

Zum sprachlichen Potenzial der Textsorten im DaF-Unterricht. Eine Lehrwerkanalyse

Wenn man heute, 40 Jahre nach der pragmatischen Wende, Lehrprogramme und Lehrwerke für den DaF-Unterricht beurteilt, kann man schnell zu der recht optimistischen Überzeugung gelangen, dass sich die Erkenntnis von der grundlegenden Rolle der Texte für das menschliche Sprachhandeln *sensu largo* auch in der Fremdsprachendidaktik völlig durchgesetzt hat. Dass dieses Handeln konkret in Texten und nicht bloß in Sätzen erfolgt, klingt heute nahezu wie eine Binsenwahrheit. Texte werden dabei definiert als relativ abgeschlossene, kohärente Grundeinheiten der sprachlichen Kommunikation mit einer erkennbaren pragmatischen Funktion, die von sozial Handelnden als semantische, formale sowie prototypisch gewichtete Ganzheiten deklariert bzw. verstanden werden (vgl. Gansel 2011:10; Heinemann/Heinemann 2002:111). Im Falle des Sprachhandelns in Texten nutzt der sprachlich handelnde Mensch Muster von Texten, also abstrakte Vorstellungen vorhandener konkreter Textexemplare, die jeder als „Interaktionswissen“ (Heinemann/Heinemann 2002:111) unter dem Einfluss der Primärgruppe sowie von Sekundärgruppen sukzessiv sowohl im Laufe des Mutterspracherwerbs als auch im gesamten Sozialisationsprozess gespeichert hat. Je nach dem „jeweiligen Bildungs- und Erfahrungs-Umfeld der Handelnden“ (Heinemann/Heinemann 2002:139) verfügt jedes Individuum über eine entsprechende Anzahl von gesellschaftlich approbierten und konventionalisierten Textmustern, die von ihm in der jeweiligen Kommunikationssituation sowohl rezipiert wie auch generiert werden.

Dieser universalen Erkenntnis gilt es auch im Rahmen der Fremdsprachendidaktik Rechnung zu tragen. Genauso wie im alltäglichen Leben, in dem wir praktisch ununterbrochen, in allen erdenklichen Situationen mit diversesten Texten konfrontiert sind, werden im Unterricht Texte in schriftlicher und auditiver Form geboten, mit denen sich die Lerner auseinandersetzen müssen. Wie man der Tabelle 1 (s. Anhang am Ende des Beitrags) entnehmen kann, handelt es sich bei den 43 in den vier analysierten DaF-Lehrwerken befindlichen Texten fast ausschließlich um Ge-

brauchstexte, während z. B. literarische Formen sowie Liedtexte, auf deren besonderes fremdsprachendidaktisches Potenzial viele noch vor einem Jahrzehnt geschworen haben, aus dem facettenreichen Angebot nahezu sang- und klanglos verschwunden sind. Und das nicht ohne Grund, denn ihre kommunikative Funktion lässt sich im Lichte der oben grob geschilderten sprachpragmatischen Erkenntnisse zur Rolle von Texten – gelinde gesagt – als ziemlich eingeschränkt bezeichnen; in den meisten Fällen dienen sie heutzutage der Interessenweckung und Unterhaltung in den Pausen zwischen den rezeptiven und produktiven Unterrichtsphasen, wodurch sich die Lehrer die nachlassende Konzentration ihrer Schüler aufrechtzuerhalten versprechen, oder können sich als Motivierungsmittel bewähren. Ihr Einsatz scheint erst auf fortgeschrittenen Sprachbeherrschungsstufen didaktisch relevant und produktiv zu sein.

Dass der kommunikative Aspekt von Texten, also deren Funktionsdimension, so aufgewertet wird und dass dadurch in den Lehrwerken Texte mannigfaltigster Art begegnen, ist an sich ganz und gar nichts Schlimmes; der Vergleich von alten, noch vor etwa 10 Jahren verfassten und gegenwärtigen Lehrwerken bezeugt, welch enormer und willkommener Fortschritt sich in dieser Hinsicht getan hat.

Die Funktionsdimension kann und darf jedoch weder das entscheidende Kriterium bei der Textauswahl noch den Schwerpunkt der Textarbeit darstellen, weil wir dadurch viele weitere, nicht minder wichtige Aspekte aus dem Blickfeld verlieren, zumal es unter ihnen bekanntlich mehrfache Überschneidungen und wechselseitige Beeinflussungen gibt. Das illustriert wohl sehr gut das Analysemodell für die synchrone Textsortenbeschreibung von Löffler:

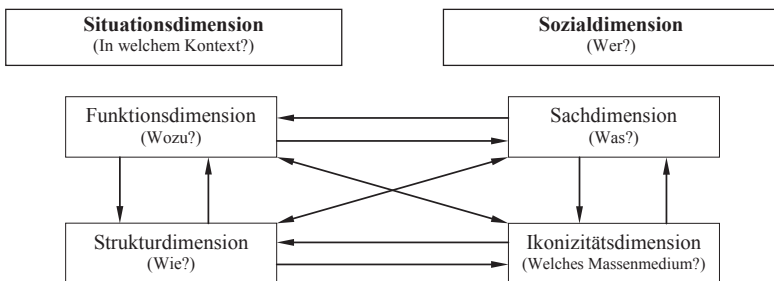


Abb. 1: Analysemodell für die synchrone Textsortenbeschreibung (Löffler 2008:258)

Aufgrund einer selbst oberflächlichen Lehrwerkbeurteilung kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass das unterrichtliche Textarbeitkonzept

tatsächlich auf die Funktionsdimension fokussiert ist bei gleichzeitiger folgenschwerer Beeinträchtigung weiterer Aspekte der gebotenen Texte.

