

UNIVERSITÄT HELSINKI
Institut für moderne Sprachen
Germanistik

**Textsorten- und Textmusterwissen im
fremdsprachlichen Textverstehensprozess**

**Theoretische Grundlagen und empirische Studien mit finnischen
Deutschlernern**

Masterarbeit
Betreuer: Prof. Hartmut Lenk
Vorgelegt von Laura Senni
im April 2017

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Faculty of Arts		Laitos – Institution – Department Department of Modern Languages	
Tekijä – Författare – Author Laura Senni			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Textsorten- und Textmusterwissen im fremdsprachlichen Textverstehensprozess. Theoretische Grundlagen und empirische Studien mit finnischen Deutschlernern.			
Oppiaine – Läroämne – Subject German philology			
Työn laji – Arbetets art – Level Master's Thesis		Aika – Datum – Month and year April 2017	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages iii + 73 + 15
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Die Arbeit untersucht die Rolle von Textsorten- und Textmusterwissen beim fremdsprachlichen Textverstehen in theoretischer Hinsicht und mittels empirischer Untersuchungen. Theoretisch wird das Untersuchungsobjekt aus den Perspektiven der Psycholinguistik, Textsortenlinguistik und der finnischen Bildungspolitik betrachtet. Die Untersuchung wird auch durch empirische Belege gestützt, die in zwei kleinen Studien mit finnischen Deutschlernern gesammelt wurden.</p> <p>Die Prozesse des Textverstehens werden seit mindestens 40 Jahren von ForscherInnen im Bereich der Psycholinguistik untersucht. Viele ForscherInnen sind davon ausgegangen, dass das Textverstehen in der Mutter- und in einer Fremdsprache in gleicher Weise abläuft. Jedoch wurde in mehreren Studien nachgewiesen, dass das Lesen in einer Fremdsprache von vielen Faktoren beeinflusst wird, wie z.B. Alter, Grad der Beherrschung der Fremdsprache, Motivation zum Fremdsprachenlernen und allgemeines Wissen der LernerInnen. Das fremdsprachliche Textverstehen muss also mit Rücksicht auf allen beteiligten leser- und kontextabhängigen Faktoren untersucht werden.</p> <p>In der Textlinguistik hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass alle Texte einer bestimmten Textsorte zugeordnet werden können. Textsorten und die ihnen zugrunde liegenden Textmuster sind Kommunikationsmuster, mittels derer die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft erfolgreich kommunizieren können. Textmuster sind als Teil des allgemeinen Wissens eines Sprechers zu verstehen, als eine Art Schemata, die im Verstehensprozess aktiviert werden und die Erkennung von Textsorten ermöglichen. Die Fähigkeit, mit solchen Textmustern in der Kommunikationspraxis umzugehen, wird Textsortenkompetenz genannt. Die Entwicklung von Textsortenkompetenzen ist im Sinne einer ausdifferenzierteren Arbeit mit Lesetexten im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung. Leider ist eine Textsortenorientiertheit des Fremdsprachenunterrichts im Moment noch nicht spürbar.</p> <p>In den neuesten finnischen Rahmenlehrplänen für die allgemeinbildende Schule und für Gymnasien spielt die Erweiterung von Sprachbewusstheit und Sprachkompetenzen im Mutter- und Fremdsprachenunterricht eine wichtigere Rolle. Dabei sollte auch das Einüben von Textsortenkompetenzen zu den Zielen des Sprachunterrichts gehören. Jedoch spiegelt sich diese Zielsetzung in der Auswahl von Texten in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache bisher nicht wider.</p> <p>Die empirische Untersuchung besteht aus zwei kleinen Studien, an denen insgesamt 22 Probanden aus finnischen Gymnasien teilnahmen. Die Probanden beschäftigten sich mit einem für die Untersuchung speziell hergestellten Lesetest, der ihre Kenntnisse in Bezug auf die Textsorten Bedienungsanleitung und Stellenanzeige messen sollte. Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darauf hin, dass die Probanden über ein Textsorten- und Textmusterwissen bezüglich der beiden Textsorten verfügen und es beim Lesen eines fremdsprachlichen Textes verwenden können.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Deutsch als Fremdsprache, Textsorten, Textsortenkompetenz, Textverstehen, Textsortenwissen			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited City Centre Campus Library			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Psycholinguistische Perspektiven des Textverstehens	5
2.1	Der muttersprachliche Textverstehensprozess.....	6
2.2	Der fremdsprachliche Textverstehensprozess	10
2.2.1	Die Ebenen des fremdsprachlichen Leseverstehens nach Lutjeharms (1994)	12
2.2.2	Die Theorie des fremdsprachlichen Leseverstehens von Bernhardt (1991) ...	14
2.2.3	Fremdsprachliches Textverstehen und Mehrsprachigkeitsforschung.....	18
2.2.4	Zusammenfassung	19
3	Textsorten in Linguistik und Sprachdidaktik.....	20
3.1	Textsorte als linguistischer Forschungsobjekt.....	21
3.1.1	Definition und Klassifikation von Textsorten	21
3.1.2	Das Beschreibungsmodell für Textsorten nach Fandrych/Thurmair (2011) ..	23
3.1.3	Musterhaftigkeit von Textsorten.....	24
3.2	Textsorten in der Fremdsprachendidaktik	27
3.2.1	Lesestrategien und metasprachliche Kompetenzen	28
3.2.2	Die Arbeit mit Textsorten im Fremdsprachenunterricht und die Entwicklung von Textsortenkompetenzen.....	30
3.3	Beschreibung der für die Untersuchung ausgewählten Textsorten	33
3.3.1	Bedienungsanleitung.....	34
3.3.2	Stellenanzeige	35
3.3.3	Abschließende Überlegungen	36
4	Textsorten und Textsortenkompetenz im finnischen Rahmenlehrplan und in finnischen Lehrbüchern für den Sprachunterricht	38
4.1	Textsortenkompetenz in den Rahmenlehrplänen für die allgemeinbildende Schule und für Gymnasien.....	40

4.2	Textsorten in Lehrwerken für den Muttersprachenunterricht (Finnisch) im Gymnasium.....	41
4.3	Textsorten in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht im Gymnasium (Englisch, Schwedisch, Deutsch).....	42
5	Empirische Studie zur Rolle von Textsortenwissen im fremdsprachlichen Textverstehen.....	46
5.1	Gestaltung des Lesetests	47
5.2	Ergebnisse des Lesetests	51
5.2.1	Teil A: Die Probanden und ihre Erfahrungen mit der deutschen Sprache.....	52
5.2.2	Teil B: Textverstehen und Textsortenwissen.....	53
5.2.3	Teil C: Selbsteinschätzung.....	55
5.3	Analyse der Ergebnisse und Kommentare.....	56
6	Schlussfolgerungen und Ausblick	61
	Quellenverzeichnis.....	66
	Anhang.....	73

1 Einleitung

Die Arbeit mit Texten stellt einen zentralen Teil des Fremdsprachenunterrichts dar. Unabhängig von der Stellung, die dem Text in verschiedenen theoretischen Ansätzen für den Fremdsprachenunterricht gegeben wird, werden geschriebene Texte seit Jahrhunderten als Basis für die Vermittlung der Fremdsprache verwendet. Man denke z.B. an Lehrwerke, deren Wichtigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht unbestritten ist: Üblicherweise entwickeln sich die Einheiten oder Kapitel eines Lehrwerks um einen Text, oft in Form eines Dialogs, der das Thema der Einheit und die zu erlernenden sprachlichen Strukturen vorstellt. In den meisten europäischen Ländern stehen heutzutage der kommunikative und der interkulturelle Ansatz für den Fremdsprachenunterricht im Mittelpunkt. In Bezug auf die Unterrichtspraxis bedeutet das, dass fremdsprachliche Texte nicht nur die Funktion der Vermittlung von Vokabeln und Strukturen der Fremdsprache übernehmen, sondern auch Informationen über die Kultur des Landes oder der Länder vermitteln, wo die Fremdsprache gesprochen wird. Besonders in Finnland basiert der schulische Fremdsprachenunterricht auf dem Erlernen von Sprach- und Kulturwissen sowie auf der Vermittlung von Lernstrategien mit dem Ziel des lebenslangen Lernens einer Fremdsprache (Mikkilä-Erdmann 2008: 160).

In Anbetracht der Rolle von Texten als Vermittlern der fremdsprachlichen Kultur im Fremdsprachenunterricht ist es einerseits interessant zu berücksichtigen, wie das Verstehen eines fremdsprachlichen Texts abläuft und welche kognitiven Prozesse darin einbezogen sind. Wenn nämlich ein fremdsprachlicher Text den Lerner über bestimmte Aspekte einer fremden Kultur informieren soll, dann spielen das Textverstehen und die Verstehensprozesse eine wichtige Rolle. Die Erschließung von Informationen aus einem fremdsprachlichen Text erfolgt nicht in derselben Weise wie bei einem Text in der Muttersprache, denn der fremdsprachliche Leseprozess wird von mehreren Faktoren beeinflusst, darunter der Grad der Beherrschung der Fremdsprache, die Motivation und der Umfang des Vorwissens des Lernenden. Die Textverstehensforschung gehört zum Forschungsgebiet der Psycholinguistik und war in den 1970er und 1980er Jahren besonders aktiv, hat aber später vielleicht nicht mehr so viel Interesse geweckt. Das muttersprachliche Textverstehen ist deutlich häufiger untersucht worden und hat auch die Grundlagen für die Forschung zu fremdsprachli-

chen Textverstehensprozessen geschaffen. Viele Forscher sind davon ausgegangen, dass der muttersprachliche und fremdsprachliche Textverstehensprozess verglichen werden können, aber weitere Forschung über die Besonderheiten der fremdsprachlichen Textverstehensprozesse ist nötig, um ein genaueres und gründlicheres Bild zu bekommen. Außerdem hat sich die Forschung über fremdsprachliches Textverstehen oft auf das Verstehen von Wörtern und Sätzen ohne Kontext konzentriert.

Andererseits sollte auch die Perspektive der Textsortenforschung einbezogen werden, wenn von Texten die Rede ist. Jeder Text kann einer bestimmten Textsorte zugeordnet werden, darunter auch Texte, die für den Fremdsprachenunterricht benutzt werden. Es wird übrigens von den Forschern hervorgehoben, dass noch Untersuchungen fehlen, die Grundlagen für die Arbeit mit Textsorten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht schaffen. Insbesondere fehlen ausführliche Beschreibungen von einzelnen Textsorten, die man auch als Richtlinien für die Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht verwenden könnte (Fandrych/Thurmair 2011: 350). Dafür ist die Forschung zur Musterhaftigkeit von Textsorten von großer Bedeutung. Textmuster, die den einzelnen Textsorten zugrunde liegen, spielen eine wichtige Rolle in der Übung und Ausbildung von verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten in der Arbeit mit Textsorten (Fandrych/Thurmair 2011: 352-353). Die wichtige Rolle der Musterhaftigkeit von Textsorten hängt auch damit zusammen, dass Textmuster in Form von Schemata im Gedächtnis der Kommunizierenden gespeichert sind. Es existiert also ein „Textmusterwissen“ (Heinemann 2000a: 517), das als Teil des Vorwissens sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion von Texten einen Einfluss ausübt.

Aufgrund des Mangels an Arbeiten zu Textsorten im DaF-Unterricht und angesichts der Rolle von Textmustern beim Textverstehen möchte ich in dieser Arbeit die Rolle des Textsorten- und Textmusterwissens im fremdsprachlichen Textverstehen theoretisch und empirisch untersuchen. Die theoretischen Grundlagen meiner Arbeit werden in den Kapiteln 2-4 präsentiert. Im zweiten Kapitel werde ich auf das Thema „Textverstehen“ eingehen, indem ich einige wichtige Theorien des muttersprachlichen und fremdsprachlichen Textverstehens vorstelle. Im dritten Kapitel werde ich den Begriff „Textsorte“ unter einem sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Gesichtspunkt analysieren. Zuerst werde ich die Begriffe Textsorte,

Textexemplar und Textmuster genauer beschreiben. Danach werde ich einen Blick auf Textsortenkompetenzen werfen und die Relevanz des Begriffs für die Fremdsprachendidaktik unterstreichen. Dazu werde ich auch eine Beschreibung der zwei Textsorten geben, die in der empirischen Untersuchung verwendet wurden (Bedienungsanleitung und Stellenanzeige). Weil sich meine Untersuchung auf finnische Deutschlerner bezieht, habe ich es für angemessen gehalten, herauszufinden, wie Textsorten und Textsortenkompetenzen im finnischen nationalen Rahmenlehrplan (*opetussuunnitelma*, OPS) und in Lehrwerken für den Mutter- und Fremdsprachenunterricht behandelt werden. Mit diesem Aspekt beschäftige ich mich im vierten Kapitel dieser Arbeit. Schließlich werde ich im fünften Kapitel die Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung erläutern und analysieren. Die Untersuchung bestand aus einem Lesetest mit Aufgaben, die sowohl das allgemeine Verstehen als auch das Vorhandensein und die Benutzung von Textsorten- und Textmusterwissen der Probanden messen sollten. Der Lesetest wurde zuerst durch eine Pilotstudie geprüft und später mit einigen Modifikationen in der Hauptuntersuchung benutzt.

Aufgrund der theoretischen Ansätze und der Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung möchte ich die folgenden Forschungsfragen beantworten:

- 1) Inwieweit wird die im Lesetest verwendete Textsorte von den Probanden erkannt?
- 2) Inwieweit wird die den Textsorten „Bedienungsanleitung“ und „Stellenanzeige“ jeweils zugrunde liegende Struktur (das Textmuster) von den Probanden identifiziert?
- 3) Welche Rolle spielt im Lesetest das möglicherweise vorhandene Textsorten- und Textmusterwissen der Probanden?

Die Auswahl des Themas basiert sowohl auf der Notwendigkeit empirischer Untersuchungen im Bereich des fremdsprachlichen Textverstehens, als auch auf dem persönlichen Wunsch, die Bereiche „Textsorten“ und „fremdsprachliches Textverstehen“ in der Analyse zu berücksichtigen und ihre Beziehung zu vertiefen. In Anbetracht einer künftigen Tätigkeit als Fremdsprachenlehrerin und teilweise auch aufgrund meiner eigenen Erfahrung als Lernerin habe ich mir das Ziel gesetzt, zu versuchen, die Perspektive der Lernenden beim Erwerb einer Fremdsprache besser zu ver-

stehen. Insbesondere betrachte ich die Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht als unverzichtbar und daher möchte ich Aspekte der Textverstehensprozesse genauer untersuchen. Die Arbeit mit fremdsprachlichen Texten würde sich meiner Meinung nach durch die Verwendung einer breiteren Palette von Textsorten im Fremdsprachenunterricht bereichern: Deswegen habe ich in meiner empirischen Untersuchung zwei Textsorten benutzt, die zwar den Lernenden nicht unbekannt sein sollten, aber nicht so oft als Lesetext im Fremdsprachenunterricht Verwendung finden.

Durch die Ergebnisse meiner Untersuchung möchte ich also erfahren, wie die finnischen Deutschlerner reagieren, wenn sie mit Texten in deutscher Sprache konfrontiert sind, die nicht unbedingt in Form eines didaktisierten Dialog vorkommen. Auf dieser Grundlage darf ich überlegen, ob die Arbeit mit solchen Textsorten im schulischen Fremdsprachenunterricht sinnvoll ist. Das Ziel meiner Arbeit fällt also eher in den Bereich der Fremdsprachendidaktik und Textlinguistik als in den der kognitiven Linguistik. Diese Arbeit kann meines Erachtens von Interesse auch für andere Deutschlehrer und Studierende der Germanistik sein, die sich besonders für die Textarbeit im DaF-Unterricht interessieren.

2 Psycholinguistische Perspektiven des Textverstehens

Die Forschung zum Textverstehen untersucht Phänomene, die im Bereich der Sprachverarbeitung und der menschlichen Geistestätigkeiten stattfinden, und bildet deswegen einen zentralen Teilbereich der **Psycholinguistik** und der kognitiven Wissenschaften (Vater 2001: 120). Die Textverstehensforschung wurde in den 1970er Jahren geboren und hat sich in den folgenden Jahrzehnten als multidisziplinäres Forschungsgebiet ausgeprägt: beteiligte Disziplinen wie z.B. Textlinguistik, Neurolinguistik, Neuropsychologie und Literaturwissenschaft bieten diverse Perspektiven der Verstehensforschung (Farkas 2000: 36).

Es besteht Einigkeit unter den Forschern über die Tatsache, dass Lesen eine „komplexe Tätigkeit“ ist und dass es „nicht einen Leseprozess, sondern viele verschiedene Formen des Lesens“ gibt (Lutjeharms 1994: 36). Das Verstehen eines Textes ist ein interaktiver Prozess, der als Wechselwirkung zwischen Text und Kognition, als „Gespräch zwischen Text und Leser“ (Ehlers 1992: 4) beschrieben werden kann. Mit Hilfe der von der kognitiven Psychologie erhobenen Daten ist es möglich, die Prozesse des Textverstehens zu beobachten und zu untersuchen. Die Forschung auf dem Gebiet des fremdsprachlichen Leseverstehens ist nicht unproblematisch: Einerseits ist die Sprachverarbeitung „nur zu einem geringen Teil unmittelbar beobachtbar“ (Farkas 2000: 41), denn die Verstehensprozesse, ob in der Mutter- oder Fremdsprache, laufen im Gedächtnis des Rezipienten ab und liefern kaum greifbare Spuren. Andererseits hat es bis jetzt nur wenige Untersuchungen zum fremdsprachlichen Textverstehen gegeben, weshalb auch spärliche Forschungsdaten verfügbar sind. Die meisten Untersuchungen im Bereich des Textverstehens beziehen sich nämlich auf das muttersprachliche Textverstehen und man geht oft davon aus, dass „die Ergebnisse der kognitiven Psychologie zu den Textverarbeitungsprozessen in der Muttersprache unmodifiziert und unreflektiert auf die Sprachverarbeitung in der Fremdsprache übertragen werden können“ (Farkas 2000: 40). Der fremdsprachliche Textverstehensprozess wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, u.a. den Kompetenzen des Lesers in der L2 und in anderen Fremdsprachen und der Verwandtschaft von Muttersprache und Fremdsprache. Es werden also weitere Untersuchungen benötigt, damit der fremdsprachliche Leseprozess detaillierter geklärt wird. Im Bereich der skandinavischen Länder hat sich beispielsweise Fabricius-Hansen (2001) mit dem fremd-

sprachlichen Textverstehen in kontrastiver Betrachtung (Norwegisch-Deutsch) beschäftigt. Eine bedeutende Menge an Daten zu verschiedenen Aspekten des fremdsprachlichen Textverstehens wurde auch von amerikanischen Forschern gesammelt. Darunter hat sich Elizabeth B. Bernhardt besonders intensiv mit den theoretischen Aspekten des fremdsprachlichen Leseverstehens sowie mit dem Bereich „Leseverstehen und Deutsch als Fremdsprache“ beschäftigt.

Eine Forschung, die sich mit den Beziehungen zwischen Texten, Wissen, Denken, Gedächtnis und darüber hinaus Wahrnehmung beschäftigt und die die Prozesse des Verstehens und des Produzierens von Texten untersucht, darf laut Figge (2000) „als eine voll ausgeprägte kognitive Textlinguistik gelten“. Als Voraussetzungen für die Entwicklung einer solchen **kognitiven Textlinguistik** nennt Figge (2000: 97) die Betrachtung von Texten als linguistische Objekte, die „kognitive Wende“ in der Psychologie, sowie „die Definition von kognitiven Vorgängen als Prozessen der Informationsverarbeitung“.

Obwohl der Schwerpunkt dieser Arbeit Prozessen des fremdsprachlichen Textverstehens sind, halte ich es für angemessen, zuerst einen Blick auf die Forschung zum muttersprachlichen Textverstehen zu werfen. Danach wird auf die theoretischen Ansätze und Untersuchungen im Bereich des fremdsprachlichen Textverstehens eingegangen, wobei der Forschung von Elizabeth B. Bernhardt besonderes Gewicht beigemessen wird. In meinen Überblicksdarstellungen betrachte ich die beschriebenen Phänomene nicht als „Textverstehen“, sondern als „Textverstehensprozess“, um die prozedurale und nicht-einheitliche Natur des Verstehens von Texten zu unterstreichen.

2.1 Der muttersprachliche Textverstehensprozess

„Was braucht man, um eine sprachliche Äußerung zu verstehen?“ fragt sich Kirsten Adamzik (2001: 23). Die Antwort, verkürzt und vereinfacht, lautet: Man braucht einen Leser und einen Text. Leser und Text sind unbestreitbar die Protagonisten jedes Textverstehensprozesses und somit seit Jahrzenten die Untersuchungsobjekte der Psycholinguistik.

