

ESSER, RUTH (1997). *"Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat." Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache.* München: Iudicium. ISBN 3-89129-603-7.

BÖRNER, WOLFGANG, & VOGEL, KLAUS. (Hrsg.) (1996). *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren.* Tübingen: Gunter Narr. ISBN 3-8233-5083-8.

Mit der Wende weg von dem Hauptanliegen der kommunikativen Kompetenz, die es im Fremdsprachenunterricht zu lehren bzw. zu lernen gilt, sind der Text, das Verstehen von Texten und das Schreiben von Texten wieder stärker in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Diese Aufmerksamkeit kommt nicht nur aus der didaktischen und methodischen Ecke in Form von veränderten Lehrwerken, die dem Schreiben einen höheren Stellenwert einräumen, sondern auch aus der Sprachlehr- und Lernforschung und der Textlinguistik. Angefangen hat es damit, daß man feststellte, daß Texte - von NichtmuttersprachlerInnen verfaßt - häufiger in der Form und der Argumentationsstruktur muttersprachliche Züge und Elemente aufwiesen. So konnten verschiedene kultur- und sprachbezogene Stile nachgewiesen werden, die unabhängig von Domänen- oder Individualbesonderheiten bestanden. Diese Erkenntnisse müssen in speziellen didaktischen Konsequenzen münden.

Die beiden hier zu besprechenden Werke fallen in den Bereich des in den Vorbemerkungen Gesagten. Eßers Arbeit - zuerst als Dissertation in Hamburg - ist eine Zusammenstellung mehrerer kleinerer Projekte, die die o.g. Bereiche abdeckt: In einem ersten Teil vergleicht sie die Textsorten "wissenschaftliche Hausarbeit" bzw. "verschriftlichtes Referat" im Deutschen und im Mexikanischen miteinander und fügt den zahlreichen kontrastiven Studien zu den unterschiedlichsten Sprachenpaaren (bisher gibt es besonders viele zu deutsch-englischen, englisch-französischen und englisch-spanischen Kontrasten) einen weiteren wichtigen Teil hinzu.

Sie entwickelt ein Textanalysemodell mit den Analysekatoren (S. 51) Textfunktion (kommunikative Absicht), Textinhalt (Textteile, Darstellungsbreite, Konkrettheitsgrad, Art und Verarbeitung der Sekundärliteratur), Textstruktur (Themenentfaltung und -hierarchie) und Textstil (Schreibhaltung, Leserbezug und sprachliche Mittel), die sie anwendet, um festzustellen, wie die jeweiligen Texte sie operationalisieren (S. 53-55).

---

-2-

Dabei verankert sie ihre Ausführungen in einem kulturbezogenen Konzept des Bildungswesens, aus dem sie ableitet, daß die mexikanische Variante dieser Textsorte ganz andere Bildungsziele verfolgt als die deutsche, nämlich die allgemeine intellektuelle Bildung, u.a. auch über die nationale Geschichte, die Fähigkeit, Gedankengänge zu entwickeln und auf stilistisch anspruchsvolle Weise zu Papier zu bringen. So wird die mexikanische Universität nicht wie in Deutschland als Forschungs- und Fortschrittsinstitution gesehen, wo die Studierenden "beginnende Forscher" sind (S. 94), sondern sie hat ein Bildungsprimat mit besonderer Wertschätzung von Tradition, Kunst und eigenen literarischen Texten (S. 95).

In ihren Ergebnissen hält sie fest, daß das deutsche Textmuster seine Textfunktion über Informationen über einen "objektiven" Sachverhalt erfüllt, der Textinhalt sich durch eine komplexe, abstrakte, (negativ) kritische Theoriedarstellung mit wenig Praxis auszeichnet, der Textstruktur eine stark argumentative und subordinierende Themenentfaltung zugrunde liegt, und der Textstil unpersönlich, nicht leserbezogen und begrifflich ist. Dem gegenüber fällt die mexikanische Textfunktion durch Information über einen "objektiven" Sachverhalt und eine "subjektive" Einstellung auf; der Textinhalt wird durch eine eingegrenzte, konkrete Praxisdarstellung mit wenig Theorie gefüllt; die Textstruktur ist stark deskriptiv mit koordinierender Themenentfaltung, und den Textstil hat Eßer als persönlich, leserbezogen, begrifflich und ästhetisch (mit rhetorischen Figuren) analysiert (S. 78).

