption als erster Schritt zur Textproduktion bezeichnet wird, erklärt FELD - KNAPP, bei „absteigenden Prozessen werden die vorhandenen Wissensbestände aktiviert, bei aufsteigenden Prozessen werden die sprachlichen Stimuli des Textes realisiert“⁸⁸.

1.2.2.1 Die Arbeitsschritte mit dem Lehrwerktext

SCHEILS (1994) erwähnt drei Schritte während der Beschäftigung mit dem Text, die insbesondere die Lesedidaktik betreffen⁸⁹:

⁸⁶- Jakobs, E. M.: Textproduktion als domänenspezifisches Handeln 1997. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Adamzik K., Antos G., Jakobs E. M.: Domänen- und kulturspezifisches Schreiben, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main u.a. 1997, 28f.

⁸⁷ - Börner W., Vogel K.: Texte im Fremdspracherwerb, Verstehen und Produzieren, Band 418, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1996, S. 02.

⁸⁸ - Feld- Knapp I.: Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse. In: Adamzik K., Dieter Krause W.: Text- Arbeiten, Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule, Narr Francke Attempo, Verlag, Tübingen 2005, S. 117.

⁸⁹- Scheils J.: Kommunikation im Fremdsprachenunterricht (Communication in the modern languages classroom, dt.). Rat für kulturelle Zusammenarbeit, council of Europa Press 1994.

- *Die Vorbereitung:* In dieser Etappe wird der Lerner seine Vorkenntnisse über den Inhalt des Textes sammeln. Dies gilt als Wiedererweckung des schon gespeicherten Sprachmaterials und als Phase der Motivierung und dadurch wird der Lernende imstande sein, zu antizipieren und zu inferieren.

- *Die Lektüre selbst:* Sie gibt den ersten direkten Kontakt mit dem Text, das ist eine vertiefte Lektüre, womit gezeigt wird, was der Lerner schon über den Inhalt und die Sprache weiß. Es entstehen Erwartungen, die in dieser Phase genutzt werden. Dabei sollten Arbeitsstrategien nicht außer Acht gelassen werden.

- *Die Nachbereitung:* In diesem Teil wird die Aufmerksamkeit auf die Abschnitte des Textes gelenkt. Die Ergebnisse der gelösten Aufgaben, die in der zweiten Phase erreicht wurden, werden zusammengefasst. Persönliche Stellungnahme wird bestimmt, der Lerner wird auf den Text weitergehen, z.B. durch das Weiterlesen. Das Nachschlagen im Wörterbuch wird als letzte Lösung benutzt, da die unbekannt Wörter vor allem durch den Kontext entschlüsselt werden.

STOCKER zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass die Texte „mechanisch *phonologisch* nach Lauteinheiten, *syntaktisch* nach hierarchisch geordneten Ausdruckseinheiten und *semantisch* nach Inhaltseinheiten“⁹⁰ rezipiert werden und somit wird der Text mit den gesamten Ebenen der Sprache gearbeitet. Der Lehrer soll sich nicht nur auf die Informationen von dem Text stützen. Die Zusatzinformationen sind dem Unterricht auch von dienender Rolle.

FELD – KNAPP macht begrifflich, anhand dieses Prozesses werden die Sprachkenntnisse nach entsprechenden didaktischen methodischen Lernprinzipien ausgebildet, die als Basis für den Erwerb der Textkompetenz bzw. Textsortenkompetenz gilt. Zudem macht FELD – KNAPP darauf

⁹⁰- Stocker K.: Praxis der Arbeit mit Texten, zur Behandlung von Texten der Gebrauchs- und Alltagssprache, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1974, S. 123.

aufmerksam, diese erworbene Kompetenz die generelle Kompetenz genannt wird, die zwei Gruppen zusammensetzt⁹¹:

- Die erste Gruppe beschränkt sich auf den situativen Kontext, wie die *Sozialkompetenz*, die das Wissen mit dem Können zusammensetzt, was sich auf die Menschen bezieht. Die *kommunikative Kompetenz* lässt den interaktiven Umgang erfolgreich fortsetzen.

- Die zweite Gruppe beschränkt sich auf den Text selbst wie die *sprachliche Kompetenz*, sie ist das Verfügen über die Sprachkenntnisse in Bezug auf die *fachliche Kompetenz*, wobei die Inhaltserkenntnisse den Kern dieser Kompetenz ausbilden.

In Beziehung an BICKES und DUFEU (1997,08) lässt sich erklären, die Entwicklung von der Textkompetenz bei den Lernenden lässt sich entweder durch Textaufgaben errichten oder durch die Anwendung der vier Fertigkeiten verwirklichen, nämlich durch das „Erstellen von Aufgaben und Übungen zu Einzelaspekten (Inhalt, Textgrammatik, Textstruktur und -logik, Lexik, Register/ Stil, Textsorte, Autorenintention)“⁹², der Lernende wird fähig, die Inhalte des Textes zu verstehen und in einer Interaktion mit dem Text zu sein.

1.2.2.2 Charakteristika eines erfolgreichen Umgangs mit dem Lehrwerktext

FELD-KNAPP stellt fest, im „Fremdsprachenunterricht besteht noch keine Klarheit über Curriculum und didaktische Strategien bezüglich der Textarbeit“⁹³. In diesem Sinne sollte darauf hingewiesen werden, dass das Ziel

⁹¹ - Feld- Knapp I.: Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse(DaF) in: Adamzik K., Dieter Krause W.: Text- Arbeiten, Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2005, S. 115.

⁹²- Bickes G., Dufeu B., Willkop E.: Umgang mit Texten, Unterrichtbeobachtung und –auswertung, Grammatikmodelle und ihre Umsetzung in Lehrwerken, Gemeinsamer Arbeitskreis der Volkshochschulen und der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Sprachandrogik- Mainz 1997, S. 08.

⁹³- Feld- Knapp I.: Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse(DaF) in: Adamzik K., Dieter Krause W.: Text- Arbeiten, Textsorten im fremd-

des textorientierten FUs nicht nur zu zeigen ist, was der Text enthält, sondern auch wie es mit diesem Text umgegangen wird. Mit diesem werden nicht nur sprachliche aber auch methodische Fähigkeiten vermittelt. Es werden lexikalische grammatische semantische phonologische und orthographische Erscheinungen eingeübt. Somit werden auch verschiedene Arbeitsstrategien geschaffen. Dabei spielen gewisse Übungstypen und Sozialformen eine wichtige Rolle. Für BORBEIN bedarf der Umgang mit dem Text „Übungstypen, Arbeitskonstruktionen, grammatischen, inhaltsbezogenen und lernpsychologischen Erläuterungen, Anregungen zu Kleingruppenarbeit und Rollenspielen“⁹⁴.

JUNG besteht darauf, dass der Lerner sich auf diese Weise mit dem Text auseinandersetzen soll: Er soll mit dem Text etwas tun, ihn rezipieren, aufgliedern, neu gestalten oder zusammensetzen, modifizieren, die Autorengedanken aktivieren und seine Ideen verleihen, deshalb wird die Fähigkeit erstellt, sich selbständig bei einer fremdsprachigen Umgebung mitzuteilen, sei es in einem persönlichen oder in einem öffentlichen Bereich⁹⁵. Dies hängt vor allem von sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen an die Texte als auch von der Darstellungsmethode des Lehrers ab. Hier schließe ich mich auch der Meinung von BÖRNER und VOGEL (1996, 02) an, dass ein erfolgreicher Textumgang von vielen Faktoren abhängt, nämlich von individuellen Voraussetzungen, wie: Die Berücksichtigung des Rezipienten in seinen Bedürfnissen und Interessen d.h. in seinem kulturellen, interkulturellen und sprachlichen Wissen. Zudem lassen

und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2005, S. 115.

⁹⁴- Borbein V.: Arbeit mit Lesetexte. In: Zehnder E.: Planung und Gestaltung von erwachsenen gemäßen Fremdsprachenunterricht, ein Seminar der Reihe ERWACHSENEN GEMÄßES LEHREN UND LERNEN EINER FREMDSPRACHE –SPRACHANROGIK, im Auftrag des Gemeinsamen Arbeitskreises der Volkshochschule und der Universität Mainz 1995, S. 153.

⁹⁵- Die Frage nach den verwendeten Wortarten (Eigenschafts- und Umstandswörter, Zeitwörter...), nach der Zeitenverwendung, den Satzgliedern und ihrem Aufbau im ganzen Satz, den Satzrhythmus u.a. gehört zu diesen Teilschritten. Dieser Ablauf fördert die Mitteilungsfähigkeit, weil ein neuer gearteter Hör- oder Lesetext aus dem Ausgangstext entstehen wird. Siehe Jung H.: Arbeit mit authentischen Texten im Fremdsprachenunterricht, katholische Universität von Daegu, S. 263ff. Abrufbar unter: <http://Kgggerman.or.kr/kr/kzg/kzg.txt/78-16.pdf>. Zugriff am 19-08-2007.

sich die Motivation und der Wille nennen⁹⁶. In dieser Hinsicht fügt ZEUNER hin, dass die Einbettung der Verstehenshilfen wie die Gliederung, die Zwischentiteln, die Untertiteln, die Illustrationen, die Diagramme, die Tabellen und die anderen Begleitmaterialien wie die Karten, die diapositiven Tonaufnahmen die rezeptiven und reproduzierten Prozesse aktivieren werden⁹⁷.

Laut WÜEST (2005, 85) ist die Kommunikation selten realisierbar, wenn die Texte die grammatischen Kenntnisse zu verfolgen haben⁹⁸. Dennoch soll der textorientierte Unterricht einen Wert auf den Erwerb der Grammatik, weil unreichende grammatische aber auch lexikalische Erkenntnisse das richtige Umgehen mit anderen weiteren Texten behindern werden. BOIRON (1991, 206) sieht an, um den Lerner zu helfen, soll man ihn hemmen, auf das Erschließen von unbekanntem Wörtern zu konzentrieren. BOIRON schlägt auch vor, bevor der Lehrer den Text behandelt, soll er die Lerner eine Gesamtheit von pädagogischen Aktivitäten erfahren lassen, denn diese erwecken die Lernmotivation, sie setzen die Arbeit in Gruppen an und verschaffen die Erwartungen des Rezipienten. Solche Aufgaben nennt man Arbeit vor dem Text und auf den Text⁹⁹. Diese Auffassung findet sich auch bei FELD-KNAPP (2005, 118), dass diese Prozesse auf die Entwicklung auf die Lerner selbstständigkeit abzielen, indem die Lerner die Bedeutungen des Textes leicht erschließen können. Daher erwerben sie die Bewusstheit beim Umgang mit anderen unbekanntem Texten¹⁰⁰. In diesem Rahmen geht

⁹⁶- Durch diese Faktoren lassen sich die Sprech-, Gesprächs- und Schreibforschungen bei der Textforschung erwähnen. Siehe Börner W., Vogel K.: Texte im Fremdsprachenerwerb, Verstehen und Produzieren, Band 418, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1996, S. 02.

⁹⁷- Zeuner U.: Lehrbereich DaF am Institut für Germanistik der TU Dresden, 1999, unter: <http://www.tu-dresden.de/sulfig/daf/tueren/tueren61.htm>. Zugriff am 23-06-2006.

⁹⁸- Wüest J.: Textarbeit im Fremdsprachenunterricht für Anfänger in: Adamzik K., Dieter Krause W.: Text- Arbeiten, Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2005, S. 85.

⁹⁹- Boiron M.: Faire aimer a littérature. In Zielsprache Französisch, 4/ 1991, S. 206. In Bickes G., Dufeu B., Willkop E.: Umgang mit Texten, Unterrichtbeobachtung und -auswertung, Grammatikmodelle und ihre Umsetzung in Lehrwerken, Gemeinsamer Arbeitskreis der Volkshochschulen und der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Sprachandrogik- Mainz 1997.

¹⁰⁰- Feld- Knapp I.: Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse(DaF) in: Adamzik K., Dieter Krause W.: Text- Arbeiten, Textsorten im fremd-

BORBEIN (1995,151) davon aus, dass zur Errichtung der Kommunikation im FU die Lernerzentriertheit erfordert wird, weil sie das Konkrete und das Persönliche ansetzt¹⁰¹. Somit wird eine erfolgreiche Interaktion zwischen dem Rezipienten und Produzenten kooperiert, „wobei berücksichtigt werden sollte, dass ein Text niemals eine objektive, festlegende Bedeutung hat, sondern immer durch mentale Konstruktionsprozesse, die durch sprachliches und inhaltliches Vorwissen, Kontext, Situierungen und Erwartungen beeinflusst werden“¹⁰².

Die Kultur des Eigenen und des Fremden sollen ebenfalls berücksichtigt werden. Anhand der Behandlung der Interkulturalität lässt sich die Überforderung des kognitiven Prozesses erniedrigen, weil der Rezipient die soziokulturellen Bestimmungen vor allem während seinem Umgehen mit dem Text auf eine ständige Weise einzieht (siehe 1.2.2.3).

Der Umgang mit dem Text wird effizient, wenn die erworbenen Kenntnisse in den darauf folgenden Texten und Aufgaben bzw. in der eigenen Text(re)produktion verwendet. integriert werden, um eine Lernprogression zu schaffen.

Bezogen auf die Untersuchung von STOCKER soll hingewiesen werden, zum effizienten Umgang mit dem Text ist es notwendig für die Anfänger in den ersten Schritten, mit kurz reich illustrierten Texten zu umgehen. Zunächst findet der Lerner im Großen und Ganzen die globale Idee heraus und der Inhalt wird durch Bilder entschlüsselt. Für die Fortgeschrittenen gibt es mehrere didaktische und methodische Grundsätze in Bezug auf das Studium der Anfänger, „wo das Sammeln inhaltlicher und sprachlicher, Fakten“ immer noch den Vorzug vor einem systematischen Umgang mit dem

und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2005, S. 159.

¹⁰¹- Borbein V.: Arbeit mit Lesetexte. In: Zehnder E.: Planung und Gestaltung von erwachsenen gemäßen Fremdsprachenunterricht, ein Seminar der Reihe ERWACHSENEN GEMÄßES LEHREN UND LERNEN EINER FREMDSPRACHE –SPRACHANROGIK, im Auftrag des Gemeinsamen Arbeitskreises der Volkshochschule und der Universität Mainz 1995, S. 151.

¹⁰²- Börner W.,Vogel K.: Texte im Fremdspracherwerb, Verstehen und Produzieren, Band 418, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1996, S. 02.

Textganzen besitzt“¹⁰³. In diesem Zusammenhang werden die Thesen zum Umgang mit dem Text des DaF- Lehrwerks als wichtiger Bestandteil innerhalb der vorliegenden Arbeit bezeichnet.

1.2.2.3 Thesen zum Umgang mit dem DaF- Lehrwerktext

BAUER (1995) behandelte in seinem Beitrag *Textarbeit im Workshop 'Selten unterrichtete Sprachen'* die vierzig Thesen zum Umgang mit den Texten in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache, welche vom Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts im Jahre 1988 veröffentlicht wurden. Bei den folgenden Thesen werden die linguistischen und die didaktischen Arbeitsformen des DaF- Lehrwerktextes zusammengestellt¹⁰⁴:

- *Die Textauswahl*: Der DaF-Lehrwerktext soll adressatenbezogen sein. Er sollte dem Alter, dem soziokulturellen Kontext, den sprachlichen und inhaltlichen Bedürfnissen der Lernergruppe sowie den Zielsetzungen des DaF-Unterrichts adäquat sein. LEISEN meint mit, dass der Text den „kognitiven Fähigkeiten, dem fachlichen Niveau [der Lernenden, d.Verf.] und den sprachlichen Zielen“¹⁰⁵ des Unterrichts entsprechen soll. Für BAUER ist die „Berücksichtigung der inhaltlichen und didaktischen Tauglichkeit von Texten [ein d.Verf.] wesentliches Kriterium für einen erfolgreichen Unterricht“¹⁰⁶. Das

¹⁰³- Stocker K.: Praxis der Arbeit mit Texten, zur Behandlung von Texten der Gebrauchs- und Alltagssprache, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1974, S. 121.

¹⁰⁴- Bauer E.: 40 Thesen zum Umgang mit Texten in: Bickes G., Dufeu B., Willkop E.: Umgang mit Texten, Unterrichtbeobachtung und –auswertung, Grammatikmodelle und ihre Umsetzung in Lehrwerken, Gemeinsamer Arbeitskreis der Volkshochschulen und der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Sprachandrogik- Mainz 1997, S. 60 fff. Die Mitglieder des Beirats Deutsch als Fremdsprache sind Karl- Richard Bausch, Reinhold Freudenstein, Siegfried Grosse, Hans Jürgen Krumm u.a., dieser Beirat hat in der Sitzung von 10/11 April 1987 diese Maximen auf der Grundlage von Kritik der benutzten Lehrwerke formuliert. Hiermit wird es auf einige Thesen verzichtet, weil sie keine enge Beziehung mit den inhaltlichen Anforderungen der Lehrwerktexte haben.

¹⁰⁵- Leisen J.: Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichtsdeutsch (DFU), Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fremdsprachlichen Kommunikation , Varus Verlag, Bonn 1994, S. 210.

¹⁰⁶- Bauer E.: 40 Thesen zum Umgang mit Texten in: Bickes G., Dufeu B., Willkop E.: Umgang mit Texten, Unterrichtbeobachtung und –auswertung, Grammatikmodelle und ihre Umsetzung in Lehrwerken, Gemeinsamer Arbeitskreis der Volkshochschulen und der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Sprachandrogik- Mainz 1997, S. 60.

Erreichen vom Schwierigkeitsgrad wird auch bei der Auswahl des DaF-Lehrwerktextes berücksichtigt.

- Der Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe Instituts hat sich ebenso mit der *Kennzeichnung der Texte* befasst: Dem Lernenden soll mehr als der Name des Textautors klar sein. Die Angaben über den Verfasser und Quelle des Textes spielen vor allem eine wichtige Rolle bei der Rezeption von dem jeweiligen Text und ermöglichen einen richtigen Umgang mit den Nachtexten.

- *Vielfältige Hör- und Lesetexte* sind empfehlenswert, denn sie stellen ein umfangreiches Bild über die deutsche Sprache dar. Ihre Aufgabe besteht auch in der Förderung der Methodenkompetenz. Aber sie sind nicht das zentrale Element, um das Hör- und Leseverstehen zu fördern. Die Übungen wie Hörverstehensübungen und Leseaufgaben sind von großem Belang.

- *Die Kombination der vier Fertigkeiten*: Die Arbeit mit dem Text soll die vier Fertigkeiten verbinden: Durch den Hörtext soll die Sprechfertigkeit geschult werden, die schriftliche (Re)produktion wird durch die Fertigkeit Lesen sichergestellt. In dem erfolgreichen FU soll jede Fertigkeit die drei anderen Fertigkeiten aufbauen, als Beispiel werden Fragen zum Hörtext schriftlich gestellt und dann vorgelesen. Am Anfang der Ausbildung soll nur die Textrezeption stehen, dann kommen erst die Reproduktion und zuletzt die Produktion vor, die nicht länger vernachlässigt werden soll.

- Die Texte sollen *einen dialogischen Fremdsprachenunterricht* schaffen. Damit ist nicht gemeint, dass die Texte vorwiegend dialogisch sein müssen, aber wenn die Lernenden dialogisch im textorientierten Unterricht aufgehen werden.

- *Die Originaltexte zum historischen und kulturellen Kreis* kommen zur Vermittlung vom authentischen landeskundlichen Bild des Ziellandes und der

Zielsprache. Laut BAUER (1997) soll das Lehrwerk möglichst viele Texte enthalten, die von deutschen Autoren geschrieben werden, weil diese die Interferenzen erkennen und die Eigenschaften der deutschen Sprache klar machen lassen¹⁰⁷.

- Der Lehrwerktext soll *kein defizientes Frauenbild* darlegen. Das Frauenbild soll über eine Stellung verfügen genauso wie das Männerbild, damit das Lehrwerk keine Stereotypen in sich trägt. Folglich können alle Lernenden sich auf den Inhalt des Textes reagieren.

- Die Relevanz *der literarischen Texte* besteht darin, dass sie die reichen Eigenschaften der Fremdsprache anbieten. Sie stellen die Kritik über das Land im Allgemeinen und die Gesellschaft im Besonderen dar und sind besonders interessant, wenn sie auf die Progression der Lernerpersönlichkeit abzielen. Dies setzt voraus, dass sie keine mehrere komplizierte Stoffe beinhalten.

- Die Einbettung von Gattungsformen wie *die witzigen, satirischen humoristischen ironischen Texte* soll nicht vernachlässigt werden, weil sie die kommunikative Atmosphäre schaffen und die Motivation im Unterricht fördern werden. Das Weltwissen dieser Texte, worüber die Lernenden meistens nicht mehr verfügen, führt zur Aneignung der deutschen Sprache bzw. der deutschen Kultur. „Hier sollten die Verfasser der Lehrwerke mehr auf die Lehrer vertrauen, die sich häufig mit den landesüblichen Ausdrucksformen der Komik besser auskennen als die Lehrwerkautoren an ihren fernen Schreibtischen“¹⁰⁸.

¹⁰⁷ - Bauer E.: 40 Thesen zum Umgang mit Texten in: Bickes G., Dufeu B., Willkop E.: Umgang mit Texten, Unterrichtbeobachtung und –auswertung, Grammatikmodelle und ihre Umsetzung in Lehrwerken, Gemeinsamer Arbeitskreis der Volkshochschulen und der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Sprachandrogik- Mainz 1997, S. 60 fff. Der längere Text ist nur aus didaktischen und nicht aus moralischen und politischen Gründen zu verkürzen.

¹⁰⁸ - Kast B., Neuner G.: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt Verlag, Berlin 1994, S. 158.

- *Interkulturelle Texte* erleichtern den Übergang zum Fremden und verbessern das Verstehen des Eigenen. Die Lernenden können sich leicht identifizieren. Vor allem machen die egozentrischen germano- und eurozentrischen Perspektiven den Text schwer zu vermitteln. BORBEIN (1995, 161) stimmt zu, dass das interkulturelle Lernen den Lernenden ermöglicht, die Fähigkeit zum Wahrnehmen von dem Verhalten des Fremden d.h. Lebens- und Denkweisen zu erwerben¹⁰⁹. Auf diese Weise wird der Lernende bewusst auf die kulturellen Unterschiede zwischen den Ländern. Er wird somit imstande sein, „Kode verschiedener Natur zu empfangen, sie zu verstehen, aber auch sie zu hinterfragen bzw. zu verwerten. Andererseits wird er auch seine eigenen Kode übersenden“¹¹⁰.

- Der Beirat Deutsch als Fremdsprache konzentriert sich auch auf die Inhalte bzw. *die Texte, die aus dem deutschen Sprachraum stammen*. Es sind Texte erforderlich, „die die innergesellschaftliche Erfahrung möglichst explizit darstellen. Aus solchen Texten werden in dem Maße landeskundliche Lerntexte, wie sie die fremde Erfahrung durch Personalisierung oder Generalisierung zu ihrem Gegenstand machen“¹¹¹. Also abgesehen von den deutschen Realitäten stellen die Texte aus der Schweiz und Österreich auch verschiedene Realitäten vor, die das sprachliche und kulturelle Wissen bereichern können.

- Da die historischen Personen einen großen Raum im FU haben, werden die *Geschichtstexte* den ausländischen Lernern ein besonderes Interesse zeigen.

¹⁰⁹- Borbein V.: Arbeit mit Lesetexte. In: Zehnder E.: Planung und Gestaltung von erwachsenen gemäßen Fremdsprachenunterricht, ein Seminar der Reihe ERWACHSENEN GEMÄßES LEHREN UND LERNEN EINER FREMDSPRACHE –SPRACHANROGIK, im Auftrag des Gemeinsamen Arbeitskreises der Volkshochschule und der Universität Mainz 1995, S. 161.

¹¹⁰- Yettou B.: Lehrplanentwicklung im algerischen Gymnasialunterricht in: Imagologie, Interculturalité Et Didactique, culture et enseignement des langues, l'office des publications universitaires Oran, Revue numéro 8, octobre 2004, S.131.

¹¹¹- Borbein V.: Arbeit mit Lesetexte. In: Zehnder E.: Planung und Gestaltung von erwachsenen gemäßen Fremdsprachenunterricht, ein Seminar der Reihe ERWACHSENEN GEMÄßES LEHREN UND LERNEN EINER FREMDSPRACHE –SPRACHANROGIK, im Auftrag des Gemeinsamen Arbeitskreises der Volkshochschule und der Universität Mainz 1995, S. 152.

- Die *Aktualität* soll keine höhere Bedeutung bei den DaF-Lehrwerktexten haben. Als Beispiel, „Zeitungstexte“ sollen nur als Textbeispiele zum Texttyp „darstellende Texte“ vorkommen. Zusatztexte wie „Reportage“ sind hinzuzufügen, nur wenn sie über keine partiische Sicht verfügen. Die Texte sollen also die allgemeine Meinung von einem bestimmten Thema verfolgen.

- Gemeinmeinungen über die Gesellschaft und Gemeinbilder über das Land sollen mit bestimmter *Diskretion* dargestellt werden, weil die indirekte Form eine besondere Höflichkeit widmet. Alle Bilder der Werbung sollen vermieden werden.

- Texte, die eine tiefe *Betroffenheit* beinhalten, sind zu vermeiden, denn die depressive Situation führt zum unerfolgreichen Lernen. Diese Überlegung ist gleichgültig für die *Tabus*, die nicht eingebettet werden sollen, da die Region und die Empfindlichkeit der Adressaten zu beachten sind, sonst entsteht ein unangemessener Umgang mit den Texten.

- Bei der *Progression der Texte* im Lehrwerk sollten sechs Aspekte unterschieden werden: Das Thema, der Inhalt, die Textstruktur, die sprachliche Struktur, die Präsentationsform und die Aufgaben zur Weiterverarbeitung.

- *Der didaktische methodische Kontext*: Jeder Lehrwerktext soll über didaktische Überlegungen verfügen, die nach gewissen Methoden eingesetzt werden. Dies wird nicht nur vom Lehrer aber auch von den Lernenden gestellt. KAST NEUNER (1994, 156) meinen mit, „ alle Texte sollten daher in der Regel von Vorschlägen begleitet werden, wie sie für den Sprachunterricht nutzbar gemacht werden können“¹¹².

¹¹²- Kast B., Neuner G.: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt Verlag, Berlin 1994, S. 156.

- Jeder Lehrwerktext soll kritisiert werden, die „*didaktische Kritik* [herv. d. Verf.] darf jedoch nie vom Verwendungszusammenhang der Texte im Unterricht“¹¹³ ausgeklammert werden. Alle Texte brauchen eine fachliche Kritik, welche durch die Verbindung des Lehrbuchs mit dem Lehrerhandbuch und den Zusatzmaterialien ergänzt wird. Die öffentliche Kritik wird nicht nur von Lehrern und Pädagogen sondern auch von Verlegern und Lektoren errichtet.

Laut GLABONIAT (2002, 07) soll jeder Text Elemente der Grammatik, des Thematischen Wortschatzes und der Allgemeinen Begriffe beinhalten, welche unterschiedliche Strategien und Techniken zum effizienten Lernen voraussetzen werden¹¹⁴.

1.3 Zu den Strategien des Umgangs mit Lehrwerktexten

Laut RAMPILLON (1995) sind die Strategien die Verfahren, die vom Lernenden methodisch benutzt werden. Sie können unterrichtsimmanent sein, wenn sie erforderlich bei den unterrichtlichen Aufgaben sind, z.B. wenn die Lerner während der Rezeption eines Textes die Bedeutung eines Satzes oder das Erkennen einer grammatischen Form erschließen sollen. Sie können ebenso unterrichtsbegleitend sein, wenn es sich um Hausaufgaben handelt¹¹⁵. Der Einsatz der Strategien im FU hat eine lohnende Rolle sowohl bei der sprachlichen als auch der inhaltlichen Verarbeitung. Diese Meinung findet sich ebenso bei FRIEDRICH und MANDL (1992, 06), dass die Strategien motivierende Faktoren sind, die die Realisierung der Aufgaben durch bestimmte Mittel anstreben entweder durch bewusste oder unbewusste

¹¹³- ebd

¹¹⁴- Glaboniat M. u.a.: Profile deutsch, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Lernzielbestimmungen Kannbeschreibungen Kommunikative Mittel Niveau A1.A2.B1.B2, Langenscheidt Verlag, Berlin 2002, S. 07

¹¹⁵- Rampillon U.: Lerntechniken in: Bausch K., Christ H., Krumm H.: Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke Verlag, Tübingen 1995, S. 262 zitiert nach Prenzel M.: Sich selbst Kompetenz aneignen- ein pädagogisches Thema, in: Unterrichtswissenschaft , Jg. 18, S. 57- 61.

Orientierung. FRIEDRICH und MANDL klassifizieren unterschiedliche Strategien, welche den Weg zum kontinuierlichen „lernen zu lernen“ ebnet¹¹⁶:

- *Die kognitiven Strategien*: Die Ausdrücke werden dabei wiederholt und die Wörter werden gruppiert, damit sie im Gedächtnis fixiert werden können. Das Übersetzen gehört auch zu den kognitiven Strategien, in dem der Lernende sich auf seine Muttersprache stützt, um die unbekannt Wörter und Ausdrücke verstehen zu können. Die grammatischen Regeln werden auch herausgefunden und dann in Übungen angewandt.

- *Die metakognitiven Strategien*: Sie werden als bewusstes Kontrollieren verstanden. Sie betreffen die Abrufung des vorhandenen Wissens, das mit dem Neuen einbezogen wird. Der Lehrer soll in diesem Zusammenhang durch seine Hinweise den Unterricht lernerorientiert bereiten. Mit diesem wird das Bewußtsein zum Lernen durch das Planen und das Bewerten des Resultats erweckt.

Die kognitiven Strategien gehören zu den direkten Strategien, während die metakognitiven bei den indirekten Strategien vorliegen¹¹⁷, (siehe Anlage 2: Abbildung 1 im Anhang, S. D). Zu den beiden Sorten werden folgende unterschieden:

- *Die Wiederholungsstrategien*: Durch diese Strategien werden die erhaltenen Informationen erstens wahrgenommen und dann für kurze Zeit im Kurzzeitgedächtnis festgelegt und dann im Langzeitgedächtnis, damit sie zu jeder Zeit abrufbar sein können, wie z.B. die Wiederholung von Lexik,

- *die Elaborationsstrategien* führen zur Aktivierung und Einbettung des Vorwissens, wie z.B. die Formulierung des schon Gelernten in Wörtern,

¹¹⁶- Friedrich H. F., Mandl H.: Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In Friedrich H.F., Mandl H. : Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention, Hogrefe, Göttingen 1992, S. 02. Es soll darauf hingewiesen werden, dass die Strategien die Lehrerzentriertheit erniedrigen werden.

¹¹⁷- Wenn die Lernenden nicht in der Lage sind, Strategien zu vermitteln, soll der Lehrer eine Ersthilfe bieten. Siehe Friedrich H.F., Mandl H.: Handbuch Lernstrategien, Hogrefe, Göttingen 2006, S. 16.

- *die Organisationsstrategien* ordnen die Ideen innerhalb des Textes ein. Der Inhalt des Textes wird leicht verstanden. Auf diese Weise wird er leicht wiedergegeben,

- *die Wissensnutzungsstrategien* tauchen auf, wenn die Lernenden das Erlernte aktivieren und benutzen sollen, wie z.B. durch das Schreiben von Texten.