Leser und Text sind in ihrer Ganzheit und Komplexität zu verstehen: Der Leser ist ein Individuum, das über bestimmte anatomische und psychologische Eigenschaften sowie über eine Menge an sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten und an Vorwissen verfügt. Ein Text ist nicht als eine Aneinanderreihung von Sätzen zu betrachten, die voneinander autonom auftreten, sondern als eine Ganzheit, eine „in sich kohärente Einheit der sprachlichen Kommunikation mit einer erkennbaren kommunikativen Funktion und einer in spezifischer Weise organisierten Struktur“ (Gansel/Jürgens 2007: 51). Ferner kommt es beim Textverstehen zu einem Zusammenspiel zwischen Leser und Text: Sowohl der Leser mit seinen Eigenschaften als auch der Text mit seinen Eigenschaften spielen gleichzeitig eine Rolle beim Verstehen, d.h. bei der Bildung von Zusammenhängen und Bedeutungen im Gedächtnis des Lesers. Die Tatsache, dass Lesen ein interaktiver Prozess ist, an dem Leser als Ganzes und Text als Ganzes teilnehmen, ist aber in der Geschichte der Psycholinguistik nicht immer als eine Selbstverständlichkeit angesehen worden. Erst ab der **kognitiven Wende** der 1970er Jahren wurde von den Forschern anerkannt, dass „Rezipienten die einzelnen Sätze eines Textes nicht isoliert voneinander analysieren, sondern im Verstehensprozess auf der Grundlage des jeweiligen Textes und des individuellen Weltwissens eine übergreifende Bedeutungsstruktur aufbauen, in der auch solche Sachverhalte mental repräsentiert sind, die über das im Text explizit Gesagte hinausgehen“ (Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2007: 25).

Seit den 1970er Jahren haben Forscher im Bereich der Psycholinguistik durch Reihen von Experimenten unterschiedliche Modelle des Textverstehens entwickelt. Dass die empirischen Untersuchungen für die Entwicklung von Textverstehensmodellen eine äußerst wichtige Rolle spielen, wird z.B. von Rickheit/Strohner schon im Jahr 1985 unterstrichen: Sie sind davon überzeugt, dass „der Zustand einer Sozialwissenschaft [die Psycholinguistik der Textverarbeitung] am besten erkannt werden kann, wenn sie mit dem Ausschnitt der menschlichen Praxis, für den sie zuständig ist, direkt konfrontiert wird“ (Rickheit/Strohner 1985: 3). Textverstehensmodelle lassen sich grob in zwei Hauptkategorien einteilen (s. z.B. Vater 2001), zwar kann man zwischen **autonomen und interaktiven Modellen** unterscheiden. Forscher, die autonome Modelle entwickelt haben, sind der Meinung, dass im Textverstehensprozess „zunächst die einzelnen Einheiten als Ganzes gebildet werden, bevor sie mit den anderen Einheiten in Interaktion treten“ (Vater 2001: 133). Forscher dieser Richtung gehen

davon aus, dass es verschiedene Ebenen der Textverarbeitung gibt (Wortebene, Satzebene, Textebene), die getrennt und unabhängig voneinander im Gedächtnis abgearbeitet werden. Im Gegensatz dazu gehen Vertreter der interaktiven Modelle von der Annahme aus, dass „sich kognitive Subsysteme ständig gegenseitig beeinflussen, dass also [...] bei der Sprachverarbeitung die einzelnen Subsysteme ständig kooperieren“ (Vater 2001: 138). In den interaktiven Modellen gibt es keine strikt festgelegte Direktionalität der Textverarbeitung (Schwarz 2008: 172): Sowohl Bottom-Up (textgeleitete) als Top-Down-Operationen (lesergeleitete) werden einberechnet. Die Textverarbeitung findet auf verschiedenen Ebenen und aus verschiedenen Richtungen gleichzeitig statt.

Textverstehensmodelle kann man weiter klassifizieren nach dem jeweiligen Aspekt der Textverarbeitung, der in den theoretischen Ansätzen untersucht wird. Nach Rickheit/Strohner (1985) haben sich Forscher für vier verschiedenen Aspekte der Textverarbeitung interessiert: den (1) **repräsentationalen**, (2) **prozeduralen**, (3) **funktionalen** und (4) **systemischen Aspekt**. Diesen vier Aspekten liegen verschiedene Fragen zugrunde, die die Forscher mithilfe empirischer Experimente zu beantworten versuchten. Der repräsentationale und prozedurale Aspekt wurden in den 1970er und 1980er Jahren am meisten untersucht. Forscher haben herausfinden wollen, wie man beschreiben kann, was während des Verstehensprozesses im Kopf der Kommunizierenden passiert, also wie die Verbindung zwischen Text und Bedeutung hergestellt wird (repräsentationaler Aspekt) und in welcher Reihenfolge die verschiedenen Ebenen des Textverstehens verarbeitet werden (prozeduraler Aspekt). Zu den bedeutendsten Ansätzen, die den repräsentationalen und prozeduralen Aspekt des Textverstehens untersuchen, gehören die Theorie der zyklischen Verarbeitung von Kintsch und Van Dijk (1978) und die Theorie der mentalen Modelle von Johnson-Laird (1983)¹.

Die von Kintsch und Van Dijk formulierte Theorie war die erste prozedurale Theorie der Textverarbeitung (Rickheit/Strohner 1985: 17). Die Theorie basierte auf der propositionalen Theorie von Kintsch von 1974, nach dem ein Text im Gedächtnis eines Lesers als eine Liste von Propositionen verarbeitet wird. Propositionen bestehen aus Wortkonzepten, von denen eines das Prädikat ist und die anderen Argumente

¹ Siehe z.B. Van Dijk (1980), Johnson-Laird (1983).

zum Prädikat bilden. „Die Bedeutung eines Textes ergibt sich danach aus geordneten Listen von Propositionen.“ (Vater 2000: 133) Nach der Theorie der zyklischen Verarbeitung wird „eine zu verarbeitende Proposition nicht in den ganzen bereits verarbeiteten Text integriert [...], sondern stehen für die Kohärenzbildung „nur einige wenige Propositionen aus dem bereits verarbeiteten Textteil“ zur Verfügung. (Rickheit/Strohner 1985: 18) Ein Zyklus ist die Zeitspanne, in der sich diese wenigen Propositionen im Arbeitsgedächtnis (Kurzzeitgedächtnis) verweilen. Wenn ein Zyklus zu Ende ist, werden für den nächsten Zyklus neue Propositionen gefunden und verarbeitet, und „[w]enn auf diese Weise der ganze Text durchlaufen wird, dann liegt am Ende eine komplette propositionale Textbasis vor.“ (Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2007: 102) Die Theorie der zyklischen Verarbeitung ist ein typisches Beispiel für eine Bottom-Up-Theorie, wo also das Verstehen als textgeleitet beschrieben wird. Nach Figge (2000: 99) merkten die Autoren selber schon, dass es „dem Modell jedoch an einer Komponente, die den Zusammenhang zwischen Textverstehen und allgemeinem Weltwissen fasst“, fehlte.

In diesem Sinne stellt die Theorie der mentalen Modelle von Johnson-Laird einen Versuch dar, die beiden Hauptkomponenten des Textverstehens in ein Verstehensmodell zu integrieren. Nach der Theorie von Johnson-Laird existiert im Gedächtnis nicht nur die Ebene der propositionalen Repräsentation, sondern auch eine Ebene der Repräsentation durch mentale Modelle. Laut Rickheit/Sichelschmidt/Strohner (2007: 110) werden schon in einem frühen Stadium bestimmte Schemata im Gedächtnis aktiviert, da Leser „normalerweise dazu neigen, bereits aufgrund weniger Begriffe ein konkretes mentales Szenario [...] zu entwickeln“. „Während der Verarbeitung werden textbasierte und wissensbasierte Informationen zu einer ganzheitlichen Repräsentation des betreffenden Sachverhalts verschmolzen“ (ebd.) und daraus entsteht ein mentales Modell, dessen Struktur idealerweise der Struktur des repräsentierten Sachverhalts entspricht.

Obwohl die oben genannten Theorien noch heute von Bedeutung sind, muss man berücksichtigen, dass sie vor dreißig bis vierzig Jahren formuliert und geprüft wurden, d.h. sie sind in einer bestimmten Zeitperiode mit einem gewissen Entwicklungsstand von Gesellschaft und Technik entstanden. Man geht heutzutage davon aus, dass man nicht unbedingt neue Theorien zum Textverstehen braucht, weil jemand sich

schon die Mühe gegeben hat, diese Theorien zu formulieren. Man muss sich aber fragen, ob 20 bis 40 Jahre alte Textverstehenstheorien noch in der heutigen Gesellschaft gelten, einer Gesellschaft, in der die technologischen Entwicklungen ganz unterschiedliche Leseerfahrungen ermöglichen und in der die Leute an 160-Zeichen-Texte gewöhnt sind und immer seltener mit einem eigentlichen Buch in den Händen zu sehen sind. Zu dieser Gesellschaft und Zeit gehören auch gewandelte Sprachfertigkeiten, die in der Sprachforschung nicht unbeachtet bleiben dürfen.

2.2 Der fremdsprachliche Textverstehensprozess

Es wurde oben erwähnt, dass viele Forscher von der Vergleichbarkeit der Verstehensprozesse in der Mutter- und Fremdsprache ausgehen. Tatsächlich gibt es Untersuchungen, die die Universalität der grundlegenden Prozesse des Textverstehens geprüft und verifiziert haben und zur Annahme der Existenz von Leseuniversalien führten. Wenn jemand in der eigenen Muttersprache Texte gut rezipieren kann, ist er oder sie vermutlich auch in der Lage, einen Text in der Muttersprache zu lesen und zu verstehen. Beim Verstehen des Textes laufen im Gedächtnis des Kommunizierenden bestimmte sprachpsychologische Prozesse ab. Lernt der Kommunizierende eine weitere Sprache, darf man also nach der obigen Behauptung davon ausgehen, dass sich grundsätzlich dieselben Prozesse beim Lesen in der Fremdsprache in seinem oder ihrem Gedächtnis abspielen. Dass die Beherrschung einer Muttersprache die Grundlage für die Entwicklung von Kompetenzen in einer Fremdsprache ist, klingt für die meisten ja selbstverständlich. Laut Butzkamm (1989: 13-20) gilt die Muttersprache als Vorleistung für die Fremdsprache. Er betrachtet die Kenntnisse in der Muttersprache als Teil des allgemeinen Welt- und Selbstverständnis:

„Ob dies [das Welt- und Selbstverständnis] nun aus Handeln und Erleben stammt oder aus Reden und Texten gewonnen wird (oder aus beidem zugleich), unser Wissen wird zumeist auch sprachlich ergriffen, verarbeitet und vernetzt. [...] Muttersprachliche Vorleistungen gibt es auf allen Ebenen der Sprache. Eingeschlossen sind dialogische Fähigkeiten, Fähigkeiten im Umgang mit Texten, Schreiben-Können, syntaktisches Wissen, Verständnis für metaphorische Redeweisen und Ironie [...]. Denn wenn auch unsere Muttersprache eine Einzelsprache wie jede andere ist, lernen wir an ihr und mit ihr Sprache überhaupt. [...] Anders gesagt: Die Muttersprache ist der Wegbereiter jeder späteren Sprache (pathfinder hypothesis).“ (Butzkamm 1989: 20)

Doch unbeschadet der Wichtigkeit von muttersprachlichen Kenntnissen hat die jahrzehntelange Forschung zum Fremdsprachenerwerb nachgewiesen, dass das Erlernen einer Fremdsprache nicht in der gleichen Weise wie bei der Muttersprache verläuft.

Auf der Basis der Muttersprache bildet man die unterschiedlichen Sprachfertigkeiten in der Fremdsprache. Was das Textverstehen angeht, haben verschiedene Untersuchungen ergeben, dass Faktoren wie die Verwandtschaft zwischen Ausgangs- und Zielsprache, Erfahrungen des Lesers mit weiteren Fremdsprachen und Art und Niveau des Fremdsprachenerwerbs einen Einfluss auf den fremdsprachlichen Leseprozess haben. Weitere Einflussfaktoren sind z.B. subjektive Aspekte wie die Einstellungen des Lesers zur Fremdsprache, das Interesse für Fremdsprachenlernen im Allgemeinen und für die Fremdsprache, in der der gelesene Text verfasst ist, sowie die Vertrautheit mit dem im Text behandelten Thema.

Die oben genannten Gründe sind von Forschern im Bereich des fremdsprachlichen Lesens als ausreichend angesehen worden, um spezifischere Theorien des fremdsprachlichen Leseverstehens zu formulieren. Als Ausgangspunkt für die meisten Theorien gelten zwei Annahmen, die durch die Forschung zum muttersprachlichen Leseverstehen gewonnen worden, und zwar (1) das Zusammenspiel von textgeleiteten und lesergeleiteten Komponenten im Verstehensprozess und (2) ein Mehrebenenmodell des Verstehensprozesses².

Eine bedeutende Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Forschung zum fremdsprachlichen Leseverstehen wurde von Ehlers (1998) verfasst. Ehlers unterscheidet zwei Hauptpositionen in der Diskussion um fremdsprachliche Leseprozesse. Einerseits gilt die **sprachliche Schwellenhypothese**, die z.B. von Clarke (1980) mit seiner ‚short-circuit‘-Hypothese vertreten wird. Nach Clarke und anderen Forschern in dieser Richtung spielt die Fremdsprachenkompetenz eine entscheidende Rolle beim fremdsprachlichen Lesen. Es soll ein Schwellenniveau der Sprachkompetenz (*language competence ceiling*) geben,

„das erreicht sein muss, damit ein guter Muttersprachenleser auch ein effektives Leseverhalten in der Fremdsprache zeigt. [...] Ist dieses Kompetenzniveau nicht erreicht, dann führt das bei einem guten Leser zu einem „short circuit“ Effekt, indem er zurückfällt auf ein Leseverhalten, das unter dem Niveau seiner muttersprachlichen Lesefähigkeiten liegt und eher typisch ist für schlechte Leser.“ (Ehlers 1998: 112)

Ehlers kritisiert die Annahme von Clark u.a. deswegen, weil er „von einem gleichen Profizienzniveau in der Zweitsprache ausgegangen ist und nicht unterschiedliche fremdsprachliche Kompetenzstufen und ihren Einfluss auf Leseperformanz geprüft

² Für eine Beschreibung des Mehrebenenmodells siehe z.B. Strohner (1990), Prestin (2008).

hat“ (Ehlers 1998: 113). Auf der anderen Seite vertreten Forscher wie Bernhardt (1991) die **sprachliche Interdependenz-Hypothese**. Nach den Vertretern dieser Richtung „transferieren Lesefähigkeiten von der Mutter- auf die Fremdsprache und können fehlende Sprachkenntnisse ausgleichen“ (Ehlers 1998: 115). Schlechtes Leseverhalten in der Fremdsprache sollte also mit schlechten Lesefähigkeiten in der Muttersprache oder mit fehlendem Transfer zusammenhängen. Viele Untersuchungen mit bilingualen Probanden stützen diese Hypothese. Außer diesen zwei Hauptpositionen erwähnt Ehlers auch Untersuchungen, die nachweisen konnten, „dass das Lesen in der Fremdsprache sowohl von der erstsprachig erworbenen Lesefähigkeit als auch von der Fremdsprachenkompetenz abhängig ist“ (Ehlers 1998: 119).

Da Lesen in der Fremdsprache ein komplexes, facettenreiches Phänomen ist, muss sich die Forschung in diesem Bereich vielen unterschiedlichen Aspekten widmen. Außer der Rolle von Mutter- und Fremdsprachenkompetenz wurden in den letzten 40 Jahren u.a. die Rolle des Hintergrundwissens der Leser, der Texte und deren Strukturen, der Forschungsverfahren, des Strategiegebrauchs beim Leseprozess, der affektiven Dimensionen des Verstehens und der Universalität oder Sprachspezifik von Leseprozessen untersucht (Ehlers 1998: 122-179). In den folgenden Abschnitten werden einige Perspektiven zum Thema „fremdsprachliches Leseverstehen“ angeboten, die wegen ihrer Klarheit und Durchsichtigkeit, und außerdem wegen ihrer Relevanz im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ ausgewählt wurden. Zuerst wird eine Beschreibung der Ebenen des fremdsprachlichen Leseverstehens von Lutjeharms (1994) präsentiert. Lutjeharms gilt als eine bedeutende Stimme in den Forschungen zum Leseverstehen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache. Danach wird ein Blick auf die Arbeit von Elizabeth Bernhardt (1991) geworfen, einer wichtigen und noch aktiven Forscherin im Bereich der Forschung zum Textverstehen, die sich besonders mit Deutsch als Fremdsprache beschäftigt hat. Schließlich wird die Arbeit von Kursiša (2012) vorgestellt, die sich in einer interessanten und aktuellen Forschungsrichtung, der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik, positioniert.

2.2.1 Die Ebenen des fremdsprachlichen Leseverstehens nach Lutjeharms (1994)

Lutjeharms (1994) beschäftigt sich mit der Beschreibung der verschiedenen Ebenen des fremdsprachlichen Leseverstehens. Nach ihrer Meinung ist die unzureichende

Sprachbeherrschung eines Fremdsprachenlernenden ein wesentlicher Faktor im fremdsprachlichen Lesen. Die meisten Störungen des Leseprozesses in einer Fremdsprache erfolgen, weil viele Wörter in den gelesenen Texten unbekannt sind. Auch wenn ein Wort schon zum Lexikon des Lernenden gehört, wird nach Lutjeharms der Zugriff jedenfalls langsamer erfolgen als in der Muttersprache. Schon auf der **Ebene der Worterkennung** ist die Verarbeitung langsamer. Es werden im Allgemeinen Wortanfänge stärker als die übrigen Wortteile beachtet, und oft wird aufgrund der ersten Silbe eines Wortes geraten. Die kontextuellen Informationen können Lesern dabei helfen, die Bedeutung von unbekanntem Wörtern zu erschließen, aber das hängt immer von dem Grad der Beherrschung der syntaktischen und textuellen Strukturen ab. Bezüglich der **Ebene der syntaktischen Analyse** ist durch Untersuchungen festgestellt worden, dass „zuerst muttersprachliche Strategien eingesetzt werden, dass aber im Verlauf des Spracherwerbs immer mehr für die Zielsprache geeignete Strategien vorkommen“ (Lutjeharms 1994: 59). Lesestrategien, die durch die Muttersprache erworben worden sind, spielen also eine wichtige Rolle für Anfänger, damit sie neue Strategien für das fremdsprachliche Lesen entwickeln können.

Die **Verarbeitung auf der semantischen Ebene** gelingt nach Lutjeharms nur unter Einsatz von Aufmerksamkeit. In diesem Zusammenhang sollte der Begriff des mentalen Lexikons eingeführt werden. Das mentale Lexikon ist nach Schwarz (2008: 105) „der Teil des LZG [Langzeitgedächtnis], in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind.“ Das mentale Lexikon enthält Informationen zur phonologischen und graphematischen Repräsentation eines Wortes, Angaben über den syntaktischen Rahmen und die Semantik. Es ist in der Forschung noch nicht geklärt worden, ob je ein eigenes mentales Lexikon für jede beherrschte Sprache im Gedächtnis existiert, oder ob Informationen zu allen Wörtern aller beherrschten Sprachen in einem einheitlichen, sprachunabhängigen mentalen Lexikon enthalten sind. Lutjeharms (1994: 58) plädiert für ein System aus Sublexika, also für „unterschiedliche Organisationsprinzipien je nach Sprache im mentalen Lexikon [...]. Es wären dann abhängig von der Art des Spracherwerbs und der Sprachverwendung unterschiedlich starke Verbindungen zwischen Teilen dieser Sublexika anzunehmen.“ Bei der Sinnentnahme greift der Lesende auf die Informationen des fremdsprachlichen mentalen Lexikons zu. Trotzdem ist es nach Lutjeharms Meinung nicht ausgeschlossen, dass dabei

auch das muttersprachliche Lexikon mit aktiviert wird. Der Zugriff darauf erfolgt desto öfter, je weniger gut die Sprachkenntnisse in der Fremdsprache sind.

Eine Schwäche von Lutjeharms Beschreibung des fremdsprachlichen Textverstehensprozesses besteht meiner Meinung nach darin, dass sie sehr oft von der Annahme ausgeht, dass der fremdsprachliche Leseprozess ungestört abläuft, d.h. dass die Leser problemlos einen Text in der Fremdsprache verstehen werden. Das impliziert aber die Voraussetzung, dass Lesende ausgezeichnete, muttersprachähnliche Kompetenzen in der Fremdsprache erworben haben, was aber meines Erachtens eher die Ausnahme als die Norm darstellt.