Präzise identifizierte und beschriebene Textdimensionen werden bei den Analysen von Textsorten genutzt, die Brinker (2010:125) folgendermaßen definiert: „Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben.“

Angebracht wäre es also, die fremdsprachendidaktischen Grundsätze der Textarbeit nicht nach dem womöglich etwas zu allgemeinen bzw. abstrakt anmutenden Text-Begriff festzulegen, sondern diese in Anlehnung an die Textsorten-Definition zu bestimmen, die uns in die Lage versetzt, äußerst veränderliche funktional-situative Zusammenhänge zwischen bestimmten Handlungen und ihnen zugrunde liegenden Formulierungs- und Baumustern zu erklären.

Wenn man die zahlreichen Texte aus den vier gewählten DaF-Lehrwerken¹ unter Berücksichtigung der textsortenlinguistischen Erkenntnisse erst richtig analysiert, verschwindet der anfänglich ausgedrückte Optimismus. Fast die Hälfte aller vorhandenen Textexemplare ist textsortenmäßig indifferent – bis auf die Ikonizitätsdimension (schriftlicher bzw. mündlicher Subkode, Internet, Textlayout) und ganz allgemein als informierend zu bezeichnende Funktionsdimension lässt sich keine weitere präzise bestimmen; sie liefern lediglich Informationen aus einem bestimmten Sachgebiet, weisen aber keine situative oder kommunikative Einbettung auf und werden oft zur Vermittlung grammatischer Strukturen oder als Element der Wortschatzarbeit eingesetzt.

¹ Drei von ihnen („Direkt“, „Exakt“ und „Magnet“) sind polnische Adaptionen von Lehrwerken, die von einem italienischen Autor vermutlich für den italienischen DaF-Unterricht verfasst wurden. Nur das Lehrwerk „Infos“ wurde von einem deutsch-polnischen Autorenteam konzipiert. Alle entsprechen dem neuen Rahmenlehrprogramm für den DaF-Unterricht und wurden vom polnischen Bildungsministerium für den Oberschulbereich zugelassen. Genaue bibliographische Angaben befinden sich im Literaturverzeichnis am Ende des Beitrags und in der Tab. 1 im Anhang.

Jene Texte, deren Textsortenstatus mit dem Titel angezeigt bzw. suggeriert ist und sich auch formal erkennen lässt, werden wie „Spielbeschreibung“ (vgl. Magnet 3:39) ausschließlich zur Förderung der Leseverständnis-Kompetenz genutzt oder aber wie der nach angegebenen Textsorten (Zeitungskategorie, Wettervorhersage oder Umfrage) zu klassifizierende Text „Das Wetter und die Deutschen“ (vgl. Magnet 3:53-54) sozusagen eindimensional behandelt.

Im Falle des ersten Textes bleiben im Kopf eines Lerner lediglich ein flüchtiger Eindruck, dass er etwas verstanden hat, und – bei etwas Glück und Mühe – ein wenig Wortschatz, weil der Textarbeit gar keine Kontextualisierung folgt. Mehr noch, diese Textsorte – wie praktisch fast alle übrigen in diesem Lehrwerk – begegnet nur ein einziges Mal; es wird daran nicht mehr gearbeitet.² Eine richtige Textsortenarbeit soll hier vielmehr auf die ganz spezifische sprachlich-grammatische Ausgestaltung der Spielbeschreibungen fokussiert sein, d. h. auf die vorherrschende Genus- und Tempusform der Verben (ausschließlich Präsens Aktiv), die nur in der 3. Person Singular (oft mit dem unpersönlichen *man*) bzw. Plural verwendet werden, den Satzbau und die Satzkomplexität (sehr kurze isoliert verwendete bzw. koordinativ verknüpfte Elementarsätze, nur vereinzelt vorkommende Satzgefüge), verwendete Verben sowie lexikalisch-grammatische Mittel (*dann, nun, wiederum, und so weiter*), mit deren Hilfe die Reihenfolge der im jeweiligen Spiel auszuführenden Tätigkeiten wiedergegeben wird.³ Nicht all die Textsortenmerkmale müssen auf einmal mit berücksichtigt, kommentiert oder thematisiert werden – in solchen Fällen entscheidet die fremdsprachliche Kompetenz der Lerner. Sollten sie sich überfordert fühlen, können doch Textsortenbeschreibungen und Anweisungen zur Textproduktion auch auf Polnisch erfolgen, worauf bei anderen Gelegenheiten in allen Lehrwerken sehr oft zurückgegriffen wird.