Die sozialen Strategien werden neben den kognitiven und metakognitiven Strategien auch von O'MALLEY und CHAMOT (1990) aufgezählt¹¹⁸, dazu gehören:

- *Die Motivations- und Emotionsstrategien* kommen aus der eigenen Motivation und Emotion. Sie beeinflussen das Lernen indirekt, wie z.B. sich selbst Ziele entwerfen. Zu dieser Art gehören *die Kooperationsstrategien*, die aus der sozialen Interaktion stammen, wie z.B. die Lösung der Fragen zum Text durch Gruppenarbeit.

WOLFF klassifiziert drei Arten von Strategien, womit der Lernende mit dem Text umgehen wird¹¹⁹. Sie betreffen insbesondere die sprachliche und die inhaltliche Verarbeitung:

- *Die Bereitstellungsstrategien* lassen die sprachlichen und inhaltlichen Bestimmungen zusammen- und bereitstellen. Man unterscheidet die Strategien, die den Kontext des Textes bereitstellen von den Strategien, die die Sprache des Textes bereitstellen lassen,

- bei *den Erschließungsstrategien* werden Strategien, die das Sprachwissen entschlüsseln von den Strategien, die das Inhalts- bzw. Weltwissen erschließen,

- *die Verarbeitungsstrategien* belangen die Endphase an, nämlich die Strategien, die die Informationen verarbeiten lassen, wie das Skimming, das

¹¹⁸- Conrad C.: Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher, eingereichte Dissertation, dem Fachbereich Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen zitiert nach O'Malley J.M.; Chamot A.U.: Learning strategies in second language acquisition, C.U.P, 1990.

¹¹⁹- Wolff D: Computers and new Technology: will they change language learning and teaching? .1997b In: Rüschoff B., Wolff D. et al.: New Horizons in GALL- Proceedings of EUROCOALL 96, Sombathely, S. 65-82.

Scanning und die Strategien, die den integrierten Inhalt durch das Abstrahieren, das Generalisieren, das Konstruieren u.Ä. angemessen im Gedächtnis speichern. In diesem Zusammenhang gibt es drei Typen der Techniken. Sie sind: Lerntechniken zu der Aufnahme, zu der Verarbeitung und zu der Anwendung des sprachlichen Wissens. Dies setzt das Verfügen über die grammatischen Termini und das Beherrschen des Alphabets sowie der Lautschrift.

In Anlehnung an GLABONIAT (2002, 50f) werden zwei unterschiedliche Arten von Strategien unterschieden, die die Fertigkeiten des Lernenden verfügbar machen¹²⁰:

- *Die kommunikativen Strategien* werden durch die Rezeption und die Produktion errichtet. Daher werden sie die soziale Interaktion realisieren. Sie setzen sprachlich soziokulturelle und interkulturelle Faktoren voraus. Sie werden zuerst geplant, wie z.B. die Aktivierung des Vorwissens über den jeweiligen Textinhalt bzw. über Textthema, -sprache und -situation, die in der Phase der Durchführung gebracht werden, wie bei der Ausbildung von Gesprächen, welche bei der Kontrolle durch bestimmte Mittel nachgeprüft werden. Bei der Reparatur werden letztlich die Missverständnisse geklärt und die Fehler berichtigt,

- *die Lern- und Prüfungsstrategien* fassen die affektiven, die sozialen Strategien, die Entscheidungs-, Interaktions-, Memorisierungs-, Problemlösungs-, und die Verarbeitungsstrategien um, die als Techniken verstanden werden. Sie zielen vor allem auf die Planung und Organisation des Lernstoffs ab.

Jeder Text braucht die Anwendung der jeweiligen Lernstrategien, die sowohl ihn als auch die Fähigkeiten und die Leistungen des Lerners entwickeln lassen. Außer der Lernstrategien im Teilbereich des Wortschatzes und der

¹²⁰- Glaboniat M. u.a.: Profile deutsch, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Lernzielbestimmungen Kannbeschreibungen Kommunikative Mittel Niveau A1.A2.B1.B2, Langenscheidt Verlag, Berlin 2002, S. 50f.

Grammatik (siehe Anlage 3: Abbildung 2 im Anhang, S. E) werden die folgenden Strategien differenziert :

1.3.1 Die Hörstrategien

RAMPILLON (1985) klassifiziert zwei Hörstrategien, die Erschließungsstrategien wie das Kombinieren von Wortpaaren, Assoziieren von Wörtern und die Hörstrategien zur Entlastung des Gedächtnisses, welchen drei Strategientypen zugehören¹²¹:

- *Suchen nach „Advance Organizers“*, indem der Lerner Fragen mit den Fragepronomen : Wer? Was? Wann? Wo? u.a. stellt. Der Lerner wird sich nur auf die wesentlichen Aspekte konzentrieren, damit er den umfassenden Sinn des Textes erfassen kann. Zu diesem Strategientyp werden drei unterschiedliche Gruppen aufgezählt, „die Vorüberlegungen zum Text“, wobei der Lerner anhand des Titels oder des ersten Satzes den Inhalt des Hörtextes aufnimmt, sodass diese antizipierenden Gedanken während des Hörens gefunden werden. Mit der „Cluster- Technik“ und dem „Assoziogramm“ wird der Lerner nur die wichtigsten Begriffe schreiben, womit die Form und der Inhalt des Textes verdeutlicht werden,

- *Segmentieren von Wortgruppen*: Der Lerner unterteilt den Satz in Sinneinheiten. Die Kernaussagen werden durch die Schlüsselwörter erklärt und dann im Kurzzeitgedächtnis behalten, denn diese Strategie stützt sich vor allem auf das Kurzzeitgedächtnis, dass etwa sieben Informationen gespeichert werden können. Es ist zu beachten, dass die Betonung des Sprechers auf die wichtigsten Wörter sehr interessant ist, denn die Aufmerksamkeit des Lerners wird gelenkt,

- *das Notieren von Textaussagen (note-taking-practice)*: Aus den notierten verstandenen Teilen des Textes wird der Lerner die anderen unverstandenen Teile erschließen. Es gibt auch eine andere Möglichkeit. Sie ist das Notieren von Hauptaussagen. Diese Strategie regt die Motivation an, aber sie hat keine

¹²¹ - Rampillon U.: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, Max Hueber Verlag, Ismaning 1985, S. 76ff.

Vorteile auf die anderen Teilbereiche des Textes wie die Grammatik und die Phonetik- Phonologie, weil die Konzentration sich nur auf die Hauptaussagen beschränkt.

1.3.2 Die Sprechstrategien

Es liegen Sprechstrategien der Reproduktion, Rekonstruktion und der Konstruktion vor:

- *Sprechstrategien der Reproduktion:* Sie setzen die Gedächtnisleistung und das Auswendiglernen voraus. Der Lese- oder der Hörtext soll in Sinneinheiten aufgeteilt und ins Gedächtnis eingeordnet, dann wird er Stück für Stück wiederholt. Die auswendig gelernten Muster, wie z.B. Redemittel, sind in diesem Zusammenhang hilfreich. Die folgenden Untergruppen beziehen sich auf diese Strategie wie „Lautes-Vor-sich-hin Sprechen“, es verhilft zur Fixierung des Klangbildes. Beim „Nachsprechen /Vorsprechen „, benutzt der Lerner ein Tonband. Er wird zuerst hören und dann wird er vorsprechen. Er kann sich selbst kontrollieren, wenn er das Tonband zurückspielen lässt. „Das Mitspielen“ ist ebenso sinnvoll. Es eröffnet die Wiederholung des Textes, indem der Lerner den Text, den er hört, gleichzeitig mitsprechen wird.

- *Sprechstrategien der Rekonstruktion:* Der umfassende Text bzw. das Wesentliche wird auswendig gelernt. Also alles, was unwichtig ist, wird vermieden. Der Lerner basiert insbesondere auf dem Inhalt des Textes. Die Ausdrücke kann er frei auswählen. Also der Lerner soll fähig sein, den Text selektiv zu bearbeiten. Das Visualisieren des Textes spielt dabei eine wesentliche Rolle.

- Bei den *Sprechstrategien der Konstruktion* soll der Lerner auch fähig sein, die Gedanken zu strukturieren, indem er die Einheiten gliedert und umschreibt. Auf diese Weise kann er Notizen machen, damit er leichter spricht. Dies fungiert als Grundlage zur Ausbildung der authentischen Gespräche ausserhalb des Unterrichts. Also bei der Konstruktion schafft der Sprecher anhand seines vorhandenen Wissens die Form aber auch den Inhalt.

1.3.3 Die Lesestrategien

RAMPILLON (1985, 86) unterscheidet zwei Lesarten ab:

- *Das überfliegende Lesen*: Dazu gehört das „Skimming“: Es ist das Vorgehen auf den Text, indem es sich nur auf die Hauptsache konzentriert wird, ohne alles vollständig zu erfassen. Es kommt also zum Dienen „der ersten Orientierung des Lesers über Textsorte, Gliederung, graphische Präsentation und Kernbegriffe eines Textes“¹²². Die Funktionen des Textes werden damit verdeutlicht. Das Erkennen des Zwecks und Layouts der Textsorte, die Bestimmung der Überschriften, Kernbegriffe, Zeichnungen u.Ä. sind eine Hilfe zum Verstehen. Die Rolle von dem „Scanning“ besteht im Wiedererkennen von dem, was der Lerner gelesen hat wie z.B. durch Suchfragen. Zum überfliegenden Lesen gehört ebenso das antizipierende Lesen, wobei der Leser den Text vorher liest, indem er das Wesentliche entdeckt. Aus diesem lassen sich die Informationen registrieren. Die Konjunktionen fungieren in diesem Rahmen als Indikatoren zur Verdeutlichung der Sinneinheiten. Laut RAMPILLON sollen das Erschließen unbekannter Begriffe, das Finden von Kernbegriffen vorwiegend eingebettet werden dagegen zu dem Wort-für-Wort-Lesen.

- *Das verarbeitende Lesen* wird in zwei Strategien aufgegliedert: „Das Search Reading“, dabei handelt es sich um das Dekodieren einzelner Wörter und Fakten, die im Text vorliegen. Dazu gehören auch zwei Strategien:

a. *SQ3R Methode oder 5-Schritt-Methode* „Survey - Question - Read - Recite - Review“: Der erste Schritt ist das erste Vorgehen auf den Text, um die richtige Orientierung zu gewinnen. Beim zweiten werden Fragen anhand der ersten erhaltenen Informationen gestellt. „Read“ betrifft das aufmerksame Lesen, wobei der umfassende Textinhalt klar gemacht wird. Das Erinnern von bereits gelesenen Informationen, damit eine erfolgreiche Wiederholung beim „Review“ entsteht, wird beim vierten Schritt „Recite“ erreicht. Aus den

¹²²- Roche J.: Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2005, S.196.

zweiten letzten Schritten wird es überprüft, inwieweit der Text verstanden wurde,

b. das MURDER- Schema: Beim Schritt „Mood to study“ liegt eine affektive Strategie vor, wobei der Lerner selber versuchen wird, sich in die Lage zu versetzen, den Text lesen zu können. „Read for Understanding“ heißt dass, die Textstellen unterstrichen werden. Der dritte Schritt „Recall the Material“ stimmt mit den letzten zwei Schritten der SQ3R- Methode überein. Beim vierten Schritt „Digest the Material“ werden die Vorerkenntnisse mit den erhaltenen Erkenntnissen verbunden. Auf diese Weise werden die nicht verstandenen Textstellen im fünften Schritt „Expand Knowledge“ durch Nachschlagewerke u.Ä. klar gemacht. Beim sechsten Schritt „Review Effectiveness of studying“ resultieren die Ergebnisse des Lesens bei der Wiederholung.

- *Das Visualisieren und Strukturieren* gelten ebenso als Lesetechnik. Dabei werden die hauptsächlichsten Textstellen erkannt, markiert und durch Farben am Rand gekennzeichnet. Der Lerner soll in der Lage sein, Stichworten zu formulieren, Gliederungen und Überschriften zu errichten. Es lässt sich sagen, beim Lesen steht der Lerner nicht unter dem Zeitdruck, deshalb kann er so viele Möglichkeiten benutzen.

1.3.4 Die Schreibstrategien

- *Strategien zur Förderung der formalen Korrektheit:* Sie zielen auf die Übersichtlichkeit und die Ordnung ab. Das klar strukturierte Layout bildet vor allem die Basis eines verstandenen Textes. Der Lerner wird die Hilfsmittel wie Wörterbücher zur richtigen formalen Korrektheit benutzen. Das „Korrekturlesen“ gehört zu dieser Strategie, wobei der Lerner erstens nur den Inhalt des Textes schreibt, indem er auf die Syntax und die Interpunktion achtet. Beim zweiten Lesedurchgang respektiert der Lerner nur die Orthographie. Der Inhalt ist gewissermaßen ausgeschaltet. Beim dritten Durchgang werden die Fehler gesucht, die häufig vom Schreiber vorkommen. Der letzte Schritt bezieht sich auf das darauf folgenden Lesen vom

(re)produzierten Text, indem der Lerner den Text für fremd behalten wird. „Fehlerstatistik“ lässt sich auch bei dieser Strategie aufzählen. Durch diese Strategie wird der Lerner eine persönliche Fehlerstatistik machen, wobei er seine typischen Fehler erkennen und dann vermeiden kann/ wird. Der Typ und die Häufigkeit der Fehler sind in dieser Statistik zu erkennen.

- *Strategien zur Förderung der inhaltlichen Klarheit:* Aus diesem Begriff lässt sich erklären, dass es vorwiegend vom Inhalt gesprochen wird. Die erste Strategie ist „das Gliedern vom Text“. Laut RAMPILLON (1985, 114) sind die Gedanken einzuordnen und die Stichworte aufzunehmen, wodurch Ober- und Unterbegriffe differenziert werden, deshalb sollen die Nummerierungen angewendet werden. Es soll sich für die rezeptive Fähigkeit interessiert werden¹²³. Zweitens kommen die Strategien „note-taking“ und „note-making-practice“, wobei der Text gehört oder gelesen wird. Stichworten werden festgelegt und die Kernaussagen werden bei der ersten Strategie erfasst. Bei der zweiten sammelt der Lerner seine Gedanken. Er organisiert sie und dann klassifiziert er sie nach bestimmten Gesichtspunkten.

Die oben behandelten Überlegungen über Lernstrategien tragen praktische Vorschläge zum Umgang mit dem Text bei. Sie stellen somit die Grundlage eines entwickelten DaF- Unterrichts dar, wobei weder das Strategietraining noch die Strategientheorie vernachlässigt werden dürfen.

Als Fazit zu den theoretischen Grundlagen kann gesagt werden, dass der Text zur Realisierung der sprachlichen Kommunikation im FU verhilft. In dieser Hinsicht fällt ihm eine bedeutende Rolle zu. Der Text ist also nicht nur eine Folge von Wörtern und Sätzen, sondern eine kommunikative Handlung, die die Rolle hat, die Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibfertigkeiten im FU auszuüben. Diese Begriffsbestimmung lässt sich auch ohne bestimmte Textualitätsmerkmale nicht ergeben. Dadurch wird der Text als kommunikativ bezeichnet.

¹²³- Rampillon U.: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Max Hueber Verlag, Ismaning 1985, S. 114.

Gerade bei der Behandlung von Texttypen entsteht eine Reihe von unterschiedlichen Textsorten, die vor allem im Zusammenhang mit dem Inhalt, der Form und der Funktion sich unterscheiden lassen. Es ist zu erschließen, dass eine große Zahl von unterschiedlichen Textsorten den Lernenden im FU beigebracht werden soll, da anhand des zunehmenden Umfangs und Wechsels eine ansteigende Motivation resultieren wird. Aus den mündlichen schriftlichen sachlichen literarischen Textsorten wird der Lerner sich gemäß den kommunikativen Situationen auseinandersetzen.

Anhand der vorgelegten Untersuchung lässt es sich erklären, dass der effiziente Umgang mit dem Text zur Förderung der (re)produktiven Leistung des Lerners führt, die immer einen kleinen Stellenwert als die rezeptive im FU hat. Der effiziente Umgang mit dem Text fordert vor allem didaktische und methodische Fähigkeiten aber auch kognitive und emotionale Faktoren bei dem Lerner, nämlich das Gedächtnis die Aufmerksamkeit und die gesamte psychische Tätigkeit. Daher werden Texte nicht nur verstanden, sondern gehandhabt, da der Umgang mit dem Text produktorientiert ist. Das Textverstehen ist eine wichtige Phase und gleichzeitig ein Ergebnis der Textrezeption, wobei ein gewisses Textwissen, nämlich das Sprachliche, Sachliche und das Interaktionswissen vorausgesetzt werden.

Diese Erklärungen fallen mit den Thesen des Umgangs mit dem Text des DaF- Lehrwerks zusammen, dessen linguistische und didaktische Faktoren berücksichtigt werden. Mit dem Nachfolgen einer Gesamtheit von Strategien wie die Bereitstellungs-, Erschließungs- und Verarbeitungsstrategien und einer Anzahl von Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibstrategien, welche im DaF – Unterricht benutzt und den Lernenden beigebracht werden sollen, wird der Weg für effiziente Textrezeption, -reproduktion und -produktion geebnet.

2. Analyse von DaF-Lehrwerken und Lernerbefragung

Der erste Teil vorliegender Arbeit war den theoretischen Grundlagen gewidmet. In dem zweiten empirischen Teil werde ich mich mit der Lehrwerkanalyse beschäftigen. Ausgehend davon, dass die Lehrbücher als „grundlegende Aufbereitungsform des Unterrichtsstoffes geistige und sprachliche Tätigkeiten“¹²⁴ sind, steht das Lehrbuch im Mittelpunkt dieser Analyse. Bei NEUNER findet sich eine explizite Auffassung zum Lehrbuch. Er meint, dass „das Lehrbuch ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fester umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung; Lernstoffprogression; Unterrichtsverfahren) ist, in dem alle zum Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte; Übungen; Grammatikdarstellung sind. Somit lassen die Lehrbücher die didaktischen Funktionen durch die unterschiedlichen methodischen Unterrichtsformen realisieren.

Der vorliegende Teil meiner Arbeit besteht also aus einer Analyse des Lehrbuchs „Delfin B1 Band 2“ und des Lehrbuchs „Optimal A1“. Beide Lehrbücher orientieren sich an den Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (siehe 2.1.2). Die Analyse beider Lehrbücher bedarf zunächst theoretischer Grundlagen über Lehrwerk, Lehrwerkanalyse und Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.

Die Analyse der beiden Lehrbücher „Delfin Band 2“ und „Optimal“ setzt fachdidaktische Analysekriterien voraus. Im Folgenden bin ich aus drei Analysekriterien ausgegangen¹²⁵ (siehe dazu Anlage 4: Abbildung 1 im Anhang, S. F):

¹²⁴- Strauß W. H.: Der Einsatz von Unterrichtsmitteln im Fremdsprachenunterricht. In: Buchbinder V.A., Strauß W.H.: Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1986, S. 254.

¹²⁵- Diese drei Kriterien sind dem Stockholmer Kriterienkatalog entnommen. Siehe Krumm H.J.: Stockholmer Kriterienkatalog, Langenscheidt Verlag, Berlin u. München 1994.

1. Es wird untersucht, ob die Texte der genannten Lehrbücher sich auf die Lebensbereiche¹²⁶ bzw. –bezüge, d.h. auf den Erfahrungshorizont der jeweiligen Zielgruppe bezogen sind und ob das Alter der Zielgruppe berücksichtigt ist.

2. Es wird nachgeforscht, ob die Texte der genannten Lehrbücher der Lernergruppe realitätsnah sind und ob sie kulturkontrastive Aspekte bereiten, womit die Identifikationsmöglichkeit sich bei den Lernenden erreichen lässt.

3. Es wird nachgefragt, ob die Texte der genannten Lehrbücher zur kreativen Weiterarbeit anregen, nämlich Diskussion, eigene Texte schreiben, Dramatisieren und Rollenspiel.

In diesem empirischen Teil steht die Befragung an die algerischen Germanistikstudenten und -studentinnen als viertes Kapitel. Die wichtigsten Untersuchungsergebnisse des Fragebogens in die untersuchten Bereiche: zum Lehrwerk, zum Text, zur Sprachkompetenz, zum Textverstehen und zum Umgang mit dem Lehrwerktext stehen neben den Auswertungen der Lehrbuchanalyse, um die Arbeitshypothesen der vorliegenden Arbeit zu überprüfen. Dieses Kapitel lässt sich durch den Didaktisierungsvorschlag zu dem ausgewählten Lehrwerktext „Bericht über Lebensläufe“ abschließen.

2.1 Das Lehrwerk

Im Folgenden ist es notwendig, den Begriff „Lehrwerk“ zu definieren. NEUNERs Meinung nach lässt das Lehrwerk „die Merkmale einer bestimmten Methode bei den Themen, der Darstellung der Grammatik, den Übungsformen und der Lernprogression erkennen [und d. Verf.] wird als

¹²⁶ - Es gibt vier Gruppen des Lebensbereichs, die die Kontexte der Kommunikation beschreiben, nämlich der öffentliche, private, berufliche und der Bildungsbereich. Mehr dazu in: Glaboniat M. u.a.: Profile deutsch, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Lernzielbestimmungen Kannbeschreibungen Kommunikative Mittel Niveau A1.A2.B1.B2, Langenscheidt Verlag, Berlin 2002, S. 47.

Mittler zwischen Lehrplan, Methode und Unterrichtspraxis bezeichnet“¹²⁷. Es verfügt über Lehrbuch, Arbeitsbuch, visuelle und auditive Medien, Übungsbuch, Merkheft, Nachschlagewerke wie das Glossar, Lehrerhandreichungen und das grammatische Beiheft.

2.1.1 Lehrwerkanalyse

Über den Stellenwert des DaF-Lehrwerks haben BÖRNER und VOGEL (1999) „Lehrwerke des Fremdsprachenunterrichts (...) vielerlei Funktionen und Eigenschaften. Sie sind für Lerner und Lehrer in den wichtigsten ersten Lernjahren nach wie vor das zentrale Leitmedium“¹²⁸.

ENGEL (1977) erläutert, bei der Entwicklung der DaF- Lehrwerke lässt sich über Mannheimer Gutachten sprechen, welches als Durchführer des ersten Kriterienkatalogs für die Beurteilung des DaF- Lehrwerks bezeichnet wird¹²⁹. Die spätere Lehrwerkbeurteilung ist durch NEUNER (1994a) eine Lehrwerkkritik geworden¹³⁰. In diesem Zusammenhang soll auch auf den Stockholmer Kriterienkatalog hingewiesen werden, der von KRUMM im Jahre 1990 geleistet wurde. Andere wichtige deutsche Kriterienraster wurden ebenso von KAST; BARKOWSKI; HEINRICI u.a. geschaffen.

Das moderne Lehrwerk ist nicht nur eine Gesamtheit von Regeln und Aufgaben, die von den Lernenden rezipiert und (re)produziert werden. Es setzt einen bestimmten Umgang voraus, damit es seine jeweiligen Unterrichtsziele erreichen kann. In diesem Rahmen erwähnt KAHL (2000, 125) zehn Thesen zum Umgang mit dem Lehrwerk. Wie viele Benutzer sie richtig verstehen, bleibt aber problematisch¹³¹. Aus diesen Thesen werden folgende ausgewählt:

¹²⁷- Neuner G.: Lehrwerke. In: Bausch K., Christ H., Krumm H.: Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke Verlag, Tübingen 1995, S. 293 zitiert nach Pelz M.: Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Heidelberg 1977.

¹²⁸- Börner W.,Vogel K.: Vorwort. In Börner W.,Vogel K.: Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte, AKS Bochum 1999.

¹²⁹ - Engel U. et al: Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der BRD. Band 2, Julios Groos Verlag, Heidelberg 1979, S. 8ff.

¹³⁰- Neuner G.: Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. In Kast B., Neuner G.: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt Verlag, Berlin 1994a, S.8- 22.

¹³¹- Diese Thesen wurden den 30 jährigen unterschiedlichen Erfahrungsbereichen am Institut für Lehrerfortbildung in Hamburg entnommen. Siehe Kahl D.: Zehn Thesen zum Umgang mit dem

a. Das Vorhandensein vom Lehrwerk trägt zum wünschenswerten Sprachunterricht bei. Seine Abwesenheit auf die Dauer trägt keine besten Resultate in sich,

b. das Lehrwerk sollte selbsterklärend sein, in dem die Lernenden es durch seine Verständlichkeit, seine Hinweise, seine Hilfestellung bei den alphabetischen Wortlisten mit deutscher Übersetzung, den übersichtlichen Grammatiktabellen, den deutlichen Beispielen der Übungen und ohne Mithilfe des Lehrers benutzen können,

c. es ist nicht obligatorisch, dass die gesamten dargestellten Texte, Grammatikteile und Übungen detailliert behandelt werden. Bestimmte Unterrichtsstoffe werden hervorgehoben nur wenn die Lernenden besonderes Interesse haben,

d. es ist möglich, wenn einige Stoffe des Lehrwerks im Unterricht ausgeklammert werden. Als Beispiel: Die Vokabeln können in den darauf folgenden Einheiten integriert, gebraucht und erläutert werden. KAHL (2000, 127) fasst auf, im Lehrwerk liegt eine bestimmte Progression vor, „aber die einzelnen Lektionen bauen doch weniger stark aufeinander auf, als gemeinhin behauptet und geglaubt wird“¹³²,

e. ein weiterer Umgang mit dem Lehrwerk wird sowohl vom Lehrer als auch vom Lerner gefordert, z.B. die Lernenden werden überfordert, die unbekanntes Vokabeln des dargebotenen Textes zu erschließen, denn die Lehrwerkinhalte sind vor allem nicht ausreichend,

f. die Einbettung der Grammatikkästen im Lehrbuch ist von großem Belang, da sie zur sinnvollen Speicherung der neuen grammatikalischen Regeln verhelfen wird,

g. es lässt sich feststellen, die Beherrschung der Fremdsprache kann mit einem guten Lehrer und einem schlechten Lehrwerk erfolgreich sein, während

Lehrwerk. In Fery R.; Raddatz V.: Lehrwerke und ihre Alternativen, Peter Lang; Frankfurt am Main 2000, S. 125ff.

¹³²- Kahl D.: Zehn Thesen zum Umgang mit dem Lehrwerk. In Fery R.; Raddatz V.: Lehrwerke und ihre Alternativen, Peter Lang; Frankfurt am Main 2000, S. 127.

mit dem guten Lehrwerk erwirbt der Lerner die Sprache nicht genug, wenn der Lehrer nicht engagiert ist, weil die Motivation nicht sichergestellt ist.

2.1.2 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

Die Sprachenpolitik des Europarates stellte im Jahre 1991 Empfehlungen zum Thema „*Transparenz und Kohärenz in Bezug auf Ziele, Evaluation und Zertifizierung im Sprachenlernen in Europa*“ dar. Basierend auf dem Goethe-Institut in München und dem Europarat in Strasbourg wurde im Jahre 1998 mit diesem Projekt angefangen. Die oben genannten Dimensionen werden im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen versprachlicht bzw. konkretisiert und durchgeführt¹³³. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen zielt auf die Förderung der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität im Fremdsprachenunterricht ab. In dieser Hinsicht fasst GLABONIAT auf, der GERR strebt „kulturelle Zusammenarbeit verschiedenlich Maßnahmen und Empfehlungen (...) [an, d. Verf.], unter anderem sollen für die Einzelsprachen konkrete Grundlagen erarbeitet werden, (...)“ das Lehren und Lernen von Sprachen an den Bedürfnissen, an der Motivation, den Dispositionen und den Lernmöglichkeiten der Lernenden zu orientieren“ oder , noch konkreter, “ um sinnvolle und realistische Lernziele zu formulieren und möglichst genau zu beschreiben“¹³⁴.

Die Kompetenzen des Fremdsprachenlerner sollen ausgebildet werden, indem dieser Lerner kommunikativ und im weiteren Sinne handlungsfähig in der Fremdsprache sein wird. Die Formulierung der sechs Niveaustufen (A1 - A2 - B1 - B2 - C1 - C2) dient dem autonomen Lernen, weil sie das Bewusstsein für das Niveau der Sprachkenntnisse erweckt.

2.2 Das Lehrbuch Delfin B1 Band 2

¹³³- Glaboniat M. u.a.: Profile deutsch, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Lernzielbestimmungen Kannbeschreibungen Kommunikative Mittel Niveau A1.A2.B1.B2, Langenscheidt Verlag, Berlin 2002, S. 07fff.

¹³⁴- Glaboniat M. u.a.: Profile deutsch, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Lernzielbestimmungen Kannbeschreibungen Kommunikative Mittel Niveau A1.A2.B1.B2, Langenscheidt Verlag, Berlin 2002, S. 9.

Aus zwei bändigen Ausgaben besteht das übersichtlich klar strukturierte Lehrwerk „Delfin“, das auf die Niveaustufe B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens gelangt¹³⁵. Die blaudurchsichtige Gestaltung des gesamten Lehrwerks zielt auf die Ausbildung von motivierten Deutschlernern in einem spielerischen leichten Raum. Bei der folgenden analytischen Untersuchung beschäftige ich mich mit der zweiten Lehrbuchausgabe, welche sich in 10 Lektionen (von 10 bis 20) aufgliedert, wobei jede Lektion in 5 Lernbereichen unterteilt ist: Eintauchen, Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Es liegen bebilderte kurze Dialoge vor, um den ersten Kontakt mit den Lernenden zu schaffen. Das jeweilige Thema taucht im Teilbereich „Eintauchen“ auf, währenddessen lässt der zweite Teilbereich „Lesen“ Lesetexte aus verschiedenen Lebensbereichen einräumen, die durch Übungen unterstützt sind. Beim „Hören“ und „Sprechen“ kommen Dialoge des Alltags zur Schulung der Aussprache in Bezug auf das „Schreiben“, wobei kürzere Texte und Übungen zur Förderung schriftlicher Fertigkeit anhand Vorgaben beikommen. Diese Ausgabe enthält also eine integrierte Darstellung von Fertigkeiten. Vorwort, Inhaltsverzeichnis, klargemachte Grammatikübersicht, alphabetisches Wortregister, Quellenverzeichnis und CDs kommen auch in diesem Lehrbuch vor.

2.2.1 Analyse des Lehrbuchs Delfin B1 Band 2

Bei meiner Untersuchung handelt es sich um eine Analyse des DaF-Lehrbuchs Delfin B1 Band 2 mit der Zielsetzung „Anforderungen auf den Lehrwerktext zur Förderung der Sprachkompetenz unter dem Aspekt *Texte*“.

¹³⁵ Dieses Lehrwerk bezieht sich nämlich auf das „Orientierungsmuster für Deutschkurse des Bundesamtes für Anerkennung ausländischer Flüchtlinge“. Siehe dazu Cools, Dorien & Sercu, Lies (2006): Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11: 3,17S. Abrufbar unter http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Cools_Sercu1.htm. Zugriff am 05-05-2008.