2.2.2 Die Theorie des fremdsprachlichen Leseverstehens von Bernhardt (1991)

Die amerikanische Forscherin Elizabeth B. Bernhardt stellt eine wichtige Stimme im Bereich der Forschung zum fremdsprachlichen Leseverstehen dar. Bernhardt geht von der Annahme der Integration von textgeleiteten und wissensgeleiteten Komponenten des fremdsprachlichen Leseverstehens aus und hat durch ein wichtiges und berühmtes Experiment mit amerikanischen Deutschlernern eine interessante Theorie entwickelt. Bernhardt beschreibt das fremdsprachliche Leseverstehen als sozio-kognitiven Prozess (Bernhardt 1991: 15): Lesen ist gleichzeitig ein kognitiver Prozess, der sich im Gedächtnis des Lesers abspielt, und ein sozialer Prozess, weil Texte in einem spezifischen gesellschaftlichen Kontext entstehen und für Mitglieder einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe verfasst werden. Anders gesagt, hängt die Fähigkeit eines Lesers, einen in einer Fremdsprache verfassten Text zu verstehen, nicht nur von den im Gedächtnis stattfindenden psycholinguistischen Prozessen, sondern auch von dem Verstehen des gesellschaftlichen Zusammenhangs ab, in dem der Text entstanden ist. Bernhardt unterstreicht den sozialen Aspekt des fremdsprachlichen Verstehens und behauptet, Text und Leser seien getrennte soziale Wesen³. Bernhardt schlägt ein Modell des fremdsprachlichen Verstehens vor, wo Lesende bestimmte Bestandteile eines gelesenen Textes auswählen, die sie verarbeiten werden. Das Ergebnis der Textverarbeitung ist also ein neuer, umgebauter Text. Mit anderen Worten: Der verarbeitete Text sieht anders aus als der Ausgangstext. In dem Modell wird angenommen, dass nicht nur Texte, sondern auch Leser sehr unter-

³ "[...] readers and the texts they encounter represent separate and distinct social entities." (Bernhardt 1991: 16)

schiedliche Eigenschaften aufweisen und ihre Individualität zu verschiedenen Interpretationen eines Textes führt. Das Modell wird von Bernhardt in folgender Weise präsentiert:

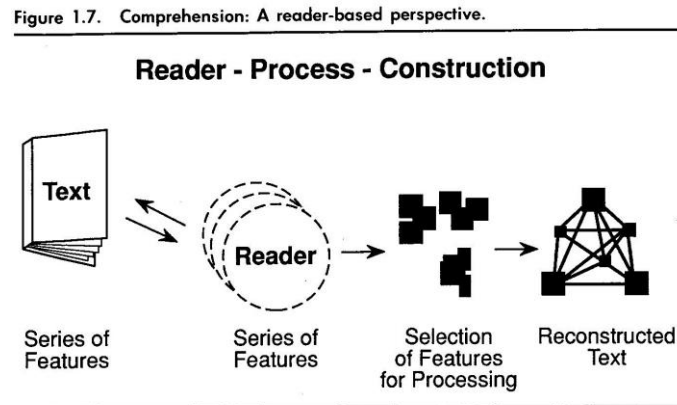


Abbildung 1: Das Textverstehensmodell von Bernhardt (1991: 15)

Nach Bernhardt wählt der Lesende aktiv aus, welche textuelle und nicht-textuelle Informationen er braucht, um eine Repräsentation des Textes aufzubauen.⁴ Durch ein Experiment mit amerikanischen Deutschlernenden hat Bernhardt diesen Auswahlprozess sichtbar gemacht und damit hat sie auch demonstriert, dass Leseverstehen nur durch die Interaktion aller Teilkomponenten (textgeleitet und lesergeleitet) des Verstehensprozesses möglich ist, und dass keine Teilkomponente alleine den Verstehensprozess steuern kann. Im Experiment (beschrieben in Bernhardt 1991: 123-162) sollten amerikanische Deutschlerner im Gymnasium mit variierenden Kompetenzniveaus jeweils einen Text auf Deutsch lesen und später ein Gedächtnisprotokoll verfassen, ohne auf den gelesenen Text zu schauen. Was die Texte angeht, handelte es sich um einen Geschäftsbrief und um einen Zeitungsartikel. In beiden Fällen hat die Interaktion zwischen textgeleiteten Informationen und dem allgemeinen Wissen der Teilnehmer zu interessanten Interpretationen des jeweiligen Textes geführt. Im Fall des Geschäftsbriefs haben die syntaktische Komplexität und die geringe Vertrautheit der Probanden mit der Textsorte zu Schwierigkeiten bei der Interpretation geführt. In vielen Fällen hat auch das Vorwissen der Probanden nicht geholfen, weil es in diesem Fall unspezifisch und unangemessen war. Im Fall des Zeitungsartikels, dessen Thema die Beziehungen zwischen den USA und der Sowjetunion war, verließen sich

⁴ "The model [...] posits an active reader who selects text as well as nontext information in order to build a representation of the text". (Bernhardt 1991: 121)

die Probanden im Gedächtnisprotokoll sehr stark auf ihr Vorwissen und deswegen weichen die Protokolle bedeutend von dem Inhalt des Ausgangstextes ab. Der Verstehensprozess wurde stark von den eigenen Meinungen und Gefühlen der Probanden beeinflusst, aber Schwierigkeiten in der Syntax haben auch eine wichtige Rolle gespielt. Bernhardt schließt:

„The analysis of the students' recalls demonstrates beyond a doubt that various text-driven and knowledge-driven elements interact with each other to develop an understanding. All factors are indispensable to the comprehension process. With the newspaper article, syntactic feature misrepresentations, phonemic/graphemic similarities, and the misrecognition of certain words caused students considerable comprehension problems. Yet, simultaneously, students employed various knowledge-driven strategies to promote the comprehension process. The impact of knowledge, however, proved to be an even more significant factor in their recall of the newspaper article. Although certain elements in the reading process seem to interact more vigorously at certain times than others, all of them contribute to the reader's evolving perception of texts.” (Bernhardt 1991: 162)

Bernhardts Theorie des fremdsprachlichen Leseverstehens wird durch den folgenden Graphen dargestellt:

Figure 5.6. Theoretical distribution of reading factors.

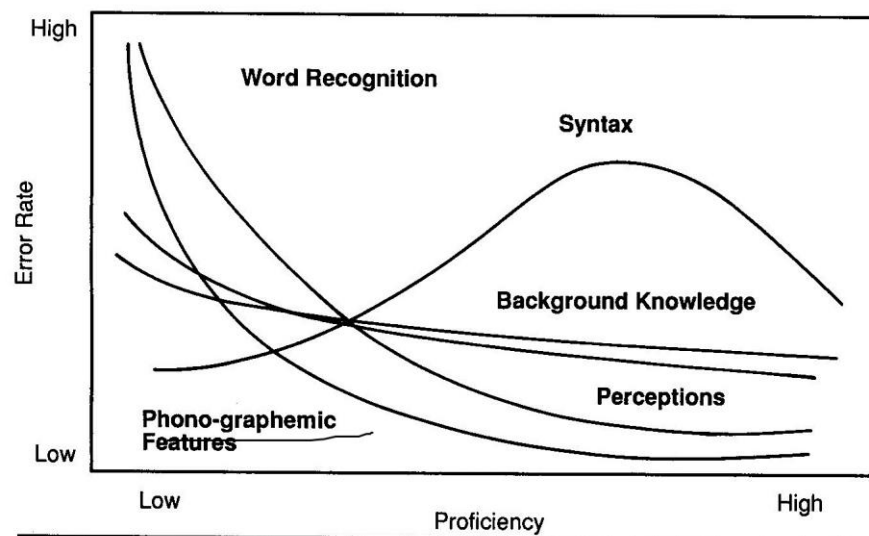


Abbildung 2: Eine Theorie des fremdsprachlichen Textverstehens. Bernhardt (1991: 169)

Der Graph stellt die Fehlerhäufigkeit in den Teilkomponenten des Verstehensprozesses in Abhängigkeit von der Sprachbeherrschung (proficiency) zwischen niedrig und hoch dar. Ein hoher Anteil an Fehlern bei der Worterkennung (word recognition) und in der graphophonischen Erkennung (phono-graphemic features) sind bei Anfängern

wegen eingeschränkter lexikalischer Kenntnisse erwartbar. Je besser die Sprachkompetenzen entwickelt sind, desto mehr Morpheme und Wörter werden beim Lesen erkannt und, folglich, werden desto weniger Fehler gemacht. Was die syntaktische Ebene angeht, ist es interessant, dass schon auf dem Anfängerniveau Fehler auf dieser Ebene seltener vorkommen als Missverständnisse und Fehlinterpretationen von einzelnen Wörtern. Die Verteilung auf dieser Ebene ist aber ganz anders, denn die Anzahl an syntaktischen Fehlern bleibt ziemlich stabil und steigt dann plötzlich. Das hängt nach Bernhardt damit zusammen, dass mit einer wachsenden Sprachbeherrschung (x-Achse) Fremdsprachenlerner dazu neigen, auch mehr Risiken einzugehen. Folglich besteht auch die Möglichkeit, dass sie komplexe syntaktische Strukturen zu benutzen versuchen, dabei falsch verwenden und missverstehen (y-Achse). Die Fehlerhäufigkeit wird aber desto kleiner, je besser die Sprache beherrscht wird.⁵ Im Graphen werden auch zwei wissensgeleitete Komponenten des Verstehens dargestellt, d.h. das Hintergrundwissen (background knowledge) und die Textwahrnehmung (perceptions). Fehler, die damit zu tun haben, sind seltener, je höher die Sprachkompetenz ist.

Bernhardt kommentiert schließlich:

This crossover attempts to concretize the interaction of knowledge and language as proficiency develops. In initial stages, whatever knowledge a reader may bring to a task may override linguistic knowledge; hence, there are relatively more knowledge-based errors (that may also contribute to the word-based errors discussed above) than syntax errors. As a reader's linguistic knowledge grows, however, it begins to override knowledge-driven inferencing. In other words, a reader begins to rely more on the language and less on what he/she thinks the language contains." (Bernhardt 1991: 170)

Die Theorie von Bernhardt ist meines Erachtens ein erfolgreicher Versuch, den fremdsprachlichen Verstehensprozess zu beschreiben. Die amerikanische Vorliebe für Messen und Quantifizieren muss natürlich auch in dieser Theorieformulierung eine Rolle gespielt haben, und man könnte behaupten, dass diese Theorie ein komplexes Phänomen wie das Leseverstehen zu stark vereinfacht und schematisiert. Andererseits braucht man vielleicht in diesem Fall einen bestimmten Grad an Vereinfachung, damit man einen komplexen Prozess veranschaulichen kann. Eine solche Theorie kann für didaktische Zwecke, wie z.B. in der Lehrerbildung, von großer

⁵ „[A]s knowledge of the language increases (x-axis), so does risk taking and the potential for misusing and misunderstanding (y-axis) complex syntactic forms. As proficiency develops further, of course, the error rate begins to decline." (Bernhardt 1991: 170)

Bedeutung sein. Die Theorie von Bernhardt wird u.a. von Farkas (2000), die Bernhardts Untersuchung mit ungarischen Deutschlernern wiederholt, positiv aufgenommen.

2.2.3 Fremdsprachliches Textverstehen und Mehrsprachigkeitsforschung

Die Dissertationsschrift von Kursiša (2012) nähert sich dem Thema des Textverstehens und der Arbeit mit Lesetexten im Deutschunterricht aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung und des Deutschen als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE). In der Arbeit geht man von der Tatsache aus, dass in den letzten Jahrzehnten Deutsch zunehmend als Tertiärsprache nach der Muttersprache und der ersten Fremdsprache Englisch unterrichtet wird. Der Einfluss der Englischkenntnisse auf das Erlernen von weiteren Fremdsprachen ist unbestreitbar und kann von Lehrkräften im Deutschunterricht ausgenutzt werden. Kursiša interessiert sich insbesondere für den Einfluss der Englischkenntnisse auf die Arbeit mit anspruchsvollen Lesetexten im Anfangsunterricht Deutsch als zweite Fremdsprache.

Ein wichtiges Modell des Leseverstehens innerhalb der Forschung zu DaFnE ist das mentale Modell von Berthele (2007). Am Anfang des Leseprozesses steht ein Text, der durch fünf verschiedene Verarbeitungsphasen (visuelle Verarbeitung, graphematische Verarbeitung, lexikalische Selektion, semantische/syntaktische Verarbeitung und referentielle Verarbeitung) zu einem mentalen Modell wird. Kursiša erklärt die Relevanz dieses theoretischen Ansatzes mit Rücksicht auf ihre Versuchspersonen, d.h. eine Gruppe von lettischen Schülerinnen und Schülern. Da in ihrem Fall die drei beteiligten Sprachen ein ähnliches Schriftsystem besitzen, wird die Wahrnehmung der graphischen Informationen erleichtert. Natürlich müssen sich aber die Schülerinnen und Schüler früher oder später mit dem deutschen graphemischen und phonologischen System vertraut machen. Kursiša (2012: 89) weist darauf hin, dass beim fremdsprachlichen Lesen nicht alle Wörter erkannt werden und dass Lücken entstehen können. Diesen Lücken treten jedoch nach Berthele sprachliche und nichtsprachliche Wissensbestände entgegen. Zu den sprachlichen Wissensbeständen gehören das mentale Lexikon und das Wissen über die Satz- oder Textstruktur, während Weltwissen, Kontext und Kotext zu den nichtsprachlichen Wissensbeständen gezählt werden. Das mentale Lexikon von Lernern im Unterricht DaFnE ist nach Kursiša (2012: 90) reich an solchen Internationalismen und Kognaten zwischen Sprachen, was die se-

mentische Dekodierung von Wörtern erleichtern kann. Außerdem ist es für sie bedeutend, dass alle drei beteiligten Sprachen (Lettisch, Englisch, Deutsch) und die jeweiligen Kulturen aus einem europäischen Rahmen stammen, der „eine ähnliche Prägung aufweist“ (Kursiša 2012: 91).

Obwohl Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachenforschung nicht im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen, ist dieses Forschungsgebiet von zunehmender Bedeutung in Bezug auf die Fremdsprachendidaktik. Wenn man einen Blick auf die Lage des Deutschunterrichts in Finnland wirft, wird es klar, dass die Ergebnisse der Forschung zum Deutschen als Fremdsprache nach Englisch relevant für die Didaktik des Deutschen in Finnland sein können. Finnische Schülerinnen und Schüler, die sich für das Erlernen des Deutschen in der Schule entscheiden, verfügen schon über eine Basis von Kenntnissen der Muttersprache und des Englischen, und außerdem lernen sie in der Schule noch die zweite Nationalsprache Schwedisch, die dem Deutschen typologisch sehr nah ist. Untersuchungen zum Leseverstehen aus der Perspektive des DaF/E mit finnischen Deutschlernern auf verschiedenen Kompetenzniveaus wären auf jeden Fall interessant und aktuell.

2.2.4 Zusammenfassung

Eine zusammenfassende Beschreibung des Textverstehensprozesses bietet Butzkamm mit seiner Spirale-Metapher an:

„Das Verstehen von Texten ist [...] als eine sich in die Höhe schraubende Spirale vorstellbar. Die eine Seite der Kreisbahn besteht aus dem Eigenbeitrag des Lesers, mithin den bewusstseinsmäßig präsenten Vorgängerinformationen, dem breiteren Situationswissen und seinem gesamten Weltwissen, von dem natürlich nur Bruchstücke aktiviert werden. Die andere Seite bilden die in dem Textstück selbst enthaltenen Informationen. Eigenbeitrag und Textbeitrag stoßen sich gegenseitig weiter. Mit jedem Umlauf steigt die Spirale an, nimmt das Verstehen zu, wobei auch Schlüsse vom Textganzen auf die Teile und von den Teilen auf das Ganze überführen“ (Butzkamm 1989: 41)

Die in diesem Kapitel vorgestellten Theorien des muttersprachlichen und fremdsprachlichen Textverstehens stellen nur einen kleinen Teil der jahrzehntelangen Forschung in diesem Wissensbereich dar. Sie gelten in diesem Zusammenhang als Anregungen zur Reflexion über ein kompliziertes, doch faszinierendes Phänomen wie das Textverstehen.

3 Textsorten in Linguistik und Sprachdidaktik

Es klingt heutzutage schon selbstverständlich, dass es „[keinen] sinnvollen Fremdsprachenunterricht ohne Texte gibt“ (Feld-Knapp 2005: 11). Texte als sprachdidaktische Mittel stehen seit Jahrhunderten im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts und der Forschung zum Fremdsprachendidaktik. Zugleich sind Texte auch Forschungsobjekt der Textlinguistik, und Entwicklungen im Bereich der textlinguistischen Forschung können wichtige Auswirkungen auf die Fremdsprachendidaktik haben (vgl. Portmann-Tselikas 2000, Spiegel/Vogt [Hrsg.] 2006). Eine besonders wichtige Anleihe der Fremdsprachendidaktik bei der Textlinguistik betrifft das Konzept der Textsorte: „Es erlaubt, Strukturen, kommunikative Funktionen und die konkrete Situiertheit von Texten in ihrer gegenseitigen Vermitteltheit und in ihrer Typisiertheit zu erfassen“ (Portmann-Tselikas 2000: 832).

Obwohl es sehr frühe Werke gibt, die sich mit der Relevanz von Textsorten in der Fremdsprachendidaktik beschäftigt haben (z.B. Rück 1980), fehlen nach Fandrych/Thurmair (2011: 350) noch heute „konkrete, umfassende Beschreibungen von Textsorten, die für die Sprachdidaktik den konkreten Zusammenhang von situativen, textfunktionalen und -strukturellen sowie sprachlichen Merkmalen verdeutlichen und erklären“. Fandrych/Thurmair sammelten in ihrem wichtigen Werk eine breite Palette von Textsortenanalysen, die auch als Grundlage für die Arbeit mit Textsorten im Sprachunterricht (Deutsch als Mutter-, Zweit- und Fremdsprache) gelten können.

Damit die Lernenden sich eine möglichst differenzierte Textsortenkompetenz bilden und damit Textsorten als kommunikative Muster wirklich ausgenutzt werden, darf sich die Arbeit mit Textsorten im Fremdsprachenunterricht nicht auf traditionelle ‚Lehrbuchtextsorten‘ beschränken, sondern muss sie systematisch sein und sich so viel wie möglich auch an Sach- und Gebrauchstextsorten orientieren. Für eine systematische Arbeit mit Textsorten benötigen Lehrkräfte auch Aktivitäten für die Aktivierung vom metasprachlichen Wissen der Lernende. Die Bildung von Textkompetenz und Textbewusstsein, ebenso wie die Ausnützung von metasprachlichem Wissen, sind auch ein wichtiger Schwerpunkt für den Fremdsprachenunterricht in den neuen Rahmenlehrplänen für den Unterricht in finnischen Grundschulen und Gymnasien (s.

genauer im Kapitel 4).

Im Folgenden wird näher erläutert, was mit dem Begriff „Textsorte“ gemeint ist und wie man Textsorten beschreiben und klassifizieren kann. Dazu wird auch auf den Begriff „Textmuster“ eingegangen und es wird erklärt, warum gerade Musterhaftigkeit von Textsorten so wichtig in Bezug auf Textverstehen ist. Es gibt in der Textverstehensforschung verschiedene Definitionen von und Perspektiven auf Textsorten: In diesem Rahmen habe ich mich hauptsächlich auf die Perspektiven von Fandrych/Thurmair und Heinemann beschränkt, weil diese sich am relevantesten für das Gesamtziel meiner Arbeit erwiesen haben. Danach werden Textsortenkompetenzen bezüglich ihrer Beziehung zu metasprachlichen Kompetenzen und der Möglichkeit ihrer Entwicklung in der konkreten Unterrichtsarbeit mit Textsorten betrachtet. Schließlich werden die für die empirische Untersuchung ausgewählten Textsorten aus einer textsortenlinguistischen Perspektive vorgestellt und analysiert. Dieses Kapitel verbindet also theoretische Ansätze aus der **Textlinguistik** mit der **fremdsprachendidaktischen Forschung**.

3.1 Textsorte als linguistischer Forschungsobjekt

3.1.1 Definition und Klassifikation von Textsorten

Als Problemfelder der Textsortenlinguistik wurden von den Forschern seit den Anfängen der Textsortenforschung in den 1970er Jahren die **Definition** des Begriffs ‚Textsorte‘ und die **Klassifikation** von Textsorten beschrieben. Beide Aspekte werden in diesem Abschnitt näher betrachtet. Einige aus einem sprachdidaktischen Blickpunkt relevante Definitionen des Begriffs ‚Textsorte‘ sind außerdem im nächsten Unterkapitel zu finden.