² In einer einzigen zu diesem Text konzipierten Übung werden die Lerner aufgefordert, den vier nummerierten Spielbeschreibungen vorgegebene Spielnamen (*Gläser versenken, Stille Post, Hahnenkampf, Grüppchenbildung*) und vier nicht viel sagende Bilder zuzuordnen (vgl. Magnet 3:39).

³ Diese Textsortencharakteristika illustriert sehr gut die Beschreibung des Spiels *Stille Post*: *Das Geburtstagskind denkt sich ein Wort aus und sagt es seinem linken Nachbarn ins Ohr. Dieser flüstert das Wort dann wiederum seinem linken Nachbarn ins Ohr und so weiter. Der/Die Letzte in der Runde sagt dann das Wort laut. Auch das Geburtstagskind sagt das Wort dann laut. Du wirst dich wundern, was da alles rauskommt.*

Im Falle des anderen Textes können wir mit großer Wahrscheinlichkeit annehmen, dass die Lerner dessen Textsortenzugehörigkeit als Presseartikel mühelos und richtig bestimmen. Es werden allerdings keine weiteren Aufgaben angeboten, in denen sprachliche oder selbst formale Unterschiede zwischen diesen zwei informierenden Textsorten aus dem Bereich „Wetter“ produktiv behandelt würden, zumal Wettervorhersagen auch in der Tagespresse regelmäßig erscheinen.⁴ In Zeitungen werden auch Ergebnisse von Umfragen zum selben Thema präsentiert. Aufgrund einer Inhaltsanalyse ist hier eine mehrfache Textsortenzuordnung nicht auszuschließen – ein Lerner kann den Text sowohl als Zeitungsartikel wie auch als Umfrage samt dazu gehörigem Kommentar klassifizieren. Es kommt darauf an, welche Merkmale er mit dem Begriff „Umfrage“ assoziiert.

Durch so konzipierte Arbeit ist die Chance, das Potenzial dieser Texte zum Erweitern des spezifischen Textsortenwissens und zur Förderung der allgemeinen fremdsprachlichen Lernerkompetenz zu nutzen, völlig vertan; vergriffen haben sich die Autoren sowohl in der Zielbestimmung wie auch in der Wahl der Mittel – beide driften auseinander, wodurch die Ausbeute aus den Übungen enttäuschend gering ist.

Möglich ist auch ein anderer, etwas produktiverer Umgang mit geschriebenen Texten, der ihre Textsortencharakteristik und -spezifik berücksichtigt, was drei formal musterhaft verfasste „Kochrezepte“⁵ (vgl. Direkt 3a:84) exemplifizieren, die in passivische Texte transformiert werden sollen. Dadurch wird nicht nur das Passiv ohne Agensangabe geübt. Die Lerner lernen kennen, dass man eine und dieselbe kommunikative Funktion (hier: „Informieren“ und „Anweisen“) sprachlich verschieden realisieren kann, und werden für die ganz besondere Form der Textsorte sensibilisiert. Die Textsortenmerkmale prägen sich dadurch schneller und leichter ein. Dagegen wird das Potenzial derselben Textsorte im Lehrwerk Exakt 1 (vgl. Exakt 1:64) eigentlich nicht genutzt; es liegt wieder eine von Dutzenden

⁴ Wettertrendprognosen für längere Zeitabschnitte (z.B. für mehrere Wochen, einen Monat oder ein Vierteljahr) ähneln wegen ihrer größeren Allgemeinheit weniger der Textsorte Wettervorhersage als vielmehr den Artikeln aus der Fachpresse.

⁵ Die Syntax dieser Textsorte kennzeichnen kurze, oft asyndetisch bzw. nur mit *und* verknüpfte subjektlose Sätze mit obligatorischen Akkusativergänzungen in der Spitzenposition und den satzschließenden Infinitivformen der Verballexeme sowie artikellose Nominalphrasen in beiden Numeri, z.B. *Die Schnitzel klopfen, am Rand mehrmals einschneiden und sehr gut abtrocknen. Danach nacheinander in Mehl, gesalzenem Ei und Semmelbröseln wenden, die Panier gut festdrücken und die Schnitzel sofort in heißem Fett goldbraun backen.*

identischen Leseverständnisaufgaben vor, bereichert mit Wortschatz⁶, die in keinerlei Hinsicht zur Entwicklung der fremdsprachlichen Textsortenkompetenz beiträgt.