Bei dieser Analyse werde ich mich mit den drei Analysekriterien Kriterien beschäftigen:

Zum ersten Kriterium, ob die Texte des Lehrbuchs Delfin B1 Band 2 auf den die Lebensbezüge, d.h. auf den Erfahrungshorizont der jeweiligen Zielgruppe bezogen sind und ob das Alter der Zielgruppe berücksichtigt ist, zeigt die Analyse Folgendes:

Zur 11. Lektion nimmt der Lesetext „Klassentreffen“ die Seite 110 hundertprozentig auf. Vier Personen erzählen über ihr Leben binnen 20 vorangehenden Jahren. Der Text ist dem Lebensbereich der Lernenden angemessen, weil jeder Lerner sich mit dem Berichten von Tätigkeiten und Vorgängen im Lebenslauf auseinandersetzen kann. Obwohl die Personen zwischen 27 und 39 Jahre alt sind, wird die Angemessenheit erfüllt, weil der Zeitabschnitt des Jugendalters in diesem Klassentreffen gerufen wird. Bereits aus dem Titel „Drei Frauen und ihr Beruf“ lässt sich feststellen, dass der Hörtext auf Seite 113, der in Form von Satzkonstruktionsübung vorkommt, dem Lebensbereich der Lernenden nicht angemessen ist, weil er das Berufsleben betrifft und deswegen nicht altersspezifisch. Die Frauen, von denen erzählt wird, sind zwischen 27 und 39 Jahre alt. Zum Lernbereich Sprechen findet der Dialog zwischen zwei Kollegen im Arbeitsplatz statt (Seite 115), der dem Lebensbereich der Lernenden nicht adäquat ist, da die Lernenden in diesen Bereich sich nicht identifizieren können. Es lässt sich feststellen, dass diese Mitteilung vom alten Arbeitsplatz nicht altergerecht ist, weil die Berufstätigen erwachsen sind.

In der 12. Lektion ist der humoristische Lesetext „Ein glücklicher Pechvogel“ auf Seite 120. Es handelt sich um die Erlebnisse Peter Erls, der ständig Glück im Unglück hat. Der Text ist einerseits angemessen; er will die Lernenden in einen spielerischen Lernkontext versetzen. Er ist allerdings nicht altersspezifisch, da die Hauptfigur über 30 Jahre alt ist. Zum Lernbereich

Sprechen legt der Dialog (Seite 125) zwischen zwei Personen über die Geschehnisse eines Films den Akzent auf alltägliche Gesprächssituation, wobei sowohl die Akzeptabilität des Lebensbereichs als auch die altersspezifischen Aspekte beachtet werden.

Bei der Lektion 13 ist auf Seite 130 ein attraktiver Lesetext betitelt: „Es muss ja nicht immer Neuschwanstein sein...“, in dem der Autor Städte und Landschaften beschreibt, welche Besonderheiten anbieten wie die deutsche Nordseeküste, Fluss Wupper, der wilde Westen, Thuner See, die Großglockner-Hochalpenstraße. Das Thema „Reisen“ bezieht sich auf die Kultur und Freizeit und bietet Interesse für die Lernenden an. Deshalb ist es angemessen und überdies altersspezifisch. Auf Seite 135 kommt ein Dialog zwischen jungem Ehepaar, das über seinen baldigen Urlaub erzählen wird, was den Erfahrungshorizont leicht erreichen lässt.

Im Lesetext auf Seite 140 „Was wäre, wenn...“ sind zwei Personen Sven und Anne vorzufinden, die ihre Ansichten über Wunderpille gegen hohes Alter ausdrücken. Dieser Text gehört zum privaten Lebensbereich, deshalb ist er hundertprozentig angemessen. In dieser Lektion 14 scheinen auf die Bilder Sven 23 und Anne 27, dies scheint sogleich wie das Alter der Lernenden. Zum Sprechen befindet sich der Text „Qualen der Liebe“ mit zwei Teilen. „Die Liebe“ ist einer der Themen der privaten Lebensbereiche, für die die Lernenden sich interessieren. Es lässt sich erklären, dass der Text altersspezifisch ist, da die Personen, die auf die Bilder erscheinen, jung sind. Zur Entwicklung von Schreibfertigkeit steht ein privater Brief von Hannes an seinen Freund Marc „Ein fantastisches Angebot“ (Seite 146). Er gehört zum beruflichen Leben und lässt sich schwer zum Interesse der Lernenden übergehen. Immerhin fällt der Mangel an der Altersspezifischkeit bei dieser Textsorte „Brief“ an.

Bei der Lektion 15 ist der Text „Schlank, fit und schön“ (Seite 150) zur Förderung der Verstehensfähigkeit nämlich des Lesens. Es geht um eine junge

Frau namens Elke Widder, die zunächst nicht abnehmen wollte, sie hat Diät gemacht und Misserfolg erlebt. Nun ist sie trotzdem zufrieden geworden. Der lange Text spricht dem privaten Lebensbereich an. Es lässt sich weiterhin erschließen, dass es keine besondere Berücksichtigung zum Alter gibt. In diesem Text scheinen zwei junge Freundinnen, und auch eine alte Frau. Der Text auf Seite 155 ist ein Gespräch zwischen zwei Freundinnen, die über eine Radtour am Wochenende diskutieren. Dem Prinzip der Unterhaltung, des Reisens und der Freizeit dient dieses Gespräch, welches die Angemessenheit erfüllen lässt. Darüber hinaus kommt bei diesem Gespräch hervor, dass bei den beigefügten Bildern junge Personen auftauchen werden. Der kurze Text, der mit einer Übung zum Ausfüllen der Unfallanzeigen auf Seite 156 zur Entwicklung der Verstehens- aber auch der Mitteilungsfertigkeit begleitet ist, wird in drei kurze Texte aufgeteilt. In jedem Text ist das Hauptthema Unfall anzutreffen, das bei den Lernenden nicht außer Acht gelassen werden kann. Das erste Kriterium ist nicht hundertprozentig angetroffen. Das Alter der teilgenommenen Personen passt nicht auf vollkommene Weise mit dem der Lernenden zueinander.

Die Lektion 16 fängt auf Seite 158 an. „Erfolgsgeschichten“ ist ein abwechslungsreicher Text aus drei Teiltextrn: „Die Idee kam im Bett“; „Wer sucht, der findet“ und „Nicht nur der Umwelt zuliebe“, wobei es sich um Leute handelt, die ihre Geschäftsideen verwirklichen wollen. Dieser Text ist für den privaten aber auch für den beruflichen Lebensbereich gedacht. Dem Alter wird keine besondere Beachtung zukommen; es liegen erwachsene Personen vor. Zum Sprechen tritt ein Gespräch zwischen zwei Beamten auf der Post (Seite 165) auf, welche ihren Feierabend besprechen. Der Text betrifft den beruflichen Lebensbereich. Da die Angestellten erwachsen sind, lässt sich das erste Kriterium nicht feststellen.

Die **Lektion 17** bietet im Text „Große Meister- kleine Schwächen“ auf Seite 170f unterschiedliche Anekdoten über Musiker an. Über die Musiker wie

Ludwig von Beethoven, Georg Hellmesberger, Gustav Mahler, Leo Slezak, Anton Bruckner und Herbert von Karajan werden unterhaltsame Aspekte dargeboten. An dieser Stelle darf erwähnt werden, der Lesetext ist angemessen und gehört zum Unterhaltungs- und Bildungsbereich. Gleichzeitig wird dieser Text der Erhöhung der Motivation nicht dienen, da das Kriterium des Alters weder bei den Bebilderungsmitteln noch bei dem Text selber beachtet ist; es kommen nämlich alte Personen zum Vorschein. Auf Seite 175 präsentiert diese Lektion einen Dialog über die Party des Geburtstages zwischen zwei befreundeten Sportlerinnen. Für das behandelte Thema zum privaten Lebensbereich interessieren sich die Lernenden. Im Rahmen des Alters treten junge Personen auf, denen die Lernenden sich gleichsetzen können. Zur Beherrschung der schriftlichen Komponenten umfasst der Text „Redensarten und ihre Bedeutung“ zwei Seiten (176 und 177), wobei die Lernenden die gegebenen Ausdrücke ergänzen werden. Diese abwechslungsreichen, zuweilen humorvollen Teiltexthe kommen zur Befriedigung des privaten und des öffentlichen Lebensbereichs der Lernenden. Ferner lässt sich erfahren, dass die Altersspezifik der Zielgruppe nicht vollzogen ist. Erwachsene Personen machen sich bemerkbar.

Zum politischen Bereich tritt der Lesetext in der 18. Lektion auf Seite 180 und 181 auf. Ein Auszug aus „Isar- Nachrichten 13 Jahrgang Nr. 43“ kommt vor, der als Interview mit Volker Mai im Teil: „Menschen, so alt wie die Bundesrepublik Deutschland“ einfällt. Die Analyse zeigt auf, der Text ist im Privat- und Bildungsbereich zu finden. Dabei ist ferner zu beachten, dass das Sachfeld Ereignisse der Politik und der Geschichte den Lernenden treffend ist. Anhand der bereits oben zitierten Aussagen wird deutlich, das Alter wird nur mit der feinen Einbettung der Persönlichkeiten wie Gymnasiasten und Studenten abgeleitet. Deswegen wurde dieses Kriterium übersehen. Zur Entwicklung der freien Gesprächsfähigkeit ist auf Seite 185 ein Dialog vorzufinden. Zwei Freundinnen erinnern sich an ihren Freund, namens Klaus. Diese Unterhaltung ist der Zielgruppe angemessen, weil sie den privaten

Lebensbereich direkt befriedigt, ebenso können sich die Lernenden leicht emotional mit den Persönlichkeiten gleichsetzen. Zum Lernbereich „Schreiben“ werden die Lernenden das Leben in 50 Jahren vorstellen, die gegebenen Texte umformen und ihre Notizen schriftlich fixieren. Diese fünf fiktiven Teiltexthe auf Seite 186f erfüllen den öffentlichen Bereich und sind nicht adressatenspezifisch, weil sie den kognitiven Fähigkeiten der Lernenden nicht gleichsetzen können. Unterschiedliche Personen von unterschiedlichem Alter kommen vor, was die jeweiligen Informationen altersgerecht machen.

Im Lehrbuch Delfin B1 (Band 2) kommt das Thema „Kultur und Freizeit“ in der 19. Lektion auf Seite 190 zum Vorschein. Im Text „Kultur der Superlative“ werden kulturelle Erscheinungen über die Kunstausstellung, das Konzert, das Schauspiel und die Buchmesse in verschiedenen Orten in Europa wie Wien, Salzburg, Frankfurt sichtbar gemacht. Der Text spricht dem öffentlichen Lebensbereich an und er kann der Zielgruppe angemessen sein. Gerade in Rücksicht auf die auftretenden Personen ist davon auszugehen, dass der Text altersspezifisch ist, da sich unterschiedliche Personen zeigen lassen. Der Text auf Seite 195 zur Förderung der mündlichen Kreativität bei den Lernenden kommt in Form eines Gesprächs zwischen zwei erwachsenen Personen über die Aufführung des Theaterstücks Maria Stuart, darum lässt sich dieses Gespräch beim Bildungsbereich vorfinden. Die repräsentierten literarischen Inhalte und die künstlichen Aspekte lassen sich bei den Lernenden leicht erkennen. Die im Dialog auftretenden Kommunikanten sind alt aber auch junge Personen, die nicht älter als 25.

In der Lektion 20 zeigt sich das Leseverständnis im Lesetext „Deutsch, Delfine und Delila“. Der Lerninhalt klärt eine Liebesgeschichte zwischen den Studenten Dennis und Delila im Sprachkurs auf. Der Text setzt sich mit dem privaten Lebensbereich auseinander, indem Emotionen, Affekte, Eindrücke, Empfindungen sich umfassen lassen. Aus diesem Grund ist die Angemessenheit der Lernergruppe anzutreffen. Die Altersgruppe ist

ihresgleichen vollständig erfüllt. Mit einer Vorgabenübung ist das Gespräch auf Seite 205 zwischen zwei Deutschstudierenden zum Kontaktaufnehmen erweitert. Dieses Gespräch wird vielmehr aus dem Gesichtspunkt des privaten und zugleich des Bildungsbereichs angesehen. Wie die beteiligten Personen bereits die deutsche Sprache verlernt haben, ist den Lernenden auf ausreichende Weise entsprechend. Die Altersspezifika hat eine partielle Rücksichtnahme, da die Gesprächspartner die deutsche Sprache im Beruf herbeirufen.

Zum zweiten Kriterium, ob die Texte des Lehrbuchs Delfin B1 Band 2 der Lernergruppe realitätsnah sind, und ob sie kulturkontrastive Aspekte bereiten, hat s die Analyse Folgendes ergeben:

In der elften Lektion „Schule Und Karriere“ taucht die Realitätsnähe der Informationen nicht vollständig auf. Mit dem Lesetext auf Seite 110, wobei es sich um den Lebenslauf vierer Personen handelt und mit dem Dialog auf Seite 115 über die Arbeitsplätze werden die dargestellten Tatsachen realitätsnah. Dieses Kriterium ist beim Text „Drei Frauen und ihr Beruf“ auf Seite 113 nicht anzutreffen, die beruflichen Tätigkeiten Dachdeckerin und Fernfahrerin sind ferne Tatsachen bei den Lernenden im wirklichen Leben vorzufinden. Überdies lassen sich die eigenen kulturellen landesspezifischen Aspekte nicht erkennen.

In der zwölften Lektion „Nachrichten und Berichte“ mit der Seite 120 ist die Realitätsnähe in Betracht gezogen. Das Berichten von unglücklichen Erlebnissen auf scherzhafte Weise im Lesetext „Ein glücklicher Pechvogel“ auf Seite 120 und die alltägliche Situation zu den Nachrichten über den Film beim Gespräch auf Seite 125 werden auch als charakteristische Aspekte. Ein Vergleich mit den typischen Wahrheiten Germanistikstudierenden ist nicht anzutreffen.

In der dreizehnten Lektion „Länder und Leute“ und im Text „Es muss ja nicht immer Neuschwanstein sein...“ auf Seite 130 wurde das akzeptable Thema Reisen dargestellt. Dieser Text bezieht sich auf das Aufzählen europäischer Landschaften, welche den algerischen Studierenden nicht zusagen. Somit wurde der kulturellkontrastive Aspekt nicht beachtet.

In der vierzehnten Lektion „Wünsche und Wirklichkeit“ ist der Lesetext auf Seite 140 „Was wäre, wenn...“ prinzipiell nicht realitätsnah, da er freilich wahrscheinliche und keine naturgetreuen Gedanken in sich trägt. Außerdem werden zu den dargestellten Ideen und Überlegungen keine vergleichenden Gedanken bereitet und/ oder hingefügt. „Qualen der Liebe“ auf Seite 144 mit dem ersten Teiltex t lässt das erste Teilkriterium leicht offenbaren, genauso wie beim Text „Ein fantastisches Angebot“ auf Seite 146, der die Phantasie der Lernenden anregt.

In der fünfzehnten Lektion „Sport und Gesundheit“ wird das Realitätsnähekriterium beim Lesetext „Schlank, fit und schön“ auf Seite 150 erkennbar, da er die Probleme der Figur und der Diät behandelt. Dies stimmt mit der Umgebung der Lernenden überein. Dies wird ebenso bei dem Gespräch auf Seite 155 abgeleitet, das der Lernergruppe einen Eindruck über die Freizeit in Deutschland zeigt, sowie im Text auf Seite 156, dessen Geschehnisse für die Lernenden üblich sind. Die Texte sind authentisch aufgenommen und lassen landschaftliche Vergleiche nicht repräsentieren.

In der sechzehnten Lektion „Berufswelt und Ideen“ kommt der Text „Erfolgsgeschichten“ auf Seite 160f mit seinen drei Teiltex ten vor: „Die Idee kam im Bett“, „Wer sucht, der findet“, „Nicht nur der Umwelt zuliebe“ sind gezeigte Aspekte sprechen dem Leben der Lernenden stückweise an. Beim Dialog auf Seite 165 ist die Realitätsnähe nicht vollständig auffallend. Es liegen weibliche und männliche Personen vor, die über den beruflichen Bereich

mitteilen. In diesen Textsorten gibt es aber auch keine Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit der angehörigen Umgebung der Lernenden.

In der siebzehnten Lektion „Humor und Alltag“ trifft in der komischen Textsorte Anekdote auf Seite 170f unter dem Titel „Große Meister- kleine Schwächen“ die Realitätsnähe nicht zu. Das Bild der europäischen repräsentativen schöpferischen Persönlichkeiten ist weiterhin der Realität der Lernenden nicht näher. Dieses Teilkriterium wird beim Text „Redensarten und ihre Bedeutung“ auf Seite 176f erfüllt. Die Lernenden können den Begriff einiger Redensarten interpretieren, indem sie sie durch die Übersetzung in die eigene Kultur erschließen, weil diese ein realistisches authentisches Landesbild verschaffen und lernereigene Erkenntnisse liefern.

In der achtzehnten Lektion „Politik, Geschichte und Zukunft“ ist das Kriterium der Realitätsnähe des Textes „Menschen, so alt wie die Bundesrepublik“ auf Seite 180f im Hinblick auf die Lernergruppe nicht präsent. Es werden alte deutsche Erlebnisse dargelegt, die bei den Lernenden in keiner Beziehung zueinander stehen. Dies bedeutet, dass ein Kulturvergleich nicht möglich ist. Die Untersuchung deckt, dem Text auf Seite 186f fällt Mangel an realitätsnahem Bild, weil die zitierten Informationen über das Leben in den kommenden 50 Jahren vor allem auf den Boden der Wirklichkeit nicht fußen im Gegensatz zu dem Dialog auf Seite 185, da er der Nähe der Lernenden an die Reihe explizit kommt.

In der neunzehnten Lektion „Kultur und Freizeit“ wurde das zweite Kriterium im Text „Die Kultur der Superlative“ auf Seite 190 nicht berücksichtigt. Die erfassbaren Tatsachen sind schwer vorstellbar und sagen der Lernergruppe nicht viel zu. Dieses Kriterium wird im Dialog auf Seite 195 über die Aufführung des Theaterstücks Maria Stuart bemängelt. Diese Situation ist keine nähere Lebenswahrheit im Blick auf die Lernenden; sie bezieht sich darüber hinaus auf einen deutschen Kontext. Schließlich kann das Theaterstück

„Der Besuch der alten Dame“ auf Seite 196f der Realitätsnähe entsprechen. Die Lernsituation ist mit dem Erfahrungshorizont der Lernenden verbunden und sie ist von den Wahrheiten der Studierenden näher. Eine Deutung auf die landeskundlichen Lernerbesonderheiten lässt sich nicht vorfinden.

In der zwanzigsten Lektion wurde die Nachbarschaft von Lernerumgebung vollständig beachtet, was das Kriterium der Realitätsnähe anbelangt. Sowohl das vermittelte Thema als auch die Präsentation der Gegebenheiten im Lesetext „Deutsch, Delfine und Delila“ auf Seite 200f reflektieren die Realitätsnähe, die beim Gespräch zwischen den Deutschstudierenden auf Seite 205 berücksichtigt wird. Die Lernsituation hat ein direktes Verhältnis mit den Lernenden. In diesem Fall besteht ein gesamter Realitätsbezug und eine Kulturähnlichkeit bei dem oben behandelten Dialog: „Sprechen Sie vielleicht Deutsch?“ auf Seite 205.

Zum Kriterium, ob die Texte des Lehrbuchs Delfin B1 Band 2 zur kreativen Weiterarbeit anregen (Diskussion, eigene Texte schreiben, Dramatisieren und Rollenspiel), wurde es in die sämtlichen elf Lektionen nachgeprüft und Folgendes herausgestellt:

Die Lektion 11: Der Bericht über Lebensläufe „Klassentreffen“ auf Seite 110 ist durch zwei Übungen auf Seite 111 begleitet (Nummer 4: Was passt? und Nummer 5: Was ist richtig). Die beiden Aufgabetypen gelten als Verständnisübungen. Beim vierten Aufgabetyper wird der Lernende aufgefordert, die gegebenen 16 Sätze in den betreffenden Zellen von vier Lebensläufen zu stellen. Beim fünften Aufgabetyper wird einer der drei aufgestellten Möglichkeiten für die betreffende Person ausgewählt. Neben diesen Aufgaben steht das reich inhaltliche Angebot zur Errichtung der Diskussion. Dies fällt keineswegs beim Text „Drei Frauen und ihr Beruf“ (Seite 113) an, da diese Kurzberichte über Berufspraxis der Ergänzungsübung (a) entnommen sind,

wobei nur die unvollständigen Sätze durch die dazukommenden ausgefüllt werden. Dies gilt außerdem für Aufgabe (b): Welche Antwort ist richtig? Die Redesituation des Gesprächs: „Arbeitest du jetzt hier?“ auf Seite 115 ist für die Studenten vor allem nicht wichtig, um eigene Texte zu schreiben, zu dramatisieren oder Rollenspiel zu entwickeln.

Die Lektion 12: Der Magazinartikel „Ein glücklicher Pechvogel“ auf Seite 120 bietet keine Weiterarbeit. Die Lernenden sind aufgefordert, zwei Übungen (5 und 6) zur Satzverbindung mit der Frage: Was passt zusammen? zu machen. Sie sollen die neun Sätze mit ihren dazugehörigen Sätzen verknüpfen. Der weitere Zweck des Gesprächs: „Wie war der Film“ auf Seite 125 ist das Erzählen von Filmhandlungen zur Aneignung der Präteritumsformen. Dies soll zur Aufstellung des Rollenspiels führen, da in diesem Text gewisse Unterhaltung vorliegt, oder auch der Diskussion, da es bestimmte Spannung über das eventuelle Ende des Films steht.

Die Lektion 13: Durch den Illustriertenartikel „Es muss ja nicht immer Neuschwanstein sein...“ auf Seite 130, der mit einem Bebilderungsmittel begleitet ist, wird der Lerner befähigt, zu diskutieren. Dabei geht es um die anregende Aufgabe, welche Beschreibung passt zu dem Foto. Das Gespräch über Urlaubsgestaltung: „Wohin sollen wir bloß fahren?“ auf Seite 135 ist ein Muster zur weiteren Diskussion bei der Aufgabe: „Variieren Sie das Gespräch“. Dadurch resultiert die Fähigkeit, neue Ideen zu erwerben und sich über den Urlaub zu äußern.

Die Lektion 14: Die Stellungnahme: pro und contra „Was wäre, wenn der Mensch nicht mehr altern würde“ lässt sich hundertprozentig von sich selbst Debatte durchführen ohne die drei Übungen auf Seite 141 in Bezug auf die vorherigen Texte. Der vierte Aufgabentyp regt die Kreativität vollständig im unterrichtlichen Raum, da es vielmehr um die Argumente für das Für und für das Gegen (hinsichtlich der Pille gegen das Altern) geht. Der erste Teiltext: „

Qualen der Liebe“ auf Seite 144 belangt höfliche Bitten an. Er befindet sich vielmehr beim Dramatisieren, aber der zweite auf derselben Seite 144 erfüllt keine Weiterarbeit genauso wie der persönliche Brief mit Ratschlägen „ Ein fantastisches Angebot“ (Seite 146).

Die Lektion 15: Der Erfahrungsbericht „ Schlank, fit und schön“ auf Seite 150 taucht mit zwei Übungen auf. Die Diskussion, die schriftliche Produktion, das Rollenspiel und das Dramatisieren sind keineswegs bei dieser Berichtssorte vorzufinden. Das Telefongespräch auf Seite 155: „ Sie fragt, ob wir mitkommen wollen“ verhilft zum Einsatz des Rollenspiels, vor allem ist die Redesituation über die Planung des Ausflugs im Blick auf die Lernenden belebt. Die Unfallanzeigen: „ Unfälle in der Freizeit“ auf Seite 156 regen die Entwicklung der orthographischen Kompetenz aber nicht das kreative eigenständigen Textschreiben an. Dabei werden Stichworten und konventionelle Voraussetzungen der oben genannten Textsorte gegeben und dann muss der Lerner aufbauend auf den Originaltext den Rest ergänzen.

Die Lektion 16: Weder beim Zeitungsbericht „ Erfolgsgeschichten“ auf Seite 161f, welcher mit Übung zum Verständnis des Textes begleitet ist, noch beim Gespräch über Erledigtes und Unerledigtes: „ Endlich Feierabend“ (Seite 165) wird die Weiterarbeit gerufen, da diese Textsorten vor allem nicht problemorientiert sind. In diesem Sinne ist festzustellen, die Kreativität des Mündlichen und des Schriftlichen wurden ausgeklammert.

Die Lektion 17: Der Humor bei den Texten dieser Lektion errichtet den Weg des Dramatisierens in den drei Sketchen auf Seite 173. Das Gespräch: „Stellen Sie sich vor, was mir gestern passiert ist“ auf Seite 175 regt das Rollenspiel an. Bei den Anekdoten über Musiker „Große Meister- kleine Schwächen“ auf Seite 170 f liegen keine kreativen Tätigkeiten vor. Es handelt sich vielmehr um die Wortschatzerweiterung der Schreibenden. Dieser Text kann zunächst

das ideenreiche Diskutieren nicht erreichen, denn die humorvollen Tätigkeiten sind seit langer Zeit passiert.

Die Lektion 18: Außerhalb seines historischen Werts soll das Zeitungsinterview „Menschen so alt, wie die Bundesrepublik Deutschland“ auf Seite 180f das Rollenspiel und die Diskussion führen. Der Befragte wird seine Meinungen und Vorstellungen in verschiedene Bereiche ausdrücken, nämlich die Politik, die Freizeit, die Hobbys in der vergangenen Zeit. Das Gespräch über Bekannte: „Weißt du, was aus Klaus geworden ist?“ auf Seite 185 trägt in sich Neugier und Spannung. Somit lässt sich die Erörterung der dargestellten Problematik eröffnen. Zum Lernbereich „Schreiben“ stehen Lesebriefe: „Wie stellen sie sich die Zukunft vor?“ auf Seite 186f. Der Lerner befindet sich in der Phase der Reproduktion, indem er nur den Inhalt behalten und den ganzen Text umformen wird. Anhand der erteilten Vorgaben wird der Weg für das Rollenspiel und für die Diskussion geebnet.

Die Lektion 19: Der Magazinbeitrag „Kultur der Superlative“ auf Seite 190 steht zur Entwicklung der Diskussionsfähigkeit im Germanistikunterricht. Zur Aufgabe 5 auf Seite 191 sollen sich die Lerner mit der Beschreibung der Fotos (die kulturellen Erlebnisse in verschiedenen europäischen Orten) auseinandersetzen. Die Unterhaltung im Gespräch über einen Theaterbesuch: „Du warst doch gestern im Theater“ auf Seite 195 öffnet ebenso die Diskussion über aktuelle Aufführung alter Theaterstücke. Dieses Teilkriterium wird auf Seite 193 zum Hörtext „Eine Theaterprobe: „Ernst sein ist alles““ erfüllt, wobei die Lernenden diesen Text dramatisieren und in einem Rollenspiel ausführen.

Dies lässt sich ebenso in der Inhaltsangabe: „Der Besuch der alten Dame“ auf Seite 196f erweitern, dieser Text ist vor allem im Titel präzise aufgefasst, dass diese Komödie von Studenten aufgeführt wird.

		L11	L12	L13	L14	L15	L16	L17	L18	L19	L20
Lehrbuchtexte, die adressatenbezogene Aspekte bereiten	Angemessenheit	(+)	+	+	+	+	(+)	+	[-]	(+)	+
	Altersgerechtigkeit	(+)	(+)	+	(+)	[-]	-	[-]	[-]	[-]	[-]
Lehrbuchtexte, die die Identifikationsmöglichkeit bereiten	Realitätsnähe	(+)	+	-	(+)	+	[-]	[-]	[-]	[-]	+
	Kulturkontrastivität	-	-	-	-	-	-	[-]	-	-	[-]
Lehrbuchtexte zur kreativen Weiterarbeit	Lehrbuchtexte zur Anregung der Diskussion	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+
	Lehrbuchtexte zur Anregungen des eigenen Textschreibens	-	-	-	-	(-)	-	-	(-)	-	-
	Lehrbuchtexte zur Anregung des Dramatisierens	-	-	-	+	-	-	+	-	+	-
	Lehrbuchtexte zur Anregung des Rollenspiels	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+

Die Lektion 20: Durch die Erlebniserzählung „Deutsch, Delfine und Delila“ auf Seite 200f identifizieren sich die Studenten mit dem Inhalt. Hingegen fehlt die kreative Weiterarbeit, weil nur das Erzählen im Mittelpunkt der Überlegungen des Lesetextes steht. Das Gespräch: „Sprechen Sie vielleicht Deutsch?“ auf Seite 205 kommt zum Beginn und Grund von dem Lernen deutscher Sprache heran und soll das Diskutieren und das Rollenspielen zwischen den Studenten bahnen, da der dargestellte Schwerpunkt jedes Fremdsprachenlerner anbelangen soll/wird.

2.2.2 Ergebnisse und Auswertung

Im Lehrbuch *Delfin B1, Band 2* wurde in den sämtlichen 10 Lektionen Textsorten der integrierten Fertigkeitsbereiche des Lesens, des Hörens, des Sprechens und des Schreibens nachgegangen. Ziel dieser Untersuchung war es zu überprüfen, ob die Texte des oben genannten Lehrbuchs die angesprochenen inhaltlichen und sprachlichen Anforderungen realisieren können. Die Ergebnisse zeigten Lücken, die ausgefüllt werden sollten. Dies wird aus der folgenden Tabelle ersichtlich:

Tabelle 02: Das Vorkommen inhaltlicher und sprachlicher Anforderungen im Lehrbuch Delfin B1 (Band 2)

Quelle: Eigene Darstellung

Legende

L: Lektion, +: das jeweilige Kriterium ist vollständig anzutreffen, (+): das jeweilige Kriterium ist unvollständig anzutreffen, -: das jeweilige Kriterium ist überhaupt nicht festzustellen, [-]: das jeweilige Kriterium ist mit geringem Maße vorgekommen.

Aus der Analyse geht hervor, dass es wenig Vielfalt an Textsorten gibt. Als Beispiele dafür fallen *der Bericht über Lebensläufe (L11)*, *der Erfahrungsbericht (L15)* und *der Zeitungsbericht (L16)* ins Auge. Gerade im Hinblick auf die Tabelle ist anzumerken, dass der angemessene Charakter der Texte berücksichtigt ist. Die Unvollständigkeit dieses Kriteriums ist vorwiegend in der 18. Lektion *Politik, Geschichte und Zukunft* beim Text „*Menschen, so alt wie die Bundesrepublik Deutschland*“ auf Seite 180f anzutreffen, wobei die Informationen rein politisch sind. Es ist ferner festzustellen, dass die oben genannte Themenentfaltung entsprechend ist.

In der Spalte der Altersgerechtigkeit lässt sich erkennen, dass dieses Teilkriterium nur bei der 13. Lektion *Länder und Leute* vollständig finden lässt. In der 11. Lektion *Schule und Karriere* ist auch seine Vorkommenshäufigkeit zu bemerken, nämlich auf Seite 110, in der der Bericht über Lebensläufe „*Klassentreffen*“ auftaucht. In der 16. Lektion taucht er nie auf und in den Lektionen 15, 17, 18, 19 und 20 kommt er nur zu geringem Maße zum Vorschein.