Nach Heinemann (2000b: 523) sind Textsorten „sprachliche Manifestationen von [...] kognitiven Mustern [...], die sich zur Erreichung spezifischer Interaktionsziele als effektiv erwiesen haben.“ Sie sind als „Merkmal-/Komponenten-Bündelungen, die sich auf Textklassen niederer Abstraktionsstufe beziehen“ (ebd.) beschreibbar. Die Übereinstimmung oder Nicht-Übereinstimmung eines Textexemplars zu einer bestimmten Textsorte bilden die Basis für Textsortendifferenzierungen und damit auch mögliche Ansatzpunkte für eine **Textsortenklassifikation**.

Versuche einer Klassifikation von Texten hat es in der Textlinguistik schon seit Ende der 1960er Jahren gegeben. Das Ziel jeder Textklassifikation besteht nach Heinemann (2000b: 539) darin, „eine bestimmte Teilmenge von Textexemplaren – immer mit dem Blick auf bestimmte Zwecke und die Bezogenheit auf andere Textmengen – überschaubarer zu machen [...]“. Heinemann zählt zu den speziellen Zwecken u.a. die „Mustervermittlung und Mustereinbettung zur Konstituierung bzw. Erweiterung der Sprachkompetenz im Muttersprach- und Fremdsprachenunterricht“ (ebd.). Die Geschichte der Text- und Textsortenklassifikation ist bis in die 1990er Jahre durch eindimensionale Modelle geprägt worden, d.h. man hat sich auf jeweils einen Aspekt beschränkt, der als Basis für die Klassifikation gilt. Diese Aspekte sind z.B. formale Merkmale, Textstrukturierung/Sequenzierung, Textinhalte und Textthema, situative Kriterien sowie Textfunktion (vgl. Heinemann 2000b: 540-41). Seit den 1990er Jahren hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass man eher von einer mehrdimensionalen Klassifizierung von Texten und Textsorten ausgehen soll. **Mehrebenen-Modelle** sind nach Heinemann (2000b: 537) durch (i) Kompatibilität mit Textmustern/Textsorten des Alltags, (ii) Komponentialität/Multidimensionalität und (iii) Flexibilität/ multiple Zuordnungspotentiale charakterisiert.

Textsorten sind also „eine bestimmte Menge von Textexemplaren mit spezifischen Gemeinsamkeiten“ (Heinemann 2000a: 513) und diese Gemeinsamkeiten beziehen sich auf mehrere Ebenen, die Heinemann (ebd.) folgendermaßen beschreibt:

- die äußere Textgestalt / das Layout
- charakteristische Struktur- und Formulierungsbesonderheiten / die Sprachmittelkonfiguration
- inhaltlich-thematische Aspekte
- situative Bedingungen (einschließlich des Mediums und Kanals)
- kommunikative Funktionen

Für ein Mehrebenenmodell der Klassifikation und Beschreibung von Textsorten plädiert auch Adamzik (1995: 16). Sie definiert Textsorten als „Klassen von Texten, die in Bezug auf mehrere Merkmale spezifiziert sind, die also auf einer relativ niedrigen Abstraktionsebene stehen.“ Als konstitutive Merkmale einer Textsorte nennt Adamzik die Funktion, den Kommunikationsbereich und die stereotypen Merkmale der sprachlichen Gestaltung.

Dass Textsorten auf einer niedrigen Abstraktionsebene stehen, behauptet auch Heinemann (2000a). Seiner Meinung nach unterscheiden sich Textsorten „von anderen Textklassen u.a. dadurch, dass die sie konstituierenden Gemeinsamkeiten an mehrere Kriterien gebunden sind im Gegensatz etwa zu Textgroßklassen, die auf der Basis einer geringen Anzahl von Kriterien aktiviert werden.“ (Heinemann 2000a: 514)

Zusammenfassend kann man behaupten, die Klassifikation von Textsorten auf der Basis von mehreren Kriterien sei eine Konstante der heutigen Textsortenforschung. Ein Mehrebenenmodell der Textsortenbeschreibung legen auch Fandrych/Thurmair (2011) zu Grunde, das im folgenden Abschnitt näher erläutert wird.

3.1.2 Das Beschreibungsmodell für Textsorten nach Fandrych/Thurmair (2011)

Im Werk von Fandrych/Thurmair (2011) wird der Begriff „Textsorte“ in folgender Weise definiert:

„Unter Textsorten wird im Allgemeinen eine Klasse von Texten verstanden, die als konventionell geltende Muster bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen zuzuordnen sind. Textsorten und die ihnen zugrunde liegenden ‚Textmuster‘ haben sich in den verschiedenen Sprachgemeinschaften historisch entwickelt, um spezifische kommunikative Aufgaben in der sozialen Handlungspraxis zu bewältigen.“

Was sich in dieser Definition als problematisch erweisen könnte, ist die Nebeneinanderstellung der Termini „Textsorte“ und „Muster“. Gansel/Jürgens (2007) und Heinemann (2000a) warnen davor, dass die Termini zwar oft als Synonym verwendet werden oder dass der Terminus „Textmuster“ prädikativ zur Erklärung von Textsorte gebraucht wird, doch sollte dies nicht so einfach erfolgen (s. unten).

Fandrych/Thurmair (2011) schlagen das folgende Beschreibungsmodell für Textsorten vor, das auch als Richtlinie für die Planung der Arbeit mit Textsorten im Fremdsprachenunterricht gedacht werden kann:

a) **Kommunikationssituation:** alle situativ und kontextuell relevante Merkmale (Weltspezifik, Kommunikationsbereich, Medium, Textproduzent/ -rezipient, Raum und Zeit.

b) **Textfunktion:** nach der Funktion werden hier die Texte unterteilt in *wissensbezo-*

gene Texte (konstatierend-assertierende Funktion, argumentative Funktion, bewertende Funktion), *handlungsbeeinflussende Texte* (instruktive Funktion, reglementierend-direktive Funktion, obligativ-sprecherbezogene Funktion, deklarierende Funktion, appellative Funktion, handlungsvorbereitende Funktion, beratend-moralisierende Funktion), und *expressiv-soziale, sinnsuchende Texte* (expressiv-sinnsuchende Funktion, kollektiv selbstvergewissernde Funktion, phatische Funktion, unterhaltend-spielerische Funktion, ästhetische Funktion).

c) **Thema, Textstruktur und sprachliche Ausgestaltung:** das Thema eines Textes (worum es geht) steht in enger Beziehung zu den Vertextungsstrategien, d.h. den textstrukturellen und anderen sprachlichen Merkmalen.

In der Beschreibung der Textsorten, die ich für meine empirische Untersuchung verwendet habe, sowie für die Planung und Herstellung der Aufgaben zu den Texten im Lesetest steht dieses Beschreibungsmodell im Mittelpunkt. Das Modell ist klar und leicht anzuwenden und es stellt die Absicht der Autoren dar, ein für die Sprachdidaktik anwendbares Werk zu schaffen.

3.1.3 Musterhaftigkeit von Textsorten

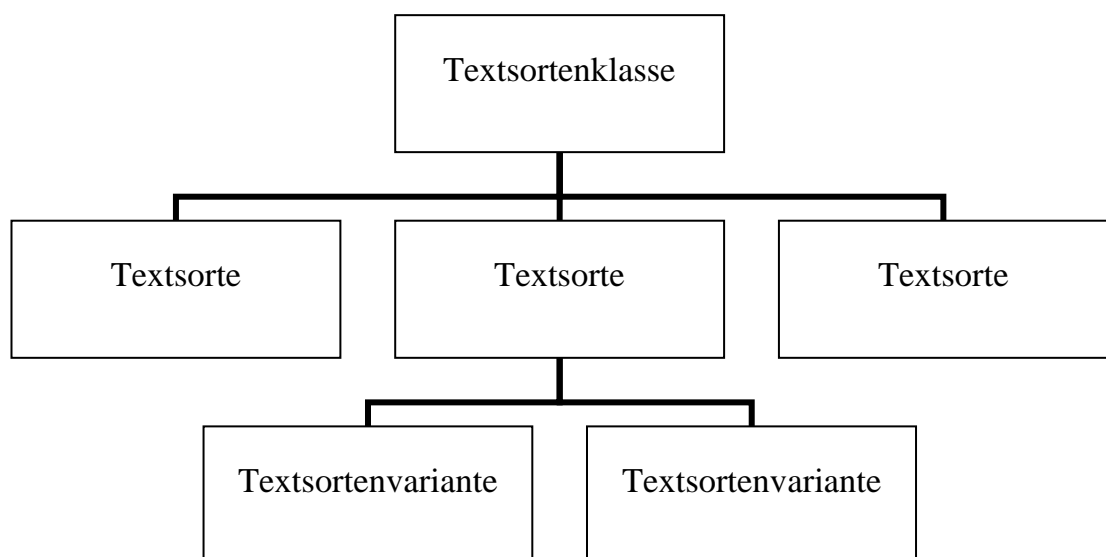
Wie schon früher erwähnt wurde, sollte man die Termini „Textsorte“ und „Textmuster“ differenzieren und genauer definieren. Fandrych/Thurmair (2011) sprechen von der **Musterhaftigkeit** von Textsorten. Es ist zwar zu erkennen, dass Textsorten einen prototypischen Charakter aufweisen, d.h. ihnen liegen im Allgemeinen typische strukturelle und formale Merkmale zugrunde. Fandrych/Thurmair versuchen in ihren Analysen, das typische Textsortenmuster der jeweiligen Textsorte zu bestimmen, was auch ihrem sprachdidaktischen Ziel entspricht.

An dieser Stelle sollte der Begriff **Textexemplar** und seine Beziehung zu Textsorten geklärt werden. Ein Textexemplar ist ein einzelner, konkreter Text, der bestimmte strukturelle und sprachliche Merkmale aufweist.⁶ Nach diesen Merkmalen kann ein Textexemplar als zu einer bestimmten Textsorte gehörig vom Leser erkannt werden. Einzelne Textexemplare einer Textsorte („Textsortenexemplare“ nach Krause 2000:

⁶ Krause (2000: 49) definiert Textexemplare als „[s]olche einmaligen, unverwechselbaren sprachlich manifesten Resultate kommunikativer Tätigkeit, mit denen es der Linguist bei seiner Analysetätigkeit konkret zu tun hat [...]“.

49) können dennoch mehr oder weniger prototypisch sein, d.h. sie können auch recht unterschiedliche sprachliche Merkmale aufweisen.

Um die Beziehung zwischen den Begriffen Textexemplar, Textsorte und **Textmuster** zu klären, muss auch der Begriff **Variation** mit einbezogen werden. Textsorten sind „an konkrete Textexemplare gebunden“ (Heinemann 2000a: 516) und es ist meistens leicht zu unterscheiden, ob ein Textexemplar einer Textsorte oder einer anderen zugehört. Das kann man auch auf Alltagssituationen beziehen: Wenn auf dem Tisch ein Kochbuch und eine Tageszeitung liegen, wissen wir bestimmt, dass wir mit den Finanznachrichten kein Mittagessen zubereiten können. Den Textsorten „Kochrezept“ und „Nachricht“ liegen nämlich verschiedene Textmuster zugrunde, die auch verschiedene sprachliche Handlungen enthalten. Dennoch darf man nicht behaupten, dass alle Textexemplare genau nach demselben Muster verfasst werden: Die einzelnen Textexemplare können auch atypische Merkmale aufweisen. Das hängt damit zusammen, dass sich Textsorten und die ihnen zugrundeliegende Textmuster historisch entwickelt haben und in diesem Prozess ist eine Variation des Textmusters nicht nur möglich, sondern auch plausibel. Dieser historische Wandelprozess ist einer der Faktoren, der die Entstehung von **Varianten** der jeweiligen Textsorten verursacht. Nach Heinemann (2000a: 514) sind Textsortenvarianten als Subklassen von Textsorten auf einer niedrigeren Abstraktionsstufe aufzufassen, die zusätzliche inhaltliche Merkmale aufweisen. Er repräsentiert die Beziehung von Textsorten und Textsortenvarianten in folgender Weise:



Gansel und Jürgens (2007) gehen auf die Differenzierung der Begriffe Textsorte und Textmuster ein, indem sie die historische Entwicklung der Textsorten „Stellenanzeige“, „Todesanzeige“ und „Sportberichterstattung“ analysieren. Für die Textsorte „Stellenanzeige“ untersuchen sie ein Korpus von Stelleninseraten aus dem 19. und 20. Jahrhundert. Sie stellen u.a. fest, dass im 19. Jahrhundert das zentrale Kommunikationsziel „Person für eine Stelle suchen“ aus einer deutlich anderen Perspektive und mit anderen sprachlichen Mitteln ausgedrückt wurde als in den Anzeigen des 20. Jahrhunderts. In den Anzeigen des 19. Jahrhunderts liegt der Fokus eindeutig auf der Person, die eine bestimmte Tätigkeit ausüben sollte. Im Laufe der Zeit wechselt die Perspektive, die sich mehr und mehr auf den Anbieter der Stelle konzentriert. „Wir suchen eine Person für eine Tätigkeit“ wandelt sich in „Wir bieten jemandem die Möglichkeit, bei uns zu arbeiten“: Diese **Vertextungsmuster** bringen auch spezifische sprachliche Merkmale mit sich. Gansel und Jürgens schließen ab (2007: 108-109):

Als Routinen für die Gestaltung von Kommunikationsprozessen sind Textmuster einerseits konventionalisiert, andererseits immer prozedural offen für Veränderungen. Die reflexive Verwendung von bekannten Textmustern kann zu ihrer Konsolidierung führen, jedoch auch zur Variation im globalen Textmuster, so dass für die Produktion einer Textsorte mehrere Textmuster zur Verfügung stehen.

Und weiter:

Für Textsorten können sich also mehrere Textmuster herausbilden. Diese unterliegen der Variation und Veränderung durch kognitiv und kommunikativ reflexives Handeln von Personen. Die Variation von Textmustern kann zur weiteren Ausdifferenzierung einer Textsorte in Textsortenvarianten führen. Dabei handelt es sich um einen historischen Prozess.

Die Perspektive von Heinemann (2000a) auf den Begriff Textmuster ist von großer Bedeutung für diese Arbeit. Seine Beschreibung des Phänomens Textmuster basiert auf kognitionswissenschaftlichen Grundlagen: Er betrachtet Textmuster als Teil des Vorwissens, das während des Verstehensprozesses aktiviert wird und die Texterwartung des Lesers determiniert. Dieses Wissen bezeichnet er als **Textmusterwissen**. Heinemann behauptet außerdem, dass dieses Textmuster-Konzept „mit grundlegenden Speicherungs- und Verarbeitungstheorien der kognitiven Psychologie“ korrespondiert, und zwar mit dem *frame*-Konzept, mit der Schema-Theorie, mit den *script*-Modellen und auch teilweise mit den mentalen Modellen (Heinemann 2000a: 517).

Nach Heinemann sind Textmuster durch Multidimensionalität, Repetitivität, Vagheit und Flexibilität gekennzeichnet. Er definiert Textmuster als

„[...] Teilmengen des Interaktionswissens der Kommunizierenden. Sie fungieren als gesellschaftlich determinierte, von Individuen interiorisierte konventionelle Schemata/Muster, die auf komplexe Interaktions- und Textganzenheiten bezogen sind. Sie basieren auf kommunikativen Erfahrungen der Individuen und werden als Orientierungsraster zur Auslösung kognitiver Prozesse der Herstellung von Texten einer bestimmten Klasse mit dem Ziel der Lösung spezifischer kommunikativer Aufgaben aktiviert.“ (Heinemann 2000a: 519)

Textmuster spielen demnach eine zentrale Rolle in der Ganzheit der Textverarbeitungsprozesse, d.h. sowohl in der Textrezeption als auch in der Textproduktion. Anhand der gespeicherten Textmuster sind Kommunizierende fähig, bestimmte Textsorten zu identifizieren und in bestimmten kommunikativen Situationen aktiv zu produzieren. In dieser Arbeit liegt der Fokus auf Textrezeption und Textverstehen, und aufgrund des theoretischen Ansatzes von Heinemann darf man sich die Frage stellen, ob die durch die Muttersprache erworbenen Textmuster auch einen Einfluss auf das fremdsprachliche Textverstehen haben und ob die Kenntnis von Textsorten und deren Textmustern aus der Muttersprache beim Verstehen von authentischen und anspruchsvollen Texten in der Fremdsprache für Fremdsprachenlernende einen Vorteil bilden kann.

3.2 Textsorten in der Fremdsprachendidaktik

Nach Ehlers (1998: 187) verfügen Kommunizierende über eine textadaptive Fähigkeit: Sie sind in der Lage, verschiedene Texte und Textsorten zu lesen und sich den strukturellen und sprachlichen Merkmalen von Textsorten anzupassen. Zur textadaptiven Fähigkeit

„gehört die Fähigkeit, textsortenspezifische Signale aufzunehmen und in Korrespondenz zu Aufbauprinzipien und Textstrategien Wichtiges auszuwählen, Einheiten zu bilden, implizite Zusammenhänge zu erschließen, von Nebensächlichem zu abstrahieren, von seinem Hintergrundwissen und Erwartungen Gebrauch zu machen und zugrundeliegende Intentionen zu rekonstruieren.“ (Ehlers 1998: 187)

Diese textadaptive Fähigkeit wird von anderen Forschern auch als **Textsortenkompetenz** bezeichnet und ist im Bereich des fremdsprachlichen Textverstehens von wesentlicher Relevanz.

Als Textsortenkompetenz bezeichnet Heinemann (2000a: 517) „[d]ie Fähigkeit zum

Umgehen mit [...] Interaktionsmustern, zur Herstellung von Texten einer bestimmten Textsorte und zur Identifizierung solcher Muster in konkreten Texten“. Wie aus dieser Definition hervorgeht, kann man Textsortenkompetenz in **produktive** (Identifizierung) und **rezeptive Kompetenz** (Herstellung) einteilen (vgl. auch Fandrych/Thurmair 2011: 353). Heinemann (2000a: 517) weist darauf hin, dass Textmusterwissen, das selbstverständlich zur Textsortenkompetenz gehört, „nicht holistisch kondensiert ständig präsent ist“, sondern „unter bestimmten interaktionalen Voraussetzungen [...] durch Assoziationen, Inferenz- und Schlussoperationen sukzessive aufgebaut und – je nach Situation – in unterschiedlichem Umfang und mit unterschiedlichen Akzenten aktiviert“ wird.

Die Textsortenkompetenz umfasst ein breites Spektrum an sprachlichen Handlungen und differenzierten Fertigkeiten, denn „wir rezipieren Texte je nach kommunikativer Situation, eigener Kompetenz und Handlungsnotwendigkeiten bzw. -absichten auf viele unterschiedliche Arten und in unterschiedlichem Durchdringungsgrad, und auch die selektive, partielle Rezeption gehört mit zur Textkompetenz“ (Fandrych/Thurmair 2011: 353).

Im Folgenden wird Textsortenkompetenz theoretisch als Teilkomponente von metasprachlichen Kompetenzen und metasprachlichem Wissen betrachtet. Außerdem wird ein Blick auf die Entwicklung der Textsortenkompetenz in der praktischen Unterrichtsarbeit geworfen.

3.2.1 Lesestrategien und metasprachliche Kompetenzen

Ein geübter Leser kann aus einem Text in seiner/ihrer Muttersprache im Normalfall problemlos Informationen entnehmen. Das ist möglich, weil er oder sie im Laufe des Lebens gelernt hat, bestimmte Strategien zu entwickeln, um seine Leseziele zu erreichen. Leseziele variieren von einem Leser zum anderen und beeinflussen nicht nur die (bewusste oder unbewusste) Auswahl von Strategien zur Informationsaufnahme, sondern auch den ganzen Verstehensprozess. Deswegen kann ein Text von zwei verschiedenen Lesern in verschiedener Weise verstanden werden. **Lesestrategien** „ergeben sich letztlich aus der jeweiligen Interaktions-Konstellation und sind weitgehend bestimmend für die Art der Informationsaufnahme und ihrer Speicherung einerseits und die daraus resultierende Reaktion des Rezipienten in der Interaktion auf der an-

deren Seite.“ (Heinemann/Heinemann 2002: 170) Lesestrategien sind u.a. „Kognizierung von Situation und Partner, Einstellungs- und Musteraktivierung [...]“ (Heinemann/Heinemann 2002: 171). Die Aktivierung von Textmusterwissen gehört folglich zu den Lesestrategien, „die ein Leser bewusst und systematisch oder zufällig und unbewusst anwendet“ (Ballstaedt/Mandl et al. 1981: 17). Wenn angemessene Lesestrategien erfolgreich angewandt werden, können sie den Verstehensprozess vereinfachen.

