

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 18, Nummer 1 (April 2013)

Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie

Åsta Haukås

Universität Bergen
Institut für Fremdsprachen
Postboks 7805
5020 Bergen
Norwegen
Telefon: 0047 55582488
E-Mail: asta.haukas@if.uib.no

Minka Hoheisel

Brunostr. 23
50677 Köln
Telefon: 0221 78966435
E-Mail: minka.hoheisel@gmail.com

Abstract: Der vorliegende Beitrag hat zwei miteinander verbundene Ziele. Als Reaktion auf das häufige Plädoyer für ein stärkeres Einbeziehen des Texts und der Textlinguistik in den Fremdsprachenunterricht wird erstens eine an der Universität Bergen, Norwegen, durchgeführte Unterrichtsreihe im Bereich der kontrastiven Textlinguistik bzw. Textgrammatik vorgestellt und erörtert. Zweitens wird im Rahmen eines Pretest/Posttest/Follow-up-Test-Designs geprüft, inwieweit die Vermittlung der Vorfeld-Funktionen bei der Textvernetzung im norwegischen und im deutschen argumentativen Text dazu beiträgt, dass sich norwegische Deutschstudierende textlinguistischer Unterschiede bewusst werden und dies in ihrer Schreibpraxis umsetzen.

This study has two related aims. First, it presents and discusses a course in text production and text linguistics for students of German as a foreign language at the University of Bergen, Norway. Second, it analyses students' compositions written at pre-, post-, and follow-up-test sessions to determine whether explicit instruction in text linguistics, i.e. the function of the initial position (the prefield) in Norwegian and German argumentative texts, can improve students' textual awareness and writing proficiency.

Schlagwörter: kontrastive Textlinguistik, Textstruktur, Informationsstruktur, Vorfeld, Norwegisch, Deutsch, expliziter Unterricht, Interventionsstudie

1. Einleitung

In den letzten Jahren plädieren immer mehr Forschende im Bereich Deutsch als Fremdsprache (u.a. Dalmas 2009; Hufeisen 2000, 2008; Jentges 2011, 2012; Krause 2009; Kvam 2007, 2012; Roche 2008; Rosén 2006, 2010) für ein stärkeres Einbeziehen des Texts und textlinguistischen Erkenntnisse in den Unterricht. Mehrere Forschende (u.a. Hufeisen 2000, 2008; Jentges 2011; Kvam 2012; Schmolzer-Eibinger 2008; Venohr 2009) geben auch Vorschläge zum didaktischen Vorgehen der Vermittlung von textlinguistischen Aspekten. Dennoch scheint es noch wenige Studien zu geben, die die unterschiedlichen didaktischen Vorschläge durch ein Pretest-Posttest-Verfahren empirisch erprobt haben. Vor allem empirische Studien zur Vermittlung von Aspekten der Textgrammatik bzw. der Text-

strukturierung fehlen zum großen Teil. Der vorliegende Beitrag versucht, einen Teil dieser Wissenslücke zu decken, indem er eine Interventionsstudie im Rahmen des universitären Deutschstudiums in Norwegen vorstellt. Als Untersuchungsgegenstand wurde die Vermittlung der Funktion des Vorfelds in L1-deutschen, in L1-norwegischen und in L2-deutschen argumentativen Texten gewählt. Der vorliegende Artikel stellt zum einen die durchgeführte Unterrichtsreihe detailliert vor. Das didaktische Vorgehen basiert auf den Erkenntnissen von kognitiv linguistischen Annäherungen an den Grammatikunterricht und ist durch fünf unterschiedliche Phasen gekennzeichnet. Zum anderen wird untersucht, inwieweit die Vermittlung der Vorfeld-Funktionen und ihrer Rolle bei der Textvernetzung im norwegischen und im deutschen argumentativen Text dazu beiträgt, dass sich norwegische Deutschstudierende der textlinguistischen Unterschiede zunehmend bewusst werden und dies in ihrer Schreibpraxis umsetzen.

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: Kapitel 2 erörtert die häufig fehlende Arbeit mit der Textlinguistik bzw. der Textstruktur im traditionellen Fremdsprachenunterricht und stellt kontrastive Studien zur Besetzung und Funktion des Vorfelds vor. Kapitel 3 erörtert die Funktion des expliziten Grammatikunterrichts, während Kapitel 4 das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags formuliert. Kapitel 5 stellt das Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie vor. Kapitel 6 erörtert und präsentiert die Intervention. Darauf folgt die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der Interventionsstudie in Kapitel 7. Der letzte Teil fasst die Ergebnisse zusammen, schlägt einige didaktische Konsequenzen vor und bespricht die Grenzen der vorliegenden Studie.

2. Arbeit mit der Textstruktur im Fremdsprachenunterricht

Wie bereits erwähnt, häufen sich in der Fachliteratur Stimmen, die gegen eine Beschränkung des Fremdsprachenunterrichts auf satzgrammatische Regeln und für die Intensivierung der Arbeit mit textlinguistischen Erkenntnissen plädieren. Sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich scheinen textlinguistische Erkenntnisse und die Entwicklung der Textkompetenz der Lernenden noch zu wenig Aufmerksamkeit zu erhalten. Im norwegischen Lehrplan für den schulischen Deutschunterricht (Utdanningsdirektoratet 2006) gibt es einige textgrammatisch bezogene Kompetenzziele. Unter anderem sollen Lernende nach vier Jahren Deutsch dazu fähig sein, „Wörter, Satzstruktur und Textverknüpfungsmittel zielgerichtet und variiert zu verwenden¹“. Außerdem sollen sie „zusammenhängende Texte in unterschiedlichen Textsorten“ schreiben können. Trotz dieser vielversprechenden Ziele haben die Autorinnen während unzähliger Praxisbesuche in norwegischen Schulen im Rahmen der DaF-Lehrerbildung an der Universität Bergen (Norwegen) noch keine Vermittlung von textlinguistisch relevanten Themen im DaF-Unterricht beobachtet.

Ein kompetenter Umgang mit Texten im Deutschunterricht erfordert, dass die Lehrperson selbst über textlinguistische Grundkompetenzen verfügt. Für Norwegen belegt Kvam (2012), dass die Studierenden in den Bachelor-Studiengängen für Deutsch keine Kurse mit entsprechenden Inhalten wählen können. Auf Master-Niveau bieten nur zwei norwegische Universitäten Kurse in Textlinguistik an. Keine dieser Kurse beschäftigen sich aber mit didaktischen Fragestellungen dazu. Krause (2009) zeigt außerdem, dass nur wenige DaF-Lehrwerke der Textlinguistik und einer dazu gehörenden Didaktik Aufmerksamkeit widmet, und wenn, dann nur im geringen Grad (siehe auch Thurmair 2001).

Wenn sowohl das Deutschstudium, das DaF-Lehrerstudium als auch die DaF-Lehrwerke kaum textlinguistische Erkenntnisse behandeln, dann ist kaum verwunderlich, dass die Behandlung von Texten mit einer textlinguistischen Annäherung im Unterricht eine untergeordnete Rolle spielt.

2.1. Zur textstrukturierenden Funktion des Vorfelds

Eine fehlende Vermittlung von textlinguistischen Erkenntnissen in Bezug auf Textstrukturierung und Kohärenz kann u.a. dazu führen, dass Lernende Texte produzieren, die häufig morphologisch und syntaktisch adäquat sind, aber die aus zielsprachlicher Sicht trotzdem nicht wohlgeformt klingen. Rosén (2006) hat zum Beispiel in ihrer Studie festgestellt, dass Texte von L1-schwedischen Deutschlernenden, auch wenn sie kaum morphologische und syntaktische Fehler enthalten, von L1-Deutschen als „nicht Deutsch klingend“ beurteilt werden. Der Aufforderung folgend, die Texte der Deutschlernenden zu verbessern, korrigierten die L1-Deutschen interessanterweise

¹Åsta Haukås & Minka Hoheisel, (2013), Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 76-92. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Haukas_Hoheisel.pdf.

vorwiegend im Vorfeld. Die Besetzung des Vorfelds trägt vor allem zur Textkohärenz bei, indem sie signalisiert, welche Information im Diskurskontext als bekannt/unbekannt bzw. erwähnt/vorerwähnt betrachtet werden kann: „Das Vorfeld erscheint daher insgesamt als dasjenige Feld, das den textuellen Anschluss an das gegebene Vorwissen garantiert“ (Weinreich 2005: 64). Begriffspaare, die in der Textlinguistik häufig im Zusammenhang mit der Gewichtung der Information verwendet werden, sind Topik – Kommentar, Fokus – Hintergrund und Thema – Rhema.² Auch französische L2-Deutschlernende produzieren Dalmas (2009) zufolge „undeutsche“ Texte bzw. Vorfelder. Sie tendieren u.a. zu einer „Aneinanderreihung von Sätzen, die gleich gebaut sind und in der Regel mit dem Subjekt beginnen, ohne dass die Art der thematischen Progression berücksichtigt wird“ (104). Ähnliche Schlüsse zieht Jentges (2011, 2012) in ihren Studien zu Textproduktionen niederländischer Deutschlernender.