Im Zusammenhang mit dem 2. inhaltlichen Anspruch, nämlich die Identifikationsmöglichkeit und aus den vorstehenden Angaben lässt sich feststellen, dass der Realitätsnähe kein hinreichender Raum gewidmet wurde. Die Realitätsnähe ist bei der 13. Lektion überhaupt nicht anzutreffen. Dieser Mangel ist auch bei der 19. Lektion *Kultur und Freizeit* beim Lesetext „*Die Kultur der Superlative*“ auf Seite 190 zu bemerken; im Gegensatz zu den sämtlichen Textsorten der 20. Lektion *Sprachen und Begegnungen*. Die algerischen Lernenden können sich mit den Inhalten und den Situationen auf Seiten 200, 201, 205 weitgehend nicht identifizieren. Diesem Lehrbuch, Delfin B1 Band 2, fehlen allerdings Interkulturkonzeption und –training. Die Texte

bieten rein landeskundliche Informationen deutschsprachiger Länder an, die sich nicht auf den Landeskundekreis der Lernenden beziehen. Nur in adäquatem Maß ist Kulturkontrastivität vorzufinden, z.B. auf Seiten 176, 178 in der Textsorte *Redensarten* „*Erlebnisbericht und Kommentar*“ bei der 17. Lektion und auf Seite 205 im *Gespräch über das Deutschlernen* „*Sprechen Sie vielleicht?*“ bei der 20. Lektion angeregt. Dieser Mangel hindert die Lernenden daran, dass sie die Textsorten aus den privaten, öffentlichen, Bildungs- und Berufslebensdomänen rezipieren und reproduzieren, bzw. produzieren können.

Bei der Analyse des zweiten Kriteriums ist zusammenfassend Folgendes hervorgegangen:

Die kreative Weiterarbeit fehlt, z.B. in der Diskussion der Lektionen 15, 16 und 17; im Gegensatz zu den Lektionen 11, 12, 13, 14, 18, 19 und 20, in denen in einigen Textsorten die Fertigkeit *Lesen, Hören, Sprechen* und *Schreiben* anzutreffensind. Da das Lehrbuch Delfin B1 Band 2 die Texte durch Fotos, Zeichnungen und sonstige anschauliche Unterstützungsmittel unterstützt, wird der Weg zur Förderung der mündlichen Diskussionsfähigkeit geebnet. Der Erwerb von sprachlichen Mitteln, beispielsweise bei der 14. Lektion *Wünsche und Wirklichkeiten* besteht nur bei dem Lesetext bzw. der Textsorte *Stellungnahme: Pro und Contra* unter dem Titel „*Was wäre, wenn der Mensch nicht mehr altern würde?*“ auf Seite 140. Bei den übrigen Texten, nämlich im Text „*Qualen der Liebe*“ auf Seite 144 und der persönliche Brief „*Ein fantastisches Angebot*“ auf Seite 146 ist dieses Teilkriterium nicht aufgetreten. Die Auseinandersetzung mit denselben Textsorten im Bereich des zweiten Kriteriums zeigt auf, dass die kreative Weiterarbeit durch eigenes Textschreiben nicht erkennbar ist. Dies hemmt die Förderung der lexikalischen, grammatischen, semantischen, phonologischen und überwiegend der orthographischen Lernerkompetenzen. In Delfin, B1 Band 2 ist der Raum des Schreibens nur bei der Rezeption charakterisiert, die Reproduktion versteht sich als Wiedergabe anhand der Vorgaben. Der Lernende soll jeweils die Sätze

verbinden, wie bei der 14. Lektion *Wünsche und Wirklichkeiten*. Darunter sind die Aufgabenübungen auf Seite 141: Was passt zusammen? aufzuzählen. Die insgesamt dargebotenen Schreibaufgabetypen äußern sich im Verschaffen des besseren Textverstehens. Der eigenen schriftlichen Textproduktion anhand der Texte soll Rechnung getragen werden. Mit dem Mangel an Kreativität berücksichtigt auch Delfin B1 Band 2 die zum Dramatisieren beitragenden Textsorten. Aus diesem Grunde lässt sich auch feststellen, dass die literarischen Textsorten unterrepräsentiert sind, in Bezug auf die Sachtexte. Zusammenfassend wird konstatiert, dass der literarischen spezifischen Vorgehensweise keine Bedeutung beigemessen wurde. Diese Tätigkeit, die weitgehend auf das lehr- und lernbaren Gestalten des Germanistikunterrichts vorteilhaft wirkt, lässt sich nur bei den drei Lektionen antreffen, nämlich die 14. Lektion *Wünsche und Wirklichkeiten* im ersten Teiltext „*Qualen der Liebe*“ auf Seite 144; die 17. Lektion *Humor und Alltag* in den drei Sketchen auf Seite 173 und die 19. Lektion *Kultur und Alltag* beim Hörtext „*Eine Theaterprobe: „Ernst sein ist alles*““ auf Seite 193 und dies lässt sich in *der Inhaltsangabe: „Der Besuch der alten Dame*“ auf Seite 196f erweitern.

Es wurde statisch bestätigt, dass das kreative Rollenspiel nur in beschränktem Maße beachtet wurde: Unter Zuhilfenahme dieses Kriteriums ist zu ermitteln, inwieweit einige Textsorten der Lektionen 12; 15; 17; 18; 19 und 20 der Sprachkompetenz behilflich sind, als Beispiele lässt sich *das Gespräch: „Wie war der Film*“ auf Seite 125 bei der 12. Lektion benennen, dessen Ziel das Erzählen von Filmhandlungen zur Aneignung der Präteritumsformen ist. Dies soll zur Aufstellung des Rollenspiels führen aufgrund der gewissen Unterhaltung und der bestimmten Spannung über das eventuelle Ende des Films. Das Telefongespräch auf Seite 155: „ Sie fragt, ob wir mitkommen wollen“ gilt als anderes Beispiel, wobei die Redesituation über die Planung des Ausflugs unmittelbar mit dem Erfahrungshorizont der Lernenden miteinbezogen ist. Im Gegensatz dazu können die sämtlichen Textsorten der 11.; 13.; 14. und 16. Lektionen keineswegs zum Rollenspiel anregen. Somit

lässt sich herausstellen, dass diese den sprachlichen Bedürfnissen der Lernenden nicht dienen können.

Gestützt auf diese Konfrontation lässt sich resultieren, dass das Delfin B1, Band 2 aber viele unterschiedliche Faktoren der Lernprozesse aufnehmen soll. In Anlehnung an NEUNER sollen die Textsorten nach entsprechenden Auswahlkriterien im Hinblick auf die Eigenkultur, die altersspezifischen Lebens- und Lernerfahrungen ausgewählt und richtig verfolgt werden¹³⁶. Überdies bietet das vorliegende DaF-Lehrwerk keine hinreichenden sprachlichen Anforderungen an die Texte an, die ein wegbreites Inventar zur Förderung der Lersprachkompetenz hochziehen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Untersuchung aufgrund der drei Analyse Kriterien dazu zwar verholfen hat, meine Arbeit empirisch zu begründen, aber die gewonnenen Erkenntnisse waren -meiner Meinung nach- noch nicht ausreichend im Blick auf die in der allgemeinen Einleitung aufgestellten Arbeitshypothesen. Dies legitimiert die Analyse eines zweiten DaF-Lehrwerks. Ich habe mich nämlich für *Optimal, A1* entschieden.

2.3 Das Lehrbuch Optimal A1

Optimal A1 für Deutsch als Fremdsprache orientiert sich an den Grundlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Es ist für Anfänger ohne Vorerkenntnisse geeignet. Das Lehrwerk *Optimal* mit allen drei Niveaustufen A1, A2 und B1 bereitet auf die neuen Tests "Start Deutsch 1" und "2" und auf das "Zertifikat Deutsch" vor. Das Lehrerhandbuch, welches mit CD begleitet ist, beinhaltet Unterrichtsvorschläge und -hinweise. Das Arbeitsbuch bietet desgleichen eine Lerner- CD. Das Lehrbuch liegt im Mittelpunkt der folgenden Analyse. Untersucht werden 11 Lektionen, die aus unterschiedlichen Bereichen des menschlichen Lebens abgeleitet werden. Jede Lektion besteht

¹³⁶- Neuner G.: Lehrwerke. Zitiert nach Gez et al.: Metodika obucnija inostrannym jazykam v srednaja skole, Moskva(dt. Zusammenfassung der einschlägigen Passagen bei Reinicke 1985). In: Bausch K., Christ H., Krumm H.: Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke Verlag, Tübingen 1995, S. 292.

aus den folgenden Rubriken: Training, Wortschatz, Aussprachen und Grammatik; somit eignet sich das Gelernte zur Anwendung und zur Vertiefung. Außer den Teilen des Inhalts, der Aussprache (Beziehung von Buchstaben und Lauten im Deutschen; Ausspracheregeln); dem alphabetischen Wörterverzeichnis; der alphabetischen Liste der unregelmäßigen Verben in Optimal A1 und den Quellen, sind authentische Texte und Reportagen aus den deutschsprachigen Ländern sind charakteristisch¹³⁷. Die Grundwissensbereiche und Lerninhalte sollen damit die planmäßigen Lernziele erreichen. Zu jeder Lehrbuchseite gehört eine Übung im Arbeitsbuch.

2.3.1 Analyse des Lehrbuchs Optimal A1

Bei der Analyse von „Optimal A1“ unter dem Aspekt „Textsorten“ wurden die drei folgenden Kriterien herangezogen. Es wird untersucht, ob die Texte die Identifikationsmöglichkeit, die Kulturkontrastivität und die kreative Weiterarbeit anbieten.

Zu dem ersten Kriterium, ob die Texte des Lehrbuchs Optimal A1 auf die Lebensbereiche bzw. -bezüge d.h. auf den Erfahrungshorizont der jeweiligen Zielgruppe bezogen sind und ob das Alter der Zielgruppe berücksichtigt ist, zeigt die Analyse Folgendes auf:

Die erste Lektion „Menschen- Sprachen- Länder“ enthält drei Kurztexte auf Seite 6 unter dem Titel „Name, Herkunft, Sprache“, die zunächst gehört, dann gelesen werden sollen. Sprachliche Varietäten zum Wort *guten Tag* sind vorzufinden. Angaben über Person in ihrer Herkunft, ihrem Wohnort sowie die Sprachen, die sie kann, leiten eine Aufstellung zu den Texten auf Seite 7 ein, die in Form von Kontaktgespräche kommen. Neben diesen Texten steht der Dialog „Adresse, Telefonnummer“ auf Seite 8, der insgesamt dem privaten Sektor; dem kommunikativen Bildungs- und Berufsbereich zukommt und somit lässt sich die Angemessenheit bestätigen. Das Kriterium der Altersgerechtigkeit wird nicht vollständig in Betracht gezogen, denn Personen aus den

¹³⁷- Bei meiner Untersuchung werde ich mich auf die vorhandenen Texte beziehen. Die Bilder werden grundsätzlich nicht berücksichtigt. Allerdings werde ich auf sie zurückgreifen, nur wenn es sich um die Altersgerechtigkeit handelt.

unterschiedlichen Ländern auf Seite 6f können die Lerner gleichsetzen, währenddessen die Erscheinung der 7 Erwachsenen auf Seite 8 erschweren die Durchführung des ersten Kriteriums.

Die zweite Lektion „Eine fremde Stadt“ beinhaltet drei Texte: „Ankunft“ auf Seite 14, ist ein Dialog, der durch Verständnisfragen begleitet ist. „Im Hotel“ auf Seite 15 ermöglicht den Lernenden, sich realistisch und sinnvoll im Hotel anzumelden. „Ein Tag in Essen“ auf Seite 16 beschreibt die wichtigsten Orte in die Stadt Essen. Die Besichtigung einer fremden Stadt befriedigt den Bildungsbereich. Die Angemessenheit vollzieht sich durch die Altersgerechtigkeit. Der Auswahl der Personen kommt besondere Beachtung zu.

Die dritte Lektion „Musik“ besteht aus 5 Texten: „Das Konzert“, auf Seite 22, beschreibt die Atmosphäre der Bühne. Die Band heißt young Gods, mit der ein zugehöriger Dialog (A2) durchgeführt wird. Durch den Text „Im Studio: Zahlen und Musik“ auf Seite 22 wird aufgezeigt, wie ein Sänger ein Experiment machen wird. „Die Welt – Tour“ auf Seite 23 wird durch einen englischen Ausdruck (on the road) eingeleitet und mit einer Tabelle zu Ort und Zeit der Welt- Tour begleitet. Im Text „Das Mozart Quartett Salzburg“ auf Seite 24 geht es um eine Band, die Musikstücke von Mozart, Schubert u.Ä. spielt. Beim Dialog „Musik, Musik, Musik“ auf derselben Seite werden die Gesprächspartner nur von Musik; Sänger; Konzert sprechen. Das Thema Musik ist im öffentlichen aber auch im privaten Bereich vorzufinden. Dies wird nicht bedeuten, dass die gesamten Texte angemessen sind. Der Text „die Welt-Tour“ gilt als Beispiel dafür, dass das Alter der Personen nicht mit dem der Lernenden übereinstimmt.

In der vierten Lektion „Tagesablauf- Arbeit- Freizeit“ tauchen vier Texte auf: „Am Morgen“ auf Seite 30, wobei der Morgenablauf einer berufstätigen Frau namens Sara Becker beschrieben wird. „Im Büro“ auf Seite 30 umfasst Prolog

über den Arbeitsort *Berliner Abendpost*, die dem Dialog zwischen der Chefin und der Journalistin Frau Becker vorausgeht. In der Folge kommt die Textsorte *E-Mail* in Umlauf, daneben fällt das Interview auf Seite 31 ein, bei denen die Altersgerechtigkeit durchgehend berücksichtigt ist. Dieses Kriterium wird beim Text „Freizeit“ auf Seite 32 und bei den erstgenannten Texten durchaus nicht bedacht, da erwachsene Personen bemerkbar lassen. Die Lernsituationen beim Text „Im Büro“, „Das Interview“ sind mit den Bedürfnissen der Lerner eigentlich nicht angemessen, weil sie das berufliche Leben überwiegend befriedigen.

Im Bistro auf Seite 38 ist der einführende Text in der fünften Lektion „Essen-Trinken- Einkaufen“. Zum Lesen sind *Getränke* und *Speisen* und ein Dialog zum Bestellen und Bezahlen. Sowohl in diesem Dialog als auch im Text: Auf dem Markt auf Seite 39 ist die Angemessenheit der Informationen anzutreffen. Hingegen steht der Text „Einkaufszentrum, Supermarkt, Tante- Emma- Laden“ auf Seite 39 zu den Einkaufsmöglichkeiten mit keinen adressatenbezogenen Inhalten. Das Kriterium des Alters geht in diesem Text ebenso nicht in Erfüllung, die beiden Gefüge lassen sich im kurzen Lesetext: Das Fest auf Seite 40 bedenken. Das Thema über Feier gibt selbst Lust zum Lernen.

Die sechste Lektion „Sprachen lernen“ schließt erstens den Text „Lernen: wie und warum“ auf Seite 46 ein. Dabei geht es um ein Ehepaar, das Sprachen lernen möchte. Die Akzeptabilität dieses Textes gleicht dem zweiten Lesetext „So oder so?“ auf derselben Seite, empfehlenswerte Lerntechniken bzw. Lernmethoden finden sich ein, um sich Fremdsprachen anzueignen. Dies steht im Mittelpunkt der Überlegungen der Lernenden. Die Altersgerechtigkeit wird in diesen Texten nicht respektiert, genauso wie beim Text auf Seite 47 „Im Deutschkurs“, denn die vier Personen, die den Deutschkurs besuchen, sind älterer Personen. Die Realisierung dieses Kriteriums erfolgt ebenso im Text „Lerntipps“ auf Seite 48. Jeder Lerner bringt seinen Lerntipp ins Gespräch.

In der siebten Lektion „Reisen“ beschreibt der Text „Ferien an der Nordsee“ auf Seite 54, der durch Stadtplan unterstützt wird, eine Reise von zwei Freunden, namens Ines und Robert. „Ausflug nach Seebüll“ auf Seite 55. Der Autor berichtet von der Fahrt in das *Nolde- Museum*. „Rückfahrt“ auf Seite 56 schildert die Heimatfahrt von Ines. Nach der Analyse der drei Texte ist das erste Kriterium feststellbar. Es lässt sich erfahren, jüngere Personen verbringen ihre Ferien, die einen gradelinigen Bezug auf die Lernenden haben.

In der achten Lektion „Wohnen“ befindet sich der Text „Turmwohnung“ auf Seite 62 über einen Wohnungstyp, nämlich den *Berner Münster*. Die im Text eingetroffenen Personen sind Erwachsene (Herr Probst und seine Frau); deshalb lässt sich dieses Kriteriums in keinem Aufbau befinden. „Wohnen in Bern“ auf Seite 63 zeigt das Wohnen in unterschiedlichen europäischen Ländern wie Spanien, Deutschland, Österreich auf. Bei diesen Texten fällt der Mangel an der Angemessenheit auf. Auf die Wohnthematik richten die Lerner keinen Blick, doch dies lässt sich erkennbar im Text. „In der Siedlung“ auf Seite 64 anzutreffen; merklich wird die Wohnung Susannes, nämlich die Wohnräume, Möbel thematisiert. In den beiden letztrepräsentierten Texten wird das Kriterium die Altersgerechtigkeit teilweise erfüllt, da die Personen aus unterschiedlichen Schichten stammen.

Die neunte Lektion „Einladen- Kochen- Essen“ behandelt den Text „Einladung“ auf Seite 70. Es geht sich um den Geburtstag von Claudia Höfer, der mit Freunden und Freundinnen gefeiert wird. Die Einbettung von Begriffen *Aperitif, Sekt, Bier, Wein* bieten einerseits ein authentisches Bild; ein landeskundliches Kontextwissen zum Zielland dar, dennoch erweckt der Lernstoff kein hohes Interesse bei den Lernenden. Der zweite Text „Die Speisekarte“ auf Seite 71 zeigt das Speisen im Restaurant *Alt- Leipzig*. „Imbiss“ auf Seite 72 wird durch ein Gespräch zwischen Claudia und ihren Freunden über das Essen eröffnet, dann lässt sich die Textsorte *Postkarte* für die Freundin Petra ableiten. Der Kognitionsstand der Lernergruppe und die

Akzeptabilität der Informationen sind in diesen Texten stückweise abstimmand, obwohl die Texte dem Alltag der Lernergruppe angehören.

In der zehnten Lektion „Körper und Gesundheit“ tritt der Text „Du musst zum Arzt...“ auf Seite 78 auf, Adrian beschwert sich, hat einen Termin mit dem Arzt reserviert und lässt sich später vom Arzt gründlich untersuchen. „Gute Besserung“ auf Seite 79 verfügt über die beigefügte Textsorte *Bedienungseinleitung* von dem Heilmittel OptiCitran als reiches Angebot an landhäufigen wissenschaftlichen

Stoffen; einen kurzen Lesetext zum Arztbesuch und schließlich einen Dialog zwischen dem Patienten und seinem Arbeitspartner. Das Vorhandensein des erwachsenen Patienten und der älteren Ärzte auf Seite 78 und 80 hindert die Erfüllung des ersten Kriteriums, wenngleich die adressatenbezogenen Informationen einfach aufweisen lassen. Als Beispiel trifft der Lesetext „Ein Arzt gibt Auskunft“ auf Seite 80 an, er trägt in sich Informationen über die Krankheit und Gesundheit, der Lerner wird nicht nur die Einfachheit des Textstils, sondern auch die Bescheidenheit der Begriffe sogleich erschließen.

Die elfte Lektion „Kleidung“ umfasst den Text „Kleider machen Leute“ auf Seite 86 über Eindrücke von 4 Personen zwischen 23 und 35 Jahre alt in Hinsicht auf die Kleidung. Auf Seite 87 stehen die beiden Texte „In der Boutique“ und „Im Kaufhaus: Herren- Oberbekleidung“ für Einkaufsgespräche, eigentlich wie man Kleider einkauft und anprobiert. Das Aussehen und die Bekleidung beziehen sich mit den wichtigsten Gedankengängen bzw. Einstellungen der Jugend ein, deshalb wird der dargebotene Erfahrungshorizont als angemessen beurteilt. Es tritt jedoch Mangel an Altersgerechtigkeit im Text „Früher- heute“ auf Seite 88, wobei die Erwachsenen (der Programmierer Jonathan Schreitmeier und die Lehrerin Sieglinde Krüger) ihre Ausblicke von Kindheit ab bezüglich der Kleidungsmode ausdrücken.

Zu dem zweiten Kriterium, ob die Texte des Lehrbuchs Optimal A1 der Lernergruppe realitätsnah sind und ob sie kulturkontrastive Aspekte bereiten, ergab die Analyse Folgendes:

Im Zusammenhang mit der ersten Lektion „Menschen- Sprachen- Länder“ lassen die Texte dieser Einheit Anspruch auf den kommunikativen Aspekt erheben. In dem fremdsprachigen Raum ist das Kennen lernen auffallend, das Kommunizieren gilt tatsächlich als erster Schritt bei der fremdsprachlichen Umgebung, deshalb sind die Lernsituationen, die Texte auf Seiten 6, 8 realitätsnah, als Beispiel kann man den Text „Name, Herkunft, Sprache“ auf Seite 6 zur Redeabsicht des Sich Vorstellens erwähnen. Die Kulturkontrastivität fällt in den beiden Texten an: „Name, Herkunft, Sprache“ durch die Frage: „Fragen sie im Kurs. Machen Sie Porträts“ auf Seite 6 und

Durch „ Stellen Sie den Partner/ die Partnerin vor“ im Text „ Adresse, Telefonnummer auf Seite 8.

Der zweiten Lektion „ Eine fremde Stadt“ kommt teilweises Augenmerk hinsichtlich der Realitätsnähe zu. Informationen zur Hotelreservierung im Text „Im Hotel“ auf Seite 14 können eine Perspektive zur Realisierung des zweiten Kriteriums anbieten. Auf Seite 16 steht der Text „Ein Tag in Essen“. Die in diesem Text ganz neuen Mittelungen bezüglich der Lernenden stimmen mit deren Realität nicht überein. Durch die Frage: „ Was ist in Ihrer Stadt bekannt?“ ist die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit anzutreffen, an eigene Kulturgebundenheit wird gedacht.

Immerhin wird das zweite Kriterium in der dritten Lektion „Musik“ nicht berücksichtigt. Inhalte wie Eindrücke über das Konzert, den Sänger, die Artmusik im Text „Musik, Musik, Musik“ auf Seite 24 sind dem Leben des Lernalters nicht angemessen. Der Text „Das Mozart Quartett Salzburg“ auf Seite 24 hat auch keine nähere Beziehung mit dem Leben der Lernergruppe, wobei

die Lerner sich mit der künstlichen Tätigkeiten einer fremden Band befassen werden.

Die Inhalte der Texte der vierten Lektion „ Tagesablauf- Arbeit- Freizeit“ drehen sich um jeden Lerner. Diese Texte lassen den Lerner seinen Tagesablauf beschreiben und über sein Wochenende erzählen. Die dargebotenen Realitäten sind genung klar, wie man das z.B. im Text „Am Morgen“, auf Seite 30, bemerken kann. Die rein lernerspezifischen Eigenheiten finden keine Berücksichtigung.

Bei der fünften Lektion „ Essen- Trinken- Einkaufen“ ist das Kriterium feststellbar, anfänglich mit dem Text „Im Bistro“ auf Seite 38, der fremde deutsche Realität zeigt, die Ähnlichkeiten mit der eigenen Kultur hat. Die Lernsituationen bei der Bestellung, der Bezahlung, beim Einkaufen in den Texten „Auf dem Markt“ „Einkaufszentrum, Supermarkt“ und „Tante- Emma-Laden“ nehmen parallel Bezug auf die Umgebung der jugendlichen Lernenden und dies wird den Weg für die Kulturkontrastivität ebnet hauptsächlich durch die Fragen: „Was kochen Sie gerne? Wo kaufen Sie was?“ etc.

Bereits bei dem Titel der sechsten Lektion „Sprachen lernen“ lässt sich bestätigen, dass das zweite Analysekriterium erfüllt ist. Die Lerntipps des Fremdsprachenlernens sind immerzu bei den Lernenden in der Diskussion. Auf den Text „Lerntipps“ Seite 48, ist es wichtig hinzuweisen, dass der Lerner die verschiedenen Lerntechniken durchführt. Diese schließen einen interessanten Bestandteil seines Bildungslebensbereichs ein. Die Hauptthematik gilt in dieser Lektion in Hinsicht auf die Aneignung der Fremdsprache, nämlich Deutsch, als eine der Lebenswahrheiten der Lerner. Diese Identifikationsmöglichkeit kommt überwiegend durch den Vergleich „Wie lernen Sie Deutsch?“ auf Seite 46 zum Vorschein.

Nach Analyse der siebten Lektion „Reisen“ lässt sich die Realitätsnähe beim Text „Ferien“ an der Nordsee auf Seite 54 nicht erkennen. Der Autor erzählt von zwei deutschen Touristen, die eine fremde Stadt reisen. Diese Realitäten lassen sich anfänglich mit dem *Ort St. Peter- Ording* bei den Lernenden nicht erreichen. In Gegenüberstellung der lernereigenen Kulturspezifika wirkt die Frage: Was haben Sie am Wochenende gemacht“ vorteilhaft. Der Text „Ausflug nach Seebüll“ auf Seite 55 bringt keinen realitätsnahen Wirklichkeitssinn.

Die Realitätsnähe lässt sich in der achten Lektion feststellen, und zwar im Text „In der Siedlung“ auf Seite 64, denn die Begegnungen ermöglichen eine deutliche Identifikationsmöglichkeit. Die Inhalte des Textes „Turmwohnung“ auf Seite 62 sind schwer vorstellbar. Der Text „Wohnen in Bern“ auf Seite 63 befördert historische Aspekte über die Malerei; die Physik, aber auch Geographie über die Orte Berns wie die Altstadt; die Aare; der Bärengraben. Dies lässt folglich das zweite Kriterium teilweise beschaffen. Nach der Darstellung der europäischen Realitäten handelt es um die Behandlung von eigenen Wohnort und -situation durch die Frage (A6).

Die neunte Lektion „Einladen- Kochen- Essen“ bei dem Text „die Einladung“ auf Seite 70 berücksichtigt die Realitätsnähe mit geringem Maße. Diese Eintragungen befinden sich auch beim Text „Die Speisekarte“ auf Seite 71, welche mit germano- bzw. eurozentrische Speisen vorgebracht ist. In der Textsorte *Postkarte* im Text „Imbiss“ auf Seite 72 lässt sich das zweite Kriterium vollziehen. Beim Überreichen dieser Postkarte (Sie waren Gast bei...Schreiben Sie eine Postkarte.) wird der Lerner angeregt, die eigenen kulturellen Dimensionen einzubeziehen.

Die zehnte Lektion „Körper und Gesundheit“ begründet reale Sprachbegabung. Die Texte können leicht die vorhandenen Realitäten ansprechen. Der Text „Du musst zum Arzt“ auf Seite 78 strebt den kommunikativen Aspekt an. Die Thematik *über Krankheit sprechen* gilt als

reines Stück aus dem Leben der Lernenden, eben die vermittelten Inhalte sind leicht fassbar. Die Begegnungen im Text „Gute Besserung“ auf Seite 79 können bereits aus dem Alltag der Lernenden gewonnen werden, die Sensibilität für eigene und fremde Kultur lässt sich durch die Frage: „ Sie sind erkältet. Was machen Sie?“, gleichmäßig angesteuert. Immerhin eröffnet der Text „Ein Arzt gibt Auskunft“ eine offenbare Realitätsnähe. Dabei sind die eingebetteten Begegnungen, nämlich die Erkrankung und das Wohlbefinden zu erwähnen.

In der elften Lektion „Kleidung“ werden im Text „Kleider machen Leute“, auf Seite 86, Ideen vier Personen hinsichtlich der Bekleidung im Beruf und in der Freizeit versprochen. Diese Mitteilungen erleichtern den Vollzug des zweiten Analyse Kriteriums, weil sie sich nach der täglichen Nähe der Studenten richten. Während die Texte: „In der Boutique“ und „Im Kaufhaus: Herren-Oberbekleidung“ auf Seite 87, aufzeigen, wie die Leute Bekleidungen einkaufen werden oder/und können wird der Text „Früher und heute“, auf Seite 88, die Mode in der vorherigen und heutigen Zeit aufdecken. Einige Beschreibungen erschweren die Textglaubwürdigkeit im Hinblick auf die Studierenden. Aber in dieser Fremdheit birgt eine Verstehenschance, da die eigene Erfahrungswelt mit der fremden durch die Frage: „ Was trägt man bei Ihnen?“ beachtet wird.

Zu dem Kriterium, ob die Texte des Lehrbuchs Optimal A1 zur kreativen Weiterarbeit anregen (Diskussion, eigene Texte schreiben, Dramatisieren und Rollenspiel), hat die Untersuchung der elf Lektionen Folgendes erbracht:

Die Lektion 1: Der Hörtext „Name, Herkunft, Sprache“, auf Seite 6, ist ein interessanter Bestandteil zum Sich Vorstellen. Er regt damit die Diskussion und

gleichermaßen das Rollenspiel an und ist ein Anliegen zum Verschaffen der mündlichen Kreativität bei der Erstellung eigener Texte bzw. Porträts unter der Frage: „Fragen Sie im Kurs. Machen Sie Porträts“, auf Seite 7. Das Gespräch „Adresse, Telefonnummer“, auf Seite 8, steht ebenso für das Rollenspiel, wenn der Lerner den Partner und die Partnerin vorstellt (A6).

Die Lektion 2: Im Gespräch „Ankunft“ auf Seite 14, findet man ein Rollenspiel zum Sich Informieren und der Dialog „Im Hotel“ auf Seite 15. Beide Textsorten dienen zur Rezeption- Reproduktion. Zu der Frage: „Was interessiert Sie?“ wird der Lerner in die Lage versetzt, seinen persönlichen Standpunkt im Zusammenhang mit der Aktivität Diskutieren zu äußern. Zum Text „Ein Tag in Essen“ auf Seite 16 wird immerhin die mündliche Weiteraktivität, um durch die Aufgabe „ Was ist in Ihrer Stadt bekannt? Stellen Sie Ihre Stadt vor!“ ein Interview zu machen.

Die Lektion 3: Weder das Dramatisieren noch das schriftliche Produzieren von eigenen Texten sind in dieser Lektion vorzufinden. Beim Text: „Das Konzert“ auf Seite 22 ist die Beschreibung von Atmosphäre des Konzerts nicht problemorientiert, damit sie eine bestimmte Diskussion eröffnen kann. Das Rollenspiel ist beim Text: „Die Welt-Tour“ auf Seite 23 feststellbar. Anhand von tabellarischen Vorgaben sollen die Lerner Fragen und Antworten über die Zeit, den Ort die Welttour von Young Gods durchführen. Über die Tour in Schweiz sollen die Studenten darüber hinaus eine Radiomeldung machen (A6). Der Förderung der Diskussion bzw. der Ausdrucksfähigkeit über das Gefallen oder Missfallen im Bereich der Musik dient der Text: „Musik, Musik, Musik“ auf Seite 24.

Die Lektion 4: Der Text „Im Büro“ auf Seite 30 kommt mit der Frage: „Schreiben Sie eine Antwort“ (A3) heran, um die Fähigkeit, eigene Texte zu schreiben, zu fördern. Die Lerner sollen die Antwort auf die Frage von Frau Becker in Form von E-Mail schriftlich fixieren. Beim Text: „Das Interview“

auf Seite 31 lässt sich die Diskussion feststellen, weil das Interview für die Lernergruppe passende Fragen anbietet.