Die Relevanz der oben präsentierten Textsortenauffassung ergibt sich aus der Erkenntnis, dass die Fähigkeit, Textsorten zu rezipieren und zu produzieren, ein Bestandteil unserer linguistischen Intelligenz und Kompetenz ist und sich mehr oder weniger bewusst durch sprachliche Erfahrung entwickelt. Die Rezeption der Textsorten, das Verstehen der mit deren Hilfe vermittelten Inhalte erfolgt dabei relativ schnell und größtenteils intuitiv. Dagegen bildet sich die Fähigkeit, Texte korrekt zu produzieren viel später und nicht ohne Mühe heraus. Unvergleichlich mehr Probleme bereitet die Förderung der fremdsprachlichen Textsortenkompetenz, weil der Schulunterricht praktisch niemals dem Mutterspracherwerb quantitativ und qualitativ vergleichbare Bedingungen bieten kann. Dabei entfällt teilweise auch die in der Muttersprache vorhandene Möglichkeit, eventuelle Unzulänglichkeiten im Umgang mit Textsorten dank der kommunikativen Kompetenz zu kompensieren, denn diese wird erst aufgebaut. Dazu gesellen sich oft noch verschiedenartige interlinguale Interferenzerscheinungen, die sich in vielerlei Hinsicht negativ auswirken können. Die Folge ist allerdings immer dieselbe – durch eine Störung, durch einen Fehler im komplizierten Textsortengefüge wird die kommunikative Funktion der Textsorte (manchmal erheblich) beeinträchtigt, gelegentlich kann die Kommunikation sogar scheitern. Dabei muss auf folgende Umstände Rücksicht genommen werden:

1. Kommunikation ist zu komplex, als dass wir im Unterricht sämtliche Dimensionen zwecks Fehlererkennung und -vorbeugung berücksichtigen könnten; nur durch eine Reduzierung dieser Komplexität lässt sich die Textsortenarbeit produktiv gestalten;
2. selten sind sämtliche Dimensionen einer Textsorte betroffen bzw. in demselben Maße stark beeinträchtigt;
3. nicht alle genannten Dimensionen ein und derselben Textsorte sind im Hinblick auf ihre Funktion vergleichbar relevant; die Gewichtung dieser Dimensionen variiert je nach Textsorte und jede Textsorte verfügt über ganz spezifische Merkmale und Interakti-

⁶ Das sprachlich-formal vorbildliche, höchstwahrscheinlich authentische Kochrezept wird als Lückentext samt zur Ergänzung der Lücken nötigem Wortmaterial (*Backzeit, Füllung, Menge, Schwierigkeitsgrad, Zubereitung, Zubereitungszeit, Zutaten* – ein Wort passt in keine Lücke) angeboten.

oniskonstellationen unter den Dimensionen, die wir als konstitutiv bezeichnen können. Wird gegen sie verstoßen, wird auch das Ziel der jeweiligen Textsorte verfehlt.

Entscheidend für den fremdsprachlichen Unterricht wäre es also, jene konstitutiven Dimensionen und textsortenspezifischen Merkmale aufzudecken, die besonders störanfällig sind.

Dank korpusbasierter diachroner Textsortenanalysen, aber auch aus Eigenerfahrung, wissen wir, dass nur drei Dimensionen in einem besonderen Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen; das sind die Sach-, die Funktions- und die Strukturdimension eines Textes, wobei sich nur zwischen den beiden letzteren besonders dynamische Beeinflussungen ergeben, wie es im folgenden vereinfachten Modell für die diachrone Textsortenbeschreibung schematisch dargestellt ist:

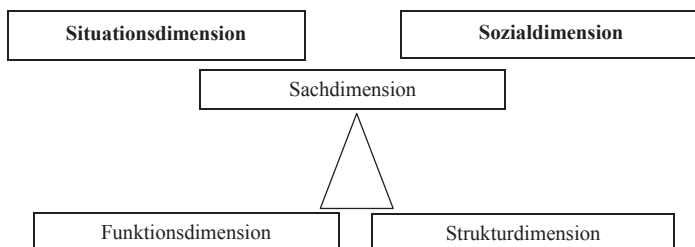


Abb. 2: Modifiziertes Modell für diachrone Textsortenbeschreibung (Meinhardt 2008:245)

Auf die fundamentale Relevanz dieser Interaktionen wird sowohl in den sozusagen traditionell, also strukturfunktionalistisch betriebenen Studien (Struktur indiziert Funktion), als auch in der funktionsstrukturalistisch profilierten Textlinguistik hingewiesen (Funktion determiniert Struktur), die auf Luhmanns (2004) Systemtheorie basiert.

Obwohl Textsorten meistens mehrere Funktionen bzw. Ziele zugleich verfolgen, die sich leider nicht immer präzise voneinander abgrenzen lassen, sind wir generell im Stande, ein dominantes Ziel zu identifizieren, nach dem Textsorten typisiert werden.⁷

Von der Strukturdimension lässt sich dasselbe wegen ihrer Mehrschichtigkeit jedoch nicht behaupten, wovon selbst die drei obigen simplen

⁷ Eine für didaktische Zwecke brauchbare Typik der Textsorten bringt die „Deutsch-polnische kontrastive Grammatik“ (vgl. Engel et al. 2000:116ff.), in der informierende, veranlassende, der Überzeugung dienende, belehrende, der Kontaktpflege dienende und dem Emphase-Abbau dienende Texte unterschieden sind.