Wie oben erörtert, hat die Besetzung des Vorfelds eine Schlüsselfunktion in Bezug auf Textstrukturierung im Deutschen. Ferner scheinen Deutschlernende unterschiedlicher Ausgangssprachen mit der Informationsstrukturierung im Vorfeld Probleme zu haben. Vor diesem Hintergrund wurde die Besetzung des Vorfelds als Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie gewählt.

2.2. Das Vorfeld im Deutschen und im Norwegischen

Deutsch und Norwegisch zählen zur germanischen Sprachfamilie und weisen somit viele Ähnlichkeiten auf. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie ist jene Gemeinsamkeit der beiden Sprachen besonders relevant, dass sie sogenannte Verbzweitsprachen sind: In einem Aussagesatz steht das finite Verb an der zweiten Stelle. Vor dem finiten Verb, im Vorfeld, ist in der Regel nur eine syntaktische Konstituente möglich, die sowohl im Norwegischen als auch im Deutschen von einem Subjekt, Objekt, Adverbial oder den Expletiven *es* bzw. *det* besetzt werden kann. Doch wie Fabricius-Hansen & Solfjeld (1994) und Haukås & Hoheisel (2013) belegen, werden diese Konstituenten mit unterschiedlicher Häufigkeit im Vorfeld verwendet. So zeigen diese Studien, dass im Deutschen und im Norwegischen das Subjekt am häufigsten im Vorfeld der beiden Sprachen verwendet wird. Jedoch ist die Tendenz dazu im Norwegischen stärker ausgeprägt. Außerdem kommen Expletive viel häufiger im norwegischen als im deutschen Vorfeld vor. Im Deutschen wird dagegen erheblich häufiger ein Adverbial oder ein Objekt im Vorfeld verwendet. Zu ähnlichen Resultaten kommen Bohnaker & Rosén (2008), wenn sie vergleichen, welche Konstituenten sich im Vorfeld bei informellen Briefen auf Deutsch und Schwedisch finden. Da Norwegisch und Schwedisch eng verwandte Sprachen sind, ist auch diese Studie für den hier verfolgten Zweck relevant. Bohnaker & Rosén stellen außerdem fest, dass die schwedischen L2-Deutschlernenden die im Schwedischen typische Verwendung von Subjekten und Expletiven im Vorfeld auch in deutschsprachigen Texten benutzen. Breckle (2011), die die Besetzung des Vorfelds in der mündlichen Sprache bei Deutschstudierenden mit Schwedisch und Finnisch als L1 untersucht hat, kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Die Deutschstudierenden in ihrer Untersuchung verwenden überwiegend das Subjekt (68,7%) im Vorfeld, dagegen seltener Adverbiale (28,1%) oder Objekte (2,6%).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das deutsche und das norwegische Vorfeld zwar dieselben Konstituenten enthalten, aber dass sich die Häufigkeit der jeweilig besetzten Konstituenten in mehreren Hinsichten unterscheiden. Daher bleibt zu untersuchen, inwieweit eine explizite Vermittlung der Unterschiede zwischen dem deutschen und dem norwegischen Vorfeld norwegischen Deutschlernenden helfen kann, sich der Unterschiede bewusster zu werden und in der eigenen Textproduktion umzusetzen.

3. Zur Funktion des expliziten Grammatikunterrichts aus kognitiver Sicht

Im vorliegenden Beitrag wird „Grammatikunterricht“ als explizite Vermittlung von sprachlichen Strukturen und Regelmäßigkeiten auf allen Ebenen der Sprache verstanden, und nicht nur als Unterricht in den traditionellen Bereichen der Syntax und der Morphologie. Mit dieser Erweiterung gehören z.B. auch Aspekte der Textlinguistik zum Grammatikunterricht. Norris & Ortega (2000) verweisen auf die vielen Varianten von explizitem Unterricht, wobei der Grad der Explizitheit unterschiedlich realisiert werden kann. Zwei Beispiele an jedem Ende des Kontinuums sind zum einen der traditionelle Frontalunterricht mit ausschließlich lehrerseitigen Regelexplizierungen und zum anderen der regelentdeckende Unterricht, in dem die Lernenden sich aktiv daran beteiligen, Bedeutungen zu erschließen, Muster zu finden und Regeln zu formulieren.

²Åsta Haukås & Minka Hoheisel, (2013), Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 76-92. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Haukas_Hoheisel.pdf.

Die Fremdsprachendidaktik der 1980er und 90er Jahre hatte eine eher skeptische Haltung gegenüber explizitem Grammatikunterricht. Es wurde u.a. behauptet, dass Fremdsprachen am besten implizit gelernt werden und dass explizit gelernte Strukturen nie automatisiert werden können (vgl. Krashen 1985). Andere meinten, der explizite Grammatikunterricht kann sogar das Sprachenlernen behindern (vgl. Prabhu 1987). Nach Jahrzehnten der Skepsis gegenüber dem expliziten Grammatikunterricht haben sich in der letzten Dekade die Haltungen geändert. Immer mehr Studien belegen, dass Lernende vom expliziten Fremdsprachenunterricht profitieren und dass sie mehr lernen, als Lernende, die nur mit zielsprachigem Input konfrontiert werden. Die vielzitierte Metastudie von Norris & Ortega (2000), die die Ergebnisse von 49 empirischen Studien analysiert und summiert, belegt zum Beispiel, dass expliziter Unterricht im Vergleich zum ausschließlichen Input oder zum impliziten Unterricht weitgehend wirkungsvoller ist. Ähnliche Schlussfolgerungen zieht DeKeyser (2003) in seinem Übersichtsartikel. Haukås' (2011) Studie zum Erwerb des deutschen hypothetischen Konditionalsatzes ist die einzige existierende empirische Studie mit norwegischen Deutschlernenden, die einem Pre-, Post- und Follow-up-Testdesign folgt. Sie soll im Folgenden kurz besprochen werden.

Basierend auf Einsichten der kognitiven Linguistik und gebrauchsbasierten Theorien zur Sprache, Kommunikation und zum Fremdsprachenerwerb (vgl. Robinson & Ellis 2008 für eine Übersicht) wurde ein dreistündiger Unterrichtsvorgang zum hypothetischen Konditionalsatz und zum Konjunktiv II entwickelt und an eine Interventionsgruppe vermittelt. Eine Kontrollgruppe erhielt keinen Unterricht zum Thema. Sie bekam aber weitgehend mehr zielsprachlichen Input als die Interventionsgruppe. Die Datenanalysen zeigten, dass die Teilnehmenden der Interventionsgruppe im Vergleich zu den Teilnehmenden der Kontrollgruppe eine Woche und auch fünf Monate nach dem Unterricht sowohl ein signifikant besseres metalinguistisches Wissen besaßen als auch adäquatere Konditionalsätze produzieren konnten. Wie bei Norris & Ortega (2000) und bei DeKeyser (2003) sind auch bei Haukås (2011) die Ergebnisse nicht völlig eindeutig: Interessanterweise gab es in Bezug auf die Übersetzungsaufgaben vor und nach dem Unterricht keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Zusammenfassend kann aber festgehalten werden, dass trotz einiger divergierenden Ergebnisse die Mehrzahl der Studien belegt, dass ein expliziter Fremdsprachenunterricht den Fremdsprachenerwerbsprozess begünstigt. Folglich wird heute eher dafür plädiert, dass ein Fokus auf Form einen natürlichen Platz im kommunikativen Fremdsprachenunterricht haben sollte.

Trotz einer positiven Einstellung in Bezug auf den expliziten Grammatikunterricht gibt es dennoch wenig Konsens darüber, *wie* die Grammatik vermittelt werden soll. Das Forschungsfeld zur Methodik der Grammatikvermittlung ist umfassend. Als Orientierungshilfe kann aber zwischen input- und outputbasierten Annäherungen unterschieden werden (vgl. Nassaji & Fotos 2010). Im Rahmen einer inputbasierten Unterrichtsmethode wird davon ausgegangen, dass Fremdsprachen implizit zum großen Teil dadurch erworben werden, dass das Gehirn Strukturen des Inputs automatisch prozessiert und analysiert. Es gibt aber Strukturen, die u.a. wegen fehlender Kontingenz, Redundanz, niedriger Saliens oder aufgrund des L1-Einflusses nur selten implizit erworben werden können und die folglich einen bewusstmachenden Grammatikunterricht erfordern (vgl. Ellis 2006). Die Aufgabe der Lehrkraft besteht also hauptsächlich darin, den Lernenden dabei zu helfen, die zu lernenden Strukturen wahrzunehmen und zu verarbeiten. Im Rahmen einer output- bzw. produktionsbasierten Unterrichtsmethode (z.B. Swain 1985, 2005) werden die schriftlichen und mündlichen Äußerungen der Lernenden nicht nur als ein Produkt des Lernens betrachtet, sondern als ein zentraler Teil des Erwerbsprozesses. Auch lehrerseitige Rückmeldungen zur Produktion der Lernenden werden als eine Form von outputbasiertem Grammatikunterricht betrachtet.³

Die Ergebnisse der inzwischen zahlreichen Studien zur Methodik des Grammatikunterrichts können bei den Fremdsprachenlehrenden sowohl Verwirrung als auch Frust verursachen. Es ist daher nicht überraschend, dass in den letzten Jahren immer mehr FremdsprachendidaktikerInnen eine eher eklektische Annäherung an den Grammatikunterricht befürworten. Ur (2011) meint z.B., dass Fremdsprachenlehrende sich nicht auf eine Methode begrenzen, sondern vielmehr zwischen unterschiedlichen Methoden variieren sollten. So sichern sie ihren Lernenden einen abwechslungsreichen und motivierenden Unterricht. Batstone & Ellis (2009) sind derselben Meinung, aber sie empfehlen vor dem Hintergrund der kognitionswissenschaftlichen Erkenntnisse zum fremdsprachlichen Erwerbsprozess, dass gewisse Prinzipien dem Grammatikunterricht zugrunde liegen sollten. Erstens sollte der Lehrende immer mit für die Lernenden bekannten Informationen anfangen, ehe neue Elemente eingeführt werden. In den

Åsta Haukås & Minka Hoheisel, (2013), Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 76-92. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Haukas_Hoheisel.pdf.