Die Lektion 5: Es mangelt an Diskutieren, an kreativer schriftlicher Produktion und an Dramatisieren. Gleichwohl ist das Rollenspiel im Text: „Das Fest“ auf Seite 40 vorzufinden, indem die Lerner feiern spielen. Im Text „Auf dem Markt“ auf Seite 39 handelt es sich auch um Einkaufen. In diesem letzteren Text ist das *Schreiben* vom *Einkaufszettel* anzutreffen. Diese werden neben *Kochrezept*, *Todesanzeige* und *Wetterbericht* als Textsorte bezeichnet, welche aber nicht unbedingt selbst geschrieben werden können.

Die Lektion 6: Durch den kurzen Lesetext „So oder so“ auf Seite 46 kann eine Diskussion durch die Frage: „Wie lernen Sie Deutsch?“ geführt werden. Ebenso lässt sich ein Rollenspiel durch die Frage: „Machen Sie ein Interview“ (A4) organisieren. Mit dem Text „Lerntipps“ auf Seite 48 kann die Weiterarbeit gesichert werden. Dabei wird der Lerner befähigt, über seinen eigenen Lerntipp mitzuteilen.

Die Lektion 7: Der Text „Ausflug nach Seebüll“ auf Seite 55 gilt als ein Einstieg für eine Redesituation zum Wegschreiben, die von den Lernern durch die Frage: „Spielen Sie“ erstellt werden kann. Das Rollenspiel ergänzt diesen Text. Die kreative schriftliche Weiterarbeit steht in enger Verbindung mit dem Text „Die Rückfahrt“ auf Seite 56.

Die Lektion 8: Der Text „Wohnen in Bern“ auf Seite 63 dient dem Meinungsaustausch über den Wohnort und die Wohnsituation. Die Lerner sammeln zunächst Gedanken, wie ihnen die Räume gefallen (A9), und versuchen, einen Dialog zu erstellen in Beziehung mit dem Text „In der Siedlung“ auf Seite 64. Jedoch werden weder das Dramatisieren noch die von den Lernern schriftlich fixierten Texte berücksichtigt.

Die Lektion 9: Der erste Text „Die Einladung“ auf Seite 70 regt zur Diskussion an, weil sich die Lerner von der Situation der Einladung betroffen fühlen, insbesondere durch die Frage: „Was ist passiert? Was haben Sie erlebt? Erzählen Sie“ (A4). Die schriftliche Kompetenz der Lerner lässt sich durch den Text „Imbiss“ auf Seite 72 fördern. Als Mustertext bekommen die Lerner den Originalteiltext „Liebe Petra“, damit sie die Aufgabe: „Schreiben Sie eine Postkarte“ Seite 72 durchführen können.

Die Lektion 10: Das Rollenspiel und die Diskussion sind in dieser Lektion vorzufinden. Die Diskussion lässt sich im ersten Text: „Du musst zum Arzt“, auf Seite 78, ergänzen, wobei der Lerner über die Krankheit diskutieren wird. Diese Tätigkeit wird im Text: „Gute Besserung“ auf Seite 79 erweitert. Die Lerner lassen die Situation beschreiben, wenn sie „sich erkälten“. Das Rollenspiel wird im Text: „Ein Arzt gibt Auskunft“ auf Seite 80 geübt, dabei werden die Lerner eine Liste von Fragen zur Gesundheit ordnen beantworten. Dann benutzen sie die Wörterliste in einer realen Situation.

Die Lektion 11: Die Inhalte des ersten Textes: „Kleider machen Leute“ auf Seite 86 regen die Lerner zum Diskutieren an. Die Diskussion ist auch möglich beim Text: „Früher – heute“ auf Seite 88. Pro und Contra Gespräche werden durch die Frage: „Ist die Mode für Sie wichtig? Was trägt man bei Ihnen“ auf Seite 88 konstruiert. Beim Text „Im Kaufhaus: Herren – Oberbekleidung“ auf Seite 87 kann das Rollenspiel geübt werden. Den drei Analyse Kriterien wird hier nachgegangen.

2.3.2 Ergebnisse und Auswertung

Diese Beurteilungskriterien, nämlich die adressatenbezogenen Aspekte, die Identifikationsmöglichkeit und die vorhandene Anregung zur kreativen Weiterarbeit werden in der Regel durch Indikatoren detaillierter. Indikatoren sind z.B. die Angemessenheit, die Altersgerechtigkeit, die Realitätsnähe, die Kulturkontrastivität, die Anregung zur Diskussion, zum eigenen Textschreiben, zum Dramatisieren und zum Rollenspiel.

Die Analyse von 11 Lektionen des Lehrbuchs Optimal A1 hat folgendes ergeben:

Tabelle 03: Das Vorkommen inhaltlicher und sprachlicher Anforderungen im Lehrbuch Optimal A1

		L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11
Lehrbuchtexte, die adressatenbezogene Aspekte bereiten	Angemessenheit	+	+	(+)	[-]	(+)	+	+	[-]	[-]	+	+
	Altersgerechtigkeit	[-]	+	-	[-]	(+)	-	+	(+)	+	-	[-]
Lehrbuchtexte, die die Identifikationsmöglichkeit bereiten	Realitätsnähe	+	[-]	[-]	+	+	+	-	[-]	[-]	+	(+)
	Kulturkontrastivität	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+
Lehrbuchtexte zur kreativen Weiterarbeit	Lehrbuchtexte zur Anregung der Diskussion	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+
	Lehrbuchtexte zur Anregungen des eigenen Textschreibens	-	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-
	Lehrbuchtexte zur Anregung des Dramatisierens	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Lehrbuchtexte zur Anregung des Rollenspiels	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+

Quelle: Eigene Darstellung

Legende

L: Lektion, +: das jeweilige Kriterium ist vollständig anzutreffen, (+): das jeweilige Kriterium ist unvollständig anzutreffen, -: das jeweilige Kriterium ist überhaupt nicht festzustellen, [-]: das jeweilige Kriterium ist mit geringem Maße vorgekommen.

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die Angemessenheit der Informationen nur auf unvollständige Weise erreicht ist, vorwiegend in der dritten Lektion „Musik“ und in der fünften *Essen – Trinken – Einkaufen*. In der 4. Lektion *Tagesablauf – Arbeit – Freizeit*; der 8. *Wohnen* und der 9. *Einladen – Kochen – Essen* kommen die akzeptablen Themen im Hinblick auf die Lernenden stark bemängelt zum Vorschein. Als Beispiel kommen die Texte „Im Büro“ und „Das Interview“ vor, welche das berufliche Leben überwiegend befriedigen. Es wird angemerkt, dass das Kriterium der Altersgerechtigkeit bei allen Texten *Ankunft* auf Seite 14, *Im Hotel* auf Seite 15, *Ein Tag in Essen* auf Seite 16 der 2. Lektion, die den Titel „Eine Fremde Stadt“ beachtet ist. Dabei soll auch angenommen werden, dass die Texte „Das Konzert“ auf Seite 22, „Die Welt –

Tour“ auf Seite 23 auch als Beispiele zur Hemmung der Vollzugmöglichkeit des ersten Kriteriums gelten.

zuschreiben kann, sind relativ wenig vorzufinden. Die Beschäftigung mit den jeweiligen Textsorten wird abgelenkt und unversichert. Diese Unvollständigkeit ist deutlich vorstehend in der 8. Lektion, nämlich beim Text *Turmwohnung* auf Seite 62 und beim Text *Wohnen in Bern* auf Seite 63, da die vorliegenden Situationen nicht für komplette Lebensbezüge gehalten werden. Währenddessen weisen die Lektionen 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9 und 10 auf die Anregung zu kulturkontrastiven Aspekten. Der Hinweis auf die Interkulturalität befindet sich allerdings keineswegs bei den Aufgabetypen in der 3. Lektion unter dem Titel *Musik* und in der 4. Lektion unter dem Titel *Tagesablauf – Arbeit – Freizeit*. Es gibt einen gewissen Fremdheitsbezug zur Befriedigung der Lernziele der Zielgruppe durch die Frage: „*Sammeln Sie Informationen über ihren Wohnort und Wohnsituation. Fragen Sie*“, auf Seite 63, und durch die Frage: „*Was trägt man bei Ihnen?*“ auf Seite 88, die auf den Text *Früher – Heute* bei der 11. Lektion.

Mit dem dritten Analysekriterium wird der Weg vom Sprachbezug geebnet. Zunächst wird der Akzent auf die Anregung der Lehrbuchtexte zur Diskussion gelegt. Abgesehen von der 5. Lektion *Essen – Trinken – Einkaufen* und der 7. *Reisen* nimmt die Diskussion in den sonstigen Lektionen eine wichtige Stellung ein, z.B. beim Text „*Musik, Musik, Musik*“ auf Seite 24, mit Betonung der Ausdrucksfähigkeit über das Gefallen oder Missfallen im Bereich der Musik und bei dem kurzen Lesetext „*So oder so*“ auf Seite 46, wobei eine Diskussion eröffnet wird durch die Frage: „*Wie lernen Sie Deutsch?*“.

Der kreativen Weiterarbeit durch die Anregung des eigenen Textschreibens wird geringes Augenmerk gewidmet. Die Förderung der schriftlichen Kompetenz ist nur bei den einigen Texten der drei Lektionen nämlich 4, 7 und 9 bemerkbar. Was das Drammatisieren anbelangt, so lässt sich erschließen,

dass diese Tätigkeit nicht ausdrücklich repräsentiert ist. Dies soll bezeigen, dass die Textsorten des Lehrbuches Optimal A1 die Aneignung der spezifischen Formen relevanter landeskundlicher literarischer Textsorten erschwert, weil die Texte nicht fiktional charakterisiert sind. Somit lässt sich der Textsortenwechsel, der einer der Voraussetzungen zu sinnvollen Umgangsformen gilt, nicht erkennen. Auch wenn das Rollenspiel im Lehrbuch Umgangsformen gilt, nicht erkennen. Auch wenn das Rollenspiel wurde im Lehrbuch Optimal A1 beachtet ist, darf dies nicht bedeuten, dass alle 11 Lektionen diese mündliche Tätigkeit fördern.

Die Analyse zeigte auf, dass das Lehrbuch Optimal A1 den inhaltlichen Anforderungen, nämlich die Angemessenheit, die Altersgerechtigkeit und die Realitätsnähe mit erhöhtem Aufwand entspricht. Die Kulturkontrastivität wird stückweise übersehen; trotzdem lässt sie sich nicht mit Textsorten zur eigenen Landeskunde der Zielgruppe, sondern durch die Aufgaben erreichen. Die sprachlichen schriftlichen Anforderungen sind nicht in gewünschtem Maße anzutreffen. Aber das Vorkommen der Weiterarbeit im Bereich der mündlichen Gesprächsfähigkeit kann als positiv beurteilt werden.

2.4 Die Lernerbefragung

Um meine Arbeit weiter empirisch zu begründen, habe ich eine Lernerbefragung vorgesehen. Die Befragung richtet sich an Studenten des zweiten und dritten Studienjahrs an der Germanistiksektion der Universität Oran. Die Befragung umfasst 17 Fragen und ist in 4 Teilbereiche aufgeteilt, nämlich: *zum Lehrwerk*; *zum Text*; *zur Sprachkompetenz*; *zum Textverstehen* und *zum Umgang mit dem Lehrwerktext* (siehe Anlage 4: Abbildung 2 im Anhang, S. K). Die Befragung wurde von 11 bis 31 Mai 2008 durchgeführt und sollte Überlegungen über den gegenwärtigen Umgang mit dem Lehrwerktext im algerischen universitären DaF- Bereich liefern.

Die Studenten wurden zuerst über den Zweck der Untersuchung benachrichtigt, ehe sie die Fragestellungen, welche aus den rein theoretischen Überlegungen meiner wissenschaftlichen Forschung abgeleitet sind, ausfüllen sollten. Die

Studenten wurden über die 17 Fragen hinaus die Möglichkeit gegeben, ihre persönlichen Erfahrungen aufzuschreiben, wie sie ihrerseits mit dem Text des Lehrwerks umgehen können.

Bei der Befragung wird sowohl nach dem benutzten DaF-Lehrwerk im textorientierten Unterricht als auch nach dem Wert des Lehrwerktextes auf ihre eigene Sprachkompetenz nachgefragt.

Hinsichtlich des Grundbereichs Text wird nachgeprüft, ob es Vielfalt und Abwechslung von Texttypen und Textsorten im algerischen Germanistikunterricht gibt, mit denen sich eine hohe Motivation erreichen lässt.

Prinzipiell soll die Sprachkompetenz mit dem Ziel verbunden werden, die Ansatzpunkte der Lernenden über den Text und die Verstehenskompetenzen, nämlich das Lesen und das Hören zu verstehen. Ihre eigenen Auffassungen lassen sich mittels ihres Interesses an den Themen ersehen. Hinzu kommen die fachlichen Kompetenzen der Lernenden und die Methode des Lehrers beim Umgang mit dem Text.

Der Fragebogen wird mit dem Teilbereich „zum Umgang mit dem Lehrwerktext“ abgeschlossen. Hier wird nachgeprüft, wie die mündlichen und die schriftlichen Aufgaben zu den Hör- und Lesetexte durchgeführt werden. Dementsprechend können die verfolgten Sozialformen im Hinblick auf die Lösung von Aufgaben optimiert werden. Danach sollen die Lernenden die aufgestellten Strategien auswählen, mit denen sie dem Umgang mit dem Lehrwerktext verfolgen. In dieser Angabe bin ich von der Beschreibung

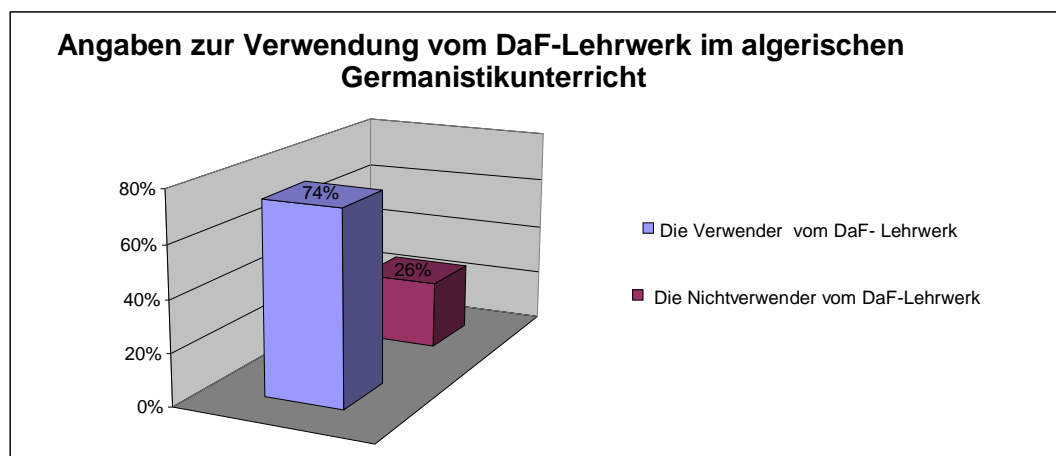
Wolffs¹³⁸(1997b) ausgegangen. Schließlich ist die Frage „Arbeiten Sie mit den Texten außerunterrichtlich?“ anzutreffen.

2.4.1 Ergebnisse und Auswertung der Lernerbefragung

Die Antworten von 100 Studenten auf eine Anzahl von Befragungen lassen sich wie folgt zusammenfassen und auswerten:

a. Zum Lehrwerk

Zu der Frage, „ob die Studenten das Lehrwerk im textorientierten Unterricht benutzen“, herrscht Konsens. 74% der Befragten verwenden das Lehrwerk im textorientierten Unterricht (siehe Anlage 4: Abbildung 3 im Anhang, S. N). Bei näherer Betrachtung werden die Ergebnisse durch die folgende Graphik deutlicher:



64% der Befragten nannten an erster Stelle das Lehrwerk „*Optimal A1*“, aber auch das Lehrwerk „*Delfin B1*“, während 13% der Studenten das Lehrwerk „*Ping Pong*“ erwähnten. 8% der Studenten gaben zu, dass sie neben dem schon erwähnten Lehrwerk „*DaF in 2 Bänden*“ verwenden. Schließlich kommen die Benutzer vom Lehrwerk „*Themen*“ mit 3%. Zudem muss

¹³⁸- Wolff D.: Computers and new Technology: will they change language learning and teaching? 1997b. In: Rüschoff B., Wolff D. et al.: New Horizons in GALL- Proceedings of EUROCOALL 96, Sombathely, 65-82.

hingefügt werden, dass die Studenten Polykopien benutzen. Über ein komplettes Lehrwerk mit seinen sämtlichen Bestandteilen verfügen sie nicht.

Aus den Studentenumfragen ergibt sich außerdem hervor, dass es unterschiedliche DaF-Lehrwerke nicht mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen nicht übereinstimmen.

Im Blick auf den Lehrwerktext und seine Relevanz auf die Sprachkompetenz legten 76% der Studierenden Wert auf die grammatische die lexikalische Kompetenz. Diesbezüglich spiegelt sich in den Antworten, dass der Text der wichtigste Lernstoff für die Aneignung von deutschem Inventar einzelner lexikalischer Sprachmittel (*Einzelwörter*) ist. Der Wert des Textes des Lehrwerks liegt aber auch in dem Erwerb eines sprachlichen Ganzen von lexikalischen Bestandteilen. Dazu schätzten nur etliche Studenten schätzten *feste Wendungen* als wichtig ein. Hinsichtlich des grammatischen Lexikons lassen sich hauptsächlich die grammatischen Strukturen nämlich Syntax und Morphologie am meisten sich benennen.

Der Text ist für die semantische Kompetenz von großem Belang. 18% der Befragten meinten damit, dass sie anhand des Textes verschiedene Bedeutungen, Gedanken,

Kenntnisse allerlei Bereiche gewinnen können. Ein Student sagte diesbezüglich aus, „Der Text bildet mich aus“.

b. Zum Text

Zu der Frage „mit welchen Texttypen wird im Germanistikunterricht umgegangen?“, wurde wie folgt geantwortet:

- sozialorientierte Texte 21%
- Aufforderungstexte 20%
- Darstellungstexte 47%
- narrative Texte 57%
- dialogische Texte 75%
- formgebundene Texte 29%

- deskriptive Texte 66%
- argumentative Texte 23%

Trotz ihrer aussichtsreichen Ergebnisse beim öffentlichen privaten und beruflichen Lebensbereich, wie die Regelung der menschlichen Beziehungen, sind sozialorientierte Texte, z.B. Gesetz und Vertrag sind im Germanistikunterricht zu beachten. Ausgegangen bin ich bei diesen Vorstrukturierung von der Meinung Wolfs, nach der die Lerner „ befähigt werden müssen, Texte aus dem offiziell- amtlichen Kommunikationsbereich wie etwa Anträge, Gesuche, Einsprüche u.a. zu formulieren“¹³⁹. Eine überwiegende Anzahl von Germanistikstudierenden stimmte darüber ein, dass mit den *Darstellungstexten; den narrativen; dialogischen und deskriptiven Texten* umgangen wird. Die Untersuchung zeigte deutlich, dass *Aufforderungstexte* nicht auf ausreichende Weise behandelt werden. Trotz ihrer Wichtigkeit im privaten und institutionellen Bereich wie *Werbung, Warnungstexte, formgebundene Texttypen* halten die Studenten solche Texttypen als unwichtig. Das Gleiche kann über die *argumentativen Texte* gesagt werden.

Die Ergebnisse der Frage, „ welche Textsorten werden im Germanistikunterricht behandelt“ werden zusammenfassend wie folgt dargestellt:

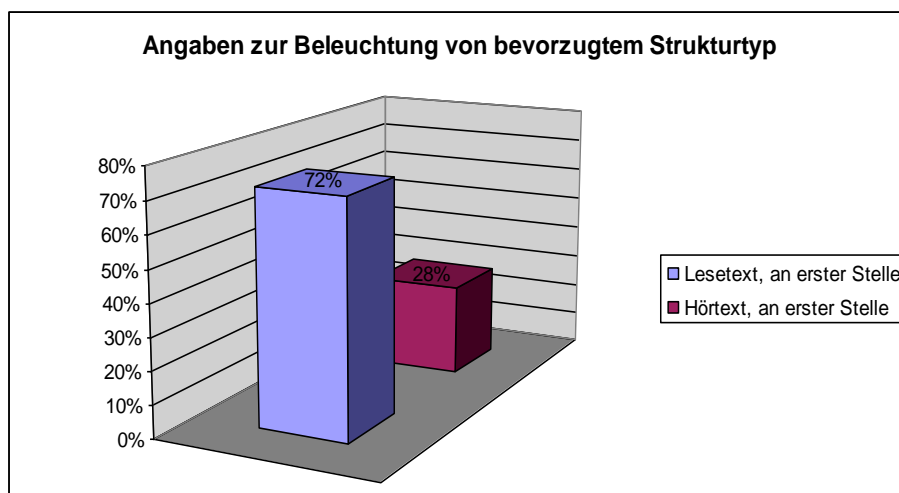
- Bericht	45%	- Protokoll	57%
- Reportage	04%	- Erzählung	65%
- Witz	04%	- Interview	30%
- Theaterstück	13%	- Gedicht	54%
- Liedtext	10%	- Beschreibung	78%
- Brief	75%	- Referat	62%
- Sketch	00%	- Spielfilm	04%

¹³⁹- Krause W. D.: Literarische, linguistische und didaktische Aspekte von Intertextualität. In Börner W., Vogel K.: Texte im Fremdsprachenerwerb, Verstehen und Produzieren, Band 418, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1996, S. 59.

Die Textsorten *Reportage* und *Spielfilm* werden mit 4% Prozentsatz vermerkt und dies lässt besagen, dass der Germanistikunterricht eine wichtige Aktivität vernachlässigt. Dieses visuelle Verfahren verhilft zur Vernichtung sprachlicher Hindernisse bei den Studenten. Mit den Textsorten *Witz* und *Sketch*, die den unterhaltsamen dialogischen Lauf beschaffen, wird kaum umgegangen. Im Zusammenhang mit der vorherigen Frage ist die Beantwortung bezüglich der Textsorte *Interview* unbefriedigend. Unter solchen Überlegungen erscheint es mir sinnvoll zu betonen, dass die häufigste Textsorte *der Dialog* ist. In Bezug auf *das Interview* und *das Theaterstück*. Das Theaterstück begünstigt den handlungsorientierten Unterricht und gewährt den spielerischen Charakter, welches nach den Ansichten der Befragten im Germanistikunterricht nicht in Betracht gezogen wird. Nach den vorherigen Antworten kann es sich nicht überraschen, dass die Textsorte *Liedtext*, die über eine ästhetische Dimension verfügt und auf die Lockerung des FUs abzielt, im algerischen Germanistikunterricht nicht behandelt wird.

c. Zur Sprachkompetenz

- Zu der Frage, ob die Studenten den Lese- oder den Hörtext bevorzugen, lassen sich aus der nachstehenden Graphik folgende Ergebnisse ablesen:

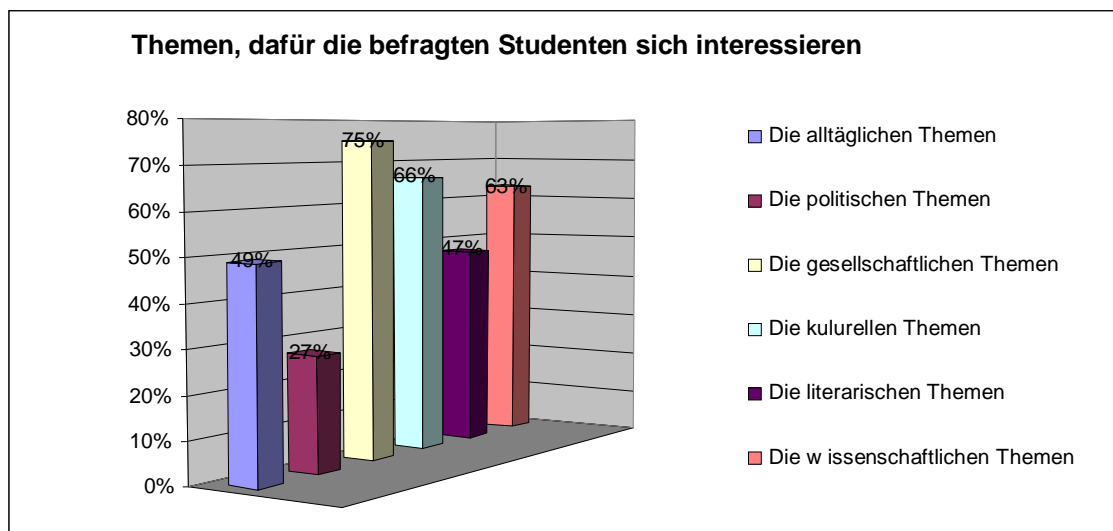


Die Lerner mögen am liebsten ihre Lesefertigkeit fördern. *Beim Lesen* haben etwa alle Befragten geantwortet, dass sie eine hinreichende Zeitdauer zum schnellen besseren vollständigen Textverstehen benötigten. Zu dieser Frage können folgende Überlegungen zusammenfassend aufgefasst werden:

- a. die Konzentration lässt sich beim Lesen besser verwirklichen als beim Hören; deshalb können sie die Inhalte leicht speichern. Dies gilt auch als Hilfsmittel für die Lösung von geleiteten Aktivitäten,
- b. die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz ist das meist genannte Ergebnis. Die Befragten vertraten die Auffassung, dass sie durch den Lesetext werden die neuen Wörter erkennen und gleichzeitig memorisieren,
- c. die orthographische Kompetenz haben die Befragten hochgeschätzt. Durch das Lesen können die Lerner wissen, wie sie die Wörter richtig schreiben werden. Auf diese Weise werden sie bei der schriftlichen Produktion keine Hemmungen bekommen,
- d. die Befragten erwähnten ebenso die phonologische Kompetenz. In diesem Kontext stellten sie fest, dass sie ihre Aussprache schulen und verbessern können,
- e. andere Befragten sagten, dass sie sich während dem Lesen zurechtfinden können
Sie können sich leicht Gedanken und Vorstellungen über den Text machen. Das Dargestellte können sie einfach erleben.
- f. Andere Studenten gaben an, dass ihr heuristisches Verfahren bezüglich allerlei Einzelheiten des Lehrwerktextes erweitern lässt.
- g. Ein anderer Befragte sagte aus, „ich habe mich daran gewöhnt, Texte zu lesen, deshalb bevorzuge ich den Lesetext“, was klar macht, dass der Lesetext am meisten eingesetzt ist,

Gerade im Hinblick auf das erwähnte Ergebnis zum *Hörtext* ist es für 28% der Befragten nahe liegend, dass nur wenige Studenten sich den Hörtext bestreben, der ihr auditives Erfassen ansetzt. Aufgrund des Mangels an Medien wird der Hörtext – nach den Meinungen der Studierenden- nicht mehr als Ausgangspunkt für die Schulung der Aussprache betrachtet. Mit dieser Methode können die Studenten die Sprache nicht nur lernen, sondern auch benutzen. Jeweils ein Student sprach von dem Erlernen echter Aussprache Muttersprachler, und nur einige Befragten drückten aus, dass der Hörtext am interessantesten ist.

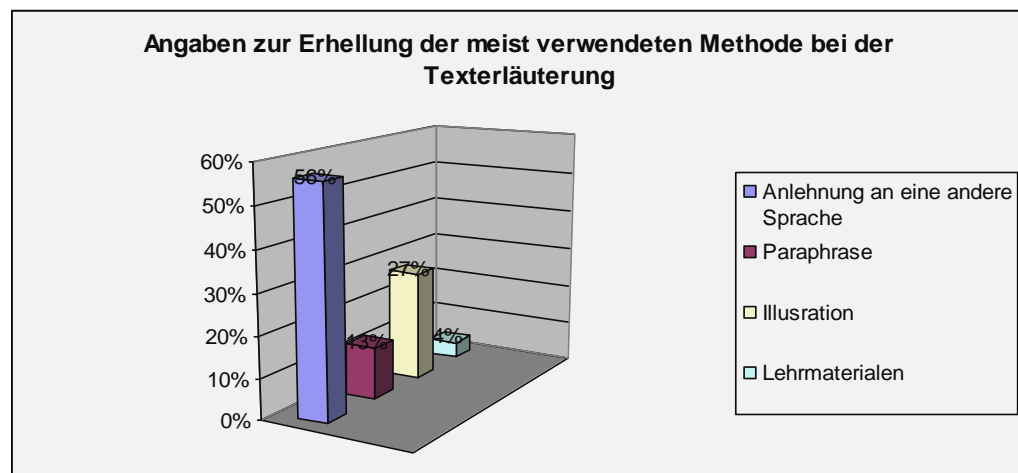
- Die Frage „ Für welche Themen interessieren Sie sich besonders“ wurde folgendermaßen beantwortet:



Die Themen, für die sich die Studenten interessieren, sind abwechslungsreich. 75% der Studenten kreuzen auf die *gesellschaftlichen Themen*, da sie ein Stück ihrer Lebenswelt ausbilden. Mehr als die Hälfte der Befragten beschäftigt sich mit der Wissenschaft und der Kultur, und so viele mit dem *alltäglichen* und *literarischen* Bereich. Für den *politischen* lässt sich mit geringem Prozent 27% bemerken, dass das Interesse daran gering ist. Demzufolge sollten die ausgewählten Themen zielgruppengerecht sein.

Lernergruppe entnommen. Dies zeigt auf, der Lehrwerktext zieht die inhaltlichen Anforderungen nicht in Betracht. Die Lerner haben es schwer, sich mit dem Text zu identifizieren. Andererseits fehlt den Lernern das Sach- und Enzyklopäische Wissen. In diesem Zusammenhang lässt sich das prozedurale Wissen nicht entfalten, mit dem die Lerner andere Texte fokussieren können. Eine Großzahl von Studenten weisen Unvollständigkeiten bei den lexikalischen Kompetenzen. Es lässt sich erkennen, dass das inhaltliche Selektionskriterium, welches beim Lehrwerktext bestehen soll, keine Berücksichtigung findet. Daher findet über die Hälfte der Studenten (59%) den Wortschatz als schwierig.

- Die Antworten auf die Frage „wie geht der Lehrer bei der Texterläuterung um“ zeigen, dass für den Lehrer die *Lehrmaterialien* nicht der bevorzugte Weg zur Texterläuterung sind. Durch diese Abbildung klärt sich die am meisten verwendete Methode bei der Texterklärung:



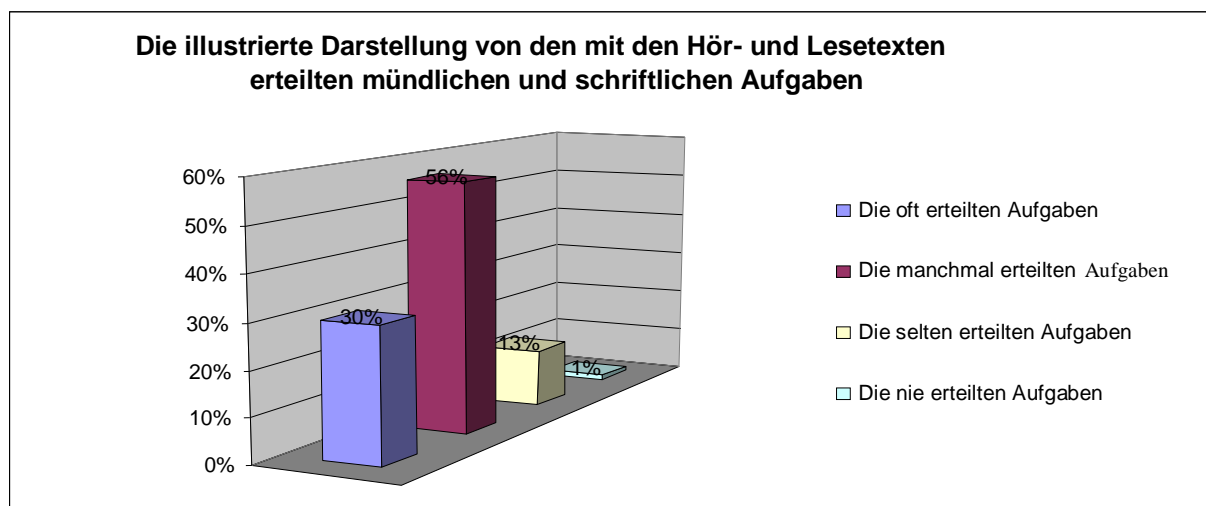
Mehr als die Hälfte 56% vertrat für die Auffassung auf, dass die Anlehnung an eine andere Sprache die meist benutzte Methode ist. Mit 27% nimmt die Illustration eine nicht bedeutende Stelle ein. Die *Paraphrase* steht mit 13% nicht im Vordergrund. Auf sie wird kein großer Wert gelegt, was die intralingualen Erkenntnisse der Studenten hemmen.