Textsorten zeugen mögen. Sie umfasst neben dem gesamten spezifischen Wortschatz eines Sachbereichs im weitesten Sinne des Begriffs auch inertextliche überwiegend lexikalische Illokutionsindikatoren sowie alle grammatischen, insbesondere syntaktischen Textsortencharakteristika. Selbstverständlich wird auch der manchmal so schwer definierbare Stil zu der WIE-Dimension eingereiht. Dessen sehr hoher textsortenlinguistischer Stellenwert resultiert daraus, dass er Aussagen macht über alle übrigen Dimensionen sowie über den Textautor selbst, über sein Verhältnis zum Medium „Sprache“. Um darüber Herr zu werden, benötigt das sprachhandelnde Individuum Textmusterkenntnisse und ein Formulierungswissen, also ein Repertoire von sprachlichen Einheiten auf der Ebene von Satz, Wortgruppe und Lexem, die als beispielhaft, konventionalisiert und/oder ritualisiert gelten und sich bewährt haben. Wenn der Mensch die Eigenschaften des sprachlichen Systems beherrscht hat, allgemeine Kommunikationsmaximen (Grice 1968, 1975), funktions- und situationsabhängige Textgestaltungsprinzipien kennt sowie sich zeitgenössischer Sprachhandlungskonventionen bewusst ist, stehen ihm unendlich viele Möglichkeiten zur Verfügung, seine kommunikativen Bedürfnisse bzw. Aufgaben sprachlich umzusetzen. Der Mensch wählt aus den gegebenen Möglichkeiten diejenigen Muster aus, die sich unter gleichen oder ähnlichen situativen Bedingungen bewährt haben und von denen er annimmt, diese würden in der jeweiligen Situation sowohl der eigenen Intention entsprechen, als auch zeitgenössischen Konventionen nicht zuwider laufen.

Die Grundsätze der Textsortenarbeit im DaF-Unterricht gilt es wegen seiner Spezifik zu modifizieren, d. h. im Einzelnen die Strukturdimension als deren Fokus anzuerkennen und die Funktionsdimension im strukturfunktionalistischen Sinne zu betrachten. Die übrigen Aspekte können mehr oder weniger stark involviert werden, in Abhängigkeit von deren Textsortenrelevanz und/oder von solchen Unterrichtsvariablen wie Lebensalter der Lerner, ihr fremdsprachliches Kompetenzniveau, Vorwissen sowie Unterrichtsintensität. Die praktische Umsetzung dieser Grundsätze kann in drei Phasen bzw. Schritten erfolgen.

Der erste Schritt wäre die Wahl bzw. Bestimmung der Sachdimensionen, in denen die wesentlichen Bereiche des modernen sozialen Lebens Berücksichtigung finden. Von wenigen unbedeutenden Ausnahmen abgesehen folgen die vier verfügbaren Lehrwerke in dieser Hinsicht ein und demselben Aufbauprinzip; die so genannten Themenbereiche fungieren sozusagen als Gerüst für alle eingeplanten Unterrichtsaktivitäten samt notwendiger Übungen, Aufgaben und Erläuterungen.

Im zweiten Schritt sollen für jeden Bereich konstitutive Textsorten ausgewählt werden, die entweder alle oder die meisten spezifischen Merkmale des zum jeweiligen Bereich gehörigen Textsortenbündels enthalten und die man nach der textlinguistischen Tradition als Kerntextsorten⁸ bezeichnen kann. Sie sollen von Lehrbuchautoren und Didaktikern als primäres Didaktisierungsmaterial in Betracht gezogen werden. Für viele soziale Bereiche sind solche Kerntextsorten längst bestimmt bzw. festgelegt⁹ und in allen Details charakterisiert. Einige von ihnen fanden in den Lehrwerken tatsächlich Verwendung, z.B.: Anzeige, Einladung, Kochrezept, Privatbrief, Stundenplan, Schulordnung, Zeitungsbericht oder verschiedene Varianten von Wünschen. Aus Tabelle 1 ergibt sich jedoch ganz eindeutig, dass zwischen den einzelnen Lehrwerken, die doch für Lerner desselben Alters, derselben Muttersprache und vergleichbarer Ausgangskompetenz in der Fremdsprache sowie für denselben Schultyp vorgesehen sind, wie auch dieselbe Unterrichtsprogression befolgen und schließlich dieselben Themenbereiche (sprich dieselben textlinguistischen Sachdimensionen) behandeln, in der Vorkommensfrequenz der Kerntextsorten beträchtliche Unterschiede bestehen. Nur die Anzeigen kommen in allen vier Lehrbüchern vor, in drei wird auf die Textsorte Einladung zurückgegriffen, privater/offizieller Brief, Postkartengrüße, Kochrezept, Stundenplan, Umfrage und Wettervorhersage kommen höchstens zweimal in verschiedenen Lehrwerken vor. Wie also die Auswahlkriterien gewichtet wurden, ist weder irgendwo in den Lehrerhilfen angegeben, noch lässt sich das auf andere Weise plausibel machen. Auch die Didaktisierung und die so genannte Verarbeitungstiefe der einzelnen Textsorten, also wie und zu welchem Zweck konkrete Textexemplare genutzt werden, lassen zumeist viel zu