Kognitionswissenschaften wird davon ausgegangen, dass im Gehirn das kognitive Wissen in neuronalen Netzwerken gespeichert ist (vgl. z.B. Bates & MacWhinneys *Competition Model* 1981). Das Prinzip betont also, dass der Erwerb neuer Form-Funktion-Verbindungen leichter erfolgt, wenn die neu zu lernenden Elemente an das Vorwissen, d.h. an die schon existierenden Netzwerke der Lernenden angeknüpft werden. In der ersten Phase geht es daher darum, die schon vorliegenden fremdsprachlichen Wissensbestände der Lernenden zu aktivieren.

Zweitens heben Batstone & Ellis (2009) hervor, dass die Lernenden im Unterricht die Möglichkeit erhalten sollten, neue Strukturen bewusst wahrzunehmen. Dieses Prinzip stützt sich vor allem auf Schmidts (2001) *Noticing Hypothesis*. Über den Fremdspracherwerb äußert Schmidt (2001: 3f): „SLA [Second Language Acquisition] is largely driven by what learners pay attention to and notice in target language input and what they understand the significance of noticed input to be“. Viele Strukturen können durchaus implizit erworben werden, aber vor allem Strukturen mit einer nicht-eindeutigen Form-Funktion-Verbindung und nicht-saliente Strukturen könnten besser gelernt werden, wenn sich die Lernenden ihrer bewusst werden.

Das dritte Prinzip von Batstone & Ellis (2009) betont, dass neue Strukturen im kommunikativen Kontext geübt werden müssen. Dieses Prinzip wird u.a. in handlungsorientierten und aufgabenorientierten Annäherungen an den Fremdsprachenunterricht als besonders wichtig hervorgehoben (vgl. z.B. Bach & Timm 2003; Nunan 2004). Der Erwerb von grammatischen Strukturen sollte mit anderen Worten kein Ziel an sich sein. Die Strukturen müssen vielmehr in Lernaktivitäten integriert und geübt werden, die u.a. eine engagierte, aktive Erschließung von Bedeutung voraussetzen und die von den Lernenden als authentisch aufgefasst werden. Zusätzlich zu diesen drei Prinzipien plädiert Cullen (2012) dafür, dass den Lernenden die Chance gegeben werden sollte, im Sinne eines induktiven Grammatikunterrichts eigene Hypothesen über die Grammatik zu bilden und zu überprüfen. Das aktive Sammeln, Ordnen, Systematisieren und Vergleichen von Strukturen, um danach eigene Hypothesen zu bilden, ist ein lernerorientiertes Verfahren, das dazu beiträgt, die Sprachbewusstheit der Lernenden zu erweitern (siehe auch Neuner 2005: 22).

Die oben besprochenen Prinzipien werden dem Unterrichtsdesign der vorliegenden Studie zugrunde gelegt. Die Unterrichtsreihe kann in fünf Phasen eingeteilt werden. Die Phasenreihenfolge wurde durch Beurteilungen der Komplexität der Aufgaben bestimmt (vgl. Robinson 2005), etwa von generellen Diskussionen in Phase 1 ausgehend bis zur Produktion eigener Texte in Phase 5 (siehe Kapitel 6 für eine nähere Besprechung der einzelnen Phasen):

- Phase 1: Vom Bekannten zum Unbekannten
- Phase 2: Bewusstmachung
- Phase 3: Hypothesenbildung
- Phase 4: Expliziter Unterricht
- Phase 5: Übung und Produktion

Zusätzlich zu den kognitiven Annäherungen an den Grammatikunterricht ist die vorliegende Studie von soziokulturellen Theorien über den Fremdspracherwerb beeinflusst (vgl. Hellermann 2008: 4f; Lantolf 2000). Im Rahmen einer soziokulturellen Annäherung an den Schreibprozess wird die Kommunikation mit anderen Lernenden und mit dem Lehrenden über Texte bzw. über das Schreiben als zentral für den Erwerbsprozess betrachtet. Metagespräche über Texte und über das Schreiben sowie gegenseitige Rückmeldungen und gemeinsame Problemlösungen bzw. Hypothesenbildungen helfen dem Lernenden sich seines schon vorhandenen Wissens und des eigenen Lernbedarfs bewusst zu werden (Swain 2000, 2006). Das Fremdsprachenlernen durch soziale Interaktion wird von Swain (2006: 98) „*languageing*“ genannt: „the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language“.

4. Erkenntnisinteresse

Die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zeigt, dass es im Bereich Deutsch als Fremdsprache kaum empirische Studien zur Wirkung des Unterrichts über textgrammatische Regularitäten auf die Text- bzw. Schreibkompetenz der Deutschlernenden gibt. Rosén (2010) erwähnt zwar, dass sie ein gelungenes Unterrichtsexperiment

Åsta Haukås & Minka Hoheisel, (2013), Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 76-92. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Haukas_Hoheisel.pdf.

über die Variation im Vorfeld durchgeführt hat. Der Unterrichtsvorgang und die Ergebnisse werden jedoch nur in wenigen Zeilen vorgestellt, so dass sowohl eine Replikation ihrer Untersuchung sowie die Deutung der Ergebnisse problematisch sind. Dennoch haben Roséns Studien (2006, 2010) in mehrfacher Hinsicht Anregungen für das vorliegende Forschungsprojekt geliefert. Vor allem ihre Analysen zur Besetzung des Vorfelds und ihr Plädoyer für die Vermittlung von Textstruktur im Unterricht haben zur Konzeption der vorliegenden Studie angeregt. Außerdem wurde ein Lernertext aus Roséns (2006) Untersuchung als Beispieltext im Unterricht verwendet (siehe unten).

Die vorliegende Studie verfolgt folgende Forschungsfragen:

1. Inwieweit trägt die Vermittlung der Besetzung und Funktion des Vorfelds im norwegischen und im deutschen argumentativen Text dazu bei, dass norwegische Deutschstudierende ihre Textpraxis in Bezug auf die Besetzung des Vorfelds ändern?
2. Inwieweit trägt die Vermittlung der Besetzung und Funktion des Vorfelds im norwegischen und im deutschen argumentativen Text dazu bei, dass norwegische Deutschstudierende ihre Bewusstheit über textlinguistische Unterschiede erhöhen?

Außerdem hat die vorliegende Studie eine didaktische Zielsetzung. Mit einer detaillierten Vorstellung der Unterrichtsreihe bietet sie Anregungen für eine weitere Entwicklung einer Didaktik der Textlinguistik bzw. der Textgrammatik im Bereich Deutsch als Fremdsprache an.

5. Methodisches

Dieses Kapitel stellt das methodische Vorgehen der Studie vor. Zunächst werden die teilnehmenden Deutschstudierenden vorgestellt und das Deutschstudium erläutert. Danach folgt eine Präsentation der Testkonzeption. Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurde ein Pre-, Post- und Follow-up-Testverfahren gewählt. Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden die von den Lernenden verfassten Kurs-evaluationen analysiert. Die Unterrichtsreihe hat eine *Treatmentfunktion* in der empirischen Studie. Darüber hinaus verfolgt der Unterricht aber auch einen Eigenzweck als Vorschlag für einen textstrukturorientierten Grammatikunterricht. Der Beschreibung und Erörterung der Unterrichtsreihe wird daher im eigenen Kapitel 6. Aufmerksamkeit gewidmet.