Die Frage, ob der Lehrwerktext analytisch oder synthetisch erklärt wird, wird durch 58% der Studenten charakterisiert. Der Lehrer erklärt den Lehrwerktext

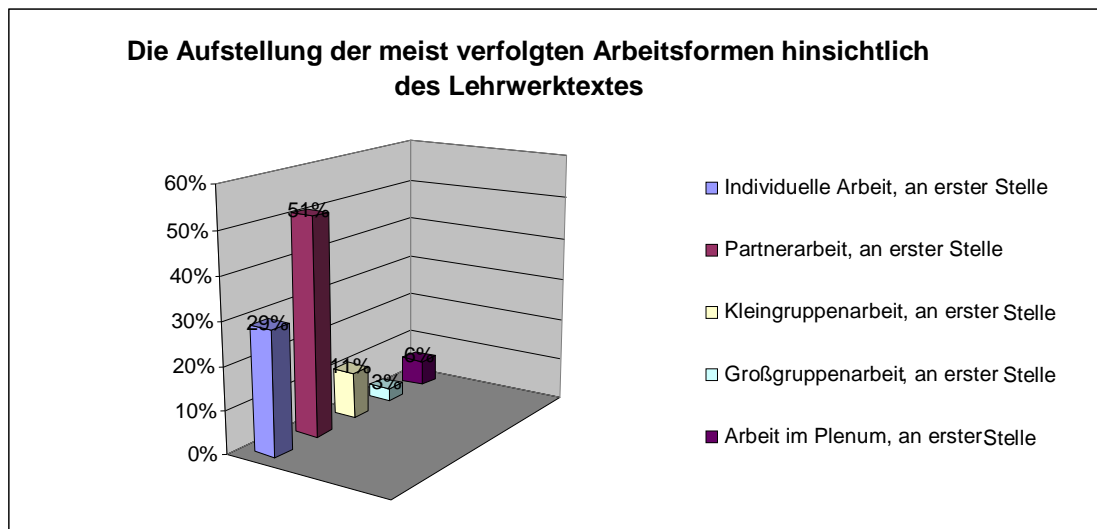
auf tief greifende Weise. Dies stellt das vertiefte Textverstehen sicher und macht weiter deutlich, dass die Lernenden den Text in seinen sämtlichen Einzelheiten erhalten und behalten. Im Gegensatz zum synthetischen Verfahren, welches das Interesse an Weiterarbeit und Beschäftigung mit dem Text aufweisen lässt.

e. Zum Umgang mit dem Text des Lehrwerks

Die Impulse zur Lösung von *mündlichen* und *schriftlichen Aufgaben* bzw. von textueller Weiterarbeit durch die Frage: „Werden die Hör- und Lesetexte mit mündlichen und schriftlichen Aufgaben wie Rollenspiel, Referat, Zusammenfassung, Aufsatz begleitet“, werden in dieser Form beurteilt:



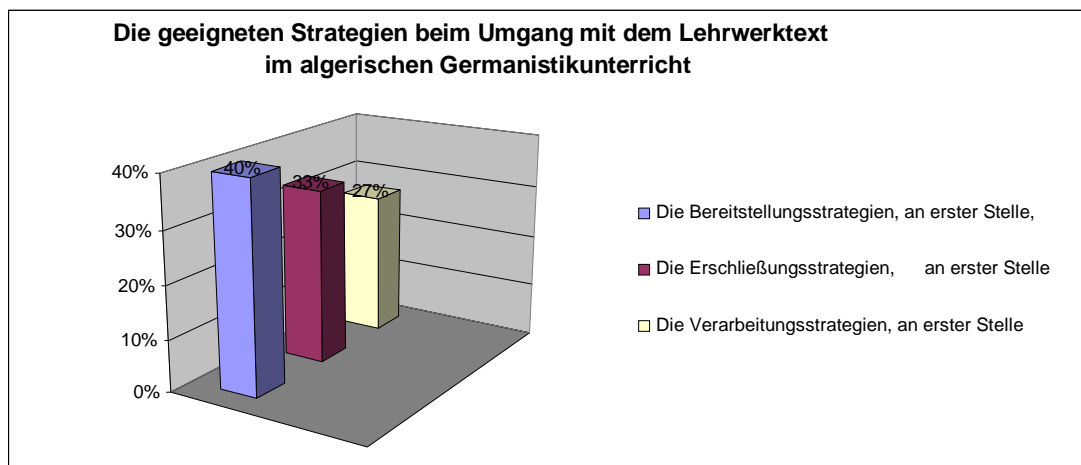
Die Germanistikstudierenden scheinen motiviert zu sein, da Antworten wie *selten* und *nie* nicht vorzufinden sind. Die Studenten sind durch diese Aufgaben nicht überfordert. Bei der Lösung der oben genannten Aufgaben antworten die befragten Studenten zum Problem der Auswahl von Sozialformen derart:



Bemerkenswert nimmt die kollegiale Arbeit die erste Stelle mit 51% ein. Die Einzelarbeit kommt mit 29% vor, was das autonome Lernen erhöhen lässt. Obwohl die Arbeit in Kleingruppen¹⁴⁰ besser für die Lösung von Aufgaben d.h. für den Gedankenaustausch zwischen den Mitlernenden ist sie im Germanistikunterricht beim Umgang mit dem Text nicht entwickelt (11%). Die Großgruppenarbeit und die Arbeit im Plenum finden sehr selten statt, obwohl diese Sozialformen die Verantwortlichkeit der Gruppe entwickeln können.

Bei der folgenden Frage sollten die befragten Studenten auf die geeignete Strategie kreuzen, welche sie beim Umgang mit dem Lehrwerktext verfolgen. Die Antworten auf diese Frage sind aus der folgenden Abbildung abzulesen:

¹⁴¹- Trim J., North B. u.a.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt Verlag, Berlin 2001, S. 160.



Das methodische Verfahren der befragten Studenten findet bemerkenswert insbesondere bei den Bereitstellungsstrategien 40% statt. Die Erschließungsstrategien gewinnen mit 33% an Bedeutung, womit der Lerner sein Sprach-, Inhalts und Weltwissen ausführen wird. Mit dem Prozentsatz 27% werden die Verarbeitungsstrategien im Germanistikunterricht gering geschätzt.

Wie bei der Beantwortung der Frage 4.2 (s. Anlage 18 im Anhang) bereits beschrieben wird, wurde nachgeprüft, ob die Lernenden ihre Sprachkompetenz im weiteren Sinne durch die Arbeit mit Texten extraunterrichtlich verbessern wollen. Auf diese Frage wurden folgende Antworten gegeben:

oft 16% manchmal 52% selten 22% nie 10%
 Etwa die Hälfte der Studenten versucht mit Texten zu arbeiten, was ihre Methodenkompetenz auch in Gang setzen lässt. Die lexikalischen; grammatischen; semantischen; phonologischen und orthographischen Kompetenzen werden von 16% der Befragten verbessert. Etwa ein Viertel der Studenten interessiert sich nur selten für

ihre deutschen Sprachkenntnisse, während sich 10% mit der Verbesserung ihres Sach- und Sprachniveau nie beschäftigt. Somit lässt sich erschließen, der Lerner bemüht sich nicht genug, um seine Sprachkompetenz zu fördern.

2.4.2 Didaktisierungsvorschlag zur Textsorte „ Bericht“

Im Anschluss an diese Lernerbefragung erscheint mir wichtig, einen Didaktisierungsvorschlag zum Lehrwerktext zu unterbreiten, denn – wie KAST und NEUNER (1994, 155) feststellen- „die Texte, die in den Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache Aufnahme finden, haben grundsätzlich ihren Ort im Funktionszusammenhang ihres didaktisch - methodischen Kontextes. Sie sollten daher in der Regel von Vorschlägen begleitet werden, wie sie für den Sprachunterricht nutzbar gemacht werden können“¹⁴¹. Dieser Didaktisierungsvorschlag am Beispiel der Textsorte „Bericht“ würde vielmehr methodische Ansätze hervorheben und findet sich in der Lektion 11 (Schule und Karriere) im Lehrwerk Delfin B1 Band 2. Dabei geht es um den motivierenden Bericht über Lebensläufe „Klassentreffen“ auf Seite 110 (siehe Anlage 4: Abbildung 4, S. R). Vier ehemalige Schüler werden von ihren Lebensläufen in den zwanzigsten vorausgehenden Jahren berichten. Dieses Thema ist von hoher Motivations- bzw. Kreativitätskraft, da die Unterrichtsteilnehmer über selbst erlebte Situationen berichten werden. Der Entwurf dieses Vorschlags würde die folgenden Schritte einschließen¹⁴², welche im textorientierten algerischen Germanistikunterricht eingesetzt werden könnten, da sie den Lerner von einer Textrezeption bzw. Textanalyse zur Text(re)produktion bzw. Textsynthese und weiterhin zur Textdiskussion und –erörterung kommen lassen.

Einführung

Am Anfang der Unterrichtseinheit könnte ein Kurzgespräch stattfinden über die Frage:

¹⁴¹- Kast B., Neuner G.: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt Berlin 1994, S. 155.

¹⁴²- Zu diesen Arbeitsschritten habe ich die *Einführung* hingefügt, die ich für interessante Stufe halte. Bei den wertvollen 5 Etappen basiere ich auf der folgenden Literatur: Jeismann K.-E., Muthmann G.: Wort und Sinn. Sprachbuch Oberstufe Teil I Texte verstehen und verfassen, Ferdinand Schöningh, Paderborn 1971. Mehr dazu in: Stocker K.: Praxis der Arbeit mit Texten, zur Behandlung von Texten der Gebrauchs- und Alltagssprache, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1974, S. 122.

„Haben Sie schon einmal einen Bericht erstattet? Bei welcher Gelegenheit?“
Anschließend kann kurz über den Sachtext „Bericht“ gesprochen werden, so über *Testbericht; Erfahrungsbericht; Zeitungsbericht; Reisebericht; Bericht über Lebensläufe* u.a. Mit einer kurzen Beschreibung zum Bericht im Deutschen und im Arabischen ließe das insgesamt theoretische konstruktive Wissen vollziehen.

Textaufnahme

Der Bericht „Klassentreffen“ würde vorerst von den Studenten gelesen¹⁴³ ohne Rückgriff auf die Muttersprache, was Neugier und Aufmerksamkeit der Lernenden erwecken würde. Die Sprachkompetenz der Studenten würde nachgeprüft, indem eine Palette an möglichen verbundenen Gesamtschwierigkeiten vorgestellt wird. So können die Studenten ihre deutschsprachigen Hürden erkennen und auf sie fokussieren. Beim lauten Lesen ließe sich vorwiegend die phonetische Kompetenz und beim stillen Lesen ließen sich die lexikalischen semantischen und grammatischen Kompetenzen erkennen. Das Übersetzen fällt fort, weil es beidiesem Zugang nicht um ein Wort-für-Wort-Verständnis ginge, sondern um globale Textaufnahme. Im Anschluss daran liegt diese Etappe dem ersten Schritt zum Rezeptionsvorgang zugrunde. Durch das vom Lehrer wiederholte Lesen käme es zu einer sichergestellten Textvorstellung, überdies würde die Annäherung an die Förderung phonologischer Kompetenz einbezogen. Bei dieser Lektüre wären die Hauptbegriffe zu entziffern. Die Studenten brauchen dazu,, theoretisch begründete empirisch abgeleitete und vor allem für die Unterrichtspraxis handhabbare Kriterien zur Einschätzung der Rezeptionseignung von Texten“¹⁴⁴. Die Äußerungen sollten zum vertieften

¹⁴³- Es soll beachtet werden, der Text vorerst von den Studenten gelesen würde, da die Rede vom DaF - Lehrwerk Delfin B1 ist, welches die Fortgeschrittenen anbelangt.

¹⁴⁴- Nebe - Rikabi U.: Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht. In Bickes G., Dufeu B., Willkop E.: Umgang mit Texten, Unterrichtbeobachtung und -auswertung, Grammatikmodelle und ihre Umsetzung in Lehrwerken, Gemeinsamer Arbeitskreis der Volkshochschulen und der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Sprachandrogik- Mainz 1997, S. 17.

Verständnis verkettet aufgenommen werden. Dies gilt als Hilfe und Voraussetzung für die weiteren Tätigkeiten. Die inhaltliche

Gliederung bezüglich des Anlasses des Themas, des Zeitraums, des Ortes erscheine daher sinnvoll beim Einstieg in die nachfolgende Stufe.

Die Texterläuterung:

Der Text würde Satz für Satz erläutert. Die Liste der schwierigen Wörter sollte entschlüsselt werden, auf die Lexik wird vorwiegend beachtet, da sie als dominierende Schwierigkeit beim Verstehen des DaF- Lehrwerktextes gilt. Durch den *Kontext* erklärt der Lehrer z.B. das Wort „*das Aupairmädchen*“ (Mädchen – Ausland – Arbeit - bei einer Familie) und durch *das Assoziogramm* wäre z.B. das Wort „*Handelsrecht*“ zu erläutern, durch das Aufweisen auf das folgende Wortfeld: *Handel, Handelsbank, -beziehung, -freiheit, -geschäft, -recht, -schiff, -staat, -vertrag, -zeitung, -zentrum*. Hervorgehoben soll sein, dass die Sprachkompetenz besser bei der Aufgabestellung erzielt würde. Die sich resultierende Realitätsnähe der bedarfspezifischen Berichtsaussagen bzw. –informationen wie „Ich habe immer gedacht, dass ich einmal Arzt werde wie mein Vater oder mein Großvater“ u.a. und die Anwendung des spielerischen Prinzips sowie das verschaffende Vergnügen würden die Lust am sprachlichen und inhaltlichen Gestalten wecken und die eigene Umwelt einbeziehen, mit der die Studenten den Text nicht mehr für fremd halten und sich von ihm nicht distanzieren könnten, infolgedessen ließen sich die Lesebarrieren, welche im im textorientierten Unterricht verbreitet sind, abschaffen. Somit ließe sich die Auseinandersetzung mit der eigenen gesellschaftlichen Wirklichkeit verschaffen. Zu diesem Befund würde eventuell der *Aufgabentyp 4: Was passt?* auf Seite 111 eingebettet, dies sollte mit dem Ziel kommen, eine Annäherung an den Textgewinn zu erwerben. Damit wird aufgezeigt, inwiefern die Studenten die vier Berichte aufgenommen haben, wobei es 16 Sätze vorliegen. Die Studenten sollten jeden einzelnen Satz in der betreffenden Zelle von den vier Lebensläufen platzieren, weiterhin

sollten Lesestrategien verfolgt werden, das verarbeitende Lesen schiene geeignet zu sein.

Die Textbeschreibung

Der Text würde gemäß seiner Absicht beim mündlichen oder schriftlichen Empfang in Worte gefasst. Der Grundsinn wird erkannt und analysiert, also die Intentionalität und die Funktion und der Wirkungsgrad würden hinterfragt. Über das Wortfeld, die stilistischen Aspekte lässt sich auch diskutieren. Die zu dem eigenen Wissenslexikon neuen lexikalischen und grammatischen Erscheinungen würden hinzugefügt. Außerhalb einer Reihe von neuen Einzelwörtern wie „Handelsrecht, Auslandabteilung, Bundeswehr u.a.“ lassen sich ebenso feste Wendungen eröffnen wie feststehende Phrase wie das Funktionsverbgefüge „auf die Welt kommen, bei der Bank bewerben u.a.“; feste Kollokationen bzw. Wortgruppen „Spaß machen“. Die grammatische Kompetenz ließe sich auch vorfinden wie *die* grammatischen Kategorien (der Kasus wie den Beruf des Arztes, meinem Onkel, meine Abiturnoten u.a.); die grammatischen Klassen (die Deklination der Null- Artikel Adjektive wie für kurze Zeit u.a.); die grammatischen Strukturen (wie der einfache Satz: „Gleich nach dem Abitur konnte ich mich noch nicht für ein bestimmtes Studium entscheiden“.

Die Textsynthese

Unter dieser Etappe würde die Textwiedergabe verstanden. Die Studenten sind aufgefordert, den Gesamtsinn des Berichts zu verfassen. Die Hauptaussagen sollten durch antizipierendes Lesen entdeckt werden. Die Vorgehensweisen der Zusammenfassung sollten den Lernenden bereits genug bekannt und angeeignet sein, weil es sich um fortgeschrittene Studenten handelt. Dazu wird Gehalt-Gestalt Relation behandelt. Die bereits gewonnenen Erkenntnisse würden linear angeordnet und zu einem Text gemacht. Dieser Befund zeigt zudem auf, dass die Studenten den vorliegenden Text präsentieren werden. Somit wird das Textsortenwissen besser angeeignet. Die Berichtsynthese ließe

die Denk-, Kombinationsfähigkeit und vor allem die orthographische Kompetenz schulen, da solche Berichtzusammenfassung schriftlich fixiert würde.

Die Texterörterung

Sie deckt freilich die Stellungnahme des Studenten auf, der imstande sein sollte, die Schwerpunkte des Berichts wieder herzustellen. Darauf folgen die Bewusstmachung und die Bewertung sprachlicher und inhaltlicher Textbegegnungen. Der Erweiterung der methodischen Möglichkeiten entstammen die ausführliche Auseinandersetzung und die Diskussion mit dem Text. Durch diese Stufe würden passive und die aktive Textsortenkompetenzen sichergestellt. Bevor die eigene Berichtproduktion angereichert würde, würde am Anfang dieser Phase eine gesteuerte Aufgabe für die die Berichtrekonstruktion zur Partner-, Kleingruppen- oder Großgruppenarbeit stehen. Anliegend würden Papierstreifen ausgeteilt, bei denen unterschiedliche Elemente von zwei unterschiedlichen Berichten vorliegen. Dabei sollten die Studenten die einzelnen Elemente jeden Berichts, die nicht mehr zu erkennen sind, richtig einsetzen. Es wären andere Berichtssorten zu behandeln, damit die Lektionssequenz eine didaktische Ergänzung in sich tragen wird. Auf die Interpunktion, Form und Aufmachung der erhaltenen Aussagen würde vorwiegend beachtet und da scheinen die Schreibstrategien zur Förderung der formalen Korrektheit und der inhaltlichen Klarheit wertvoll. Die exemplarisch rekonstruierten und zusammen korrigierten Berichttexte würden mit Folienstreifen, wenn möglich, am Tageslichtprojektor bzw. Overheadprojektor an die Wand projiziert. Dieser Versuch, um den Bericht mit optischen Reizen zu verbinden, würde weiterhin die bessere Textaufnahme fördern. Es stellten sich unter Umständen keine Motivations- und Verständnisbehinderungen und somit ließe die didaktische Funktion dieses Aufgabentyps als Wiederholung, als Vertiefung zu dieser Textsorte und als Motivation betrachten, da die Studenten an dieser Musterrekonstruktion beteiligt haben.

Am Ende der Berichtseinheit erschiene es daher sinnvoll, beim Einstieg an eigene Berichte anzuknüpfen. Die Hausaufgabe ist von großem Belange, da die Studenten aus ihren eigenen Erfahrungen Berichtstexte verfassen werden.

Der Umgang mit dem Lehrwerktext soll die Textwahrnehmung vertiefen, sodass eine Gattungsvielfalt von dem dargestellten Text umgesetzt werden sollte. Der soll die Chance geben, sprachlich richtige Texte zu produzieren. Auf die Weise übernehmen die Studenten nur die konventionellen Bedingungen des Originaltextes. Die vorgelegten Vorstellungen lassen die Behauptung zu, dass die Formen der Textrekonstruktionen, der –umgestaltung, der –ergänzung, der –wiederholung, der -vertiefung u.Ä. sich durch Aufgabenstellung, Strategiekonzeption und Medieneumsetzung besser vollziehen lassen. Die gezielte Sprachkompetenz der algerischen Studenten lässt sich zunächst erfolgreich fördern, wenn sie als wichtiger Teil in der Zielsetzung aufgefasst wird. Dabei sollte beachtet werden, dass zusammenhängende Vor- und Nachbereitung zu effizienten unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Umgangsformen des Textes beitragen.

Zusammenfassend kann zu dem vorgelegten Teil der Arbeit gesagt werden, dass die Auswahlkriterien im Rahmen altersspezifischer, eigenkultureller realitätsnäher Aspekte im DaF-Lehrwerk Delfin B1(Band2) sind berücksichtigt wurden. Außerdem ließen sich keine hinreichenden sprachlichen Anregungen zur Förderung der Schreibkompetenz und der Gesprächskompetenz erkennen. Nach der Analyse des Lehrbuchs Optimal A1 wurde festgestellt, dass die Angemessenheit der Informationen und die Altersgerechtigkeit im Hinblick auf die Lernergruppe und die Realitätsnähe der Situationen nur teilweise beachtet wurden. Die authentischen Textsorten verhindern mit höherem Maße die Erreichung der Kulturkontrastivität, deren Beurteilung nur aufgrund der Aufgabetypen anzutreffen ist. Die sprachlichen schriftlichen Anforderungen sind ebenso nicht in dem gewünschten Maße abzuschätzen, aber auch das Vorkommen der Weiterarbeit im Bereich der mündlichen Gesprächsfähigkeit. Die Untersuchungsergebnisse der Lernerbefragung decken auf, dass die

Vorführung des Textes im DaF-Lehrwerk wegen des Mangels an Lehrmaterialien und unauseichenden mündlichen und schriftlichen Aufgaben sowie an unangemessenen Arbeitsstrategien nicht positiv auf die Lernaltersprachkompetenz einwirkt. Aufgrund der Befriedigung einiger Auswahlkriterien ließ sich der aus dem Lehrbuch Delfin B1 Band2 ausgewählte Text bzw. Bericht „Klassentreffen“ durch einen deutschen didaktisierten Vorschlag mit Berücksichtigung der Bedürfnisse und Lernziele der algerischen Lernergruppen behandeln. Es ließ sich herausfinden, dass nicht nur die Vor-, sondern auch die Nachbereitung zum sinnvollen Formen des Textumgangs verhelfen.

Zusammenfassung und Ausblick

Bei der Beziehung zwischen dem DaF-Lehrwerktext und seinen Umgangsformen im algerischen Germanistikunterricht stand folgendes Ziel im Mittelpunkt der vorgelegten Arbeit: „Förderung des Forschungsbereichs Sprachkompetenz bei den algerischen Studierenden.“ Dabei kam es mir in darauf an, mich mit der folgenden Hauptfrage auseinanderzusetzen: „Inwiefern kann der Umgang mit DaF-Lehrwerktexten zur Förderung der Sprachkompetenz der Germanistikstudierenden an der Universität Oran beitragen?“

Zur Ermittlung dieser Fragestellung waren die folgenden Teilhypothesen zu verifizieren:

- Zur Förderung der Lernaltersprachkompetenz leistet der Text des DaF-Lehrwerks

- keine ausreichenden inhaltlichen und sprachlichen Anforderungen.
- Im algerischen Germanistikunterricht bietet die ständige Vorführung des DaF - Lehrwerktextes keine befriedigende Effizienz zur Förderung der Sprachkompetenz Lerner an.
 - Der Lerner, seinerseits, bemüht sich nicht genug, um seine Sprachkompetenz anhand des DaF-Lehrwerktextes zu fördern.

Aus der theoretischen Textdiskussion im ersten Teil konnte festgestellt werden, dass die Begriffsbestimmung des Textes ohne Rückgriff auf den Zusammenhang und Zusammenspiel zwischen den textdidaktischen, -pragmatischen und -linguistischen Untersuchungen nicht begreifbar ist. Diese Begriffsbestimmung lässt annehmen, dass der Text prinzipiell als das eigentliche Vehikel des FUs, als Einheit des Kommunikationsvorgangs und als Fundament der passiven und aktiven mentalen Sprachtätigkeiten betrachtet wird. Diese Gestaltung von Transparenz und erreichbarer Interaktion und Motivation im textorientierten Germanistikunterricht unterstellt doch den Textsortenwechsel in Verbindung mit den Textsorten. Im Mittelpunkt dieses Interesses soll sich die didaktische Textforschung damit beschäftigen, den Lernern, Texttypen und Textsortendifferenzierung und –vielfalt im Germanistikunterricht erreichbar zu machen. Der Text soll vor allem mit bestimmter „Informativität“ und „Situativität“ auftauchen.

In dem theoretischen Teil wurde ebenso der Frage nach der „Umgangsform“ nachgegangen. Darin wurden acht Ansätze vorgestellt, nämlich linguistische, literaturwissenschaftliche, psychologische, soziologische, kommunikative, pädagogische, lern- und entwicklungspsychologische und fachdidaktische Ansätze. Der effiziente Umgang strebt das Ziel an, dass der Textproduktion genug Rechnung geschenkt werden soll, da sie im FU nicht weit reichender als die Textrezeption ist. Da ein anderer Text, der dem Ursprungstext nicht entsprechend ist, entstehen wird, soll der Textrezeptionsaspekt berücksichtigt werden. Dabei gelten die bei diesem Vorgang adressatenspezifischen,

anthropologischen Faktoren d.h. die soziokulturellen, die psychologischen Varianten und die linguistischen Faktoren d.h. die semantischen und syntaktischen Varianten als ein wesentliches Erfolgskriterium. Die Integration dieser Betrachtungsweisen hat Entscheidungen für Textverstehen, das als Reorganisierung des Vor- und Nachwissens fungiert. In diesem Zusammenhang wirkt das Vier-Phasen-Verfahren, nämlich die Orientierung im Text, die Suche nach Verstehensinseln, die Erschließung der Textinhalte und die Ermittlung vom roten Faden vorteilhaft auf die Texterschließung.

Ohne lexikalisches grammatisches, textuelles Kontext- und Weltwissen werden die Textrezeption und das Textverstehen negativ betrachtet bzw. beurteilt. Dies benötigt eine Gestaltung innerhalb der Lektion bzw. des Sprachunterrichts. Hier kommen die 5 aufgeworfenen textdidaktischen Schritte zweckmäßig in Betracht. Dazu gehören die Textaufnahme, die *Texterläuterung*, die Textbeschreibung, die Textsynthese und die Texterörterung. Darum wird die Bereitung einer Reihe von Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibstrategien während des Umgangs mit dem DaF-Lehrwerktext notwendig. Auf diese Weise kann das Methodenbewusstsein bei den Lernenden geschärft werden. Die theoretische Diskussion hat auch aufgezeigt, dass nicht nur das Strategietraining, sondern auch die Strategietheorie im textorientierten Germanistikunterricht erreicht werden sollen.

Die im empirischen Teil vorgestellten Ergebnisse bekräftigen meine Arbeitshypothesen: In den beiden analytischen Kapiteln hat sich gezeigt, dass sowohl im Lehrbuch Delfin B1 Band 2 als im Lehrbuch Optimal A1 die inhaltlichen Anforderungen an die Texte nicht berücksichtigt wurden, nämlich die Angemessenheit, die Altersgerechtigkeit und die Realitätsnähe. Im Lehrbuch Optimal A1 treten die eigenkulturellen Aspekte bei der Aufgabenstellung dominierend auf. Hingegen lassen sich im Lehrbuch Delfin B1 Band 2 die Textsorten nicht identifizieren lassen. Was die sprachlichen

Anforderungen anbelangt, so soll angemerkt werden, dass die Anregung zur Schreibkompetenz in beiden Lehrbüchern nicht in gewünschtem Maße vorkommt. Aber der Bezug auf die Gesprächskompetenz ist in Optimal A1 deutlicher in Delfin B1 Band 2.

Die Lernerbefragung von Germanistikstudenten des zweiten und dritten Studienjahres der Universität Oran hinsichtlich der fünf Bereiche: zum Lehrwerk, zum Text, zur Sprachkompetenz, zum Textverstehen und zum Umgang mit dem Lehrwerktext lassen wichtige Ergebnisse umfassen. Diese Ergebnisse zeigten die Notwendigkeit der Arbeit mit neuen Textsorten wie der Witz, die Reportage und der Sketch. Dazu kommen folgende Parameter in Betracht.

- Die Vervielfältigung und der Wechsel von den Texttypen und Textsorten im algerischen Germanistikunterricht.
- Die Verschaffung sprachlicher und inhaltlicher Anforderungen an die ausgewählten Lehrwerktexte.
- Die Sicherstellung des Textverstehens und der Einsatz der Unterrichtsmedien im Rahmen einer sinnvollen Unterrichtsmethode.
- Die Anregung zum Verfolgen der Nachbereitungsstrategien und der gruppenspezifischen Sozialformen.

Ausgehend von den vorgelegten Ergebnissen und als Ausblick könnten im Rahmen weiterer Untersuchungen Lehrpläne entwickelt werden, nach denen entsprechende regionalspezifische Lehrwerke, die zum Rezipieren und Produzieren deutschsprachiger, algerischer und arabischer Texte erstellt werden könnten. Es ist also wichtig, die Kulturkontrastivität und die Identifikationsmöglichkeit zu sichern, um effizient und effektiv mit dem Lehrwerktext im algerischen Germanistikunterricht umgehen zu können.

Literaturverzeichnis

- **Adamzik K.:** Textlinguistik. Eine einführende Darstellung, Niemeyer Verlag, Tübingen 2004, S. 53.
- **Adamzik k, Antos G., Jakobs E. M.:** Domänen- und kulturspezifisches Schreiben, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main u.a. 1997, S.28f.
- **Adamzik K., Dieter Krause W.:** Text- Arbeiten, Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2005, S. 111, 113, 114,115, 116, 159.
- **Aufderstraße H. u.a.:** Delfin B1 Band 2, Hueber, Ismaning, 2002.
- **Ballstaedt et al.:** Texte verstehen, Texte gestalten, Urban und Schwarzenberg, München 1981, S. 14,15.
- **Bauer E.:** 40 Thesen zum Umgang mit Texten in: **Bickes G., Dufeu B., Willkop E.:** Umgang mit Texten, Unterrichtbeobachtung und –auswertung, Grammatikmodelle und ihre Umsetzung in Lehrwerken, Gemeinsamer Arbeitskreis der Volkshochschulen und der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Sprachandrogik- Mainz 1997, S. 60ff.
- **Bausch K., Christ H., Krumm H.:** Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke Verlag, Tübingen 1995, S. 261, 292.
- Bayern Kolleg Schweinfurt: Lern- und Arbeitstechniken in der E- Phase, Grundwissen und – Fertigkeiten. Stand: März 2010 unter http://www.bayernkolleg-sw.de/fileadmin/user_upload/bk_sw/Dateien_Ausbildung/Lern-_und_Arbeitstechniken.pdf. Zugriff am 16-04-2010.
- **Beham B., Rieckman H., Riemer A.:** Reader für den Kurs „ Wissenschaftliche Arbeiten“ Stundengang Bachelor Soziologie, Universität Hamburg Fakultät Wissenschafts- und Sozialwissenschaften Institut für Soziologie. Unter http://www.wiso.unihamburg.de/fileadmin/sowi/soziologie/institut/ISOZ/Reader_WA.pdf. Zugriff 12-06-2009.
- Bestandteil der Schul- Homepage des Anna- Siemens- Berufskollegs(ASB) in Herford: Deutsch: Übersicht Textsorten (2003) unter <http://www.asbk.de/txtsorte/txtsorte.html>. Zugriff am 18-02-2008.