Lesestrategien werden von Lesenden beim muttersprachlichen Textverstehen oft automatisch selektioniert und aktiviert, denn im Alltagsleben werden Texte normalerweise gelesen, um ein spezifisches Ziel zu erreichen. Beim Lesen in einer Fremdsprache, das oft in einem Klassenzimmer geschieht, werden fremdsprachliche Texte oft von den Lehrenden ausgewählt und den Lernenden vorgelegt. Der Lernende/Lesende liest den fremdsprachlichen Text wahrscheinlich ohne selbstbestimmte Zielsetzung und oft ohne weitgehenden Interesse, und deswegen ist er meistens nicht in der Lage, geeignete Lesestrategien zu aktivieren (Daloiso: 2013: 79).⁷ Es ist möglich und sogar nützlich, die Benutzung von Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht zu üben. Bernasconi (2011) hat z.B. in seiner Untersuchung nachgewiesen, dass man Leserstrategien im Unterricht vermitteln kann und dass diese Vermittlung zu einer Verbesserung des Verstehens von Texten in einer Fremdsprache führen kann. Fremdsprachenlernende verfügen ja schon über solche Strategien, weil sie im normalen Fall schon geübte Leser in ihrer Muttersprache sind. Die Frage ist also, ob und wie sie diese schon erworbenen Strategien auf den fremdsprachlichen Verstehensprozess anwenden können.

Es existieren unterschiedliche Klassifikationen von Lesestrategien. Ehlers (1998: 82 ff) unterscheidet z.B. zwischen kognitiven und metakognitiven Lesestrategien. Während kognitive Strategien eingesetzt werden, um eine Leseaufgabe durchzuführen, dienen die metakognitiven Strategien der Kontrolle des eigenen Leseverstehens (Ehlers 1998: 108). Nach Ehlers muss unter den kognitiven Strategien noch zwischen „Lesestrategien, die allgemein beim Lesen von Texten zur Anwendung kommen, und

⁷ „Nella scuola [...] di norma lo studente non legge un brano perché ha un obiettivo o un interesse, ma più semplicemente perché quel testo gli viene proposto dal docente. Di conseguenza, viene a mancare la motivazione alla base della quale il lettore (esperto) attiva la competenza strategica“ (Daloiso 2013: 79).

solchen, die speziell beim Lesen bestimmter Textsorten [...] gebraucht werden.“ (Ehlers 1998: 86) Nach Ehlers Auffassung bestimmen Textsorten also die Art der Lesestrategien, die von LeserInnen eingesetzt werden und haben damit einen wichtigen Einfluss auf das Textverstehen.

Lesestrategien gehören zu jenem Vorwissen über Sprache, das eine wichtige Rolle im Verstehensprozess spielt, ob in der Mutter- oder in einer Fremdsprache. Die Vermittlung von Lesestrategien im Unterricht und, folglich, die bewusste Benutzung von diesen Strategien beim fremdsprachlichen Verstehensprozess können als eine Reflexion über Sprache selbst, also eine metasprachliche Reflexion verstanden werden. Demzufolge darf man auch die bewusste Entwicklung von Lesestrategien als Entwicklung von **metasprachlichen Kompetenzen** betrachtet werden. Zu diesen lehr- und lernbaren Kompetenzen gehört auch ein breites Spektrum von **Textsortenkompetenzen**.

3.2.2 Die Arbeit mit Textsorten im Fremdsprachenunterricht und die Entwicklung von Textsortenkompetenzen

Lehrkräften, die sich besonders für die Textarbeit im Fremdsprachenunterricht interessieren und Richtlinien und Hinweise finden möchten, stehen heutzutage schon viele Werke zu Verfügung. Der Großteil dieser Werke beschäftigt sich mit der Arbeit mit literarischen Texten, u.a. Ehlers (1992, 1998, 2004), Feld-Knapp (2005) und Rösler (2012). Solche Werke sind aber für eine spezifischere Textsortenarbeit von geringerer Bedeutung, denn literarische Texte werden üblicherweise vom Geltungsbereich der Textsortenlinguistik ausgeschlossen (vgl. Heinemann 2000a: 515). Wie sollte man also als Lehrkraft eine Arbeit mit Textsorten mit dem Ziel der Entwicklung von Textsortenkompetenzen planen und durchführen? In der Fachliteratur zur Didaktik des Deutschen als Fremdsprache findet man einige (wenige) Hinweise für die Textarbeit, die aber sehr oft nur allgemeinen Charakters sind und keine besondere Textsortenorientierung aufweisen.

Storch (1999) schlägt ein Drei-Phasen-Modell der Textarbeit für die Arbeit mit Lesetexten vor. In der (1) Hinführungsphase, oder Vorbereitungsphase, werden alle Aktivitäten durchgeführt, die die Lernenden auf das Lesen vorbereiten. Das Thema des Textes wird eingeführt, wobei Storch meint, dass „die pragmatisch-kommunikativen

Faktoren des Textes geklärt“ werden sollen (Storch 1999: 162). Aus der Perspektive der Textsortenlehre kann man so interpretieren, dass sich die Lernenden mit der Kommunikationssituation des Textes/ der Textsorte vertraut machen. In dieser Phase soll auch das inhaltliche und sprachliche Vorwissen der Lernenden in Bezug auf den neuen Text aktiviert werden, und mögliche Schwierigkeiten des Wortschatzes müssen geklärt werden. Nach Storch ist diese Phase wichtig, um ein Vorwissen zum Text aufzubauen und Interesse an dem Text zu wecken. In (2) der Texterarbeitungsphase werden „Funktion, Inhalt und Form eines neuen Textes erarbeitet.“ (Storch 1999: 164). Diese Phase unterscheidet sich nach Storch bei Anfängern und Fortgeschrittenen: Für Anfänger ist das sprachliche Einüben des neuen Textes wichtig, für Fortgeschrittene wiederum ist die Arbeit mit dem neuen Text stärker am Inhalt orientiert. Schließlich wird (3) eine Anschlussphase durchgeführt, in der weiter mit dem gelesenen Text gearbeitet wird. Storch schlägt beispielsweise vor, dass die Lernenden eine Textzusammenfassung schreiben, mit Redemitteln des Textes arbeiten oder ein interkulturelles Gespräch zum Textinhalt führen können. Dieses Modell ist also sehr flexibel anwendbar, aber auch sehr allgemein gehalten. In dem Werk sind „Texte“ meistens didaktisierte Lesetexte und die Lernenden werden nur als „Anfänger“ und „Fortgeschrittene“ bezeichnet, d.h. unterschiedliche Niveaus des Spracherwerbs werden nur sehr grob einbezogen.

Huneke/Steinig (2013) sprechen von „Lesen“ im Allgemeinen als einer der vier sprachlichen Grundfertigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden müssen. Nach ihrer Meinung gehören Textsorten zu den Faktoren, die das Verständnis eines Textes beeinflussen und bestimmte Erwartungen setzen (vgl. Huneke/Steinig 2013: 146). Sie erkennen also, dass Textsorten beim Textverstehen eine Rolle spielen, halten sie aber nicht für einen wichtigen Aspekt des Leseunterrichts. Ein wichtiger Hinweis in ihrem Werk bezieht sich auf die rezeptive Grammatikarbeit. Sie verweisen z.B. auf die Arbeit von Heringer (2001).

Es sind zwei Haupttypen von Arbeiten vorhanden, die sich spezifischer mit der Benutzung von verschiedenen Textsorten im Fremdsprachenunterricht beschäftigen. Einerseits gibt es Werke im Forschungsbereich des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts. In diesem Bereich stehen Fachtexte und Fachtextsorten im Mittelpunkt des Unterrichts und viele Forscher plädieren deswegen für einen textsortenorientier-

ten Unterricht (z.B. Hoffmann 1992, Ylönen 1995). Andererseits gibt es viele Studien zu einzelnen Textsorten und ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und den DaF-Unterricht im Besonderen. Nach Adamzik (2005: 205) „liegen letzten Endes noch immer nur zu relativ wenigen Textsorten differenzierte Beschreibungen vor [...] v.a. zu fachsprachlichen Textsorten, die ein überaus hohes Sprachniveau voraussetzen, das zugleich aber auch auf enge Bereiche spezialisiert sein kann.“

Adamzik (2005) hält den Band „Profile deutsch“ für eine positive Entwicklung im Sinne einer Arbeit mit Texten im DaF-Unterricht, die Textsortenkompetenzen fördert. „Profile deutsch“ ist die für das Deutsche konzipierte Version des Referenzrahmens, in dem die Anforderungen der sechs Niveaustufen (A1 bis C2) mit konkreten Beispielen beschrieben werden. Das Werk ist nach Adamzik (2005: 218) stark durch die Textsortenproblematik geprägt. Die Autoren von „Profile deutsch“ bieten eine Liste von 160 Textsorten und ihrer Beschreibung. Diese Auflistung kann aber nach Adamzik (2005: 222) „nur eine Hilfestellung z.B. zur eigenständigen Ausarbeitung von geeignetem Unterrichtsmaterial geben.“ Außerdem besteht nach Adamzik eine der größten Schwächen dieses Werkes darin, dass es kein einziges Textbeispiel gibt, das die beschriebenen Textsorten veranschaulichen könnte. „Profile deutsch“ stellt zweifellos einen wichtigen Schritt nach vorne im Sinne der Berücksichtigung der Textsortenproblematik für die Entwicklung von Sprachkompetenzen im DaF-Unterricht dar. Adamzik (2005: 233) ist aber der Meinung, dass „dieser Versuch, Textsorten systematisch in ein Arbeitsinstrument für den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen, noch nicht mehr als einen ersten Wurf darstellt, auf dem sich aufbauen lässt.“

Sowohl Adamzik (2005) als auch der schon erwähnte Band von Fandrych/Thurmair (2011) vertreten die Meinung, dass für eine stärkere Berücksichtigung von Textsorten im Fremdsprachenunterricht solche Arbeiten benötigt werden, die vorliegende kontrastive Beschreibungen von Textsorten zusammenführen und noch präzisere Deskriptionen darbieten. Besonders wichtig wäre es zu untersuchen, wie sich die Arbeit mit Textsorten und die Entwicklung von Textsortenkompetenzen dem Anfängerunterricht anpassen.

3.3 Beschreibung der für die Untersuchung ausgewählten Textsorten

Ein Ziel dieser Arbeit besteht darin, die Reaktionen von Deutschlernern zu prüfen, wenn sie mit Textsorten konfrontiert sind, mit denen sie im Deutschunterricht üblicherweise nicht zu tun haben. Bei der Planung des Lesetests, mit dessen Hilfe diese Frage beantwortet werden soll, stellte sich die Frage, welche Textsorten sich für die Untersuchung eignen könnten.

In Frage kamen prinzipiell authentische Texte und solche Textsorten, die man normalerweise nicht in einem Lehrbuch für den DaF-Unterricht findet, mit denen aber die Zielgruppe der Untersuchung (16- bis 18-jährige finnische Gymnasiasten) einigermaßen vertraut sein würden. Nach Huneke/Steinig (2013: 149) eignen sich solche Texte für Fremdsprachenlernenden, „die die Erfahrungswelt der Leser ansprechen, aber zugleich etwas Neues bieten und über diese Erfahrungswelt hinausführen.“ Ich habe an solche Textsorten gedacht, mit denen sich die Probanden als Deutschlernende möglicherweise in ihrer Freizeit beschäftigt haben bzw. beschäftigen könnten. Nicht zuletzt habe ich an Textsorten gedacht, die in der Textsortenforschung schon mehrmals untersucht und beschrieben worden sind. Aus diesen Gründen habe ich mich für die Textsorten „Bedienungsanleitung“ und „Stellenanzeige“ entschieden.

An dieser Stelle lohnt es sich, einige Überlegungen zum Thema der Authentizität der zwei Texte, die in der Untersuchung benutzt wurden, anzustellen. Für die Benutzung authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht plädieren viele Forscher der Fremdsprachendidaktik. Viele Studien haben auch nachgewiesen, dass die Benutzung authentischer Texte auch im Anfängerunterricht erfolgreich sein kann (s. z.B. Maxim 2002). Der Begriff authentische Texte ist als Antonym zum Begriff didaktisierte Texte (auch synthetische Texte genannt) zu verstehen. Letztere sind solche Texte, die Lehrbuchautoren speziell für Lehrbücher verfassen, um einem spezifischen Kompetenzniveau zu entsprechen. Die Authentizität eines Textes bedeutet meiner Meinung nach, dass die Texte von einem Muttersprachler des Deutschen verfasst wurden, um ein bestimmtes kommunikatives Ziel zu erreichen. Ich bin aber auch davon überzeugt, dass authentische Texte den Lernenden des Deutschen als Fremdsprache nicht unbedingt unbearbeitet angeboten werden können: Es können Rechtschreibfehler oder sonstige Unvollkommenheiten vorkommen, die für die Lernenden verwirrend sein können. Authentizität bedeutet also, dass der Text aus einer für Muttersprachle-

rInnen gedachten Quelle stammt und nicht ausschließlich für Lehrwerke verfasst wurde. Es ist aber nicht ausgeschlossen, dass der authentische Text einer sprachlichen Revidierung und kleiner Modifikationen bedarf: So war es auch der Fall bei den Textexemplaren im Lesetest. Im Kapitel 5 werden die Textexemplare näher erörtert. In den folgenden Abschnitten geht es um die Beschreibung der beiden gewählten Textsorten Bedienungsanleitung und Stellenanzeige aus einer textsortenlinguistischen Perspektive.

3.3.1 Bedienungsanleitung

Nach Fandrych/Thurmair (2011: 181) können Bedienungsanleitungen als „produktbegleitende Texte“ bezeichnet werden, d.h. sie liegen einem bestimmten Produkt bei und informieren den Benutzer über das Produkt und dessen Dokumentation.

Bezüglich der *Kommunikationssituation* sind Bedienungsanleitungen durch einen unbestimmten Autor sowie eine/n unbestimmte/n LeserIn gekennzeichnet. Es besteht eine asymmetrische Form der Kommunikation zwischen Autor und Leser, denn der Autor weiß mehr über das Produkt und kann deswegen den Leser darüber informieren/instruieren. Die Rezeption der Bedienungsanleitung ist eng mit dem jeweiligen Produkt verbunden und der Zeitpunkt der Rezeption (vor oder nach der Benutzung) ist, so wie die Verwendungssituation, bedeutungsvoll. Relevant ist die Frage der Verständlichkeit bzw. Unverständlichkeit von Bedienungsanleitungen: Solche Textsorten sollten Instruktionen und Hinweise so verständlich wie möglich übermitteln, aber oft ist der durch Nominalisierung und technischen Wortschatz charakterisierte Stil eher schwer zu verstehen. In vielen Fällen wird das Verständnis auch durch fehlerhafte Übersetzungen erschwert.

Die dominierende *Funktion* von Bedienungsanleitungen ist laut Fandrych/Thurmair (2011: 183) instruktiv: „Der Benutzer muss derart instruiert werden (und entsprechend auch informiert werden), dass er in der Lage ist, das Gerät korrekt und umfassend zu benutzen“. In Bedienungsanleitungen kann man aber auch Teiltexthe finden, die eine konstatierend-assertierende oder eine wissensbereitstellende Funktion haben.

Zur *Textstruktur* stellen Fandrych/Thurmair fest, dass einige Textschritte in Bedienungsanleitungen immer wieder zu finden sind, obwohl die einzelnen Textsorten-

exemplare richtig stark variieren können. Diese Textschritte sind: 1) Einleitung, die nicht obligatorisch ist und oft eine explizite Aufforderung zum Lesen des folgenden Textes enthält; 2) Inhaltsverzeichnis; 3) Produktbezeichnung, d.h. eine genaue Gerätebezeichnung und die Benennung der einzelnen Teile; 4) Sicherheitshinweise, die obligatorisch sind, aber in verschiedenen Formen vorkommen können; 5) Anleitung, der Kernstück des Texts, der häufig auch Abbildungen oder Zeichnungen enthält; und 6) Pflege, Wartung und Störung.

Was die *sprachliche Gestaltung* betrifft, sind Bedienungsanleitungen durch Instruktionen charakterisiert, die in der Form von Imperativsätzen, Infinitiven ohne direkte Anrede, Konstruktionen mit *haben / sein + zu + Infinitiv*, Formulierungsroutinen wie *es ist gestattet / verboten...*, sowie Modalverben + Passiv vorkommen können. Auch typisch für diese Textsorte ist die Nominalisierung, die zur Verdichtung des Textes dient⁸.

3.3.2 Stellenanzeige

Das zentrale kommunikative Ziel von Stellenanzeige lautet „Person für eine Stelle suchen“. Nach Gansel und Jürgens (2007) ist die *Kommunikationssituation* durch die Anwesenheit von einem Autor/Sender (dem Anbieter der Arbeitsstelle) und vielen Adressaten (den möglichen Kandidaten für die Stelle) charakterisiert. Die Beziehung zwischen Autor und Leser ist auch hier asymmetrisch. Stellenangebote sind öffentliche Texte und kommen in schriftlicher Form vor, sie sind monologisch und unpersönlich. Wichtig ist auch, dass Stellenanzeigen für eine Arbeitsstelle werben, für die ein Lohn gezahlt wird.

Die *Textstruktur* von Stellenanzeigen hat sich in den vergangenen Jahrhunderten ziemlich stark gewandelt, wie Gansel und Jürgens nachweisen (vgl. oben). Die Autoren kommen aufgrund des historischen Vergleichs zur Definition einer typischen Struktur von Stellenanzeigen des 20. und 21. Jahrhunderts. Die grundlegende Textstruktur besteht aus drei Teilen: 1) Initialteil, in dem sich das Unternehmen vorstellt, und der als eine Art „Werbetext“ für Unternehmen und Produkt gilt; 2) Textkern, der in drei Teile untergliedert ist (*wir haben, wir suchen, wir bieten*) und aus dem „genau hervorgehen [muss], welche BewerberInnen für die Stelle(n) geeignet

⁸ Für eine ausführliche Analyse der Textsorte „Bedienungsanleitung“ siehe z.B. Zirngibl (2003).

sind“ (Lenk 2006: 96); und 3) Terminalteil, der Informationen über Bewerbungsunterlagen und -frist enthält.

Als *Textfunktionen* bezeichnen sowohl Fandrych/Thurmair als auch Gansel/Jürgens die wissensbereitstellende Funktion: Man macht öffentlich bekannt, dass ein Unternehmen auf der Suche von neuen Mitarbeitern ist. Außerdem ist auch eine appellative Funktion zu erkennen: Stellenangebote in der Gegenwart haben oft einen stark argumentativen Charakter, d.h. sie enthalten gute Argumente, warum sich der Kandidat genau für diese Stelle bewerben sollte.

Typische *sprachliche Mittel* in Stellenanzeigen sind nach Jadrych (2001: 93) die Benutzung von Höflichkeitsformen, die Präsenz von Adjektiven, die Charaktereigenschaften bezeichnen, Abkürzungen und Ellipsen. Die Aufmerksamkeit der sich Bewerbenden wird durch direktes Ansprechen in Form von Fragesätzen und Aufforderungssätzen sowie durch graduierte Adjektive erregt. Was die Morphologie und Syntax angeht, nennt Lenk (2006) das Präsens als dominierendes Tempus und den Indikativ als dominierenden Modus. Außerdem erwähnt er, dass meistens einfache Sätze oder Satzgefüge benutzt werden, um die Informationen über die Firma, über die gewünschten Eigenschaften der BewerberInnen und über die Bewerbungsadresse mitzuteilen.

3.3.3 Abschließende Überlegungen

Wie aus dem einleitenden Abschnitt dieses Kapitels klargeworden sein soll, muss man in der Arbeit mit Textsorten immer mit Variation der Textsortenmuster rechnen. Jedes Textsortenexemplar weist spezifische strukturelle und sprachliche Merkmale auf, die teilweise nur lose mit dem Muster verbunden sind. Dennoch muss eine bestimmte grundlegende Struktur existieren, damit ein Textexemplar einer bestimmten Textsorte, und nicht einer anderen, zugeordnet werden kann. Zugrundeliegende Strukturen, also Textmuster, weisen Flexibilität und Vagheit, aber gleichzeitig auch einen schematischen und prototypischen Charakter auf. Um die Komplexität der Begriffe „Textsorte“ und „Textmuster“ zu fassen, muss man mit einem hohen Abstraktionsgrad einerseits und mit konkreter Variation der einzelnen Textexemplare andererseits rechnen.