5.1. Die Deutschstudierenden und das Deutschstudium

Die Teilnehmenden der Unterrichtsstudie waren neun norwegische Deutschstudierende im Alter von 18 bis 24 Jahren im ersten Fachsemester Deutsch an der Universität Bergen, Norwegen. Die Studierenden hatten zuvor im Durchschnitt 4,5 Jahre Deutsch in der Schule gelernt, und ihre Deutschkenntnisse konnten nach Beurteilung der Texte im Pretest auf den GER-Niveaus B1 und B2 eingestuft werden. Mehr universitäre Teilnehmende wären in dieser Untersuchung natürlich wünschenswert gewesen. Da es aber zurzeit nur wenige Studierende in Norwegen gibt, die sich für ein Deutschstudium entscheiden, konnten nicht mehr Teilnehmende vor Ort einbezogen werden. Die Studierenden nahmen im betreffenden Semester an Kursen in deutschsprachiger Literatur bzw. Kultur und Sprachwissenschaft teil. Im sprachwissenschaftlichen Kurs lag der Schwerpunkt auf den Hauptstrukturen der deutschen Sprache. In einem Unterricht, der hauptsächlich den Fokus auf Formen legt (vgl. Long 1991 für eine Begriffsbestimmung), werden die unterschiedlichen Themenbereiche wie Lautlehre, Adjektivdeklinaton oder Verbkonjugation den Lernenden vorgestellt. Zusätzlich werden praktische Fertigkeiten u.a. durch Übersetzungen, Transformations- (etwa *Setzen Sie die Sätze ins Passiv!*) und Ergänzungsübungen (etwa *Ergänzen Sie die fehlenden Adjektivendungen!*) sowie durch das Schreiben kürzerer Texte geübt. Für die Entwicklung der Schreibkompetenz sind im ersten Fachsemester Deutsch an der Universität Bergen zwanzig Unterrichtsstunden vorgesehen, die im Frühjahrssemester 2010 an zehn Terminen in jeweils einer Doppelstunde durchgeführt wurden. Traditionell werden den Lernenden im Schreibeil des Kurses eher Übungen angeboten, die die im Unterricht vermittelten Strukturen auf morphologischer und syntaktischer Ebene festigen sollen. Textlinguistische Aspekte des Schreibens werden kaum oder nur am Rande behandelt. Das Unterrichtsdesign der vorliegenden Studie war somit ein Versuch, einen

Åsta Haukås & Minka Hoheisel, (2013), Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 76-92. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Haukas_Hoheisel.pdf.

textorientierteren Schreibunterricht einzuführen. Ein Schwerpunkt sollte in diesem Semester auf der Produktion argumentativer Texte vom Typ Problemerkörterung liegen. Dies ist ein Texttyp, welchen die Studierenden im Laufe ihres Deutschstudiums überwiegend verwenden. Die Bewusstmachung und Übung der textlinguistischen Mittel der Vorfeldbesetzung standen dabei besonders im Vordergrund.

5.2. Zur Testkonzeption

Die schriftlichen Daten zur Untersuchung des Unterrichtseffekts wurden im Rahmen eines Eingruppen-Pretest-Posttest-Designs gewonnen. Ferner wurde ein Follow-up-Test sechs Wochen nach dem Posttest durchgeführt, um einen eventuell vorhandenen Unterrichtseffekt über einen längeren Zeitraum zu belegen. Die Texte des Pre- und Posttests hatten außerdem eine zentrale Funktion im Unterricht, denn Textbeispiele und die Ergebnisse der Datenauswertung wurden zum Zweck der Bewusstmachung verwendet (siehe Kapitel 6). Zusätzlich zu den Textproduktionen beantworteten die Studierenden direkt nach dem Pretest zwei Fragen darüber, was einen guten Text ausmacht. Außerdem evaluierten die Studierenden den Kurs am Semesterende. Wegen der geringen Anzahl Deutschstudierender zum Zeitpunkt der Untersuchung konnte eine Kontrollgruppe nicht herangezogen werden. Die Ergebnisse müssen im Lichte dieser Tatsache interpretiert werden.

Im Folgenden werden der Pretest, der Posttest und der Follow-up-Test kurz vorgestellt. Danach folgt eine Erläuterung der Kursevaluation sowie des Analyseverfahrens.

5.2.1. Der Pretest

Zum Semesterbeginn hatte keiner der Teilnehmenden bislang Unterricht zur Textstruktur im Allgemeinen und zum Vorfeld im Besonderen erhalten. Damit die Studierenden so unbeeinflusst wie möglich den ersten argumentativen Text schrieben, wurden sie vor dem Pretest lediglich allgemein darüber informiert, dass in dem kommenden Semester an ihrer Kompetenz gearbeitet wird, argumentative Texte auf Deutsch schreiben zu können, ohne den Fokus auf das Vorfeld zu benennen. Dies impliziert, dass die Teilnehmenden vermutlich kaum eine bewusste Wahl in Bezug auf Konstituenten im Vorfeld getroffen haben, sondern dass sie sich während des Schreibens eher auf grammatische Korrektheit und Inhalt konzentriert haben.

Die Aufgabe zum ersten argumentativen Text lautete:

Manche Leute sagen: „Die Angst vor den Klimaveränderungen wird sehr übertrieben. Wir haben doch seit 4 Wochen Schnee und Kälte!“ Nehmen Sie zu dieser Behauptung Stellung, indem Sie die Pro- und Contra-Argumente gegeneinander abwägen und Ihre eigene Meinung dazu darstellen.

Die Lernenden hatten 60 Minuten Zeit, ohne Zuhilfenahme von Wörterbüchern, Grammatiken oder anderen Nachschlagewerken einen Text von etwa 300 Wörtern zum vorgegebenen Thema zu schreiben. Zur Inspiration bekamen die Lernenden 17 für das Thema relevante Stichworte, z.B. *Kopenhagen*, *Eisbären*, *Naturkatastrophen*, *Tsunami*. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Januar 2010) waren der Klimagipfel in Kopenhagen sowie die extreme Kälte in Bergen und Deutschland in Verbindung mit Debatten um den Klimawandel in deutschen und norwegischen Medien sehr präsent. Es wurde daher davon ausgegangen, dass die Studierenden genügend inhaltliches Vorwissen hatten, um in einem kurzen Aufsatz ihre Meinung darzustellen.

Nach der Fertigstellung und Abgabe des Texts sollten die Studierenden folgende zwei Fragen schriftlich beantworten:

1. Welche sprachlichen Kriterien muss ein Text erfüllen, damit er Ihrer Meinung nach gut ist?
2. Worauf achten Sie, wenn Sie einen Text schreiben?

5.2.2. Der Posttest

In der vorletzten Unterrichtseinheit des Semesters schrieben die Studierenden einen argumentativen Text unter ähnlichen Bedingungen wie im Pretest. Die Studierenden hatten 60 Minuten zur Verfügung und sollten ohne Hilfsmittel einen Text von etwa 300 Wörtern verfassen. Die Aufgabe lautete wie folgt:

Fördern Gewalt- und Killerspiele die Aggressivität? Senken sie Hemmschwellen? Die Meinungen gehen weit auseinander. Setzen Sie sich mit diesem Thema auseinander, bilden Sie sich Ihre eigene Meinung und begründen Sie diese.

Im Unterschied zum Pretest erhielten die Studierenden im Posttest keine Stichworte zur Erleichterung des Schreibflusses. Es wurde angenommen, dass die vielen Diskussionen in den Medien und in der Schule über gewaltsame Spiele und Aggressivität sowie die eigenen Erfahrungen der Studierenden ausreichend für die Herstellung des Texts waren. Im Nachhinein zeigte sich aber, dass mehrere Studierende mit dieser Schreibaufgabe größere inhaltliche Schwierigkeiten hatten als mit der ersten Aufgabe. Als eine mögliche Folge davon wurden im Posttest durchgehend kürzere Texte als im Pretest verfasst.

5.2.3. Der Follow-up-Test

Etwa sechs Wochen nach dem Unterrichtsende wurden die Studierenden erneut getestet. Das Ziel des Follow-up-Tests war zu untersuchen, inwieweit ein eventuell vorhandener Unterrichtseffekt nach sechs Wochen erhalten blieb. Dieses Mal war die Textproduktion eine von mehreren Examensaufgaben, die nach einem Unterrichtssemester die Kenntnisse der Studierenden in mehreren linguistischen Bereichen prüfen sollten. Die Studierenden hatten sechs Stunden Zeit, um die Textproduktionsaufgabe sowie Aufgaben im Bereich der Syntax und der Morphologie zu beantworten. Zwei Stunden waren für die Textproduktionsaufgabe vorgesehen. Die Studierenden konnten aber im Rahmen der sechs Stunden selbst entscheiden, wie viel Zeit sie für die jeweiligen Aufgaben benötigten. Wie bei dem Pretest und dem Posttest sollten die Studierenden einen argumentierenden Text schreiben. Dieses Mal konnten sie zwischen den Themen Weltraumforschung, der heutigen rasanten technologischen Entwicklung oder dem Einfluss der Berühmtheiten auf das Leben der Jugendlichen wählen. Der Text sollte erneut ohne Hilfsmittel geschrieben werden und eine Länge von etwa 300 Wörtern betragen.

5.2.4. Die Kursevaluation durch die Studierenden

Die letzte Unterrichtseinheit des Semesters wurde damit eingeleitet, dass die Studierenden den Kurs evaluieren sollten. Sie beantworteten schriftlich folgende drei Fragen:

1. Wie beurteilen Sie Ihre eigene Entwicklung im Schreiben auf Deutsch seit Beginn des Kurses?
2. Wie beurteilen Sie die Inhalte des Kurses für Ihre eigene Schreibentwicklung?
3. Haben Sie Verbesserungsvorschläge für unseren nächsten Schreibkurs?

5.2.5. Das Analyseverfahren

Für die Analyse des Vorfelds wurden die auf Papier verfassten Texte zunächst digitalisiert und anschließend kodiert. Im Unterschied zu früheren kontrastiven Studien zum Vorfeld (Bohnacker & Rosén 2008; Fabricius-Hansen & Solfjeld 1994) wurde eine etwas detailliertere Analyse des Vorfeldes angestrebt. Die Wahl für die Hauptkategorien fiel auf Subjekt, Expletiv, Adverbial und Objekt. Die Adverbiale wurden in weitere fünf Untergruppen eingeteilt: Lokaladverbiale, Temporaladverbiale, kontextverknüpfende Adverbiale,⁴ Satzadverbiale und die Restgruppe „Sonstige Adverbiale“, die vor allem Modal- und Kausaladverbiale enthält.⁵ Diese detailliertere Einteilung der Adverbiale erschien sinnvoll, da bei der Wahl der Adverbiale besonders deutlich wird, wie oft das Vorfeld benutzt wird, um mit schon bekannten Informationen Verknüpfungen herzustellen, oder inwieweit ganz neue Informationen eingeführt werden.