- **Bickes G., Dufeu B., Willkop E.:** Umgang mit Texten, Unterrichtbeobachtung und –auswertung, Grammatikmodelle und ihre Umsetzung in Lehrwerken, Gemeinsamer Arbeitskreis der Volkshochschulen und der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Sprachandrogik- Mainz 1997, S. 07, 08, 60ff.

- **Bickes G.:** Alltagstexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In **Bickes G., Dufeu B., Willkop E.:** Umgang mit Texten, Unterrichtbeobachtung und –auswertung, Grammatikmodelle und ihre Umsetzung in Lehrwerken, Gemeinsamer Arbeitskreis der Volkshochschulen und der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Sprachandrogik- Mainz 1997, S. 74.

- **Boiron M.:** Faire aimer a littérature. In Zielsprache Französisch, 4/ 1991, S. 206. In **Bickes G., Dufeu B., Willkop E.:** Umgang mit Texten, Unterrichtbeobachtung und –auswertung, Grammatikmodelle und ihre Umsetzung in Lehrwerken, Gemeinsamer Arbeitskreis der Volkshochschulen und der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Sprachandrogik- Mainz 1997.

- **Borbein V.:** Arbeit mit Lesetexte. In: Zehnder E.: Planung und Gestaltung von erwachsenen gemäßen Fremdsprachenunterricht, ein Seminar der Reihe ERWACHSENEN GEMÄßES LEHREN UND LERNEN EINER FREMDSPRACHE –SPRACHANROGIK, im Auftrag des Gemeinsamen Arbeitskreises der Volkshochschule und der Universität Mainz 1995, S.151, 152, 153,161.

Börner W.,Vogel K.: Vorwort. In **Börner W.,Vogel K.:** Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte, AKS Bochum 1999.

- **Börner W.,Vogel K.:** Texte im Fremdsprachenerwerb, Verstehen und Produzieren, Band 418, Gunter Narr Verlag Tübingen 1996, S.01f.

- **Börner W.,Vogel K.:** Texte im Fremdsprachenerwerb, Band 17, AKS – Verlag, Bochum 1995, S.02.

- **Brinker k.:** Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 4., durchges. und erg. Auflage, Verlag Erich Schmidt, Berlin,1994, S.17.

- **Brinker K.:** Linguistische Textanalyse, eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, 5. Auflage, Verlag Erich Schmidt, Berlin 2001, S. 99ff, 105.
- **Brinker K., Antos G., Sager Sven F.:** Text und Gesprächslinguistik, ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, Band 1: Halbband Textlinguistik 2000, Halbband Gesprächslinguistik 2001, De Gruyter Verlag, Berlin, Newyork S. 509ff.
- **Brunner K. u.a.:** Materialien für die Gesamtschule Deutsch. Die Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts, Moritz Diesterweg Frankfurt 1974, S. 17.
- **Buchbinder V.A., Strauß W.H.:** Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1986, S. 99.
- **Conrad C.:** Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher, eingereichte Dissertation, dem Fachbereich Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen zitiert nach **O' Malley J.M.; Chamot A.U.:** Learning strategies in second language acquisition, C.U.P, 1990.
- **Cools, Dorien & Sercu, Lies (2006):** Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11: 3,17S. Abrufbar unter http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Cools_Sercu1.htm: Zugriff am 05-05-2008.
- **Coseriu E.:** Textlinguistik. Eine Einführung, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1981.
- **De Beaugrande R., Dressler W.:** Einführung in die Textlinguistik, Niemeyer Verlag, Tübingen 1981, S. 03ff
- **Desselman G. et al :** Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Deutsch als Fremdsprache, Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1981, S. 56.

- **Edyta J.:** Rolle des Liedes im Fremdsprachenunterricht unter <http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=4595>. Zugriff am 18-02-2009.
- **Eluchina N. V.; Musnickaja E.V.:** Anforderungen an Texte für die Ausbildung im Lesen und verstehenden Hören, in: Deutsch als Fremdsprache, mit Beilage „Sprachpraxis“, Herausgeber: Goethe Institut, 3/1979. 16. Jahrgang, S. 151.
- **Engel U. et al:** Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der BRD. Band 2, Julius Groos Verlag, Heidelberg 1979, S. 8ff.
- **Feld- Knapp I.:** Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF) in: **Adamzik K., Dieter Krause W.:** Text-Arbeiten, Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2005, S. 111, 113, 115, 116, 118, 120, 159.
- **Fix U., Poethe H., Yos G.:** Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2002, S. 18, 26.
- **Friedrich H. F., Mandl H.:** Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In Mandl H., Friedrich H.F.: Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention, Hogrefe, Göttingen 1992, S.02.
- **Friedrich H.F, Mandl H.,** : Handbuch Lernstrategien, Hogrefe, Göttingen 2006, S. 16.
- **Gil Braojos V.:** Kreatives Schreiben 1 .Wie bringe ich LernerInnen dazu, mit Lust Gedichte zu lesen und dabei kreativ zu sein? Abrufbar unter [http : www.manfred-huth.de/fbr/unterricht/sek/virgi.html](http://www.manfred-huth.de/fbr/unterricht/sek/virgi.html). Zugriff am 07-03-2009.
- **Gez et al.:** Metodika obucnija inostrannym jazykam v srednaja skole, Moskva (dt. Zusammenfassung der einschlägigen Passagen bei Reinicke (1985)). - **Bausch K., Christ H., Krumm H.:** Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke Verlag, Tübingen 1995.
- **Glaboniat M. u.a.:** Profile deutsch, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Lernzielbestimmungen Kannbeschreibungen Kommunikative

Mittel Niveau A1.A2.B1.B2, Langenscheidt Verlag, Berlin 2002, S. 07, 09, 46f, 50f.

- **Groeben N.:** Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit, Aschendorff, Münster 1982, S. 33, 73ff, 173.

- **Groeben N., Christmann U.:** Textverstehen und Textverständlichkeit. In: Börner W., Vogel K.: Texte im Fremdsprachenerwerb, Verstehen und Produzieren, Band 418, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1996, S. 73ff.

- **Grütz D.:** Strategien zur Rezeption von Vorlesungen, eine Analyse der gesprochenen Vermittlungssprache und deren didaktische Konsequenzen für den audiovisuellen Fachsprachenunterricht Wirtschaft, Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 1995, S. 41.

- **Harwg R.:** Pronomina und Textkonstitution, Fink Verlag, München 1968, S. 148.

- **Heinemann w.:** Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. In **Adamzik K.:** Textsorten: Reflexionen und Analysen, Stauffenburg Verlag, Tübingen 2000, S. 9-29.

- **Heinemann w., Viehweger D.:** Textlinguistik, eine Einführung, Niemeyer Verlag Tübingen 1991, S. 9-29, 144, 170.

- **Hochhaus S.:** der verständliche Text, Perspektiven auf die Textoptimierung, schriftliche Hausarbeit für Die Magisterprüfung Bochum 2004, S. 05, 07, 34.

- **Isenberg H.:** Grundfragen der Texttypologie. In Dieter Viehweger, Frantisek Danes, Ebenen der Textstruktur, Akademie Verlag, Berlin 1983, S. 308.

- **Jakobs E. M.:** Textproduktion als domänenspezifisches Handeln 1997. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: **Adamzik k, Antos G., Jakobs E.M.:** Domänen- und kulturspezifisches Schreiben, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main u.a., 1997, S. 28f.

- **Jeismann K.-E., Muthmann G.:** Wort und Sinn. Sprachbuch Oberstufe Teil 1 Texte verstehen und verfassen, Ferdinand Schöningh, Paderborn 1971 in: **Stocker K.:** Praxis der Arbeit mit Texten, zur Behandlung von Texten der Gebrauchs- und Alltagssprache, Verlag Ludwig Auer Donauwörth 1974, S. 122.

- **Jung H.:** Arbeit mit authentischen Texten im Fremdsprachenunterricht, katholische Universität von Daegu. Abrufbar unter: <http://Kgggerman.or.kr/kr/kzg/kzg.txt/78-16.pdf>. Zugriff am 19-08-2007, S.263ff.
- **Kaczmarczyk I.:** Die Aspekte der Verwendung der Präpositionen im Fremdsprachenunterricht. Abrufbar unter <http://www.kajet.pl/publikacje-237.html> . Zugriff am 12-06-2009.
- **Kahl D.:** Zehn Thesen zum Umgang mit dem Lehrwerk. In Fery R.; Raddatz V.: Lehrwerke und ihre Alternativen, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2000, S. 125ff.
- **Kast B., Neuner G.:** Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt, Berlin 1994, S. 8- 22, 155, 156, 162.
- **Klein K.:** Umgang mit Gebrauchstexten in: **Hopster N.:** Handbuch " Deutsch" Sekundarstufe I, Schöningh Verlag, Paderborn 1984, S. 183ff.
- **Klein J.; Fix U.:** Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität, Stauffenburg, Tübingen 1997, S. 125- 148.
- **Königs F.:** „Auf dem Weg zu einer neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur' postkommunikativen Phase' in der Fremdsprachendidaktik“, in: Taller de Letras, Jg. 19,1991, S.79.
- **Krause W. D.:** Literarische, linguistische und didaktische Aspekte von Intertextualität. In Börner W.,Vogel K.: Texte im Fremdsprachenerwerb, Verstehen und Produzieren, Band 418, Gunter Narr Verlag Tübingen 1996, S.59.
- **Krumm H.J.:** Stockholmer Kriterienkatalog, Langenscheidt, Berlin u. München 1994.
- **Krumm H-J.:** Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF- Unterricht.- In: Infos DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache 25, 5 (1998), S. 117.

- **Langer H. et al.:** Textarten- didaktisch, eine Hilfe für den Literaturunterricht, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 2004, S. 03ff, 08ff, 16ff, 53ff, 138f, 169ff.
- **Leisen J.:** Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichtsdeutsch (DFU), Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fremdsprachlichen Kommunikation , Varus Verlag, Bonn 1994, S.188, 189, 204.
- **Linke A. ,Nussbaumer M., Paul P.:** Studienbuch Linguistik, Niemeyer Verlag Tübingen 2001, S.210, 212.
- **Lisiecka- Czop M.:** Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten, Peter Lang, Frankfurt am Main 2003, S. 45, 46, 48.
- **Lüttich E. H.:** Text, Intertext, Hypertext. Zur Texttheorie der Hypertextualität. In **Klein J.; Fix U.:** Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität, Stauffenburg Verlag, Tübingen 1997, S.125- 148.
- **Longacre R.:** The grammar of Discourse, Plenum Press, NewYork 1983.
- **Merkt G.:** Zu einer Didaktisierung der Textsorten- Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, in: **Brüchner L.:** Lehrer und Lernende im Deutschunterricht, Kongreßbericht der VI. Internationalen Deutschlehrertagung, Langenscheidt Verlag, Berlin 1980, S. 432.
- **Michel G., Harnisch H.:** Sprachliche Kommunikation. Einführung und Übungen, bibliographisches Institut, Leipzig 1988, S. 58f, 64,75.
- **Mißler B.:** Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien, eine empirische Untersuchung, Teriärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit7 volume 3,Stauffenberg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen 1999, S. 125, 133.
- **Müller M. u.a.:** Optimal A1, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, Berlin und München 2004.
- **Nebe - Rikabi U.:** Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht. In **Bickes G., Dufeu B., Willkop E.:** Umgang mit Texten, Unterrichtsbeobachtung

und –auswertung, Grammatikmodelle und ihre Umsetzung in Lehrwerken, Gemeinsamer Arbeitskreis der Volkshochschulen und der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Sprachandrogik- Mainz 1997, S 117.

- **Neuner G.:** Lehrwerke. In: **Bausch K. R., Christ H., Krumm H.J.:** Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke Verlag Tübingen und Basel 1995, S. 292, 293.

Neuner G.: Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In **Kast B., Neuner G.:** Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt Berlin 1994a, S. 8 -22.

- **Neuner G., Hunfeld H. :** Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung, Langenscheidt Verlag, Kassel 1993, S.19ff.

- **Nodari C.:** Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung Band 16, Verlag Sauerländer Aarau, Frankfurt am Main 1995, S. 165.

- **Nussbaumer M.:** Was Texte sind und wie sie sein sollen, Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexte, Niemeyer Verlag, Tübingen 1991, S. 277.

- **Oxford R.:** Language learning strategies. What every teacher should know, New York 1990a, S. 17ff.

- **Palmer S.:** Unterrichten mit neuen Medien. The Gruffalo – Vom Storybook zum Theaterstück, 2005 Schulen ans Netz e.V., unter http://www.naturwissenschaften-entdecken.de/dyn/bin/459545-459556-1-projektbeschreibung_the_gruffalo.pdf. Zugriff am 07-03-2009.

- **Piepho H. E.:** Leseimpuls und Textaufgaben(1990). In : Fremdsprache Deutsch 2, S. 4-9.

- **Pohl H. L.:** Textlinguistische Voraussetzungen einer komplexen Entwicklung der Sprachtätigkeiten. In: **Buchbinder V.A., Strauß W.H.:** Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1986, S. 99.

- **Pospiech U.:** Theorie und Vermittlung der Sprache, zur Begründung und Umsetzung eines feedbackorientierten Lehrgangs, zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2005, S. 75, 85, 88, 89.
- **Prenzel M.:** Sich selbst Kompetenz aneignen- ein pädagogisches Thema, in: Unterrichtswissenschaft, Jg. 18, S. 57- 61.
- **Rampillon U.:** Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, Max Hueber Verlag Ismaning 1985, S. 26-27, 76fff, 85, 91,98, 114.
- **Rampillon U.:** Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, Max Hueber Verlag München 1985b.
- **Rampillon U.:** Lerntechniken in: **Bausch K., Christ H., Krumm H.:** Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke Verlag, Tübingen 1995, S.262.
- **Roche J.:** Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik, Narr Francke Attempo Tübingen 2005, S. 191.
- **Rolf E.:** Die Funktion der Gebrauchstextsorten, de Gruyter, Berlin 1993.
- **Rück H.:** Linguistique textuelle et enseignement du francais, Hatier/ Dider, „Coll LAL“, Paris 1991.
- **Scheils J.:** Kommunikation im Fremdsprachenunterricht (Communication in the modern languages classroom, dt.). Rat für kulturelle Zusammenarbeit, council of Europa Press(1994).
- **Schirmmacher Th.:** Textanalyse und Grammatik, ein sprachwissenschaftliches Lehrbuch, Seminar für Sprachmethodik, Verlag für Kultur und Wissenschaft Bonn1999, S. 02, 03fff.
- **Sitta H.:** Kritische Überlegungen zur Textsortenlehre 1972. In: **Sitta H., Brinker K.:** Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik. Festgabe für Hans Glinz zum 60. Geburtstag, Pädagogischer Verlag, Schwann, S. 63-72.
- **Stocker K.:** Praxis der Arbeit mit Texten, zur Behandlung von Texten der Gebrauchs- und Alltagssprache, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1974, S.121,123f.
- **Strauß W. H.:** Der Einsatz von Unterrichtsmitteln im Fremdsprachenunterricht. In: **Buchbinder V.A., Strauß W.H.:** Grundlagen der

Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Verlag Enzyklopädie Leipzig 1986, S. 254.

- **Surkamp C.:** Teaching films: Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit. Quelle: In: Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch, (2004) 68, S. 2-11. Abrufbar unter: http://www.friedrichverlag.de/go/4A3F2A3539C64E9095FBC66E3C7EE92B?action=ShowProd&prod_uuid=C05BA255BAF041CC8EC8D3BE3DBA3FD6.

Zugriff am 18-02-2009.

- **Trim J., North B. u.a.:** Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt Verlag, Berlin 2001, S. 94, 160.

- **Wolff D.:** Computers and new Technology: will they change language learning and teaching? (1997b). In: **Rüschhoff B., Wolff D. et al.:** New Horizons in GALL- Proceedings of EUROCOALL 96, Sombathely, S. 65-82.

- **Wüest J.:** Textarbeit im Fremdsprachenunterricht für Anfänger in: **Adamzik K., Dieter Krause W.:** Text- Arbeiten, Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen 2005, S.85.

- **Yettou B.:** Lehrplanentwicklung im algerischen Gymnasialunterricht in: Imagologie, Interculturalité Et Didactique, culture et enseignement des langues, l'office des publications universitaires Oran Revue numéro 8 octobre 2004, S. 131.

- **Zeuner U.:** Lehrbereich DaF am Institut für Germanistik der TU Dresden, 1999, unter: <http://www.tu-dresden.de/sulfig/daf/tueren/tueren61.htm>. Zugriff am 23-06-2006.

Anhang

Anlage1

Abbildung 1: Schirrmacher Th.: Textanalyse und Grammatik, ein sprachwissenschaftliches Lehrbuch, Seminar für Sprachmethodik, Verlag für Kultur und Wissenschaft Bonn 1999, S. 05.

	Erzähltexte	Anweisungstexte	Erklärttexte	Überredungstexte
Verknüpfung	chronologisch	chronologisch	logisch	logisch
Hauptperson	1./3. Person	unbestimmt allgemein	unbestimmt	2. Person
Orientierung	Agens/Patiens	Patiens/Resultat	Thema	Hörer
Zeit	abgeschlossen/ voraussehend	voraussehend/ abgeschlossen	unbestimmt	voraussehend
Spannung	+ Höhepunkt	+ Resultat	+ Argument - Spannung	+ Argument +/- Spannung

Abbildung 2: Grütz D.: Strategien zur Rezeption von Vorlesungen, eine Analyse der gesprochenen Vermittlungssprache und deren didaktische Konsequenzen für den audiovisuellen Fachsprachenunterricht Wirtschaft, Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 1995, S. 41.

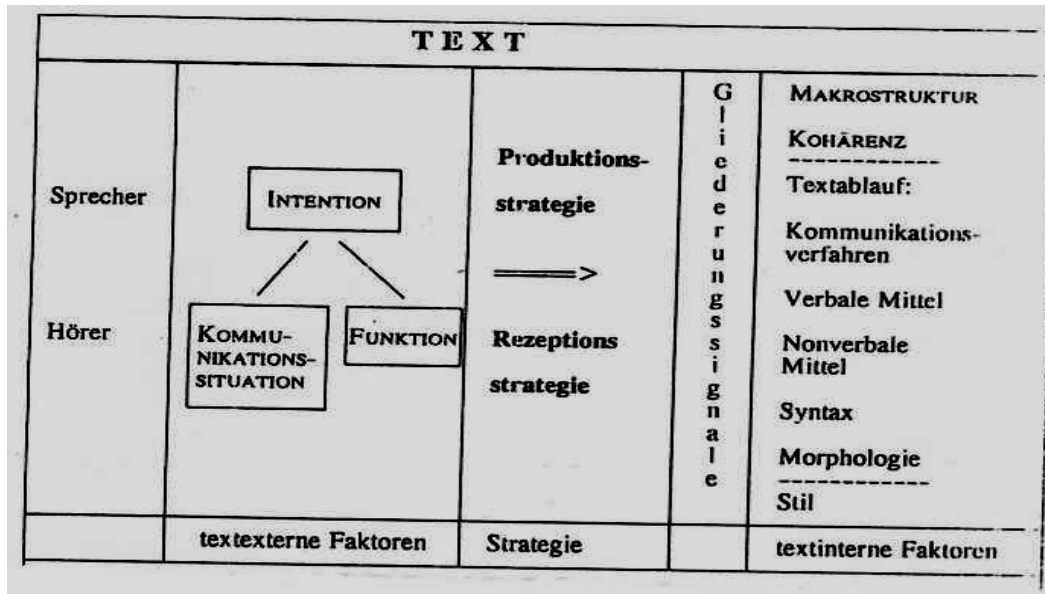
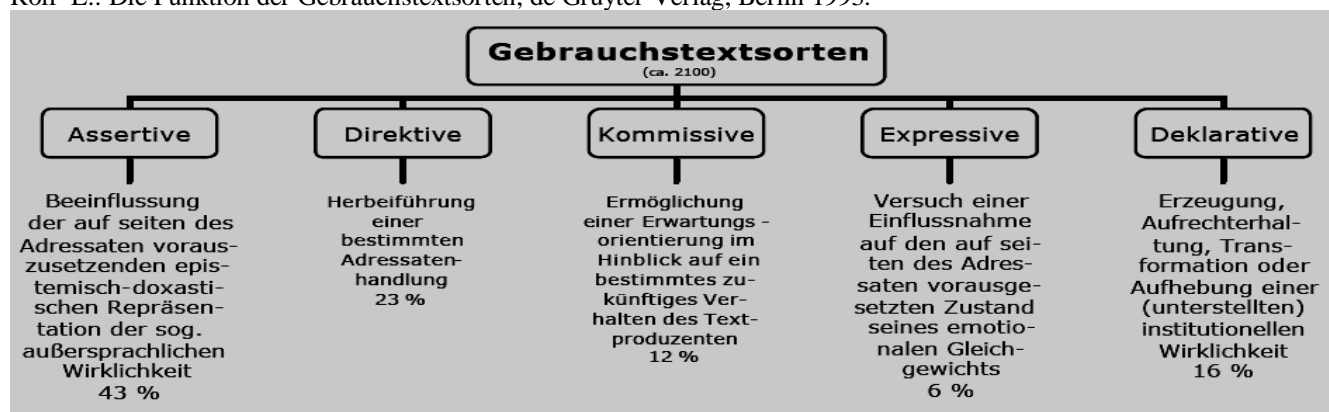


Abbildung 3: Schematische Darstellung der funktionalen Klassifikation der Gebrauchstextsorten. Siehe Rolf E.: Die Funktion der Gebrauchstextsorten, de Gruyter Verlag, Berlin 1993.



Anlage 2

Abbildung 1: Unterschiede zwischen Sprachformen der gesprochenen Sprache und der geschriebenen Sprache. Siehe Nussbaumer M.: Was Texte sind und wie sie sein sollen, Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexte, Niemeyer Verlag, Tübingen 1991, S. 277.

GESPROCHENE SPRACHE	GESCHRIEBENE SPRACHE
<ul style="list-style-type: none"> ->einfachere, kürzere, variationsärmere Lexik; mehr Floskeln, sprachliche Ver-satzstücke ->sprechsprachliche lexikalische Spezifika ->viele und typisch sprechsprachliche Partikeln ->einfache, kürzere, variationsärmere Syntax ->'weiche', nicht streng durchkomponierte Syntax, unklare Ganzsatzgrenzen (ev. ganz anderes oder zusätzliches Gliederungsprinzip) Holophrasen ->typisch sprechsprachliche gramm. Kategorien und morpholog. Formen (z.B. Perfekt, analytischer Konjunktiv II, Demonstrativ- statt Personalpronomen) ->mehr 'Fehler' ->typisch sprechsprachliche Konstruktionen ->markiertere Wortstellung ->weniger komponierter Textbau (z.B. weniger Konsequenz im Gebrauch von Kohäsionsmitteln; 'weiche', unscharfe Kohäsionsmittel)³⁴ ->typisch sprechsprachliche Metakommunikation ->weniger Information im Verhältnis zur Textlänge ->etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ->schwierigere, differenziertere, längere, variationsreichere Lexik ->schriftsprachliche Spezifika ->wenige Partikeln ->kompliziertere, längere, variationsreichere Syntax ->'harte', streng durchkomponierte Syntax, klare Ganzsatzgrenzen ->typisch schriftsprachliche gramm. Kategorien und morpholog. Formen (z.B. mehr Präteritum, synthetischer Konjunktiv II) ->weniger 'Fehler'³³ ->typisch schriftsprachliche Konstruktionen ->'normalere' Wortstellung ->stärker komponierter Textbau (z.B. konsequenterer Kohäsionsmittelgebrauch; 'harte', präzise Kohäsionsmittel) ->typisch schriftsprachliche Metakommunikation ->mehr Information im Verhältnis zur Textlänge ->etc.

Abbildung 2: Leisen J.: Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichtsdeutsch (DFU), Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fremdsprachlichen Kommunikation, Varus Verlag Bonn 1994, S. 189.

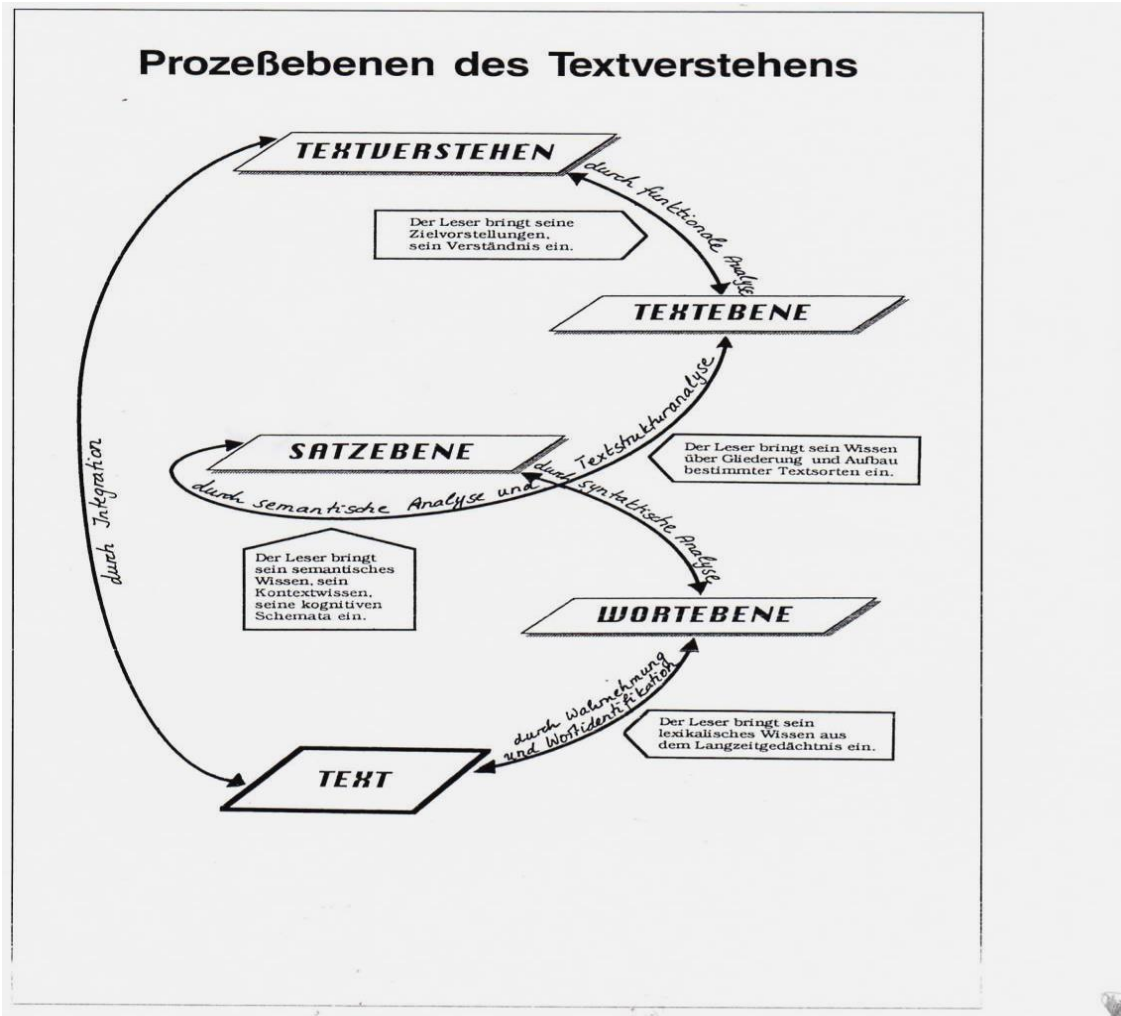


Abbildung 3: Bickes G.: Alltagstexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In Bickes G., Dufeu B., Willkop E.: Umgang mit Texten, Unterrichtbeobachtung und -auswertung, Grammatikmodelle und ihre Umsetzung in Lehrwerken, Gemeinsamer Arbeitskreis der Volkshochschulen und der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Sprachandrogik- Mainz 1997, S. 74.