⁸ Nach Gansel (2011:53) sprechen wir von Kerntextsorten, „wenn es um Textsorten geht, die offensichtlich in einem spezifischen kontextuellen Rahmen fungieren, der systemtheoretisch als Interaktion, Organisation oder funktional ausdifferenziertes gesellschaftliches Teilsystem beschrieben wird. Kerntextsorten sind konstitutiv für das Kommunikationssystem derartiger sozialer Systeme. In Kerntextsorten wird auf der Grundlage der Sinnverarbeitungsregeln eines sozialen Systems kommuniziert, um das System zu konstituieren.“

⁹ Die im Folgenden präsentierte Liste von Sachbereichen und ihnen zugeordneten Kerntextsorten basiert auf Gansel (2011:23, 53), erhebt aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit und dient hier als Orientierungshilfe: Familie → Privatbrief, Dankbrief, Neujahrswünsche, Einladung, Kochrezept, Küchenzettel, Einkaufszettel; Schule → Stundenplan, Schulordnung, Klausur; Massenmedien → Bericht, Meldung, Kommentar, Reportage, Horoskop; Politik → Parteiprogramm, Wahlplakat; Recht → Gesetz, Gerichtsurteil; Religion → Predigt, Evangelien, Enzyklika.

wünschen übrig, wie das weiter oben an den Textsorten „Spielbeschreibung“, „Presseartikel“ und „Kochrezept“ gezeigt wurde. Selten stehen sehr gute Didaktisierungskonzepte zur Verfügung wie im Falle der Textsorte Schulordnung (vgl. Exakt 1:54), wo Form und Funktion gelungen aufeinander abgestimmt sind. Pflichten und Verbote sind als Lückentext geboten, in dem kurze Elementarsätze dank der Subjektreduktion mit der Pluralform der zu ergänzenden vorgegebenen Verballexeme beginnen:

beginnen • beschädigen • respektieren • benutzen • sind • bringen • sorgen • verlassen	
Schulordnung	
Die Schüler(innen):	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ achten und _____ Lehrer(innen) und Schüler(innen); ▪ _____ tolerant gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern; ▪ _____ keinen Streit und keine Prügelei; ▪ sind leistungsbereit, pflichtbewusst und diszipliniert; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ _____ keine verbotenen Sachen mit; ▪ _____ für ein gutes Schulklima; ▪ _____ das Gemeinschaftseigentum nicht; ▪ _____ im Unterricht keine Handys; ▪ _____ das Schulgebäude nicht; ▪ halten sich an die Regeln.

Abb. 3. Schulordnung (Exakt 1:54)

Da solcherart Satzkonstruktionen große Wirkungskraft besitzen und alle syntaktischen Relationen klar auf der Hand liegen, prägen sich die Sätze schneller und besser ein, zumal dieser Ergänzungsaufgabe auch eine lexikalisch stark fokussierte Textproduktionsübung folgt (vgl. Exakt 1:54).

Überwiegend aber haften den Textsortendidaktisierungen gewisse folgen schwere Mängel an. Sprachlich und didaktisch höchst bedenklich ist die Exemplifizierung von Kerntextsorten mit deren formal abweichenden oder falsch benannten Varianten, zumal sie Anfängern mit geringen Deutschkenntnissen auf dem A1-Niveau angeboten werden, die sich solche Muster schnell aneignen und später unüberlegt reproduzieren. Die Textsorte Einladung (vgl. Infos 1b:27) wird mit völlig inadäquaten Textexemplaren illustriert, denen das einzige textsortenkonstitutive Merkmal fehlt, also die spezifische Lexik.¹⁰ Wegen der völlig wesensfremden Ikonizität dieser Textexemplare, was hier aus technischen Gründen leider nicht wiederge-

¹⁰ (Beispiel 1) *Habt ihr schon etwas vor? Mein Vorschlag: Silvesterparty bei mir. Platz haben wir genug und nette Leute sorgen für einen perfekten Abend. Meldet euch! Maria.* (Beispiel 2) *Das Wetter ist super und unsere Zweiräder stehen immer noch im Keller. Die holen wir jetzt raus! Treffpunkt: Bahnhof. Zeit: Sam. 7.00 Uhr. Mitnehmen: vollen Picknickkorb. Grüße, Hannah.* (Beispiel 3) *Wer macht mit? Dieses Wochenende ist die „Museennacht“. Ein Spaziergang mit Museenbesuchen ist sicher inspirierend. Ich warte auf eure Rückmeldung. Stefanie* (Infos 1b:27).

geben werden kann, lassen sich in die Texte verschiedene kommunikative Intentionen hineininterpretieren, wodurch sich auch ihr Textsortenstatus ändert. Im Lehrwerk *Direkt* wird das bei der Arbeitssuche übliche Curriculum Vitae, in dem bekanntlich die bedeutsamen Informationen aus dem Leben eines Bewerbers stichpunktartig in Form von verblosenen untereinander stehenden Nominalphrasen geschildert werden, als Lebenslauf bezeichnet, den wir heutzutage vielmehr mit einem aus Vollsätzen gebauten, oft handgeschriebenen Text assoziieren (vgl. *Direkt* 2b:24).