⁴Åsta Haukås & Minka Hoheisel, (2013), Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 76-92. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Haukas_Hoheisel.pdf.

In der Analyse wurden nur vollständige Aussagesätze berücksichtigt. Sämtliche Sätze wurden von beiden Forscherinnen getrennt kodiert. Danach wurde die Interraterreliabilität (93%) berechnet. Konstituenten mit abweichender Kodierung wurden in einer zweiten Phase gemeinsam besprochen und kodiert. Die Ergebnisse werden in absoluten Zahlen und in Prozent vorgestellt. Aufgrund der geringen Teilnehmeranzahl und folglich einer begrenzten Datenmenge wurde auf Signifikanzprüfungen verzichtet. In der vorliegenden Studie sollen vor allem deutliche Tendenzen berücksichtigt und besprochen werden. Weil die Fremdsprachenerwerbsforschung häufig sowohl aus praktischen als auch aus zeitökonomischen Gründen mit einer begrenzten Anzahl Testteilnehmender arbeiten muss, können u.E. nicht nur statistisch signifikante Unterschiede beachtet werden, sondern auch die im Forschungsmaterial deutliche Tendenzen. Derselben Ansicht sind u.a. Mackey & Gass (2005: 268):

We are not suggesting that different levels of standards for significance should apply to second language research than those that apply to education, social or cognitive sciences in general: what we are suggesting is that given the nature of second language research, it is not always necessary to completely discount trends in all data that do not fit within the narrow confines of the standard alpha level of 05.

Die Antworten auf den drei Reflexionsfragen wurden durch ein induktiv-exploratives Verfahren ausgewertet. Um eine mögliche Subjektivität der Einzelforscherin zu vermeiden, wurden die Daten von beiden Forscherinnen zuerst getrennt analysiert. Darauf folgend wurden die jeweiligen Analysen gemeinsam besprochen.

6. Die Unterrichtsreihe

Wie oben besprochen, erfolgte der Unterricht in fünf Phasen. Die folgende Tabelle 1 zeigt die Inhalte der jeweiligen Unterrichtsphasen und gibt an, zu welchen Unterrichtseinheiten sie gehören. Darauf folgend werden die einzelnen Phasen sowie, wenn sinnvoll, die Reaktionen der Lernenden näher beschrieben und erörtert.

Tabelle 1: Die Inhalte der jeweiligen Unterrichtsphasen

Unterrichts- einheit	Phasen	Thema und Methodik
1	Vom Bekannten zum Unbekannten	Wissensaktivierung durch Besprechung der Fragen „Welche sprachlichen Kriterien muss ein Text erfüllen, damit er Ihrer Meinung nach gut ist?“ und „Worauf achten Sie, wenn Sie einen Text schreiben?“
1	Bewusstmachung	Einführung in die kontrastive Textlinguistik Besprechung und Verbesserung eines Lernertexts
2	Hypothesenbildung	Analyse von Paralleltexten
3	Expliziter Unterricht	Kontrastive Darstellung zur Besetzung und Funktion des Vorfelds im Deutschen und im Norwegischen
4-10	Übung und Produktion	Das Schreiben und Besprechung von argumentativen Texten mit besonderer Berücksichtigung der Funktion des Vorfelds

6.1. Vom Bekannten zum Unbekannten

Am Anfang des Unterrichts wurde mit den Studierenden besprochen, wie sie auf die zwei Fragen „Welche sprachlichen Kriterien muss ein Text erfüllen, damit er Ihrer Meinung nach gut ist?“ und „Worauf achten Sie, wenn Sie einen Text schreiben?“ geantwortet haben. Ziel dieser Einleitung war eine Sensibilisierung für das Kursthema und eine Bewusstmachung der schon vorhandenen Textkompetenz der Studierenden. Die schriftliche Beantwortung sowie die darauffolgende Diskussion zeigte eine Vielfalt an Meinungen zu den Fragestellungen. Trotz der Bewusstheit über mehrere Aspekte des Texts und der Textproduktion gab es kaum konkrete Kommentare zu textlinguistischen Aspekten, d.h., wie Sätze auf sinnvoller Weise miteinander vernetzt sein können. Die textstrukturierende Funktion des Vorfelds wurde z.B. von keinem der Studierenden erwähnt. Ferner zeigten weder

Åsta Haukås & Minka Hoheisel, (2013), Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 76-92. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Haukas_Hoheisel.pdf.

die schriftlichen Antworten noch die darauffolgende Besprechung, dass sich die Studierenden eventuell vorhandener Unterschiede zwischen norwegischen und deutschen Texten bewusst sind.

6.2. Bewusstmachung

Nach dem einleitenden Gespräch erhielten die Studierenden eine kurze Einführung in zentrale Fragestellungen der kontrastiven Textlinguistik. Durch Definitionen und Beispiele wurden sie mit textlinguistischen Begriffen wie Kohäsion, Kohärenz, Thema und Rhema vertraut gemacht. Zur weiteren Sensibilisierung erfolgte eine zweiteilige Übung. Die Studierenden erhielten zuerst einen prototypischen Textausschnitt von einem schwedischen Deutschlernenden aus Roséns (2006) Studie. Von diesem Textbeispiel ausgehend diskutierten die Studierenden, welche Aspekte des Texts als nicht standardgemäß aufgefasst werden können. Die Studierenden stellten u.a. fest, dass der Text abgehackt wirke, weil sich meist nur Hauptsätze aneinander reihen. Ferner meinten sie, zu viele Sätze seien mit der Konjunktion *und* verbunden. Nach der gemeinsamen Besprechung sollten die Studierenden selbst versuchen, den Text umzuschreiben, so dass er aus der L2-Sicht richtiger klingt. Mit dieser Aufgabe hatten die Studierenden erhebliche Schwierigkeiten. Mehrere äußerten, dass sie zwar die Begrenztheit des Texts erkannten, aber dass sie sich in Bezug auf Verbesserungsmaßnahmen eher hilflos fühlten. Ihre Probleme beim Umformulieren deuten darauf hin, wie fest integriert die Textstrukturmuster der Muttersprache sind und wie selbstverständlich die Studierenden ihre bislang angeeigneten L1-Textstrukturmuster bei der Produktion deutschsprachigen Texten verwendeten.

6.3. Hypothesenbildung

Das pädagogische Ziel der dritten Phase des Unterrichts war, eine noch stärkere Bewusstmachung der Studierenden durch eigene Hypothesenbildungen zu entwickeln. Nach einer kurzen Einführung über das Vorfeld und Erläuterungen durch Beispiele sollten die Studierenden sich mit der Analyse von Paralleltexten von vergleichbarer Länge beschäftigen. Die Texte stammten aus Webzeitingen und vermittelten inhaltlich vergleichbare Nachrichten von der Kopenhagener Klimakonferenz. Die Studierenden erhielten die Aufgabe, die syntaktische Funktion des Vorfelds im norwegischen und im deutschen Text zu analysieren. In einer darauffolgenden gemeinsamen Besprechung stellten die Studierenden ihre Analyseergebnisse vor. Die meisten Studierenden empfanden die Aufgabe als ungewohnt und schwierig. Dennoch folgerten sie unter anderem, dass die norwegischen Vorfelder kürzer als die deutschen sind und dass sich häufiger ein Subjekt im norwegischen Vorfeld befindet. Ferner äußerten einige, dass das deutsche Vorfeld im Unterschied zum norwegischen Vorfeld häufiger von einem Adverbial besetzt ist. Als Zusammenfassung der Analyse formulierten die Studierenden die folgende Hypothese in Bezug auf die Besetzung des Vorfelds: *Im norwegischen Vorfeld wird häufiger ein Subjekt benutzt, während im deutschen Vorfeld häufiger ein Adverbial eingesetzt wird.*

6.4. Expliziter Unterricht

Als Einleitung des expliziten Unterrichts wurden die Hauptergebnisse zu kontrastiven Unterschieden des Vorfeldes in den Studien von Fabricius-Hansen & Solfeld (1994) sowie von Bohnacker & Rosén (2008) vorgestellt. Danach erfolgte eine kontrastive Analyse des Vorfeldes in L1-deutschen bzw. L1-norwegischen Texten zur Klimadebatte. An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass die vorliegende Interventionsstudie Teil eines größeren Forschungsprojekts ist, das auch eine detaillierte kontrastive Analyse des Vorfelds in argumentativen Text umfasst (vgl. Haukås & Hoheisel 2013). Gleichzeitig zur Erhebung der ersten Texte der Deutschstudierenden wurden Texte zum selben Thema von 30 L1-deutschen und 25 L1-norwegischen Jugendlichen verfasst. Um möglichst vergleichbare Daten zu erhalten, wurden diese Texte unter den gleichen Bedingungen wie bei den Deutschstudierenden geschrieben. Die L1-Teilnehmenden waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Durchschnitt 18 Jahre alt und schrieben die Texte in ihrem jeweiligen Muttersprachenunterricht Deutsch bzw. Norwegisch.