Die in diesem Abschnitt enthaltenen Textsortenbeschreibungen geben allgemeine und abstrahierende Informationen zu den Textsorten „Bedienungsanleitung“ und „Stellenanzeige“. In der empirischen Untersuchung wurden zwei bestimmte Textexemplare benutzt, die sich als Bedienungsanleitung und Stellenanzeige einordnen lassen. Die zwei Texte zeigen nicht unbedingt alle Merkmale auf, die in diesem Abschnitt beschrieben wurden, und ihrerseits zeigen sie spezifische Charakteristika und sprachliche Mittel, die das Phänomen der Variation gut veranschaulichen. Die Auswahl der Texte war auch nicht durch ihre Ähnlichkeit mit einem allgemeinen Muster, sondern durch thematische und inhaltliche Gründe bedingt. Die Textsortenbeschreibungen in diesem Abschnitt sollen als Muster betrachtet werden, die Textsortenexemplare im Lesetest als Veranschaulichung der Möglichkeiten der Textmustervariation.

4 Textsorten und Textsortenkompetenz im finnischen Rahmenlehrplan und in finnischen Lehrbüchern für den Sprachunterricht

Als Grundlage für die Gestaltung des Unterrichts in den finnischen Grundschulen und Gymnasien gilt der vom Zentralamt für Unterrichtswesen bestätigte landesweite Rahmenlehrplan (*opetussuunnitelma*). Der Rahmenlehrplan enthält Richtlinien bezüglich der Ziele und des Inhalts des Unterrichts in den verschiedenen Fächern. Lehrer müssen sich in der Planung und Gestaltung des Unterrichts auf diese Richtlinien beziehen, haben aber auch relativ große Autonomie in der Wahl von Unterrichtsmaterialien und Methoden. Die Rahmenlehrpläne gelten auch als Richtlinien für Verlage, die Lehrbücher herstellen und herausgeben.

Die neuen Rahmenlehrpläne für die allgemeinbildende Schule (*peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*, POPS) und für die gymnasiale Oberstufe (*lukion opetussuunnitelman perusteet*, LOPS) traten vor kurzer Zeit (August 2016) in Kraft. Die vorigen Versionen der Lehrpläne gehen auf das Jahr 2004 zurück. Diese Erneuerung ist besonders aus der Perspektive des Mutter- und Fremdsprachenunterrichts von großer Bedeutung, da der Fokus auf Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit und Textsortenkompetenzen gelegt wird (vgl. Harmanen: 2013).

Lehrbücher stellen zweifellos ein bedeutendes didaktisches Mittel im Fremdsprachenunterricht dar. Mikkilä-Erdmann (2008) weist darauf hin, dass Lehrbücher oft von Lehrern „für die Planung und Realisierung des Unterrichts genutzt“ werden, und dass sie als Mittel der Gleichberechtigung in den finnischen Schulen gelten: „(A)lle Lernenden haben das Recht, sich dieselben Inhalte anzueignen unabhängig wo und von wem sie gelehrt werden.“ Das Lehrbuch ist also sowohl für Lehrer als auch für Lerner ein wichtiges Instrument. In Lehrbüchern befindet sich u.a. der Großteil der Texte, mit denen sich die Lerner im schulischen Fremdsprachenunterricht beschäftigen.

Die gesamtstaatliche Verbindlichkeit des Rahmenlehrplans und der Lehrbücher für den Mutter- und Fremdsprachenunterricht ist in Finnland unbestritten. Da Texte und Textverstehen einen wichtigen Teil der Kompetenzen bilden, die im Mutter- und

Fremdsprachenunterricht erworben werden sollen, darf man erwarten, dass in den Lehrplänen Angaben zur Arbeit mit Texten im Sprachunterricht zu finden sind. Besonders interessant ist es, herauszufinden, ob und wie der Begriff „Textsorte“ (*tekstilaji*) benutzt wird und inwieweit die Textsortenkompetenz als Ziel des Mutter- und Fremdsprachenunterrichts gesetzt wird. Andererseits lohnt es sich auch zu untersuchen, was für Textsorten in Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht in Finnland zu finden sind, und ob die auf dem neuen Lehrplan basierenden Lehrbücher eine breite(re) Vielfalt an Textsorten anbieten.

In diesem Kapitel kommentiere ich das Vorkommen des Begriffs Textsorte (*tekstilaji*) in den Rahmenlehrplänen für allgemeinbildende Schule und Gymnasium von 2004 und 2016. Ich untersuche außerdem eine Auswahl an Lehrbüchern für den Finnisch-, Englisch-, Schwedisch- und Deutschunterricht in finnischen Schulen. Dabei möchte ich herausfinden, was für Textsorten in diesen Lehrbüchern vorkommen. Obwohl diese Arbeit nach den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und Deutschunterricht ausgerichtet ist, betrachte ich die Analyse von Lehrwerken für den Mutter- und Fremdsprachenunterricht als hilfreich, weil Kenntnisse von anderen (Fremd-)Sprachen zum Vorwissen der Lerner gehören und zweifellos einen Einfluss auf das Verstehen von deutschsprachigen Texten haben. Durch die im Unterricht der verschiedenen Fremdsprachen erarbeiteten Texte können Lerner u.a. Textsorten- und Textmusterwissen erworben haben. Mit den Analysen der Rahmenlehrpläne und der Lehrwerke möchte ich also feststellen, was für Inputs bezüglich der Textsorten und des Textsorten- bzw. Textmusterwissens finnische Deutschlerner im schulischen Unterricht vermittelt bekommen.

Obwohl die Schüler durch das sog. informelle Lernen auch viele Inputs für das Erlernen von Sprachkenntnissen bekommen, ist es verständlicherweise kaum möglich, die Aspekte des informellen Lernens genau zu untersuchen. Für die Ziele meiner Untersuchung reicht es klarzustellen, dass der Umfang des Vorwissens der Lerner teilweise durch den schulischen Unterricht beeinflusst wird. Außerdem ist es nicht möglich zu wissen, wie die einzelnen Mutter- und Fremdsprachenlehrer ihren Unterricht gestalten. Doch durch die Analyse der Rahmenlehrpläne und Lehrbücher bekommt man schon eine ungefähre Vorstellung von den Voraussetzungen des Mutter- und Fremdsprachenunterrichts.

4.1 Textsortenkompetenz in den Rahmenlehrplänen für die allgemeinbildende Schule und für Gymnasien

In den „alten“ Rahmenlehrplänen (LOPS 2003, POPS 2004) tritt der Begriff Textsorte (*tekstilaji*) ausschließlich in den Beschreibungen der Lernziele für den Mutterspracheunterricht auf. Das gilt sowohl für Finnisch als auch für Schwedisch als Muttersprache. Zu den Lernzielen und Inhalten des Fremdsprachenunterrichts gehört Textverstehen, aber Textsorten oder Textsortenkompetenz werden nicht genannt. Im POPS 2004 wird formuliert, dass die Schüler ab der 6. Klasse im Muttersprachunterricht ihre Fähigkeiten zum Interpretieren und Benutzen von verschiedenen Texten entwickeln. Dazu gehört die Entwicklung der Kenntnisse über Texttypen und Textsorten (*tekstityyppien ja tekstilajien tuntemus*, vgl. POPS 2004: 53). Was die Fremdsprachen angeht, wird die Rolle des Textverstehens ab der 7. Klasse hervorgehoben, es gibt aber keinen Bezug auf Textsorten. Im LOPS 2003 spielen Textsorten und Textsortenkompetenzen eine bedeutendere Rolle im Mutterspracheunterricht: In verschiedenen Kursen gehört die Textsortenkompetenz zu den Hauptzielen des Unterrichts. In der Beschreibung des ersten Kurses zur Muttersprache (ÄI1) liest man unter *keskeiset sisällöt*: „*tekstien tulkintaa ja tuottamista ohjaavia perustekijöitä, kuten tavoite, vastaanottaja, tekstilaji ja tekstityyppi*“ (LOPS 2003: 33). Im Abschnitt zu Fremdsprachen wird behauptet, dass bei Gymnasiasten, die das Studium einer Fremdsprache schon in der allgemeinbildenden Schule begonnen haben (was oft für Englisch und Schwedisch der Fall ist, jedoch seltener für Deutsch), anspruchsvollere Formen der Kommunikation geübt werden. Man spricht in der Beschreibung der Lernziele von einem Fokus auf dem Verstehen von anspruchsvollerer Sprache, und zwar von Texten aus schwierigen thematischen Bereichen: Es wird aber nicht expliziert, ob und welche Textsorten dabei benutzt werden sollen. In diesem Kontext wird auch über die Entwicklung von Lesestrategien gesprochen. Im Allgemeinen wird Textverstehen als im Fremdsprachenunterricht zu erwerbende Teilkompetenz genannt, es gibt aber keinen spezifischen Bezug auf Textsorten oder Textsortenkompetenz.

Mit den neuen Lehrplänen scheint man einen großen Schritt in Richtung Sprach- und Textbewusstheit gemacht zu haben. Sehr bedeutend ist die Aussage, dass jeder Lehrer ein Sprachlehrer ist (*jokainen opettaja on kielen opettaja*, POPS 2014: 325):

Sprache wird in allen Bereichen des schulischen Alltags benutzt, und u.a. werden Texte in fast allen Schulfächern als Unterrichtsmaterial benutzt. Deswegen gewinnen Textkompetenzen an Bedeutung, und sie sollen nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch im Unterricht anderer Fächer gefördert und geübt werden. Im POPS 2014 gehört Textsortenkompetenz zu den Zielen des Mutterspracheunterrichts: Es werden die Termini Textsortenkompetenzen (*tekstilajitaidot*), Textsortenbewusstheit (*tekstilajitietoisuus*) und Textsortenkenntnis (*tekstilajituntemus*) genannt. Im Fremdsprachenunterricht werden verschiedene Texte benutzt, um eine breite Lese- und Schreibfertigkeit zu entwickeln (*monilukutaito*, Eng. *multiliteracy*, vgl. POPS 2014: 325). Im LOPS 2015 wird der Begriff „Textsorte“ auch bezüglich des Fremdsprachenunterrichts genannt: „*Kurssista 3 lähtien kiinnostetaan enenevässä määrin huomiota eri tekstilajien edellyttämään kieleen*“ (LOPS 2015: 89). Im Allgemeinen zielt das Curriculum für Mutter- und Fremdsprachenunterricht in den neuen Lehrplänen in die gleiche Richtung: Sowohl Mutter- als auch Fremdsprachenunterricht werden als Teil der Spracherziehung der Schüler betrachtet. Im Lehrplan wird auch expliziert, dass besonders im Fremdsprachenunterricht mehrsprachige Kompetenzen der Lernenden gefördert werden: Die Lerner werden ermutigt, ihre Kenntnisse anderer Sprachen aktiv im Fremdsprachenunterricht zu benutzen.

4.2 Textsorten in Lehrwerken für den Muttersprachenunterricht (Finnisch) im Gymnasium

Die in den Lehrplänen genannte Bedeutsamkeit der Entwicklung einer vielfältigen Textkompetenz der Gymnasiasten spiegelt sich u.a. im Lehrbuch „*Särmä: suomen kieli ja kirjallisuus*“ wider. Das Lehrbuch für den Unterricht des Finnischen als Muttersprache besteht aus fünf Sektionen, die jeweils eine große thematische Einheit behandeln: Medien, Literatur, Sprache, Schreiben und Sprechen. In den fünf Sektionen wird theoretisches Wissen über die genannten Themen samt Bild- und Textbeispielen angeboten. Das Lehrbuch wird durch gesonderte Übungshefte ergänzt.

In der Sektion „Medien“ befindet sich insbesondere eine detaillierte Beschreibung von journalistischen Textsorten und Textsorten der Werbung. Am Ende der Sektion findet man auch Anweisungen zur Abfassung von einigen journalistischen Textsorten. Am Anfang des Literaturteils werden literarische Textsorten und ihre Charakteristika präsentiert, und in der Beschreibung der abendländischen und finnischen Lite-

raturgeschichte werden natürlich Beispiele für literarische Texte angeboten. Als besonders wichtig und interessant betrachte ich den Teil „Nykykulttuuri“ (Gegenwartskultur), der sich mit den Texttypen und Textsorten der Gegenwart befasst. Spezifischere Informationen über Textsorten und Anweisungen zur Abfassung von verschiedenen Textsorten sind in der Sektion „Sprechen“ zu finden.

Aus dieser Lehrbuchanalyse darf man schließen, dass finnische Schüler in der gymnasialen Oberstufe mit angemessenen theoretischen und praktischen Kenntnissen und Fähigkeiten ausgestattet werden, die sie zur Entwicklung einer breiten und ausdifferenzierten Sprachkompetenz brauchen. Diese Sprachkompetenz umfasst das Verstehen von Texten, ihrer Struktur und ihren Nutzungsformen und -möglichkeiten. Man kann mit gewisser Sicherheit behaupten, dass finnische Gymnasiasten eine Menge an theoretischem Wissen über Texte und Textsorten vermittelt bekommen – fraglich ist trotzdem, ob sie dieses Wissen als nützlich empfinden und ob sie dieses Wissen in anderen Lernkontexten, wie beispielsweise beim Erlernen von Fremdsprachen, aktiv benutzen können oder wollen.

4.3 Textsorten in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht im Gymnasium (Englisch, Schwedisch, Deutsch)

Für diesen Teil der Analyse sollten Lehrwerke analysiert werden, die einerseits auf der Basis des LOPS 2003 und andererseits des LOPS 2015 entwickelt wurden. Ziel der Analyse war es, herauszufinden, ob die im Lehrplan genannten Innovationen auch in den Lehrwerken zu erkennen sind und wie sich die Vielfalt von Textsorten in Lehrbüchern für die verschiedenen Sprachen je ausprägt. Ich habe Lehrwerke für die Fremdsprachen Englisch und Deutsch sowie für die zweite Nationalsprache Schwedisch ausgewählt, weil sie statistisch die meistgelernten Fremdsprachen in finnischen Schulen sind⁹ und natürlich, weil Deutsch als Fremdsprache in Finnland im Mittelpunkt dieser Arbeit steht.

Es wurden jeweils 2 (Schwedisch) bis 3 Lehrwerke (Englisch und Deutsch) für jede Fremdsprache analysiert. Die Analyse bestand in der Auszählung aller Texte im jeweiligen Lehrwerk und ihrer Zuordnung zu einer Textsorte.

⁹ Siehe z.B. die Übersicht des finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen: http://oph.fi/julkaisut/2011/kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.

Eine eigene Kategorie stellen die Lehrwerke für Englisch als Fremdsprache dar. Der Englischunterricht in finnischen Gymnasien kann nicht mit dem Unterricht in anderen Fremdsprachen verglichen werden, denn finnische SchülerInnen weisen, wahrscheinlich auch aus soziokulturellen Gründen, eine starke Basis an Englischkenntnissen vor, die sie normalerweise in keiner anderen Fremdsprache besitzen. Finnische Gymnasiasten müssen also einen Englischunterricht bekommen, der auf der starken Kompetenzbasis eine noch ausdifferenziertere und vielseitigere Kenntnis des Englischen entwickeln kann. Die analysierten Lehrwerke für den Englischunterricht im Gymnasium waren „*Insights*“ (auf dem neuesten LOPS basierend), „*Open Road*“ und „*On Track*“. Jedes Lehrwerk enthielt 15 bis 30 Texte, darunter waren sowohl Druck- als auch Hörtexte miteinbezogen. Die Lehrwerke wiesen eine bedeutende Vielfalt an Textsorten auf. Die meisten von ihnen waren authentisch, obwohl auch einige didaktisierte Texte vorkamen. Es ließen sich die folgenden Textsorten ausmachen: Romanauszug, Gedicht, Blogeintrag, Auszüge aus Online-Foren, E-Mail, Kundenrezension, Zeitungsartikel, Lied, Kochrezept, Sportkommentar, Telefongespräch und Interview. Die Romanauszüge waren meistens aus Bücher von zeitgenössischen Autoren, u.a. „*Life of Pi*“ und „*The Fault in Our Stars*“. Die benutzten Textsortenexemplare waren aktuell und interessant, auf jeden Fall geeignet für eine Leserschaft zwischen 16 und 18 Jahren.

Die Lehrbücher für Schwedisch, „*Fokus*“ und „*Galleri*“, wiesen abweichende Merkmale auf. „*Fokus*“ enthielt meistens informative oder narrative didaktisierte Texte, d.h. solche Texte, die von den Autoren des Lehrwerks für das Lehrbuch verfasst worden waren, um bestimmte thematische Inhalte und sprachliche Strukturen (Grammatik und Wortschatz) zu vermitteln. Es gab aber auch andere Texte, die bestimmten Textsorten zugeordnet werden können, darunter z.B. kurze Nachrichten, Auszüge aus Online-Foren, Fragebogen und Kommentare (all diese kamen jeweils nur einmal vor). „*Galleri*“ andererseits bot ein breiteres Spektrum an Textsorten: Unter den ungefähr 30 Texten konnte man die Textsorten Lied, Interview, Fragebogen, Zeitungsartikel, Kochrezept, Romanauszug, Gedicht, Ratgebertext, Comics, Brief und Speisekarte erkennen. Es gab nur in einigen Fällen Informationen über die Authentizität oder Quelle der Texte.

Die Ergebnisse der Lehrwerkeanalyse für Englisch und Schwedisch waren nicht ganz unerwartet, aber doch überraschend positiv. Die Vielfalt der in den Büchern zu findenden Textsorten war meiner Meinung nachzufriedenstellend. Was die Lehrwerke für den Deutschunterricht betrifft, waren die Ergebnisse der Analyse nicht abweichend von denen, die Mikkilä-Erdmann (2008) präsentierte. In ihrer Lehrwerkeanalyse hatte sie eine Armut an Textsorten in finnischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache festgestellt: Die meisten Texte waren didaktisierte, künstliche Dialoge, und die authentischen Texte waren auf Lieder reduziert. In meiner Analyse stellt das neuere Lehrwerk „*Magazin.de*“ eine positive Entwicklung dar: Es werden im Inhaltsverzeichnis Informationen über die im Buch enthaltenen Texte und Texttypen angegeben, und das Buch weist fast keine künstlichen Dialoge und eine ziemlich gute Anzahl an verschiedenen Textsorten auf. Es wird im Buch nicht spezifiziert, ob die Texte authentisch sind oder nicht. Die zwei anderen Lehrbücher, „*Kurz und gut*“ und „*Plan D*“, stimmen mehr mit den Ergebnissen von Mikkilä-Erdmann überein. „*Kurz und gut*“ enthält 35 Texte, von denen 19 didaktisierte Dialoge sind (also über die Hälfte). Es gibt ein Gedicht, drei Lieder und einige Kochrezepte. Den Rest bilden didaktisierte informative Texte. In „*Plan D*“ gibt es 23 Texte, darunter 12 didaktisierte Dialoge. Außerdem gibt es für viele Texte eine Übersetzung ins Finnische, und am Ende jedes Kapitels gibt es Texte nur auf Finnisch, die der Kulturvermittlung dienen sollen.

Ein finnischer Gymnasiast mit Finnisch als Muttersprache, der als Fremdsprachen Englisch, Schwedisch und Deutsch lernt, bekommt im Englisch- und Schwedischunterricht wahrscheinlich eine bestimmte Menge an Anreizen für die Entwicklung von Textsortenwissen und Textsortenkompetenzen durch den Umgang mit verschiedenen Textsorten in den jeweiligen Lehrbüchern. Solche Anreize bekommt er oder sie aus den Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache wahrscheinlich nicht. Keines der analysierten Lehrwerke weist übrigens eindeutig auf die Absicht hin, die Entwicklung von Textsortenkompetenzen zu fördern. Die Möglichkeit des Lernenden, ein vielseitiges Textsortenwissen und Textsortenkompetenzen aufzubauen, hängt anscheinend allein von den Lehrkräften ab. Es besteht die Möglichkeit, dass Lehrkräfte nur aus persönlichem Interesse eine ausdifferenzierte Arbeit mit Textsorten im Fremdsprachenunterricht planen und durchführen, aber der staatliche Rahmenlehrplan wird in den Lehrwerken nur unzureichend umgesetzt. Es wäre wünschenswert,

dass Lehrbücher nicht nur eine größere Vielfalt an Textsorten, sondern auch eindeutige Anweisungen für die Textsortenarbeit enthielten.

5 Empirische Studie zur Rolle von Textsortenwissen im fremdsprachlichen Textverstehen

Es wurden für die empirische Untersuchung zwei kleine Studien durchgeführt, an denen insgesamt 22 Probanden aus finnischen Gymnasien teilgenommen haben. In der ersten Studie, die als eine Art Pilotstudie benutzt wurde, haben sich neun Gymnasiasten mit dem Lesetest beschäftigt. Der Lesetest wurde dann mit einigen kleinen Veränderungen in einer zweiten Studie (der Hauptuntersuchung) benutzt, an der 13 Gymnasiasten teilnahmen. Die Probanden waren im Alter von 16 bis 18 Jahren, kamen aus Mittel- und Ostfinnland und wurden durch Kontakt mit ihren Deutschlehrerinnen für die Teilnahme gewonnen. Als Voraussetzung für die Teilnahme galt, dass die Probanden ein Gymnasium besuchen und mindestens zwei Jahre lang Deutsch gelernt haben. Der Lesetest wurde jeweils während der Unterrichtszeit durchgeführt.