Textverständnis				
Grammatikalisches Wissen	Lexikalisches Wissen	Textuelles Wissen	Kontextwissen	Weltwissen
Buchstabenkombinationen	Wortbedeutungen	Verweisungsformen und andere Kohärenzmittel	Schreibsituation	Sach- und Fachwissen
Wortkombinationen	Verwendbarkeit der Lexeme in Konstruktionen und Sätzen	Logische Strukturen	Intention des Autors	kulturelles und historisches Wissen
Wortstellung		Textaufbaumuster	Stellung des Textes innerhalb eines Textkorpus	
Kongruenz		Textsortenkenntnis		
Verwendung und Deutung von Strukturwörtern		Kenntnisse zur Stilebene		
Satzverlauf, Satzbauplan				

Anlage 3

Abbildung 1: Mißler B.: Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien, eine empirische Untersuchung, Teriärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit7 volume 3, Stauffenberg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen 1999, Seite 125 zitiert nach Rampillon U.: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, Max Hueber Verlag, Ismaning 1985, S. 26- 27.

direkte Strategien	indirekte Strategien
<p>Gedächtnisstrategien: zum besseren Behalten und Abrufen neuer Informationen</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Creating mental linkages (grouping, associating/elaborating, placing new words into a context) B. Applying images and sounds (using imagery, semantic mapping, using keywords, representing sounds in memory) C. Reviewing well (structured reviewing) D. Employing action (using physical response or sensation, using mechanical techniques) 	<p>Metakognitive Strategien: zur Koordinierung des Lernprozesses</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Centering your learning (overviewing and linking with already known material, paying attention, delaying speech production to focus on listening) B. Arranging and planning your learning (finding out about language learning, organizing, setting goals and objectives, identifying the purpose of a language task, planning for a language task, seeking practice opportunities) C. Evaluating your learning (self-monitoring, self-evaluating)
<p>Kognitive Strategien: zum besseren Verstehen und Produzieren der Zielsprache</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Practicing (repeating, formally practicing with sounds and writing systems, recognizing and using formulas and patterns, recombining, practicing naturalistically) B. Receiving and sending messages (getting the idea quickly, using resources for receiving and sending messages) C. Analyzing and reasoning (reasoning deductively, analyzing expressions, analyzing contrastively, translating, transferring) D. Creating structure for input and output (taking notes, summarizing, highlighting) 	<p>Affektive Strategien: zur Regulation von Gefühlen und Ängsten</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Lowering your anxiety (using progressive relaxation, deep breathing, or meditation, using music, using laughter) B. Encouraging yourself (making positive statements, taking risks wisely, rewarding yourself) C. Taking your emotional temperature (listening to your body, using a checklist, writing a language learning diary, discussing your feelings with someone else)
<p>Kompensationsstrategien: zur Verwendung der Zielsprache trotz Wissenslücken</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Guessing intelligently (using linguistic clues, using other clues) B. Overcoming limitations in speaking and writing (switching to the mother tongue, getting help, using mime or gesture, avoiding communication partially or totally, selecting the topic, adjusting or approximating the message, coining words, using a circumlocution or synonym) 	<p>Soziale Strategien: zum Lernen mit anderen Personen</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Asking questions (asking for clarification or verification, asking for correction) B. Cooperating with others (cooperating with peers, cooperating with proficient users of the new language) C. Empathizing with others (developing cultural understanding, becoming aware of others' thoughts and feelings)

Abbildung 2: Mißler B.: Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien, eine empirische Untersuchung, Teriärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit⁷ volume 3, Stauffenberg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen 1999, Seite 133 zitiert nach Oxford R.: Language learning strategies. What every teacher should know, New York 1990a, S. 17ff.

sprachliche Teilkompetenzen	Lerntechniken, die ...		Voraussetzungen beim Schüler
	Lernprozeß vorbereiten	Lernprozeß steuern	
Wortschatz	Erschließen der Bedeutung mit Hilfe – der Muttersprache – der Zielsprache – weiterer Fremdsprachen – internationaler Fremdwörter – des Kontextes Benutzung eines Wörterbuches	Vokabelheft/Vokabelkartei führen Vokabelwissen aufbauen Fehlerstatistik führen Übungen durchführen – Reihengliederung – Klassifizierung – Ablaufgliederung – Assoziationsübung	Alphabet Lautschrift Aufgabenformen Sozialformen <i>Classroom Phrases</i>
Grammatik	grammatische Nachschlagewerke kennen Aufbau der eigenen Grammatik kennen Stichwortverzeichnis benutzen Visualisierungstechniken kennen	Herleiten von Grammatikregeln Regelwissen aufbauen Grammatikheft führen Präsentationstechniken Führen einer Fehlerstatistik	Alphabet grammatische Terminologie Aufgabenformen Sozialformen <i>Classroom Phrases</i>
Hören	Segmentieren sequentielles Kombinieren erschließendes Hören <i>pre-questions / information search</i> <i>note-taking practice</i>	<i>note-making practice</i>	englische Strukturwörter u.ä. Wortgruppen kennen Aufgabenformen Sozialformen <i>Classroom Phrases</i>
Lesen	<i>skimming</i> <i>scanning</i> <i>search-reading</i> : – SQ3R Methode – Murder Schema – erschließendes Lesen – <i>pre-questions</i> – <i>note-taking</i>	Auswendiglernen Systematisieren des Textes Benutzung von Nachschlagewerken <i>note-making</i>	Alphabet Nachschlagewerke kennen Aufgabenformen Sozialformen <i>Classroom Phrases</i>
Sprechen	Auswendiglernen – Vor-sich-hinsprechen – Nachsprechen – Mitsprechen – <i>read & look up</i> – <i>overlearning</i> – stiller Monolog – Lokalisierungsmethode – <i>backward build up technique</i> – Vorstellungsbilder Nachschlagewerke benutzen	<i>note-making</i>	Bedienung eines Kassettenrekorders Aufgabenformen Sozialformen <i>Classroom Phrases</i>
Schreiben	Abschreiben <i>note-taking</i> : – schnelles Notieren – Abkürzungen – Zeichen und Symbole <i>Outlining</i>	<i>note-making</i> <i>proof reading</i> Fehlerstatistik führen Wörterbuch benutzen grammatisches Nachschlagewerk benutzen	Aufgabenformen Sozialformen <i>Classroom Phrases</i>

Anlage 4:

Abbildung 1: Stockholmer Kriterienkatalog. Siehe Krumm H.J.: Stockholmer Kriterienkatalog, Langenscheidt, Berlin u. München 1994.

Stockholmer Kriterienkatalog

a) Aufbau des Lehrwerks

Es sollen unbedingt vorhanden:

- Textteil
- Arbeitsteil/ Arbeitsbuch
- Grammatikteil (im Textbuch oder besonderes Grammatikbuch)
- Wörterverzeichnis (im Textbuch mit phonetischen Angaben, wo nötig),
- Tonband/ Kasette

Gibt es natürlich auch ... ?

- Lehrerhandbuch mit zusätzlichem Material wie Bilderserien, Spiele, Tests, Liedertexte, etc,
- Bildmaterial (Folien, Dias),
- Zusätzliche Tonaufnahmen (authentische Texte, Lieder, ...),
- Lösungen zu den Aufgaben,
- Tests

b) Layout

- Ist die äußere Aufmachung ansprechend?
- Ist die Gestaltung der Lektionen und Lehrbuchseiten übersichtlich?
- Ist die graphische Gestaltung (Fotos, Zeichnungen) motivierend?
- Sind die Materialien gut verarbeitet und haltbar?
- Sind Bild und Text pädagogisch aufeinander abgestimmt?

c) Übereinstimmung mit dem Lehrplan

- Entspricht die Konzeption des Lehrwerks den Anforderungen des Lehrplans (z.B. übergreifende Lernziele, kommunikative Lernziele)?

d) Inhalte – Landeskunde

Soweit entsprechende Texte und Informationen im Lehrwerk vorhanden sind, ist zu fragen ob sie

- sachlich richtig sind,
- altergerecht sind,
- ausgewogen sind,
- problemorientiert sind,
- unterhaltend sind,

- abwechslungsreich gestaltet sind,
- und ob kulturkontrastive Aspekte berücksichtigt werden.

1. *Die Menschen, die im Lehrwerk vorkommen*

- Gibt es Personen, mit denen sich die Schüler identifizieren können?
- Gibt es Personen, für die sich die Schüler interessieren könnten?
- Tauchen männliche und weibliche Personen zu ungefähr gleichen Anteilen im Lehrwerk auf?
- Werden Rollenklischees (z.B. Frau nur als Hausfrau) vermieden?

2. *Der Alltag im Lehrwerk*

- Wird das Leben in der Stadt und auf dem Land vorgestellt?
- Wird das Leben in Familie, Schule, bei der Arbeit und in der Freizeit thematisiert?
- Tauchen Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten auf?
- Wird das Alltagsleben in allen deutschsprachigen Ländern behandelt?

3. *Geographie und Wirtschaftsleben*

- Enthält das Lehrwerk Karten und Fotos zur Darstellung von Geographie und Wirtschaft? (Vielfalt der Landschaftstypen, Industrie etc)?

4. *Die Gesellschaft (politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Verhältnisse)*

- Werden die verschiedenen politischen Systeme der deutschsprachigen Länder vorgestellt?
- Werden die verschiedenen wirtschaftlichen Systeme und Lebensbedingungen in den deutschsprachigen Ländern behandelt?
- Enthält das Lehrwerk aktuelle Bezüge, z.B. Fragen der Umwelt, der Arbeitswelt (Arbeitslosigkeit), der Computergesellschaft, der Handelsbeziehungen zwischen den deutschsprachigen Ländern und dem Heimatland?

5. *Kultur*

- Werden Feste, Sitten und Gebräuche vorgestellt?
- Wie weit werden Kunst, Musik, Theater, Film etc. einbezogen?
- Werden auch Jugend- und Alternativkultur angesprochen?

6. *Literatur*

- Werden im Lehrwerk auch literarische Texte (Gedichte, Kurzgeschichten etc.) vorgestellt?

7. *Geschichte*

- Werden auch wichtige geschichtliche Informationen vermittelt? (z.B. solche, die die Beziehungen zwischen den deutschsprachigen Ländern und dem Heimatland beeinflusst haben)

8. Darstellung des eigenen Landes

- Bietet das Lehrwerk die Möglichkeit,
 - a. die besonderen Beziehungen deutschsprachiger Länder zum eigenen Land zu verhandeln?
 - b. über Verhältnisse im eigenen Land, z.B. Sitten und Bräune, Wirtschaft, soziale Sicherung sich auf Deutsch zu äußern?

e) Sprache

- Orientiert sich das Lehrwerk an der Standardsprache?
- Bietet das Lehrwerk Beispiele für die sprachliche Vielfalt, z.B. Umgangssprache, Jugendsprache, Werbesprache, Fachsprache, literarische Sprache?
- Ist die Sprache im Lehrwerk der Situation angemessen, und ist ein Kontext gegeben?
- Enthält das Lehrwerk eine Vielfalt von Textsorten (Dialoge, erzählende Texte, Sach-/Fachtexte, Zeitungstexte usw.)?
- Enthält das Lehrwerk genügend Material zur Rezeption (Hören und Lesen) und Produktion (Sprechen und Schreiben) von Sprache?
- Ist die Sprache authentisch oder wirkt sie künstlich (Lehrbuchsprache)?
- Ist die Sprache für die jeweilige Lernstufe zu schwierig (zu viele neue Wörter, komplexer Satzbau) oder zu leicht (langweilig)?
- Sind zusammenhängende Lesetexte vorhanden (ausgewogenes Verhältnis zwischen Lang- und Kurztexten)?
- Werden wichtige Redesituationen in Dialogen vorgeführt?
- Werden unterschiedliche Sprechfunktionen verdeutlicht?
- Regen die Lehrbuchtexte zur kreativen Weiterarbeit an (Diskussion, eigene Texte schreiben, Dramatisieren und Rollenspiele)?
- Führen die Texte auch die emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache vor? (Dazu gehört auch das Vorhandensein von Spielen, Liedern, Reimen, aber auch Ausdrücke für Freude, Wut, Angst etc.)
- Werden Wörter und Ausdrücke genügend erklärt?
- Werden sprachliche Verwandtschaften zur Lernerleichterung ausgenutzt?
- Werden kulturell-sprachliche Unterschiede berücksichtigt (z.B. Du- Sie- Konventionen)?

1. Aussprache und Intonation

- Werden Fragen der Aussprache und Intonation systematisch behandelt?
- Werden die kontrastiv schwierigen Laute besonders berücksichtigt?
- Werden Intonationshilfen (z.B. Farbe, Fettdruck, Pfeile) gegeben?

2. *Tonbänder/ Kassetten*

- Klingen die Aufnahmen authentisch?
- Werden auch Sprachvarianten vorgeführt (z.B. verschiedene Sprecher, eventuell dialektale Färbung)?

f) **Grammatik**

Sind die Texte im Hinblick auf die Grammatik konstruiert?

- Sind die Texte nach kommunikativen Gesichtspunkten ausgewählt?
- Gibt es eine systematische Behandlung (Progression) der Grammatik im Laufe des Lehrwerks? Wird auch die pragmatisch-kommunikative Grammatik berücksichtigt?
- Ist die Progression flach oder steil?
- Werden die grammatischen Probleme wiederholt und dabei vertieft („konzentrische Progression“)?
- Gibt es im Lehrwerk eine systematische Grammatikübersicht (vor allem für die Grundstufe)?
- Verweist das Lehrwerk auf eine umfassendere grammatische Darstellung?
- Werden die Strukturen im Deutschlehrwerk so beschrieben und analysiert wie im Unterricht der Muttersprache? (Welche Grammatiktheorie, welches Grammatikmodell liegt zugrunde?)
- Wird dabei eine grammatische Terminologie benutzt, die den Schülern schon bekannt ist?
- Werden die grammatischen Begriffe erklärt, wenn sie zum ersten Mal erwähnt werden?
- Werden grammatische Regeln gegeben? Mit Beispielen und Vergleichen zur Muttersprache?

g) **Übungen**

1. *Arbeitsanweisungen*

- Sind die Arbeitsanweisungen eindeutig?
- In welcher Sprache sind die Arbeitsanweisungen formuliert?
- Wie werden die Lernenden angesprochen (Du- Sie –Anrede, Ton)?
- Geben die Arbeitsanweisungen Hinweise auf die (Sprech-)Situation (Regieanweisungen)?

2. *Fertigkeiten*

- Werden alle Fertigkeiten in ausgewogenem Verhältnis geübt?

3. *Übungstypen*

- Welche Übungstypen kommen vor?
- Sind die Übungen systematisch aufgebaut und ermöglichen sie eine schrittweise Einübung nach dem Muster:
 - Verstehen (Hören – Lesen)?
 - Reproduzieren (Sprechen – Schreiben)?

- Sprechen und Schreiben in vorgegebenen Rollen und Situationen?
- freie Äußerungen (mündlich und schriftlich)

4. Übungsformen

- Variieren die Übungsformen?
- Werden kreative Übungen betont, z.B. altergerechte Spielübungen?
- Fördern die Übungen die Zusammenarbeit der Schüler? Gibt es Partnerübungen und Übungen, die für (Klein-)Gruppen geeignet sind?
- Fördern die Übungen selbständiges Arbeiten und Lernen?

5. Zusammenhang

- Besteht ein sprachlicher und thematischer Zusammenhang zwischen Textteil, Grammatik und Übungsteil?

6. Differenzierung

- Gibt es genügend und verschiedenartige Übungen, um eine Differenzierung innerhalb heterogener Gruppen zu ermöglichen?

7. Wiederholung

- Gibt es systematische Wiederholungen?
- Gibt es ein ausreichendes Angebot an Übungen?

h) Die Perspektive der Schüler

Abschließend soll gefragt werden, wie das Lehrmaterial von den Schülern aufgefasst wird.

Stellen Sie sich aus der Sicht der Schüler folgende Fragen:

- Werde ich überfordert durch insgesamt zu schwierige Inhalte, Sprache oder Aufgabenstellungen?
- Sind die Anforderungen insgesamt zu gering? (keine Herausforderung, Langweile) im Hinblick auf Inhalt, Sprache oder Aufgabenstellungen?
- Bieten die Inhalte, Textsorten, Übungen genügend Abwechslung?
- Habe ich die Möglichkeit, meine eigenen Gedanken und Erfahrungen einzubeziehen, die eigene Perspektive zur Sprache zu bringen? Kann dies den Lernprozess beeinflussen (z.B. im Hinblick auf Auswahl von Themen, Texten)?
- Sind für mich Lernziele und Lernfortschritte erkennbar?
- Kann ich eigenständig Stoff nachholen und ohne direkte Hilfe durch den Lehrer Lücken auffüllen?
- Bin ich am Lernprozess beteiligt?

Abbildung 2: Lernerbefragung über die methodischen und die didaktischen Erwägungen in Hinsicht auf den Umgang mit dem Lehrwerktext.

Fragebogen

Ziel der Auswahl des Themas „Umgang mit dem Lehrwerktext“ ist die Förderung der Sprachkompetenz. Mit diesem Fragebogen möchte ich wissen, wie es sich mit Lehrwerktext im Germanistikunterricht umgehen lässt und wie die (re)produktive Leistung des Lernalerns anhand eines textorientierten Unterrichts entwickeln kann.

Ihre Teilnahme wird meine Überlegungen über die Notwendigkeit eines effizienten Umgangs mit dem Lehrwerktext bereichern.

Es wird versichert, dass die personenbezogenen Daten nicht an Dritte weitergeleitet werden und vor befugtem Zugriff geschützt werden.

Angaben zur Person:

Vorname:.....

Familiennamc:.....

Geburtsdatum:.....

Seit wann lernen Sie die deutsche Sprache:.....

1. Zum Lehrwerk

1.1 Benutzen Sie das Lehrwerk im textorientierten Unterricht? Kreuzen Sie an!

ja
nein

Wenn ja, welche(s) Lehrwerk(e)

.....
.....
.....
.....

1.2 Wie können die Texte des Lehrwerks für Ihre Sprachkompetenz interessant sein?

.....
.....
.....
.....

2. Zum Text

2.1 Mit welchen Texttypen wird im Germanistikunterricht umgegangen? Kreuzen Sie bitte an!

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| a. sozialorientierte Texte | <input type="checkbox"/> |
| b. Aufforderungstexte | <input type="checkbox"/> |
| c. Darstellungstexte | <input type="checkbox"/> |
| d. narrative Texte | <input type="checkbox"/> |
| e. dialogische Texte | <input type="checkbox"/> |
| f. formgebundene Texte | <input type="checkbox"/> |
| g. deskriptive Texte | <input type="checkbox"/> |
| h. argumentative Texte | <input type="checkbox"/> |

2.2 Welche Textsorten werden im Germanistikunterricht behandelt? Kreuzen Sie bitte an!

- | | | |
|--------------|--------------------------|--------------|
| a. Bericht | <input type="checkbox"/> | |
| b. Protokoll | <input type="checkbox"/> | |
| c. Reportage | <input type="checkbox"/> | |
| d. Erzählung | <input type="checkbox"/> | |
| e. Witz | <input type="checkbox"/> | |
| f. Interview | <input type="checkbox"/> | |
| g. | <input type="checkbox"/> | Theaterstück |
| h. Gedicht | <input type="checkbox"/> | |
| i. Liedtext | <input type="checkbox"/> | |
| j. | <input type="checkbox"/> | Beschreibung |
| k. Brief | <input type="checkbox"/> | |
| l. Referat | <input type="checkbox"/> | |
| m. Sketch | <input type="checkbox"/> | |
| n. Spielfilm | <input type="checkbox"/> | |

2.3 Für welche Themen interessieren Sie sich besonders?

- | | |
|---|--------------------------|
| a. Themen des alltäglichen Bereichs | <input type="checkbox"/> |
| b. Themen des politischen Bereichs | <input type="checkbox"/> |
| c. Themen des gesellschaftlichen Bereichs | <input type="checkbox"/> |
| d. Themen des kulturellen Bereichs | <input type="checkbox"/> |
| e. Themen des literarischen Bereichs | <input type="checkbox"/> |
| f. Themen des wissenschaftlichen Bereichs | <input type="checkbox"/> |

3. Zum Textverstehen

3.1 Verstehen Sie den Hör- oder Lesetext beim Rezipieren ohne Mithilfe des Lehrers?

Ja
nein

3.2 Wobei finden Sie Schwierigkeiten, um den Lehrwerktext zu verstehen?

a. Inhalt
b. Grammatik
c. Wortschatz
d. Phonetik/ Phonologie

3.3 Wie geht der Lehrer bei der Texterläuterung um?

a. Anlehnung an eine andere Sprache(Übersetzen)
b. Paraphrase
c. Illustrationen
d. Lehrmaterialien

3.4 Wird der Lehrwerktext analytisch oder synthetisch erklärt?

.....
.....
.....

4. Zum Umgang mit dem Text des Lehrwerks

4.1 Werden die Hör- und Lesetexte mit mündlichen und schriftlichen Aufgaben wie Rollenspiel, Referat, Zusammenfassung, Aufsatz begleitet?

a. oft
b. manchmal
c. selten
d. nie

4.2 Nach welcher Sozialform können Sie die Aufgaben besser lösen?

- a. individuelle Arbeit
- b. Partnerarbeit
- c. Kleingruppenarbeit
- d. Grossgruppenarbeit
- e. Arbeit im Plenum

4.3 Welche Strategien verfolgen Sie beim Umgang mit dem Lehrwerktext?

- a. die Bereitstellungsstrategien
- b. die Erschließungsstrategien
- c. die Verarbeitungsstrategien

4.4 Werden Lehrmaterialien(Overheadprojektor, Tonband, Computer u.a.) im textorientierten Unterricht eingesetzt?

Ja

Nein

Wenn ja,
 welche.....

4.5 Arbeiten Sie mit den Texten außerunterrichtlich?

- a. oft
- b. manchmal
- c. selten
- d. nie

Abbildung 3: das Folgende ist eine Darstellung zu den Ergebnissen des Fragebogens.

Die Ergebnisse des Fragebogens

Ziel der Auswahl des Themas „Umgang mit dem Lehrwerktext“ ist die Förderung der Sprachkompetenz. Mit diesem Fragebogen möchte ich wissen, wie es sich mit Lehrwerktext im Germanistikunterricht umgehen lässt und wie die (re)produktive Leistung des Lernalters anhand eines textorientierten Unterrichts entwickeln kann.

Ihre Teilnahme wird meine Überlegungen über die Notwendigkeit eines effizienten Umgangs mit dem Lehrwerktext bereichern.

Es wird versichert, dass die personenbezogenen Daten nicht an Dritte weitergeleitet werden und vor befugtem Zugriff geschützt werden.

Angaben zur Person:

Vorname:.....

Familienname:.....

Geburtsdatum:.....

Seit wann lernen Sie die deutsche Sprache:.....

1. Zum Lehrwerk

1.1 Benutzen Sie das Lehrwerk im textorientierten Unterricht? Kreuzen Sie an!

ja 74%

nein 26%

Wenn ja, welche(s) Lehrwerk(e)

.....
.....
.....
.....

1.2 Wie können die Texte des Lehrwerks für e Sprachkompetenz interessant sein?

.....
.....
.....
.....

2. Zum Text

2.1 Mit welchen Texttypen wird im Germanistikunterricht umgegangen? Kreuzen Sie bitte an!

a. sozialorientierte Texte 21%

b. Aufforderungstexte 20%

c. Darstellungstexte 47%

d. narrative Texte 57%

e. dialogische Texte 75%

f. formgebundene Texte 29%

g. deskriptive Texte 66%

h. argumentative Texte 23%

2.2 Welche Textsorten werden im Germanistikunterricht behandelt? Kreuzen Sie bitte an!

a. Bericht 45%

b. Protokoll 57%

c. Reportage 04%

d. Erzählung	65%
e. Witz	04%
f. Interview	30%
g. Theaterstück	13%
h. Gedicht	54%
i. Liedtext	10%
j. Beschreibung	78%
k. Brief	75%
l. Referat	62%
m. Sketch	00%
n. Spielfilm	04%

2.3 Für welche Themen interessieren Sie sich besonders?

a. Themen des alltäglichen Bereichs	49%
b. Themen des politischen Bereichs	27%
c. Themen des gesellschaftlichen Bereichs	75%
d. Themen des kulturellen Bereichs	66%
e. Themen des literarischen Bereichs	47%
f. Themen des wissenschaftlichen Bereichs	63%

3. Zum Textverstehen

3.1 Verstehen Sie den Hör- oder Lesetext beim Rezipieren ohne Mithilfe des Lehrers?

ja 51%

nein 49%

3.2 Wobei finden Sie Schwierigkeiten, um den Lehrwerktext zu verstehen?

a. Inhalt	39%
b. Grammatik	27%
c. Wortschatz	59%
d. Phonetik/ Phonologie	20%

3.3 Wie geht der Lehrer bei der Texterläuterung um?

a. Anlehnung an eine andere Sprache(Übersetzen)	56%
b. Paraphrase	13%
c. Illustrationen	27%
d. Lehrmaterialien	04%

3.4 Wird der Lehrwerktext analytisch oder synthetisch erklärt?

.....
.....
.....

4. Zum Umgang mit dem Text des Lehrwerks

4.1 Werden die Hör- und Lesetexte mit mündlichen und schriftlichen Aufgaben wie Rollenspiel, Referat, Zusammenfassung, Aufsatz begleitet?

- a. oft 30%
- b. manchmal 56%
- c. selten 13%
- d. nie 01%

4.2 Nach welcher Sozialform können Sie die Aufgaben besser lösen?

- a. individuelle Arbeit 29%
- b. Partnerarbeit 51%
- c. Kleingruppenarbeit 11%
- d. Grossgruppenarbeit 03%
- e. Arbeit im Plenum 06%

4.3 Welche Strategien verfolgen Sie beim Umgang mit dem Lehrwerktext?

- a. die Bereitstellungsstrategien 40%
- b. die Erschließungsstrategien 33%
- c. die Verarbeitungsstrategien 27%

4.4 Werden Lehrmaterialien (Overheadprojektor, Tonband, Computer u.a.) im textorientierten Unterricht eingesetzt?

- ja 06%
- nein 94%

Wenn ja,
welche.....
.....
.....
.....

4.5 Arbeiten Sie mit den Texten außerunterrichtlich?

- a. oft 16%
- b. manchmal 52%
- c. selten 22%

d. nie

10%

Abbildung 4: Bericht über Lebensläufe „Klassentreffen“. In Aufderstraße H. u.a.: Delfin B1 Band 2, Hueber, Ismaning, 2002, S. 110.

Vera Schreiber, 38
Gleich nach dem Abitur konnte ich mich noch nicht für ein bestimmtes Studium entscheiden. Deshalb bin ich erst einmal als Aupairmädchen ins Ausland gegangen. Zuerst war ich bei einer Familie in London und danach noch ein Jahr in Mexico, in Puebla. In dieser Zeit habe ich meine Sprachkenntnisse in Englisch und

Spanisch verbessert. Nach zwei Jahren bin ich nach Deutschland zurückgekommen und habe mich entschlossen, Lehrerin zu werden. Also habe ich angefangen, Sprachen zu studieren. Als junge Studentin habe ich meinen Mann kennen gelernt. Das war aber nicht an der Uni. Ich hatte Zahnschmerzen und in der Praxis des Doktors hat ein junger Zahnarzt als Urlaubsvertretung gearbeitet. Das war mein Rolf. Ich habe mich sofort in ihn verliebt und wir haben bald geheiratet. Kurz nach meinem ersten Staatsexamen ist unser Sohn auf die Welt gekommen. Weil meine Mutter sich jeden Vormittag um das Kind gekümmert hat, konnte ich mich in Ruhe auf das zweite Staatsexamen vorbereiten. Ich habe dann acht Jahre an einem Gymnasium Englisch und Spanisch unterrichtet. Mit 35 wollte ich noch ein Kind haben. Nach der Geburt unserer Tochter habe ich Erziehungsurlaub genommen. Die Kleine ist jetzt drei und der Große zwölf Jahre alt. In die Schule gehe ich nicht wieder zurück. Ich habe schon vor vielen Jahren angefangen, Kinderbücher zu schreiben. Gestern habe ich einen Brief meines Verlegers bekommen. Ich soll ein großes Märchenbuch für Kinder bearbeiten. Über diesen Auftrag habe ich mich natürlich sehr gefreut.

Jens Zuchgarn, 39

Ich habe immer gedacht, dass ich einmal Arzt werde wie mein Vater und mein Großvater. Nach dem Abitur wollte ich nicht zur Bundeswehr, sondern ich habe mich für den Zivildienst entschieden. Ich habe versucht, eine Zivildienststelle im Krankenhaus zu bekommen, und das hat

Vor 20 Jahren haben sie Abitur gemacht, neun Schülerinnen und zehn Schüler der Klasse 13 b. Damals war alles offen und jeder hatte seine Träume und Pläne für die Zukunft. Die meisten wollten studieren, einige eine Lehre machen und ein paar wollten zunächst einmal ins Ausland gehen. Zum Klassetreffen nach zwanzig Jahren sind fünfzehn gekommen. Vier haben wir gefragt, wie ihr Leben seit dem Abitur verlaufen ist.

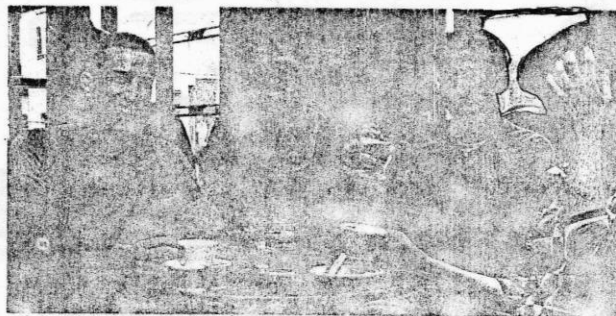
wollte unbedingt, dass ich die Tradition der Familie fortsetze. Um mein Studium zu finanzieren, habe ich in einer Werbeagentur gearbeitet. Das hat mir großen Spaß gemacht und ich habe viele Erfahrungen gesammelt. Nach dem Abschluss des Studiums habe ich mich selbstständig gemacht. Ich habe jetzt eine eigene Werbeagentur. Meine Frau ist Grafikerin und arbeitet mit mir zusammen. In zwei Monaten bekommen wir unser erstes

auch geklappt. Aber bei der Arbeit habe ich gemerkt, dass ich doch nicht für den Beruf des Arztes geboren bin. Ich konnte einfach kein Blut sehen. Ich habe dann Psychologie und Philosophie studiert. Mein Vater hat sich furchtbar über meine Entscheidung geärgert. Er

internationales Handelsrecht interessiert. Nach dem zweiten Staatsexamen war ich Assistentin an der Universität und habe meinen Doktor gemacht. Dann habe ich mich bei der Deutschen Bank beworben und hatte sofort Glück. Ich habe eine Stelle in der Auslandsabteilung bekommen. Mein Beruf und meine Karriere sind sehr, sehr wichtig für mich. Ich reise viel, beruflich und privat; deshalb habe ich in der ganzen Welt gute Bekannte. Der größte Wunsch meiner Eltern ist es, ein Enkelkind zu haben. Aber zu meinem Leben passt kein Kind und auch kein Ehemann. Welcher Mann akzeptiert schon, dass er immer an zweiter Stelle steht. Zurzeit bin ich mit einem Kollegen zusammen, aber jeder von uns hat seine eigene Wohnung und das soll auch so bleiben.

Richard Schmidt, 38

Meine Abiturnoten waren nicht so toll. Aber das war mir egal, weil ich sowieso nicht studieren wollte. Seit meiner Kindheit war klar, dass ich einmal das kleine Hotel meines Onkels bekommen sollte, weil er keine Kinder hatte. Deshalb habe ich nach der Bundeswehr eine Lehre als Koch gemacht und anschließend eine Hotelfachschule besucht. Danach habe ich bei meinem Onkel gearbeitet. Wir hatten viel vor: die Zahl der Zimmer zu vergrößern, die Einrichtung der Küche komplett zu erneuern, einen Aufzug und eine Sauna einzubauen und das Restaurant neu einzurichten. Aber dann hatten wir Pech: Im Zentrum unseres Ortes hat ein Konzern ein großes Hotel mit 150 Betten gebaut. Diese Konkurrenz hat uns kaputt gemacht. Bald konnte mein Onkel die Kredite der Ban-



Kind. Wir wissen schon, dass es ein Mädchen wird. Auch meine Eltern freuen sich sehr auf ihr erstes Enkelkind. Und mein Vater ist inzwischen sogar ein bisschen stolz auf mich.

Claudia von Bornfeld, 37

Nach dem Abitur habe ich ein Stipendium bekommen, weil ich gute Noten hatte. Das hat mir sehr geholfen, weil meine Eltern kein Geld hatten, mir das Jurastudium zu finanzieren. Und so musste ich neben dem Studium auch nicht arbeiten und konnte nach zehn Semestern mein erstes Staatsexamen machen. Da hatte ich auch schon das Ziel, in die Wirtschaft zu gehen. RichterIn oder Rechtsanwältin wollte ich nicht werden. Am meisten habe ich mich für

ken nicht mehr bezahlen und musste verkaufen. Danach habe ich ein Restaurant übernommen, aber das war nur für kurze Zeit. Ich habe da zu viele Fehler gemacht, weil ich noch wenig Erfahrung hatte. Den Traum, mich selbstständig zu machen, habe ich danach aufgegeben. Vor acht Jahren habe ich mich dann bei einer Steak-House-Kette beworben. Heute bin ich Geschäftsführer einer Filiale. Mit meinem Beruf bin ich jetzt ganz zufrieden. Am meisten Spaß macht mir aber mein Hobby. Jede freie Minute bin ich auf dem Flugplatz bei meinem Oldtimer-Flugzeug, um daran zu basteln oder damit zu fliegen.