Die Ergebnisse zur Besetzung des Vorfeldes in den L1-Texten wurden tabellarisch vorgestellt, um die Unterschiede möglichst deutlich herauszuarbeiten.

Åsta Haukås & Minka Hoheisel, (2013), Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 76-92. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Haukas_Hoheisel.pdf.

Tabelle 2: Das Vorfeld im L1-Norwegischen und im L1-Deutschen

Konstituenten	L1-Norwegisch	L1-Deutsch
Subjekt	61,5 % (499/812)	54,0 % (281/520)
Expletiv	13,5 % (110/812)	6,2 % (32/520)
Adverbial	23,6 % (192/812)	38,8 % (202/520)
Objekt	1,4 % (11/812)	1,0 % (5/520)

Tabelle 3: Adverbiale im Vorfeld des L1-Norwegischen und des L1-Deutschen

Adverbiale	L1-Norwegisch	L1-Deutsch
Temporaladverbial	8,5 % (69/812)	5,6 % (29/520)
Lokaladverbial	2,5 % (20/812)	3,8 % (20/520)
Kontextverkn. Adverbial	3,0 % (24/812)	11,5 % (60/520)
Satzadverbial	1,4 % (11/812)	1,7 % (9/520)
Sonstige Adverbiale	8,4 % (68/812)	16,2 % (84/520)

Zusammen mit den Studierenden wurde besprochen, welche Unterschiede es zwischen den L1-norwegischen bzw. L1-deutschen Texten gibt. Die Studierenden konnten feststellen, dass ihre formulierte Hypothese in Bezug auf die Unterschiede zwischen dem norwegischen und dem deutschen Vorfeld mit den Daten weitgehend bestätigt werden konnte. Danach erfolgte eine genauere Vorstellung und Analyse der Daten durch die Lehrenden, indem durch prototypische Textbeispiele gezeigt wurde, welche Unterschiede zwischen den beiden Sprachen besonders beachtet werden sollten. Vor allem die Tendenz des Norwegischen zum frequenten Gebrauch des Subjekts und des Expletivs sowie die viel häufigere Nutzung von kontextverknüpfenden Adverbialen im Deutschen wurde erläutert.

6.5. Übung und Produktion

Als erste Schreibübung sollten die Studierenden versuchen, das Vorfeld ihrer eigenen Texte zur Klimadebatte zu analysieren. Danach wurden sie aufgefordert, mit besonderer Berücksichtigung der Variation im Vorfeld ihre Texte zu überarbeiten. Sie wurden unter anderem darum gebeten, Sätze mit einem Expletiv im Vorfeld umzuformulieren und mehr kontextverknüpfende Adverbiale einzusetzen.

In weiteren Produktionsübungen im Laufe des Semesters wurden zusätzlich zur Funktion des Vorfeldes unterschiedliche Aspekte der Textproduktion hervorgehoben und geübt, die in diesem Zusammenhang nicht näher besprochen werden können. Die Studierenden schrieben regelmäßig weitere argumentative Texte von ca. 200 Wörtern. Diese Texte tauschten die Studierenden untereinander aus und kommentierten sie hinsichtlich der Besetzung des Vorfelds sowie in Bezug auf andere relevante Aspekte der Textualität, die im Kursverlauf thematisiert wurden. Die Texte wurden außerdem auch von den Lehrenden kommentiert. Sinn und Zweck dieser Übungen waren u.a., das Bewusstsein der Lernenden für die Variation im Vorfeld zu erweitern und ihre Selbständigkeit diesbezüglich zu fördern. Ein weiteres Lernziel bestand darin, den Wortschatz der Lernenden in Bezug auf kontextverknüpfende Adverbiale zu erweitern.

7. Vorstellung und Analyse der Ergebnisse

Um die erste Forschungsfrage (*Inwieweit trägt die Vermittlung der Besetzung und Funktion des Vorfelds im norwegischen und im deutschen argumentativen Text dazu bei, dass norwegische Deutschstudierende ihre Textpraxis in Bezug auf die Besetzung des Vorfelds ändern?*) beantworten zu können, wurden, wie oben besprochen,

Åsta Haukås & Minka Hoheisel, (2013), Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 76-92. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Haukas_Hoheisel.pdf.

die Vorfelder im Pre- Post- und Follow-up-Test ausgewertet. Tabelle 4 stellt die Besetzung des Vorfelds in den drei Tests in Prozent sowie in absoluten Zahlen dar.

Tabelle 4: Die Besetzung des Vorfelds in Pretest, Posttest und Follow-up-Test

Konstituenten	Pretest	Posttest	Follow-up-Test
Subjekt	57,6 % (110/191)	51,4 % (72/140)	59,0 % (80/135)
Expletiv	9,4 % (18/191)	4,3 % (6/140)	0,0 %
Adverbial	31,9 % (61/191)	44,2 % (59/140)	38,6 % (52/135)
Objekt	1,0 % (2/191)	2,1 % (3/140)	2,2 % (3/135)

Wenn die Besetzung des Vorfelds im Pretest und im Posttest miteinander verglichen werden, zeigt sich, dass die Lernenden im Posttest ihre Informationsstrukturierung im Vorfeld erheblich geändert haben. Sie beginnen ihre Sätze seltener mit einem Subjekt oder einem Expletiv, während vor allem die Häufigkeit der Verwendung der Adverbiale deutlich gestiegen ist. Somit kann man feststellen, dass der Unterricht den Lernenden geholfen hat, am Kursende eine aus zielsprachlicher Sicht adäquatere Besetzung des Vorfelds zu wählen. Die Ergebnisse des Follow-up-Tests geben in Bezug auf einen eventuell vorhandenen Unterrichtseffekt einen heterogenen Eindruck. Die Studierenden verwenden im Follow-up Test das Subjekt im Vorfeld ungefähr genauso häufig wie im Pretest. Mit anderen Worten ist sechs Wochen nach dem Unterrichtsende kein Unterrichtseffekt in Bezug auf die Häufigkeit der Verwendung des Subjekts zu beachten. Interessant ist aber, dass der Rückgang des Gebrauchs von Expletiven im Follow-up-Test fortgesetzt wird. Es gibt tatsächlich keine Inzidenzen von Expletiven im analysierten Textmaterial. Diese auffällige Änderung könnte auf eine Vermeidungsstrategie hindeuten: Die Studierenden haben gelernt, dass Expletive im Vorfeld im Deutschen selten vorkommen und reagieren mit absoluter Vermeidung. In Bezug auf die Verwendung der Adverbiale ist ein Rückgang im Vergleich zum Posttest zu bemerken. Dieser Rückgang zusammen mit der erhöhten Häufigkeit der Subjektverwendung zeigt, dass der Unterrichtseffekt direkt nach dem Kursende am stärksten ist. Dennoch ist der Rückgang der Verwendung der Adverbiale aus zielsprachlicher Sicht nicht als negativ zu betrachten, denn die Verwendung der Adverbiale wird im Follow-up-Test fast mit identischer Häufigkeit wie in den L1-Texten (39,2%) verwendet. Die Tabelle 5 gibt eine Übersicht darüber, welche Adverbialtypen in den drei Tests verwendet worden sind. Im Unterricht wurde die Funktion der kontextverknüpfenden Adverbiale im Vorfeld des Deutschen besonders betont. Daher sind die Ergebnisse dieser Kategorie von besonderem Interesse.

Tabelle 5: Die Verwendung von Adverbialen im Pretest, Posttest und Follow-up-Test

Adverbiale	Pretest	Posttest	Follow-up-Test
Temporaladverbial	4,2 % (8/191)	10 % (14/140)	5,2 % (7/135)
Lokaladverbial	4,7 % (9/191)	3,6 % (5/140)	3,0 % (4/135)
Kontextverkn. Adverbial	11,0 % (21/191)	15,7 % (22/140)	16,3 % (22/135)
Satzadverbial	2,1 % (4/191)	5,7 % (8/140)	2,2 % (3/135)
Sonstige Adverbiale	9,9 % (19/191)	7,1 % (10/140)	11,9 % (16/135)

Wie in der Tabelle ersichtlich, ist die Beleganzahl für die meisten Adverbialtypen eher gering, so dass gefundene Unterschiede auf Zufall beruhen können. Während die Lernenden im Posttest im Vergleich zum Pretest weitgehend häufiger Temporal-, Satz- und kontextverknüpfende Adverbiale im Vorfeld einsetzen, gibt es kaum Änderungen in Bezug auf die Verwendung der Lokaladverbiale und der sonstigen Adverbiale. Im Follow-up-Test gibt es dagegen kaum Unterschiede im Vergleich zum Pretest. Eine zentrale Ausnahme betrifft die kontextverknüpfenden Adverbiale, die wie im Posttest häufiger als im Pretest verwendet werden.

In Bezug auf die erste Forschungsfrage kann festgehalten werden, dass die Vermittlung der Besetzung und Funktion des Vorfelds im Deutschen und im Norwegischen auf die Schreibpraxis der norwegischen Deutschlernenden einen

Åsta Haukås & Minka Hoheisel, (2013), Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 76-92. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Haukas_Hoheisel.pdf.