Fremdsprachendidaktisch bedeutsam und heftig diskutiert ist das Problem der Textschwierigkeit, die „keine Eigenschaft eines Textes allein“ ist, sondern „aus dem Zusammentreffen eines Textes mit bestimmten Eigenschaften und eines Hörers/Lesers mit einem bestimmten Niveau der Sprachkenntnisse, des Vorwissens und der Verstehensstrategien“ (Solmecke 1997:34) resultiert. Rein theoretisch also können wir jede beliebige Textsorte zu Lernzwecken nutzen; es kommt lediglich darauf an, wie sie gehandhabt wird. Allerdings sind manche Kerntextsorten zweifelsohne sprachlich viel zu komplex, als dass man sie im Unterricht anbieten könnte. Damit also die Textsortenkompetenz der Lerner von Anfang an konsequent aufgebaut wird, kann man im dritten Schritt auf weniger populäre Textsorten des jeweiligen Sachbereichs, sozusagen auf Textsorten aus dessen Peripherie zurückgreifen, die die Lerner auf die künftige Arbeit mit den eigentlichen Kerntextsorten vorbereiten, bzw. einfachere, aber authentische Textvarianten verwenden. Leider liegen in den verfügbaren Lehrwerken praktisch keine Beispiele so konzipierter Textsortenarbeit vor. Die bereits beschriebenen Kochrezepte (vgl. *Direkt* 3a:84) können eventuell als Basis dienen für die Arbeit mit deren einst dominierenden Varianten, die im adhortativen Konjunktiv ausgedrückt wurden. In *Direkt* 3a versucht man mit moderatem Erfolg die DaF-Lerner auf die Lektüre von Zeitungstexten vorzubereiten, indem man sie zuerst für die Sprache der Presse sensibilisiert. Zeitungsdeutsch wird dabei nicht mit konkreten Textexemplaren veranschaulicht, sondern mit Titeln, die alle an eine Textsorte gestellten Bedingungen erfüllen und multifunktional sind – sie informieren, veranlassen und überzeugen. Gemeinsames sprachliches Merkmal aller Titel und zugleich Arbeitsschwerpunkt der Lektion ist das adnominale Partizipialattribut, ein Charakteristikum der Pressesprache. Während aber die einfachen Partizip-I-Attribute (z.B. *Ein faszinierendes Buch!*, *Ein überraschendes Ergebnis!*) in den Pressetiteln häufig vorkommen, überrascht hier die unübliche Verwendung der erweiterten Partizip-I- und Partizip-II-Attribute (z.B. *Die von Jahr zu Jahr steigende Zahl der*

Besucher!, *Die in den Städten organisierten Weihnachtsmärkte!*), was die Titelphrasen weniger einprägsam macht und ihre informative Funktion abschwächt (vgl. Direkt 3a:34, 37). Auch der Artikelgebrauch ist zweifelhaft, weil Nomina in Überschriften und Titeln oft artikellos erscheinen. Zu welchem Zweck überall das Ausrufezeichen verwendet wird, bleibt völlig unklar. Die Lehrbuchautoren haben zur Einführung und Einübung einer für den Sachbereich Medien/Presse relevanten und charakteristischen grammatischen Struktur eine ungeeignete Textsorte eingesetzt, wodurch falsche Textmuster eingeschleust werden.

Die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse zusammenfassend muss man festhalten, dass der Arbeit mit Texten und ihrer kommunikativen Funktion gegenwärtig mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als je zuvor, was sich vor allem in großer Textsortenvielfalt abzeichnet. Weniger positiv zu beurteilen sind Grundsätze und Form dieser Arbeit, die den textsortenlinguistischen Erkenntnissen zuwider oft zur Beeinträchtigung des sprachlichen Aspektes der gebotenen Texte führen, so dass der grundlegende Zusammenhang zwischen ihrer Struktur- und Funktionsdimension unerkannt bleibt. Äußerst selten werden grammatische Strukturen und ihre textsortenspezifische Funktion aufgegriffen. In keinem Lehrwerk wird auch diese Problematik thematisiert und bewusst gemacht, obwohl auf diese Weise nicht nur das Textsortenwissen allein aufgebaut wird. Textsorten im deutsch-polnischen Sprachvergleich als didaktisches Problem lassen die Autoren außer Acht. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Thema-Funktion-Konstellation (Sach- und Funktionsdimension) das entscheidende Kriterium der Textsortenauswahl darstellt. Die Textexemplare sind kurz und oft inhaltlich banal, so dass sie zur Förderung der rezeptiven Sprachfertigkeiten bestens geeignet sind und/oder bei der Wortschatzarbeit Verwendung finden. Deshalb wimmelt es in den Büchern von primitiven kontextlosen Richtig-Falsch-Aufgaben, Multiple-Choice-, Ergänzungs- und Zuordnungsübungen, die auf die Dauer demotivieren und lediglich geringe Transfereffekte gewährleisten, während anspruchsvollere sprachproduktive Aufgaben, in denen Lerner selbständig eigene Texte nach richtigen sprachlichen Textsortenmustern verfassen könnten, selten angeboten werden. So konzipierte Textsortenarbeit ist oberflächlich, meistens reproduktiv und verfehlt die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit, wo es doch einfache Verfahren gibt, mit deren Hilfe das sprachliche Potenzial der Textsorten zu unterschiedlichen fremdsprachendidaktischen Zwecken genutzt werden kann.