Die erste Studie wurde im Dezember 2015 durchgeführt und ihre Ergebnisse wurden innerhalb des Hauptseminars für Studierende der Germanistik an der Universität Helsinki vorgestellt und diskutiert. Neun Gymnasiasten beschäftigten sich mit einem Lesetest, den ich speziell für den Zweck der Untersuchung erstellt hatte. Er bestand aus drei Teilen, und zwar A) Fragen zur Testperson, B) Textverstehen und C) Selbsteinschätzung. In der Untersuchung wurden zwei verschiedene Textsorten geprüft, weshalb der Lesetest auch in zwei Varianten (T1 und T2) durchgeführt wurde. Weil sich der Lesetest als geeignet für die Untersuchung der Rolle von Textsorten- und Textmusterwissen erwies, wurde er für eine zweite (Haupt-)Untersuchung im September 2016 benutzt, an der 13 Gymnasiasten teilnahmen. Der Lesetest wurde für diese Untersuchung leicht modifiziert, denn nach den Ergebnissen der ersten Untersuchung wurden einige Elemente von den Probanden wahrscheinlich als unklar oder verwirrend empfunden. Die Änderungen betrafen vor allem eine Aufgabe im Teil zum Textverstehen und einige Fragen im Selbsteinschätzungsformular, und sie beeinflussen die Vergleichbarkeit der zwei Untersuchungen nicht. Der in der zweiten Untersuchung benutzte Lesetest gilt als Endversion und wird deswegen in den folgenden Abschnitten detaillierter beschrieben. Wegen der Vergleichbarkeit der beiden Testversionen, die in den zwei Untersuchungen benutzt wurden, wird hier auf eine nähere Beschreibung des ersten Lesetests verzichtet.

Die Analyse der Ergebnisse der Untersuchung erfolgt vorwiegend qualitativ. Es war für die Ziele meiner Arbeit wichtig, nicht nur aufzuzählen, wie viele Probanden die Aufgaben in einer bestimmten Weise gelöst hatten, sondern auch zu prüfen, wie sie geantwortet hatten und warum.

5.1 Gestaltung des Lesetests

Die oben beschriebene Grundstruktur der ersten Version des Lesetests wurde in dessen Endversion beibehalten. In diesem Abschnitt werden die zwei Varianten T1 und T2 des Lesetests beschrieben, wie sie den Probanden in der zweiten Untersuchung vorgelegt wurden. Die beiden Varianten sind im Anhang dieser Arbeit zu finden.

Den zwei Varianten des Tests war ein Anfangsgruß gemeinsam. Den kleinen Text habe ich auf Deutsch formuliert: Einerseits ging ich davon aus, dass die von mir ausgesuchten Probanden den einfachen Text mühelos verstehen würden, denn alle Probanden hatten sich seit mindestens zwei Jahren mit der deutschen Sprache beschäftigt. Andererseits war ich davon überzeugt, dass eine kleine Botschaft auf Deutsch dem Test eine gewisse Bedeutung beimessen würde: Damit wollte ich unterstreichen, dass der Test gerade für Deutschlerner gedacht war und dass Deutschkenntnisse im Mittelpunkt standen.

Außer diesem Text waren alle Aufgaben im Test sowohl auf Deutsch als auch auf Finnisch formuliert. Diese Entscheidung erfolgte aus zwei Gründen. Einerseits habe ich das Verständnis der Aufgabenstellungen so weit wie möglich erleichtern wollen. Die Strategie der zweisprachigen Aufgabestellungen wird auch oft in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache als Verständnishilfe verwendet. Wenn die Probanden die Aufgabestellungen in der Zielsprache nicht verstanden hätten, wären die Ergebnisse der Untersuchung wenig aussagekräftig gewesen. Unter anderen hat Wolf (1993) in ihrer Untersuchung nachgewiesen, dass Testpersonen erheblich bessere Leistungen erzielen, wenn sie in ihrer Muttersprache getestet werden. Andererseits wurden die zweisprachigen Aufgabestellungen auch mit einem motivationalen und didaktischen Ziel eingesetzt: Durch die Übersetzung in die Muttersprache konnten die Probanden möglicherweise prüfen, ob sie die Aufgabestellung auf Deutsch verstanden hatten, und darüber hinaus konnten sie die Aufgabestellungen in den zwei Sprachen vergleichen und (hoffentlich) etwas daraus lernen.

Beide Varianten des Tests enthielten auch dieselben Fragen zu den Testpersonen (*Teil A: Persönliche Fragen*). In diesem Teil wurde nach Alter, Geschlecht, Muttersprache und Kenntnissen anderer Fremdsprachen außer Deutsch gefragt. Außerdem wurden die Probanden gebeten, kurz über ihre Erfahrungen mit der deutschen Sprache inner- und außerhalb der Schule und über ihre Lernmotivation (*Warum lernst du Deutsch?*) zu berichten. Die Angaben zu Alter und Geschlecht wurden nur aus statistischen Gründen gesammelt, spielten aber keine Rolle in der Analyse der Ergebnisse. Die Angaben zur Muttersprache und zu den Kenntnissen anderer Fremdsprachen spielten dagegen eine wichtige Rolle, denn ich halte den sprachlichen Hintergrund der Probanden und besonders ihre Mehrsprachigkeit für ein Kernelement dieser Untersuchung. Von ähnlich großer Bedeutung in empirischen Untersuchungen mit Fremdsprachenlernern sind die Erfahrungen mit der Fremdsprache. Viele Fremdsprachenlerner mögen aber Erfahrungen mit der Fremdsprache außerhalb des institutionellen Kontextes gemacht haben, u.a. durch Musik und Fernsehen, Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern und Schüleraustausch. Schließlich betrachten viele Forscher die Lernmotivation als einen der zentralen Faktoren, die das fremdsprachliche Textverstehen beeinflussen. In meiner Untersuchung gewinnt dieser Faktor insofern an Bedeutung, dass Deutsch in finnischen Schulen meistens als nicht-obligatorische Fremdsprache von den Schülern ausgewählt wird und viel seltener als obligatorische Zweit- oder Drittsprache gelernt wird. Daraus resultiert, dass die Schüler wahrscheinlich bestimmte Gründe dafür hatten, dass sie sich für das Erlernen einer weiteren Fremdsprache entschieden hatten.

Der Kernteil des Tests bestand aus einem kurzen Text und aus vier Aufgabestellungen zum Textverstehen (*Teil B: Textverstehen*). Wie früher erwähnt, wurden zwei Textexemplare ausgewählt, die jeweils einer anderen Textsorte angehörten (Bedienungsanleitung und Stellenangebot). Test 1 (T1) enthielt das Textexemplar Bedienungsanleitung, Test 2 (T2) das Textexemplar Stellenangebot. Beide Textexemplare wurden im Internet ausgesucht und nach dem Kriterium des Wortumfangs gewählt: Nach den Empfehlungen von Bernhardt (1991: 187) habe ich Texte im Umfang von ungefähr 200 Wörtern benutzen wollen, weil sie, vereinfacht ausgedrückt, nicht zu kurz und nicht zu lang waren. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl war das Thema: Ich habe Textexemplare in meiner Untersuchung benutzen wollen, die Jugendliche, und besonders junge DeutschlernerInnen als alltäglich und bekannt empfinden

würden. Das erste Textexemplar war die Bedienungsanleitung für eine Selfie-Stange, das zweite ein Stellenangebot für einen Aupair-Job in Deutschland. Obwohl einige Untersuchungen zum Leseverstehen (s. Hammadou: 1991) gezeigt haben, dass Vertrautheit der Testpersonen mit einem bestimmten Thema nicht unbedingt einen Einfluss auf das Verstehen eines Textes hat, halte ich meine Wahl der Textexemplare für sinnvoll: Bekannte Themen können meines Erachtens die Leseerfahrung interessanter machen und damit die subjektive Komponente des Leseverstehens aktivieren (siehe z.B. Ehlers: 1992).

Der Text in T1 heißt „*Movoja Selfie-Stick*“¹⁰ und stammt von der Webseite der Firma Movoja, einem Onlinehändler für Handyzubehör. Die Originalversion enthielt auch Bilder und etwas mehr Text, sie wurde aber für die Zwecke dieses Texts verkürzt und bearbeitet¹¹. Die Kürzung hatte keinen Einfluss auf die Verständlichkeit des Textes, denn es wurde darauf geachtet, die Grundstruktur des Textes zu erhalten. Die Bilder spielten für diese Untersuchung keine Rolle und wurden aus diesem Grund weggelassen. Es war auch nötig, einige Rechtschreibfehler im Text zu korrigieren. Beispielsweise wurde das Pronomen *Sie* in den Imperativen in der Höflichkeitsform nicht immer mit einem großen „S“ geschrieben, was zu Missverständnissen hätte führen können. Außerdem wurde das Wort Selfie-Stick als „*Selfie Stick*“ geschrieben, eine Schreibform, die im Deutschen nicht normgerecht ist.¹² Dieser Text sollte für die Jugendlichen, die am Test teilgenommen haben, eine bestimmte thematische Vertrautheit aufzeigen. Die Vertrautheit mit dem Thema sollte auch dabei helfen, die Schwierigkeiten des technischen Fachwortschatzes zu überwinden. Neben dem komplexen Fachwortschatz gab es im Text auch ein paar Redewendungen, die die Probanden möglicherweise nicht kannten, z.B. „*mit auf den Weg geben*“ und „*Freude mit/an etwas haben*“. Was die Syntax angeht, sollte der Text keine besonderen Verständnisschwierigkeiten verursachen. Der Text war hauptsächlich durch Parataxe charakterisiert, mit der Ausnahme eines Finalsatzes mit *damit* und einer Finalkonstruktion mit *um ... zu*. Wie es in einem Anleitungstext üblich ist, gab es hier einen hohen Anteil an Imperativsätzen in der Höflichkeitsform. Ich halte es für

¹⁰ Vollständige Version über <https://www.movoja.de/selfie.pdf> abrufbar.

¹¹ Für eine Diskussion über die Authentizität der Textexemplare s. Kap. 3.3.

¹² Im Duden wird dieses Wort als Kompositum ohne Bindestrich (*der Selfiestick*) wiedergegeben: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Selfiestick>. Ich bevorzuge aber die Form mit Bindestrich, wie z.B. bei dem Wort *USB-Stick*.

sehr wahrscheinlich, dass die Probanden all diese syntaktischen Strukturen zu dem Zeitpunkt der Teilnahme an der Untersuchung schon kannten.

In T2 gab es den Text „*Brief ans Au Pair*“¹³. Der Text stammt von der deutschen Version der Webseite www.aupair.com. Hier können sich sowohl Au-pairs als auch Familien anmelden und ihre Bewerbungen bzw. Stellenanzeigen mithilfe von standardisierten Modulen herstellen und veröffentlichen. In das standardisierte Modul kann man verschiedene Informationen eintragen. Für meinen Test habe ich zwei Abschnitte aus der Webseite ausgewählt, d.h. den „Brief ans Au Pair“ und die „Jobbeschreibung“¹⁴. Diese Stellenanzeige hatte die Form eines Briefes, was vielleicht in gewöhnlichen Stellenanzeigen nicht üblich ist. Au-pair-Verträge sind auch ungewöhnliche Arbeitsverträge, wobei die Au-pairs sich normalerweise um Kinderbetreuung und Haushaltspflichten gegen eine kleine Belohnung und die Deckung von Verpflegungskosten kümmern. In dem Brief an das Au-pair berichtet die Familie von sich selber und ihrer Alltagsroutine. Es wird auch im Detail erklärt, welche Aufgaben das Au-pair erledigen muss und welche Kenntnisse und Fähigkeiten von den sich Bewerbenden erwartet werden. Im Grunde genommen ist dies die Grundstruktur eines Stelleninserats. In diesem Text ist der Wortschatz ziemlich unkompliziert und gehört zu den Kommunikationsbereichen „Familie“, „Alltag“ und „Hobbys“. Die Syntax des Textes wird durch einen bestimmten Grad an Formalität bestimmt, was einige Stellen im Text teilweise schwerverständlich machen kann. Es werden im Text ziemlich viele Passivkonstruktionen benutzt, darunter sind auch Passivkonstruktionen mit Modalverben, die die Satzklammer länger und komplizierter machen. Die Formalität der Anzeige spiegelt sich auch in Äußerungen wie „*beruflich sehr eingespannt*“, „*berufliche Verpflichtungen wahrnehmen*“, „*im Falle unserer Abwesenheit*“ und „*die Nachtruhe beaufsichtigen*“. In anderen Wörtern ist die Syntax stark durch Nominalisierung geprägt, was einen Einfluss auf das Verständnis ausüben kann.

In beiden Varianten des Tests gab es in Teil B vier verschiedene Aufgabestellungen. Aufgabe 1 war eine freie Wiedergabe, d.h. die Probanden mussten den gelesenen Text in ein paar Sätzen zusammenfassen. Aufgaben 2 und 3 zielten darauf ab, das Textsortenwissen der Probanden zu prüfen. In T1 ging es in der Aufgabe 2 um die

¹³ Die originale Anzeige findet man unter <https://www.aupair.com/de/au-pair-stelle/gardelegen-deutschland-666095.php>.

¹⁴ Im Original als „Job Beschreibung“, vielleicht eine direkte Übersetzung aus dem Englischen *job description*.

typische sprachliche Gestaltung einer Bedienungsanleitung: Die Probanden mussten im Text alle Äußerungen finden, die eine Instruktion beschreiben. Aufgabe 3 betraf die typische Textgliederung einer Bedienungsanleitung: Die Probanden mussten im Text die Einleitung, den Textkern (die eigentliche Anleitung) und einige Sicherheitshinweise finden. In T2 ging es sowohl bei Aufgabe 2 als auch 3 um die typische Struktur der Textsorte Stellenanzeige: Probanden mussten einige Fragen zu den Hauptelementen der Anzeige beantworten (Aufgabe 2: *Wer schreibt und für wen? Wo findet die Handlung statt? Warum wird der Text geschrieben?*) und den Textkern finden (Aufgabe 3). Die vierte Aufgabenstellung war für beide Tests dieselbe: Die Probanden lasen zwei kurze Texte (zwei Bedienungsanleitungen in T1, zwei Stellenanzeigen in T2). In jeweils einem der zwei Texte gab es einen Satz, der typisch für eine andere Textsorte war und nichts mit der Textsorte Bedienungsanleitung oder Stellenanzeige zu tun hatte. Die Probanden sollten herausfinden, in welchem Text etwas nicht stimmte, und ihre Antwort begründen.

Den zwei Versionen des Tests war auch eine Umfrage zur Selbsteinschätzung gemeinsam. Es wurden 11 Behauptungen aufgeführt, die die Probanden auf einer Skala von 1 (gar nicht einverstanden) bis 10 (völlig einverstanden) bewerten mussten. Hauptziel der Umfrage war es, die Meinungen und Eindrücke der Probanden nach dem Lesetest zu prüfen. Die Probanden wurden gefragt, ob sie den gelesenen Text verstanden hatten. Danach wurden Fragen zum Textsortenwissen gestellt: Es wurde die Frage gestellt, ob sie mit einem ähnlichen Text wie dem im Test in anderen Fremdsprachen und in der Muttersprache je zu tun gehabt hatten und ob sie die jeweilige Textsorte und ihre sprachlichen Merkmale kannten. Schließlich wurde gefragt, ob sie etwas Neues gelernt hätten (d.h., ob der Test für sie eine lehrreiche Erfahrung war) und ob sie gerne mehr authentische Texte im Deutschunterricht lesen wollten.

5.2 Ergebnisse des Lesetests

In den folgenden Unterkapiteln werden die Ergebnisse der zweiten Studie, d.h. der Hauptuntersuchung präsentiert und teilweise mit denen der ersten Studie (hier als „Pilotstudie“ bezeichnet) verglichen. Es wäre wünschenswert gewesen, dass mehr Probanden an der Hauptuntersuchung teilgenommen hätten und es muss eingeräumt werden, dass eine relativ geringe Anzahl an Probanden die Verlässlichkeit der Er-

gebnisse der Untersuchung beeinträchtigt. Der Vergleich der Ergebnisse der ersten Studie mit denen der zweiten Studie ist hier als Versuch zu sehen, dieses Problem zu mildern. Eine tabellarische Sammlung aller Ergebnisse der Hauptuntersuchung findet sich im Anhang.

5.2.1 Teil A: Die Probanden und ihre Erfahrungen mit der deutschen Sprache

Sowohl in der Pilotstudie als auch in der Hauptuntersuchung gab es eine Mehrheit von weiblichen Probanden (jeweils 89% und 85%). An der Pilotstudie nahmen jüngere Probanden teil (56% waren 16 Jahre alt, 22% waren 17 und 22% waren 18), während in der Hauptstudie 62% der Probanden 17 Jahre alt und 38% 18 Jahre alt waren. Alter und Geschlecht der Probanden hatten jedoch keinen besonderen Einfluss auf die Ergebnisse des Tests.

Für alle Probanden in der Pilotstudie und in der Hauptuntersuchung war die Muttersprache Finnisch. Englisch und Schwedisch wurden von allen Probanden als weitere Fremdsprachen genannt. Nur einzelne Probanden haben angegeben, noch weitere Fremdsprachen zu sprechen: Genannt wurden einmal Französisch, einmal Russisch und einmal Japanisch. Was den Deutschunterricht angeht, hatten die meisten Probanden 2 bis 5 Jahre, im kurzen Lehrgang (*lyhyt oppimäärä*) in der Oberstufe und im Gymnasium oder nur im Gymnasium Deutsch gelernt. Nur ein Proband hatte bedeutend länger (8 Jahre) Deutsch gelernt.

Die Antworten auf die Frage nach weiteren Erfahrungen mit der deutschen Sprache außerhalb der Schule stimmen in der Hauptuntersuchung grundsätzlich mit denen in der Pilotstudie überein. Die meisten Probanden behaupten, dass sie deutschsprachige Musik hören, Videos oder Texte auf Deutsch im Internet schauen oder deutschsprachige Sendungen im Fernsehen sehen. Viele haben auch Erfahrungen in deutschsprachigen Ländern gemacht und dort Deutsch gesprochen oder mindestens rezipiert. Interessante Erfahrungen, die von einzelnen Probanden genannt wurden, waren z.B. das Schreiben und Lesen von Karten durch Postcrossing¹⁵ und Treffen mit deutschsprachigen Touristen während der Arbeit als Fremdenführer in der Kirche. Ein Proband hat auch angegeben, Deutsch zu Hause mit der Familie zu sprechen.

¹⁵ Postcrossing ist ein Projekt, das Leute die Möglichkeit gibt, Postkarten aus aller Welt zu empfangen. Wenn man eine Postkarte sendet, bekommt man mindestens eine zurück von einem zufällig gewählten Postcrosser in der Welt. Das Projekt läuft über die Webseite www.postcrossing.com.

Im Vergleich zur Pilotstudie gab es in der Hauptuntersuchung eine breitere Palette an Antworten auf die Frage „*Warum lernst du Deutsch?*“ In der Pilotstudie hatte ich zwei unterschiedliche Trends vorgefunden: Einerseits gab es eine interne Motivation, d.h. es gab ein Interesse für die deutsche Sprache oder für Fremdsprachen im Allgemeinen. Andererseits hatten Probanden eine externe Motivation bewiesen, d.h. sie dachten, Deutsch sei eine wichtige Sprache, die sie in der Zukunft verwenden könnten und sie erkannten die Wichtigkeit einer vielfältigen Fremdsprachenkompetenz. Ähnliche Antworten wurden auch in der Hauptuntersuchung gegeben. Die am häufigsten genannte Motivation war der Nutzen und die Wichtigkeit von Fremdsprachenkompetenzen (46% der Probanden), wobei oft genannt wurde, Deutsch werde in der Zukunft (d.h. wahrscheinlich bezüglich der Jobsuche) nützlich sein. Das Interesse für die deutsche Sprache war auch ein wichtiger Grund (23%), und ein Proband hat sogar Interesse für ein Germanistik-Studium gezeigt. 23% der Probanden gaben an, dass sie wahrscheinlich einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land machen wollen, und dass das Deutschlernen auch dazu diene. Außerdem haben ziemlich viele Probanden gemeint, die deutsche Sprache sei schön (31%). Einige Probanden haben auch erklärt, dass sie die Deutschkurse besucht haben, um den von der Schule verlangten Kursanteil zu erreichen. Einzelne Probanden haben wiederum interessante Gründe genannt, die ihre Teilnahme an den Deutschkursen motivierten. So hat ein Proband erklärt, die deutschsprachigen Fernsehsendungen selber verstehen zu wollen, ohne die Untertitel zu lesen, denn einige Witze und Redewendungen kann man nicht in vernünftiger Weise ins Finnische übersetzen (T2P4: „[...] *haluaisin ymmärtää saksalaisten ohjelmien puheen, sillä kaikkia kielen hienoja vitsejä ja sanontoja ei voi suomentaa järkevästi*“).