Effekt gehabt hat. Der Effekt ist am Kursende besonders stark, während er sechs Wochen später etwas nachlässt. Im Follow-up-Test scheinen die Studierenden vor allem die augenfälligsten Unterschiede zwischen dem Norwegischen und dem deutschen Vorfeld festzuhalten, und zwar eine Zurückhaltung bei Expletiven und eine häufigere Verwendung von kontextverknüpfenden Adverbialen.

Um die zweite Forschungsfrage (*Inwieweit trägt die Vermittlung der Besetzung und Funktion des Vorfelds im norwegischen und im deutschen argumentativen Text dazu bei, dass norwegische Deutschstudierende ihre Bewusstheit über textlinguistische Unterschiede erhöhen?*) beantworten zu können, wurden die schriftlichen Evaluationen der Studierenden ausgewertet. In den Evaluationen stellten die Studierenden fest, dass der Kurs ihnen weitgehend geholfen hat, sich sowohl die Unterschiede im Vorfeld als auch weitere textlinguistische Unterschiede des Deutschen und des Norwegischen bewusst zu machen. Sämtliche Lernende hoben die erhöhte Bewusstheit über textuelle Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Norwegischen als den größten Lerngewinn hervor. Mehrere waren von den Unterschieden überrascht und meinten, dass eine Vermittlung von textlinguistischen Unterschieden auch im schulischen Unterricht erforderlich sei. Die Unterschiede seien nicht schwer zu verstehen und könnten den SchülerInnen helfen, früher bessere Texte zu produzieren. In Bezug auf die eigene Produktion meinten einige, dass sie ihre Texte verändert haben und dass sie „deutschklingendere“ Texte produzieren. Die meisten Studierenden waren aber der Auffassung, dass eine Änderung der Textstruktur ein zeitfördernder Prozess ist, und dass sie mehr Zeit und Übung brauchen, um die erhöhte Bewusstheit beim Schreiben umzusetzen. So schreiben z.B. zwei Lernende:

Wichtige Themen, wie Konnektoren, das Vorfeld und kontrastive Besonderheiten sind beleuchtet worden, und diese Sachen werden sicherlich, nach und nach, meine Schreibentwicklung an den richtigen Gleis bringen.

Vor allem würde ich sagen, dass ich mein Bewusstsein über schriftliche Variation verbessert habe.

Ein anderer Studierender hebt hervor, dass der Kurs ihm auch zum besseren Leseverständnis geholfen hat:

Das Bewusstsein über den Aufbau deutscher Texte hat mir nicht nur beim Schreiben geholfen. Auch das Verstehen von deutschen Texten fällt mir jetzt leichter.

Von den Evaluationen der Lernenden ausgehend kann zusammengefasst werden, dass der Unterricht den Lernenden geholfen hat, sich der Unterschiede sowohl in Bezug auf die Vorfeldbesetzung als auch in Bezug auf andere textlinguistische Aspekte des Deutschen und des Norwegischen bewusster zu werden.

8. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Der vorliegende Beitrag hatte zwei miteinander verbundene Ziele. Erstens wollten wir ein an der Universität Bergen durchgeführtes Unterrichtsverfahren im Bereich der kontrastiven Textlinguistik bzw. Textgrammatik vorstellen und erörtern. Mit unserem Beitrag haben wir somit einen Vorschlag erarbeitet, *wie* eine Unterrichtsreihe im Bereich der Textlinguistik gestaltet werden kann, die auf Prinzipien der Kognitionswissenschaften basiert. Hoffentlich regt unser Vorschlag zu weiteren empirischen Unterrichtsstudien im Bereich der Textlinguistik an. Zweitens wollten wir empirisch prüfen, inwieweit der Unterricht, d.h. die Vermittlung der Vorfeld-Funktionen und ihrer Rolle bei der Textvernetzung im norwegischen und im deutschen argumentativen Text, dazu beiträgt, dass sich norwegische Deutschstudierende textlinguistischer Unterschiede zunehmend bewusst werden und dies in ihrer Schreibpraxis umsetzen. In Bezug auf die zweite Zielsetzung hat die Analyse der empirischen Daten gezeigt, dass der Unterricht einen Effekt gehabt hat: Im Posttest am Kursende haben die norwegischen Deutschlernenden die Vorfeldbesetzung in ihren schriftlichen Texten geändert, so dass sie aus zielsprachlicher Sicht adäquater ist. Der Follow-up-Test sechs Wochen später zeigt, dass der Unterrichtseffekt mit der Zeit reduziert wird. Dennoch scheinen die Lernenden ihr Wissen über die Hauptunterschiede zwischen der Besetzung des Vorfelds im Norwegischen und im Deutschen behalten zu haben. Die prototypische Verwendung von Expletiven im L1-Norwegischen wird vermieden, während die prototypische Verwendung von kontextverknüpfenden Adverbialen im L2-Deutschen fortgesetzt wird. Ferner

zeigen die Evaluationen der Lernenden, dass nach dem Unterricht ihre Bewusstheit in Bezug auf textstrukturelle Unterschiede zwischen dem Norwegischen und dem Deutschen erhöht ist. Somit untermauert die vorliegende Studie die im Kontext der Sprachlehrforschung immer stärkere Befürwortung eines expliziten Grammatikunterrichts. Frühere Studien in diesem Zusammenhang haben aber eher morphologische und syntaktische Aspekte und kaum textlinguistische Besonderheiten als Unterrichtsgegenstand gewählt. Daher zeigt die vorliegende Studie, dass Grammatikunterricht, der auf kognitionswissenschaftlichen Prinzipien basiert, auch im Unterricht der Textlinguistik und bei der Vermittlung der Textkompetenz im akademischen Kontext verwendet werden kann.

Eine zentrale Einschränkung dieser empirischen Studie ist, dass die Textproduktion der Studierenden nicht mit der Textproduktion einer Kontrollgruppe verglichen wird. Aus praktischen Gründen, und zwar wegen der geringen Anzahl der Deutschstudierenden vor Ort, konnte eine Kontrollgruppe nicht einbezogen werden. Daher kann nicht mit Sicherheit behauptet werden, dass die in den beiden Posttests belegten Änderungen in Bezug auf die Vorfelddbesetzung mit einem Unterrichtseffekt zu erklären ist oder inwieweit Änderungen auch ohne Unterricht über die Textlinguistik mit besonderer Berücksichtigung des Vorfelds zu belegen wären. Eine Möglichkeit, diese Hypothese zu testen, besteht darin, die Vorfelddbesetzung beim Schreiben von argumentativen Texten bei späteren Jahrgängen norwegischer Deutschstudierender zu analysieren. Um die Vergleichbarkeit zu sichern, müsste in der Folgestudie die Kontrollgruppe die gleichen Aufgabenstellungen unter möglichst ähnlichen Rahmenbedingungen wie in der Interventionsstudie bearbeiten. Außerdem sollte hervorgehoben werden, dass die Autorinnen keine ganzheitliche Textanalyse vorgenommen haben. Somit kann nicht mit Sicherheit festgestellt werden, dass nach dem Unterricht eine adäquatere Besetzung des Vorfelds eine aus zielsprachlicher Sicht adäquatere Textproduktion garantiert.

In Bezug auf das Unterrichtsverfahren gibt es Aspekte, die in künftigen Kursen verbessert werden könnten. Diese werden im Folgenden kurz erörtert. Mehrere Aktivitäten während des Unterrichts waren für die Studierenden neu und ungewohnt. Unter anderem hatten sie früher kaum mit Paralleltextrn und mit Hypothesenbildungen gearbeitet. Ferner waren sie sowohl mit gegenseitigen Rückmeldungen als auch mit der Verbesserung der eigenen Texte unvertraut, obwohl gerade diese Übungen von mehreren Studierenden als besonders lernfördernd beurteilt wurden. Mehr Zeit, sowohl um die Lernenden mit den unterschiedlichen Aktivitäten vertraut zu machen, als auch für die Schreibübungen, wäre in künftigen Schreibkursen wünschenswert. So könnte u.a. auch eine stärkere Betonung einer prozessorientierten Schreibdidaktik ermöglicht werden, die in der vorliegenden Studie außer Acht gelassen werden musste. Die Lernenden wünschten sich ebenso mehr Zeit für den Schreibunterricht und für Schreibübungen im Semesterplan. Auf der Frage „Haben Sie Verbesserungsvorschläge für unseren nächsten Schreibkurs?“ beantwortet z.B. eine Studierende wie folgt:

Mehr Unterrichtsstunden! Das war so interessant, dass dafür mehr Unterrichtsstunden hätten vorgesehen sein sollen. Ich verstehe, dass auch die anderen Fächer des Studiums eine gewisse Stundenanzahl im Stundenplan benötigen. Doch im Vergleich hat mir das Schreiben am meisten gebracht.