Anhang:

Tab. 1: Aufgedeckte Textsorten und ihr Vorkommen in den analysierten DaF-Lehrwerken

Textsorte	Lehrwerke			
	DIREKT	EXAKT	INFOS	MAGNET
	Oberschule Abitur: Grundstufe Niveau: A1 – B1	Oberschule Abitur: Grundstufe Niveau: A1 – B1	Oberschule Abitur: Grundstufe Niveau: A1 – B1	Gymnasium Abitur: Grundstufe Niveau: A1 – B1
Anzeige	•	•	•	•
Appell				•
Auskunft	•			
Bewerbung	•			
Bildergeschichte	•	•		
Biogramm				•
Brief (offiziell)	•		•	
Brief (privat)	•			
Einladung	•		•	•
Forumseintrag		•		
Geburtstagswünsche			•	
Grüßpostkarte		•	•	
Hochzeitswünsche			•	
Interview	•			
Jubiläumswünsche			•	
Kochrezept	•	•		
Kontaktanzeige	•	•		
Lebensgeschichte	•			
Lebenslauf	•			
Leserbrief	•			
Nachricht (privat)			•	
Presseartikel				
Quiz	•			
Ratschlag	•			
Reisetipp				•
Schild				•
Schulordnung		•		
SMS			•	
Speisekarte	•			
Spielbeschreibung				•
Statistik			•	•

Textsorte	Lehrwerke			
	DIREKT	EXAKT	INFOS	MAGNET
	Oberschule Abitur: Grundstufe Niveau: A1 – B1	Oberschule Abitur: Grundstufe Niveau: A1 – B1	Oberschule Abitur: Grundstufe Niveau: A1 – B1	Gymnasium Abitur: Grundstufe Niveau: A1 – B1
Sternzeichenbeschreibung	•			
Stundenplan (Schule)	•	•		
Tagesablauf	•			
Tagesmenu		•		
TV-Programm				•
Überschrift (Presse)	•			
Umfrage	•			•
Verabredung	•			
Verkehrsnetzplan		•		
Werbetext		•	•	•
Wettervorhersage			•	•
Zeitungsbericht	•			

Literatur

- Brinker Klaus, 2010, Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Bearb. von Sandra Ausborn-Brinker. 7., durchges. Auflage, Berlin.
- Engel Ulrich / Rytel-Kuc Danuta / Cirko Lesław / Dębski Antoni / Gaca Alicja / Jurasz Alina / Kątny Andrzej / Mecner Paweł / Prokop Izabela / Sadziński Roman / Schatte Christoph / Schatte Czesława / Tomiczek Eugeniusz / Weiss Daniel (unter beratend. Mitw. von Czochralski Jan, Pisarkowa Krystyna, de Vincenz Andrzej), 2000, Deutsch-polnische kontrastive Grammatik, Warszawa.
- Gansel Christina, 2011, Textsortenlinguistik, Göttingen.
- Grice Paul, 1968, The logic of conversation, Berkley.
- Grice Paul, 1975, Logic and conversation, in: Cole P./Morgan J. (Hg.), Syntax and Semantics III. Speech Acts, New York, S. 41-58.
- Heinemann Margot/Heinemann Wolfgang, 2002, Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs, Tübingen.
- Löffler Doreen, 2008, Ratgebungstexte und Öffentlichkeit im Spannungsfeld der sozialen Systeme Erziehung, Familie und Massenmedien, in: Gansel Ch. (Hg.) Textsorten und Systemtheorie, Göttingen, S. 251-272.

Luhmann Niklas, 2004, Einführung in die Systemtheorie, Heidelberg.

Meinhardt Cindy, 2008, Textsorten sinnhaft beschrieben – ein Modellvorschlag für die Textsortenbeschreibung mit systemtheoretischen Impulsen am Beispiel von Rektoratsantrittsrede der Universität Greifswald im 20. Jahrhundert, in: Gansel Ch. (Hg.), Textsorten und Systemtheorie, Göttingen, S. 227-254.

Solmecke Gert, 1997, Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Berlin – München.

Analysierte DaF-Lehrwerke

Motta Giorgio, 2011, Exakt 1 – 3. Język niemiecki dla szkół ponadgimnazjalnych. Podręcznik, Poznań 2011. [= Exakt]

Motta Giorgio / Ćwikowska Beata, 2006, Direkt 1a – 3b. Podręcznik z ćwiczeniami do języka niemieckiego, Poznań 2006. [= Direkt]

Motta Giorgio, 2011, Magnet 1 – 3. Język niemiecki dla gimnazjum, Poznań 2011. [= Magnet]

Serzysko Cezary / Sekulski Birgit / Drabich Nina / Gajownik Tomasz, 2012, Infos 1a – 3b. Język niemiecki dla szkół ponadgimnazjalnych. Podręcznik z ćwiczeniami, Warszawa 2012. [= Infos]