Diese Prämisse schlägt sich selbstverständlich auf Anleitungen zum Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten nieder, die sie in einem weiteren Teil kontrastiv analysiert.

In einem weiteren Teil geht Eßer auf die Forschung zu Schreibprozessen ein, verifiziert ihre Ausführungen allerdings nicht mit eigenen Untersuchungen, so daß nicht ganz klar ist, wieso sie diesen Bericht hier ansiedelt. Diese Erkenntnisse sind aber die Basis für ihre späteren wichtigen und hilfreichen Handlungsrichtlinien für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, die sie mit einer kurzen Schau der Didaktikkonzepte zum Schreiben (sie referiert den Ansatz des Freien Schreibens, den textlinguistischen Ansatz und den Prozeßansatz) einleitet. Diese Handlungsrichtlinien könnten eine Grundlage für eine eigene Didaktik des Schreibenlehrens bilden:

1. Aufgreifen der bisherigen Schreiberfahrungen
2. Abbau von Schreibangst
3. Bewußte Differenzierung zwischen gesprochener Sprache und Schriftsprache
4. Gezielte Vermittlung der Charakteristika deutscher Wissenschaftssprache/der relevanten Fachsprache
5. Intensive und gezielte Lektüre von fremdsprachlichen Modelltexten
6. Vermittlung von detailliertem Textmusterwissen
7. Bewußtmachung der kulturellen Geprägtheit von (wissenschaftlichen) Textmustern
8. Vermittlung von Wissenschaftstechniken
9. Vermittlung von prozessualen Schreibhilfen
10. Bewußtmachung der Notwendigkeit von Revisionsphasen
11. Adäquate und schreibfertigkeitfördernde Korrektur
12. Ausstattung mit relevanten sprachlichen Ausdrucksmitteln
13. Raum für Selbstdarstellung der Lernenden.

Zu jeder Handlungsrichtlinie gibt sie detaillierte methodische Hinweise, die die mögliche Umsetzung im konkreten Unterricht sehr erleichtern dürften (S. 168-199). Diesen Teil ihres Werkes habe ich - trotz seines manchmal idealistischen und deshalb vermutlich stellenweise unrealistischen Charakters - am interessantesten und aufschlußreichsten gefunden.

Zu etlichen ihrer Theoriekapitel hat Eßer kleine, eigene empirische Untersuchungen angestellt; so auch zu Schreiben in der Fremdsprache. Sie hat Lernende befragt, wie sie ihre Schreibkompetenz einschätzen, ob sie das Gefühl haben, im eigenen Lande oder im Zielsprachenland Deutschland Schreiben beigebracht zu bekommen (oder bekommen zu

haben), und welche Schreibhilfen sie sich wünschen würden. Eßer rundet ihre Befragung mit einer Sichtung der entsprechenden Lehrwerke (was lehren sie wann in bezug auf Schreiben?) ab und kommt insgesamt zu einem relativ vernichtenden Fazit: Viele ausländische Studierende, die sich in hiesigen DaF-Unterricht begeben - von hiesigen DaF-Lehrkräften und mit diesbezüglichen aktuellen DaF-Lehrwerken durchgeführt -, werden nur unzureichend auf die Schreibanforderungen vorbereitet, die einem (späteren) hiesigen Studium an sie gestellt werden" (S. 159).

Auf die meisten der bereits genannten Bereiche, die die Schreibforschung betreffen, gehen auch die Beiträge des Bandes von Börner/Vogel ein, der nach einer längeren Einleitung, die das Buch wissenschaftstheoretisch und methodologisch situiert, Aufsätze zu den drei Gebieten 1. Text und Intertexte, 2. Textverstehen und Textverständlichkeit und 3. Textproduktion anbietet.

Börner und Vogel definieren ihren Textbegriff aus konstruktivistischer Sicht als nicht objektiv festgesetzt, sondern aus Rezipientensicht konstruierbar. Dies bedeutet, daß bei der Encodierung des Textes besondere Sorgfalt zu verwenden ist, um mögliche Miß-Rekonstruktionen, wie sie in der interkulturellen Kommunikation aufkommen können, weitgehend zu minimieren. Sie resümieren kurz die Schreibforschung mit ihren kontrastiven Ergebnissen zu kulturell geprägten Kommunikations- und Vertextungsmustern, fragen nach den Wechselwirkungen von Textrezeption und Textproduktion und fassen die wichtigsten Aspekte in sieben Leitfragen zusammen, die teilweise Grundlage für die Einzelbeiträge waren:

1. Wie wirken sich Veränderungen in den Ausgangskomponenten auf die Prozesse und Produkte aus? (z.B. Einflüsse von Wissen [über Welt, Sprache, Textsorten und Verarbeitungsstrategien] auf Textverstehen und Schreibhandlungen.)
2. Welche kognitiven und sprachlichen Ressourcen nutzen Lerner bei Rezeption und Produktion? Welche Ressourcen übernehmen sie dabei aus der Muttersprache? Welche Ressourcen sind Rezeption und Produktion gemeinsam? (z.B. deklaratives und strategisches Wissen)
3. Wie und wozu lassen sich Rezeption und Produktion im Unterricht miteinander verknüpfen, indem Texte aus einem *skill* in den darauffolgenden anderen *skill* übernommen werden?
4. Wo wird beim Lesen (auch) geschrieben bzw. beim Schreiben (auch) gelesen? Wie können diese Nebenaktivitäten die Hauptaktivität fördern?
5. Was kann in den L1/L2-neutralen Modellen fremdsprachenspezifisch interpretiert werden?
6. Wie können die Komponenten der Modelle dynamisch als Optimierung der Prozesse und Produkte und damit als Lernfortschritt interpretiert werden?
7. Wie können die Komponenten der Modelle von psycholinguistischen Ist-Werten in didaktisch Soll-Werte uminterpretiert werden?

Das den Beiträgen Gemeinsame ist tatsächlich der Begriff des Forschungsgegenstandes des Textes, ansonsten liegen sie teilweise weit auseinander und sind deshalb nicht für alle Lesenden gleichermaßen interessant. Deshalb soll im folgenden nur exemplarisch auf einige eingegangen werden.

Meyer diskutiert Texte vor dem Hintergrund ihrer Funktion, die sich aus kommunikativen Parametern ergibt: Kommunikationsgegenstand, Kommunikationsabsicht, Zielgruppe und Medium. Für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich für ihn das Problem, daß oft Texte verwendet werden, die einem dieser Parameter nicht entsprechen: Die Lernenden sind mit der Kommunikationsabsicht nicht vertraut, oder der Text ist gar nicht für sie als Zielgruppe geschrieben worden (wobei sich dann natürlich die Frage nach den s.g. authentischen Texten im Fremdsprachenunterricht stellt). Er veranschaulicht seine Ausführungen anhand konkreter Textbeispiele. Andererseits glaubt er, daß Textspezifika besser herausgearbeitet werden können, eben wenn Texte aus ihren Parametern herausgelöst und isoliert betrachtet werden. Im Weiteren geht er auf die Textstruktur und Textualität ein, die er als zweites Kriterium für die Textanalyse nennt und die er als sekundär zur Textfunktion ansieht. Dazu zählen für ihn die Kohärenz und Kohäsion, Anaphora und semantische Kontiguität, Themaentwicklung.

Krause hebt in seinen Ausführungen die Wichtigkeit kontrastiv-konfrontativer Textanalysen für den Fremdsprachenunterricht hervor, nicht nur was eine mögliche Miß- oder Fehlkommunikation anbetrifft, sondern auch in bezug auf die Textsorten, die es in einer Kultur, nicht aber in der anderen Kultur gibt (leider gibt er keine Beispiele). Damit betont er wie auch Eßer die Relevanz der Kultur für die Herausbildung bestimmter Textsorten und auch ihrer spezifischen Ausprägung. Inwiefern man daraus etwas über die nationale Psyche ableiten kann, bleibt nachzuweisen (S. 60).

Die vier Beiträge zur Textproduktion basieren alle auf empirischen Studien. Smith geht auf die englische Textsorte "Brief" aus der Wirtschaft ein (speziell Absagen bzw. Nachfragen bei Bewerbungen), analysiert ein Korpus und vergleicht ihre Ergebnisse mit vorhandenen Anleitungen zum Schreiben bzw. Lesen solcher Briefe. (In Ermangelung entsprechender Unterweisung in Schulen oder Universitäten sind Menschen, die sich in englischsprachigen Ländern bewerben, auf solche Papierratgeber angewiesen.) Sie stellt fest, daß diese Ratgeber auf alle möglichen Details eingehen, nicht aber z.B. auf die Interpretationsbreite eines Briefes, der eine Absage auf eine Bewerbung enthält. Sie meint, daß dies geschult werden müßte, nicht nur um fremdsprachliche Briefe später im Berufsleben besser deuten zu können, sondern auch um kulturelle, linguistische und pragmatische Bewußtheit der anderen Sprache gegenüber zu heben.