Gerade der Mangel an Zeit ist eine Herausforderung in Bezug auf die Weiterentwicklung des Schreibunterrichts im universitären Deutschstudium. Im Rahmen einer begrenzten Anzahl von Unterrichtsstunden sollen im Laufe eines Studienjahrs linguistische Aspekte auf allen Ebenen vermittelt und geübt werden. Außerdem sollen die Studierenden mehrere literarische Werke lesen und sich Einsichten in die Kultur der deutschsprachigen Länder verschaffen. Eine Lösung, die ausprobiert werden könnte, wäre eine stärkere Vereinheitlichung der Unterrichtsmethodik: Wenn Studien zeigen, dass der vorliegende durch fünf Phasen gekennzeichneten Unterrichtsverlauf tatsächlich zu einer erweiterten textlinguistischen Bewusstheit bzw. Wissen führt, wäre zu überlegen, einen ähnlichen Unterrichtsvorgang auch bei anderen sprachwissenschaftlichen Themen einzuführen. Für eine Vereinheitlichung des Unterrichts spricht, dass die Studierenden weniger Zeit brauchen, um sich mit der Lernaktivität vertraut zu machen, wenn ihnen ähnliche Aktivitäten in den unterschiedlichen sprachwissenschaftlichen Kursen begegnen. Somit können sie sich vermutlich besser auf das Unterrichtsthema, sei es auf phonologischer, morphologischer, syntaktischer oder textlinguistischer Ebene, konzentrieren.

Åsta Haukås & Minka Hoheisel, (2013), Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 76-92. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Haukas_Hoheisel.pdf.

9. Literatur

- Adamzik, Kirsten & Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2009), *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (2003), Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen, Basel: A. Francke, 1-21.
- Bates, Elizabeth & MacWhinney, Brian (1981), Second-language acquisition from a functionalist perspective: Pragmatic, semantic, and perceptual strategies. In: Winitz, Harris (Hrsg.), *Annals of the New York Academy of Sciences Conference on Native and Foreign Language Acquisition*. New York: New York Academy of Science, 190-214.
- Batstone, Rob & Ellis, Rod (2009), Principled grammar teaching. *System* 37: 2, 194–204.
- Bohnacker, Ute & Rosén, Christina (2008), The clause-initial position in L2 German declaratives. Transfer of information structure. *Studies in Second Language Acquisition* 30, 511-538.
- Breckle, Margit (2011), Zur Vorfeldbesetzung in mündlicher L2-Produktion. Erste Ergebnisse einer Kurs-Querschnittsstudie. In: Wåghäll Nivre, Elisabeth; Kaute, Brigitte; Andersson, Bo; Landen, Barbro & Stoeva-Holm, Dessislava (Hrsg.), *Begegnungen. Das VIII. Nordisch-Baltische Germanistentreffen in Sigtuna vom 11. bis 13.6.2009*. Stockholm: Universität Stockholm, 129-145.
- Cullen, Richard (2012), Grammar instruction. In: Burns, Anne & Richards, Jack C. (Hrsg.), *Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 258-266.
- Dalmas, Martine (2009), Dringend nötig: der “Blick über den Satzrand“. Zu den Schwierigkeiten von französischen Studierenden bei der Texterzeugung. In: Adamzik & Krause (Hrsg.), 99-114.
- DeKeyser, R.M. (2003), Implicit and explicit learning. In: Doughty, Catherine & Long, Michael H. (Hrsg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 313-348.
- Duden (2009), *Die Grammatik*. 8. Aufl. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Ellis, Nick C. (2006), Selective attention and transfer phenomena in L2 Acquisition: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics* 27, 164-194.
- Fabricius-Hansen, Cathrine & Solfjeld, Kåre (1994), *Deutsche und norwegische Sachprosa im Vergleich. Ein Arbeitsbericht*. Oslo: Universität Oslo.
- Haukås, Åsta (2011), *Frequenz, Transfer und/oder Grammatikunterricht? Der L2-Erwerb des deutschen hypothetischen Konditionalgefüges aus kognitiv linguistischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Haukås, Åsta & Hoheisel, Minka (2013), Das Vorfeld im argumentativen Text. Eine kontrastive Studie des L1-Norwegischen, des L1-Deutschen und des L2-Deutschen. *Deutsch als Fremdsprache* 50: 1, 28-35.
- Hellermann, John (2008), *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (2000), Erlernen von Schreib- und Textkompetenz in der Fremdsprache: ein konstruktivistischer Ansatz. In: Baumann, Klaus-Dieter; Kalverkämper, Hartwig & Steinberg-Rahal, Kerstin (Hrsg.), *Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr, 233-252.
- Hufeisen, Britta (2008), Textsortenwissen – Textmusterwissen – Kulturspezifika von Textsorten. *Fremdsprache Deutsch* 39, 50-53.
- Jentges, Sabine (2011), Texte schrittweise verfassen ... unter Berücksichtigung zielsprachenspezifischer Variation auf satzinitialer Position. In: Knorr, Dagmar & Nardi, Antonella (Hrsg.), *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Bern et al.: Peter Lang, 237-248.

Åsta Haukås & Minka Hoheisel, (2013), Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 76-92. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Haukas_Hoheisel.pdf.

- Jentges, Sabine (2012), „Grammatisch und semantisch korrekt - aber dennoch nicht perfekt!“ - Schriftliche Textproduktionen niederländischer L2-Lernender des Deutschen. In: Preußner, Ulrike & Sennwald, Nadja (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Bern et al.: Peter Lang, 235-244.
- Krashen, Stephen (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krause, Wolf-Dieter (2009), Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In: Adamzik & Krause (Hrsg.), 1-31.
- Kvam, Sigmund (2007), Übersetzen im DaF-Studium (im ersten Studienjahr) in Norwegen. *Deutsch als Fremdsprache* 44: 2, 103-109.
- Kvam, Sigmund (2012), Tekstlingvistikk – en nøkkelkvalifikasjon for en sjangerbasert tyskundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 96: 2, 129-142.
- Lantolf, James P. (2000), Introducing sociocultural theory. In: Lantolf, James P. (Hrsg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 1-26.
- Long, Michael H. (1991), Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: de Bot, Kees; Ginsberg, Ralph B. & Kramsch, Claire (Hrsg.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Mackey, Alison & Gass, Susan M. (2005), *Second Language Research: Methodology and Design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Nassaji, Hossein & Fotos, Sandra (2010), *Teaching Grammar in Second Language Classrooms*. New York: Routledge.
- Neuner, Gerhard (2005), Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Europarat: Council of Europe Publishing, 13-34.
- Norris, John & Ortega, Lourdes (2000), Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50: 3, 417-528.
- Nunan, David (2004), *Task-Based Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N.S. (1987), *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, Peter (2005), Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *IRAL* 43: 1, 1–32.
- Robinson, Peter & Ellis, Nick C. (Hrsg.) (2008), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Roche, Jörg (2008), *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, Basel: Francke.
- Rosén, Christina (2006), *“Warum klingt das nicht deutsch?” – Probleme der Informationsstrukturierung in deutschen Texten schwedischer Schüler und Studenten*. Universität Lund: Dissertation.
- Rosén, Christina (2010), Informationsstrukturelle Muster in Textproduktionen schwedischer Deutschstudierender. In: Skiba, Dirk (Hrsg.), *Textmuster: schulisch – universitär – kulturkontrastiv*. Bern et al.: Peter Lang, 61-77.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008), *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Schmidt, Richard (2001), Attention. In: Robinson, Peter (Hrsg.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Swain, Merrill (1985), Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan & Madden, Carolyn G. (Hrsg.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers, 165-179.

- Swain, Merrill (2000), The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James P. (Hrsg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 99-116.
- Swain, Merrill (2005), The output hypothesis: Theory and research. In: Hinkel, Eli (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 471-483.
- Swain, Merrill (2006), Languaging, agency, and collaboration in advanced second language proficiency. In: Byrnes, Heidi (Hrsg.), *Advanced Language Learning. The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, 95-108.
- Thurmair, Maria (2001), Text, Texttypen, Textsorten. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, 269-280.
- Ur, Penny (2011), Grammar teaching: Research, theory, and practice. In: Hinkel, Eli (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume II*. New York: Routledge, 507-522.
- Utdanningsdirektoratet (2006), *Læreplan for fremmedspråk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Venohr, Elisabeth (2009), Textmusterkompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache am Beispiel des Märchens. In: Adamzik & Krause (Hrsg.), 137-153.
- Weinreich, Harald (2005), *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 3. revidierte Auflage. Hildesheim: Duden.

Anmerkungen

- ¹ Sämtliche Übersetzungen aus dem Norwegischen ins Deutsche stammen von den Autorinnen.
- ² Die zahlreichen Definitionsversuche sowie die Verwendung dieser Begriffe bei unterschiedlichen textlinguistischen Ansätzen können hier nicht näher erörtert werden.
- ³ Im Rahmen dieses Beitrags können auf die unterschiedlichen Methoden sowie ihre Kritikpunkte nicht näher eingegangen werden.
- ⁴ Kontextverknüpfende Adverbiale verbinden Sätze miteinander und spezifizieren, in welcher Art und Weise das im Text Vorangegangene mit dem im Text Nachfolgenden verbunden wird. Die Duden-Grammatik (2009: 584f) verwendet die Benennung Konjunkionaladverb für diesen Adverbialtyp und teilt ihm u.a. die folgenden semantischen Funktionen zu: kopulativ (*ferner, außerdem*), kausal (*folglich, also*), konditional (*sonst, andernfalls*), konzessiv (*trotzdem, dennoch*), adversativ (*doch, allerdings*), temporal (*davor, währenddessen*).
- ⁵ Modal- und Kausaladverbiale können durchaus eine kontextverknüpfende Funktion haben. Die analysierten Adverbiale der Gruppe „Sonstige Adverbiale“ haben aber gemeinsam, dass sie nicht explizit auf den Inhalt im vorangegangenen Text verweisen.