Auch Zimmermann bearbeitet die Textsorte "Brief". Er läßt Studierende einen fiktiven Brief schreiben an einen Gastprofessor, den sie um verspätete Aufnahme in sein Seminar bitten. Diese Briefe wurden von anderen Studierenden und von Lehrenden evaluiert. Die Kriterien zur Bewertung waren Struktur und Inhalt, korrekte Sprache, formale Aspekte und angemessener Ton (auch: Diktion, (Un)höflichkeit, soziale Distanz). Zimmermanns Ziel war es u.a., bei den Studierenden das Bewußtsein für die fremdsprachliche Textproduktion zu fördern. Die Analysierenden stellten fest, daß die "guten" Briefe den Hauptteilen (Zweck des Briefes, Entschuldigung und Angabe des Grundes für das vorherige Fehlen und Bitte auf nachträgliche Aufnahme in das Seminar) der geforderten Textsorte folgten und nicht zu viele

Fehler aufwiesen. Insgesamt stellt er fest, daß solche kleineren Projekte nicht nur bei den Lernenden auf Begeisterung stoßen, sondern daß so auch mit scheinbar "einfachen" Textsorten wie einem Brief hervorragend auf fremdsprachliche Besonderheiten und Eigentümlichkeiten hingewiesen werden kann.

Plag läßt eine Gruppe Probanden je zwei Schreibaufgaben (Filmnacherzählung und Essay) in L1 und L2 durchführen, um den Einfluß der Aufgabenstellung und der Sprache herauszufinden. Relevant scheint auch hier (wie so oft), daß auch die individuellen Schreibfertigkeiten entscheidend für den Schreiberfolg sind. Er stellt insgesamt fest, daß Schreibstrategien textsortenunabhängig sind, statt dessen von Text zu Text in bezug auf die Art der Aufgabenstellung und die Komplexität der Aufgabe variiert werden, daß es keine typischen L2-Strategien zu geben scheint. Als Fazit empfiehlt er die generelle Vermittlung verschiedener Typen und Arten von Schreibstrategien und deren An- und Verwendung. Das setzt voraus, daß Lernende ihren eigenen Lern- und Strategietyp kennen(lernen) und kompetent aus einem Repertoire an Strategien auswählen können, um sie gewinnbringend einzusetzen.

Der Band wird beschlossen mit einem Beitrag von Dausendschön-Gay und Krafft, der über das methodische Instrument des paarweisen lauten Denken (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Dechert 1997, S. 19) die gespeicherten Textmuster nachzuweisen versucht. Die subjektiven Textmuster, die aber doch als kulturspezifisch identifiziert werden, werden in der Konversation deutlich. Die beiden Autoren werten das Gespräch eines Paares detailliert aus und können so nachweisen, welche Interaktionsstrategien die Probandinnen anwenden, um die Schreibaufgabe (Beschreibung eines Kochrezeptes) kooperativ zu lösen, können Revisionen und (die äußerst interessanten) Aushandlungen z.B. über Formulierungsfragen beschreiben. Wenn man die Transkriptionen des Mitschnitts liest, fragt man sich an einigen Stellen auch, ob hier nicht zusätzlich geschlechtsspezifische Kommunikationseigenheiten zum Tragen kommen (besonders deutlich z.B. S. 164).

Allen Beiträgen gemeinsam ist der grundsätzlich anerkannte konstruktive, schemagesteuerte bzw. netzwerkgeleitete Charakter des Verstehens- und Schreibprozesses, was auf jeden Fall Folgen für den Fremdsprachenunterricht hat insofern, als die Lernenden als sehr viel kompetenter angesehen werden, die ihren eigenen Lernfortschritt (mit entsprechenden Hilfen) durchaus selbst steuern und stufen können.

Abgesehen von der Informationsfülle, die dieses Buch enthält, finde ich die gemeinsame Literaturliste sehr angenehm und nachschlagefreundlich. Beide Bücher sind für Leute, die sich wissenschaftlich oder auch praktisch mit Fragen zum Texteschreiben beschäftigen, sehr zu empfehlen.

Literatur:

Dechert, Hans W. (1997). Metakognition und Zweitspracherwerb. In Ute Rampillon, & Günther Zimmermann. (Hg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, (S. 10-32). Ismaning: Hueber.

BRITTA HUFEBSEN

Sprachenzentrum der TU Darmstadt

---

Copyright © 1998 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

---

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]