5.2.2 Teil B: Textverstehen und Textsortenwissen

In T1 zeigen die kurzen Zusammenfassungen aus Aufgabe 1, dass fast alle Probanden (83%) den gelesenen Text verstanden haben. In 67% der Fälle wurde die Antwort in eigenen Worten abgefasst, in den anderen Fällen wurden, wahrscheinlich wegen eines nicht-vollständigen Verständnisses, Paraphrasen von Teilen des Textes benutzt und allgemeines Wissen des Probanden eingesetzt. In der zweiten Aufgabe haben 66% der Probanden mindestens 5 Instruktionen im Text gefunden und unterstrichen. Interessanterweise haben 33% der Probanden zwar einige Instruktionen

erkannt, aber nicht diejenigen, die im zweiten Teil des Textes (*Sicherheitshinweise*) vorkamen. Außerdem gab es in einigen Fällen Verwirrung um die Benutzung des Modalverbs *sollen*. *Sollen* ist ja ein Modalverb mit instruktiver Bedeutung, es wurde aber an einem bestimmten Punkt im Text mit einer konditionalen Bedeutung benutzt: „ziehen Sie die Stange nicht mit Gewalt auseinander [...], **sollte sie sich mal verklemmt haben**“. Die Bedeutung der Konstruktion mit *sollen* hier ist „wenn sie sich verklemmt hat“ und stellt deswegen keine Instruktion dar. Die dritte Aufgabe wurde von fast allen (83%) Probanden ohne Probleme gelöst, d.h. die meisten haben die drei Teile des Textes richtig identifiziert. Die vierte Aufgabe bereitete den Probanden größere Schwierigkeiten: Nur 33% der Probanden haben den nicht zum Textmuster gehörenden Satz identifiziert und ihre Antwort in korrekter Weise begründet. In den anderen Fällen haben die Probanden zu raten versucht, d.h. sie haben unbedingt versucht, etwas Falsches in dem einen oder anderen Text zu finden. In zwei Fällen haben die Probanden etwas als falsch bezeichnet, was sie wahrscheinlich nicht kannten, wie z.B. eine angebliche „*ist der-rakenne*“ (Vpn. T1P6, siehe Anhang) in diesem Satz: „*Ist der Akku vollständig aufgeladen, trennen Sie das Ladegerät erst vom Telefon und dann von der Steckdose*“. Es handelt sich hier um einen subjunktionslosen Konditionalsatz mit Erststellung des Verbs, eine ziemlich komplexe Konstruktion, die der Proband nicht unbedingt kannte.

Die Lösungen der Aufgabe 1 in T2 zeigten ebenfalls, dass die Mehrheit der Probanden (86%) den Text verstanden hatte. Außerdem wurde von 43% der Probanden das Wort „*työ*“, Arbeit, in irgendeiner Form erwähnt, d.h. sie haben schon in dieser Phase erkannt, dass es bei dem gelesenen Text um die Suche nach einem Mitarbeiter ging. Die zweite Aufgabe ergab differenzierte Ergebnisse. Die meisten Probanden (86%) hatten erkannt, für wen den Text geschrieben war, und mehr als zwei Drittel (70%) konnte auch bestimmen, wer den Text geschrieben hatte (eine 4-köpfige Familie) und warum der Text geschrieben wurde (um ein Au-pair zu finden). Auf die Frage „*Wo findet die Handlung statt?*“ hat aber nur ein Proband geantwortet, und auch er hat keine präzise Antwort gegeben (T2P3: „*maalla*“, auf dem Land), obwohl eigentlich der Name der Stadt, in der die Familie lebt (Gardelegen), im Text genannt wird. Diese Ergebnisse weichen von denen der Pilotstudie ab: Dort hatten 75% der Probanden eine korrekte Antwort auf diese Frage gegeben. Es besteht die Möglichkeit, dass die Teilnehmer an der Hauptuntersuchung die Frage nicht verstanden hat-

ten, z.B. wegen des Wortes „Handlung“. In der dritten Aufgabe sollten die Probanden den Textkern identifizieren. Die Ergebnisse waren ziemlich interessant und unterschiedlich: Zwei Probanden haben den folgenden Satz im Text unterstrichen: *„Da wir beruflich sehr eingespannt sind, erwarten wir die Unterstützung in allen Aufgaben rund um Haushalt und Kinderbetreuung“*. Dieser Satz war ja eine knappe Beschreibung der Aufgaben des Au-pairs und ist zweifellos ein zentraler Teil einer Stellenanzeige. In ähnlicher Weise hat ein Proband den folgenden Textteil unterstrichen: *„[...] sie sind tagsüber im Kindergarten bzw. in der Schule. Am Nachmittag müssen unsere beide Jungs bei den Hausaufgaben und beim Spielen betreut werden“*. In diesem Teil wurde die Kinderbetreuung, d.h. ein Teil der Aufgaben des Au-pairs, aber nicht die Haushaltspflege genannt. Die anderen Probanden haben völlig unterschiedliche Teile des Textes unterstrichen, beispielsweise den Titel (*„Brief ans Au Pair“*, T2P4), den ersten Satz (*„wir sind eine 4-köpfige Familie im Herzen Deutschlands“*, T2P5) oder die Formel *„Wir freuen uns auf Eure Anfrage“* (T2P3). Die Bedeutung dieser Ergebnisse wird im nächsten Abschnitt diskutiert. Bei der vierten Aufgabe hat in T2 niemand den Text mit dem falschen Element erkannt. Die meisten Probanden haben auch hier zu raten versucht, aber niemand hat den Satz *„Gepäck auf Bahnhöfen, Flughäfen und in Busterminals nie unbeaufsichtigt lassen“* im zweiten Text als nicht textsortengemäß identifiziert. Viele Probanden haben behauptet, im ersten Text stimme etwas nicht, z. B. *„sillä asia on sekava“* (weil die Sache verwirrend ist, T2P5) oder weil *„työpaikkailmoituksessa teititellään lukijaa“* (in der Stellenanzeige siezt man den Leser, T2P3).

5.2.3 Teil C: Selbsteinschätzung

Das Ziel des Fragebogens zur Selbsteinschätzung war es, die Eindrücke der Teilnehmer nach dem Test in Bezug auf ihre Erfahrungen und auf ihr Kenntnis der jeweiligen Textsorte zu prüfen. Die Ergebnisse ähneln denen der Pilotstudie: Die meisten Probanden haben angegeben, ähnliche Textsortenexemplare in anderen Fremdsprachen und in der Muttersprache gelesen zu haben. Sie gaben auch an, die jeweilige Textsorte erkennen zu können und ihre sprachlichen Merkmale zu kennen. In beiden Fällen hatten sich die Probanden mit einem solchen Textsortenexemplar auf Deutsch meistens noch nicht beschäftigt, aber die Probanden in der Hauptuntersuchung haben äußerten, sie möchten sich mit ähnlichen Texten im Deutschunterricht

beschäftigen. In beiden Fällen wurden die Aufgabestellungen als nicht einfach empfunden, aber zur selben Zeit hatten nur wenige Probanden gar keine Ahnung, worum es im Test ging. Die Probanden in der Pilotstudie meinten, sie hätten aus dem Test etwas Neues gelernt, während die Probanden in der Hauptuntersuchung bei dieser Frage unterschiedliche Meinungen hatten: 46% der Probanden waren mit der Behauptung sehr einverstanden (7-10), 53% waren jedoch gar nicht einverstanden (1-4).

5.3 Analyse der Ergebnisse und Kommentare

Die Forschungsfragen, die ich anhand dieser empirischen Untersuchung beantworten wollte, waren die folgenden (vgl. S. 3):

- 1) Inwieweit wird die im Lesetest vorgeschlagene Textsorte von den Probanden erkannt?
- 2) Inwieweit wird die den Textsorten „Bedienungsanleitung“ und „Stellenanzeige“ jeweils zugrunde liegende Struktur (das Textmuster) von den Probanden identifiziert?
- 3) Welche Rolle spielt im Lesetest das möglicherweise vorhandene Textsorten- und Textmusterwissen?

Was die erste Frage angeht, sind die Ergebnisse der ersten Aufgaben von großer Bedeutung. Die freie Wiedergabe eines Textes ist in diesem Sinn ein nützliches Werkzeug, um das Verständnis des Textes und den Grad der Identifikation der Textsorte zu messen, denn sie ermöglicht einen Zugang zu dem, was im Gedächtnis der Lesenden passiert. Bei T1 war von Bedeutung, dass die Wörter „*käyttö*“ (Benutzung), „*käyttää*“ (benutzen) und „*ohje*“ (Anweisung) mindestens in der Hälfte der Fälle erwähnt wurden. Die Erwähnung dieser Wörter ist meiner Meinung nach ein klares Zeichen dafür, dass die Probanden die Textsorte „Bedienungsanleitung“ identifiziert haben. Bei einigen Probanden war die Identifikation nicht vollständig, vielleicht aufgrund von Verständnisschwierigkeiten: Statt mit eigenen Worten zu sagen, worum es im Text ging, haben sie einige Teile des Texts auf Finnisch paraphrasiert. In einem Fall war auch der Einsatz des allgemeinen Vorwissens des Probanden eindeutig: T1P5 schrieb „*Selfie-stick helpottaa kuvien ottamista kavereiden kanssa*“. Das ist ja eine allgemeine Tatsache in Bezug auf Selfie-Sticks, aber es wurde im Text gar nicht

erwähnt und stellt auch keine Instruktion dar. Es ist möglich, dass der Proband das Wort „Freude“ im Ausdruck „Freude haben“ mit „Freunde“ (*kaverit*) verwechselt hat: Es kann sich also um einen Kodifikationsfehler handeln. Ich fand auch interessant, dass zwei Probanden den Ausdruck *ongelmitta/ilman ongelmia* erwähnt haben. Beide haben gedacht, der Text berichte über die problemlose Benutzung des Selfie-Sticks. Das Wort „problemlos“ wurde ja im Text erwähnt, und man kann davon ausgehen, ein Ziel der Bedienungsanleitung sei die problemlose Benutzung eines Geräts. Das sollte ja der Fall sein, wenn die Anleitungen vor der Benutzung gelesen werden und nicht erst, wenn Probleme auftreten. Mein Eindruck ist schließlich, dass die Textsorte „Bedienungsanleitung“ in befriedigendem Maße erkannt wurde.

In T2 ging es um die Suche eines Au-pairs und um die Beschreibung von Arbeitsaufgaben. In den meisten Fällen wurden die Verben *etsiä* und *hakea* (suchen) sowie das Wort *au pair* erwähnt. In 3 Fällen sprach man auch von *työtehtävä* (Arbeitsaufgabe) oder es wurden andere Formen des Worts *työ* (Arbeit) genannt. In einem Fall wurde erkannt, dass eine Familie an ein Au-pair schreibt und sich vorstellt, aber es wurde keine Beziehung mit dem Bereich „Arbeit“ geschaffen. In einem Fall wurde der Text nur als ein Bericht von einer Familie über ihr Alltagsleben beschrieben. Es ist möglich, dass die Bedeutung des Worts Au-pair diesem Probanden nicht bekannt war. Aus diesen Ergebnissen schließe ich, dass die Textsorte Stellenanzeige von den Probanden in geringerem Maße erkannt wurde. Das stimmt auch mit den Ergebnissen der Pilotstudie überein.

Zwischenfazit I: Die jeweilige Textsorte wurde von den Teilnehmern an der Pilotstudie und an der Hauptuntersuchung in befriedigender Maß und ohne besondere Schwierigkeiten erkannt.

Die Aufgaben 2, 3 und 4 in den zwei Versionen des Tests hatten das Ziel, die Kenntnisse über das Textmuster der jeweiligen Textsorte zu messen. Textmusterwissen wurde hier als Wissen über die Struktur und typische sprachliche Gestaltung einer Textsorte erfasst. Für beide Versionen des Tests bieten die Ergebnisse von Aufgabe 4 keine besonders relevanten Informationen über die Erkennung von nicht zum Textmuster gehörigen sprachlichen Äußerungen. Die Ursache dafür könnte in der Auswahl des benutzten Materials liegen. Da dies nicht ausgeschlossen werden kann, wird auf eine weitere Auswertung verzichtet.

In T1 sollten die Probanden die sprachliche Realisierung der Hauptfunktion „Instruktion“ im Text sowie die Grundstruktur einer Bedienungsanleitung (siehe Kap. 3) erkennen. Alle Probanden haben verstanden, dass sie Imperativformen suchen mussten, und der Großteil von ihnen hat mindestens 6 Instruktionen (von insgesamt 10) gefunden. Die Tatsache, dass zwei Probanden keine höflichen Imperativformen im zweiten Teil des Textes (den Sicherheitshinweisen) unterstrichen haben, ist meiner Meinung nach interessant. In einem Fall ging es um genau dasselbe Verb wie im ersten Teil des Textes in derselben Form (*beachten Sie*), das aber im Gegensatz zum ersten Teil hier nicht unterstrichen wurde. Man könnte meinen, dass Sicherheitshinweise nicht als Äußerungen empfunden wurden, „*die beschreiben, dass man etwas tun muss*“. Die Struktur dieses Textemplars war nicht besonders schwierig zu identifizieren: Fast alle Probanden haben die drei Teile des Textes korrekt markiert. Der erste Satz stellte die Einleitung dar. Der Textkern, also die eigentlichen Bedienungsanleitungen, gingen von „*Zunächst packen Sie ...*“ bis „*... löst das Bild aus*“, und der Rest des Textes bildete die Sicherheitshinweise. Bei T1 kann man zweifellos behaupten, die Probanden haben das Textmuster der Textsorte „Bedienungsanleitung“ fast problemlos erkannt.

In T2 sollte man zuerst die Hauptkomponenten des Textes finden, d.h. wer den Text schrieb und für wen (Autor und Adressat), wo die Handlung stattfand (d.h. wo sich der Arbeitsplatz befindet) und warum der Text geschrieben wurde (d.h., um eine Person für eine Arbeitsstelle zu finden). Es war für die Probanden nicht besonders schwierig, Autor und Adressat der Anzeige zu finden, und die meisten haben auch erkannt, warum der Text geschrieben wurde. Die Antworten auf die Frage „warum?“ waren z.B. „*jotta helpotettaisiin au pairiksi hakemista*“ (damit man die Bewerbung als Au-pair erleichtern würde), „*sillä etsitään au-pairia*“ (weil ein Au-pair gesucht wird) und „*ilmoitukseksi ja koska perhe tarvitsee lastenhoitoapua*“ (zur Bekanntmachung und weil die Familie Kinderbetreuung braucht). Alle drei Antworten stellen zentrale Elemente einer Stellenanzeige dar: Man macht bekannt, dass jemand für eine Stelle gesucht wird, weil ein Bedarf besteht (in diesem Fall die Hilfe bei der Kinderbetreuung); das Bewerben wird durch Informationen über die Aufgaben erleichtert. Wo sich der Arbeitsplatz befindet, ist auch wichtig, aber die Probanden der Hauptuntersuchung haben dieses Element nicht erkannt. Auf der Basis dieser Grundelemente könnte man behaupten (wie T2P1 und T2P7), der wichtigste Teil des Tex-

tes sei der Satz „*Da wir beruflich sehr eingespannt sind, erwarten wir die Unterstützung in allen Aufgaben rund um Haushalt und Kinderbetreuung*“. Der Satz enthält ja eine knappe Beschreibung der Bedarfssituation und der Haupttätigkeiten der Bewerberin. Ich plädiere auch für diese Interpretation. Ich finde interessant, dass ein Proband den Titel als wichtigsten Teil des Textes bezeichnet hat. Wenn es klar ist, was ein Au-pair ist und was es tut, dann kann man sich auch vorstellen, wovon der ganze Text handeln wird. Ebenfalls interessant ist die Auswahl der Formel „*Wir freuen uns auf Eure Anfrage*“. Diese Formel ist ja typisch für Stellenanzeigen und kommt wahrscheinlich in keiner anderen Textsorte vor. Auch in diesem Fall bin ich der Meinung, dass das Textmuster ohne besondere Schwierigkeiten erkannt wurde.

Zwischenfazit II: Das Textmuster von den Textsorten „Bedienungsanleitung“ und „Stellenanzeige“ wurde aufgrund der Lösung der Aufgaben meistens problemlos erkannt.

Meine dritte Forschungsfrage bezieht sich nicht auf eine spezifische Aufgabe im Lesetest, sondern auf die Ergebnisse im Allgemeinen. Ich interessiere mich dafür, welche Rolle das vorhandene Textsortenwissen der Probanden bei dieser Untersuchung gespielt hat.

Aus den Selbsteinschätzungsformularen geht hervor, dass die Probanden mit den Textsorten Bedienungsanleitung und Stellenanzeige in der Muttersprache und in anderen Fremdsprachen Erfahrungen gehabt haben, und dass sie die jeweiligen Textsorten und ihre sprachlichen Mittel erkennen können. Das sagt uns z.B. nicht, ob entsprechende Textsortenkompetenzen geübt worden sind, aber wir können davon ausgehen, dass ein Textsortenwissen vorhanden ist, und dass es sich möglicherweise auch aus dem Umgang mit Textsortenexemplaren in fremden Sprachen herausgebildet hat.

Es gibt unter den freien Antworten der Probanden im Test klare Signale, dass das vorhandene Textsortenwissen benutzt worden ist. Dafür sprechen z.B. einige Antworten auf Aufgabe 4 in beiden Versionen des Tests. T1P4 schreibt beispielsweise über den zweiten Text „*[...] siinä kerrotaan, mitä voit tuotteella tehdä, muttei kerrota, miten tuote toimii*“ ([...] dort sagt man, was man mit dem Produkt tun kann, aber man sagt nicht, wie das Produkt funktioniert). Der benutzte Text ist die Einleitung

einer Bedienungsanleitung, und es stimmt, dass es da keine eigentlichen Benutzungsanleitungen gibt. Der Proband hat wahrscheinlich verstanden, dass es um eine Bedienungsanleitung geht und kennt die Grundstruktur einer Bedienungsanleitung. Das führte ihm zu der Annahme, dass in diesem Text etwas nicht stimmt (der Proband hat aber nicht den Satz über das Land, wo die Zitronen blühen, bemerkt). Ein weiteres Beispiel kommt aus T2, wo T2P3 behauptet, es stimme im ersten Text etwas nicht, weil man den Leser in einer Stellenanzeige normalerweise siezt, und in diesem Beispiel werden die Adressaten geduzt. Der Proband hat erkannt und explizit geschrieben, dass es um eine Stellenanzeige geht, und findet es seltsam, dass man dort die möglichen Kandidaten duzt, denn er weiß vielleicht, dass im Deutschen und besonders in Stellenanzeigen das Siezen üblich ist. In der Wirklichkeit gab es in dem vom Probanden bezeichneten Text keinen Satz, der nicht in diese Textsorte gehörte, aber der Text stellte auf jeden Fall einen bestimmten Grad an Variation des Textmusters dar.

Nach Berücksichtigung der theoretischen Ansätze dieser Arbeit und nach der Analyse der Ergebnisse der empirischen Untersuchung kann ich feststellen, dass solche positiven Ergebnisse in der Untersuchung nicht hätten erreicht werden können, wäre ein Textsortenwissen bei den Probanden nicht vorhanden gewesen. Ich halte es für unmöglich, dass die Probanden gar kein Wissen über die Textsorten hatten, zu denen sie geprüft worden sind. Außerdem bin ich auch der Meinung, dass sie eine bestimmte Menge an sprachspezifischem Textsortenwissen haben, das sie beim Lesen dieses deutschsprachigen Textes und bei der Lösung der Aufgaben benutzt haben.

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Mit dieser Arbeit zielte ich darauf ab, die Rolle des Textsorten- und Textmusterwissen im fremdsprachlichen Textverstehensprozess im Bereich des Deutschen als Fremdsprache in theoretischer Hinsicht und mittels empirischer Erhebungen zu untersuchen. Theoretisch wurde dieses Untersuchungsgegenstand aus drei verschiedenen Perspektiven betrachtet, und zwar aus einer psycholinguistischen, aus einer text(sorten)linguistischen und aus einer bildungspolitischen Perspektive. Die empirische Untersuchung von Textsorten- und Textmusterwissen erfolgte durch die Teilnahme finnischer DeutschlernerInnen der gymnasialen Oberstufe an einem Lesetest und durch die Analyse von dessen Ergebnissen anhand der folgenden Forschungsfragen: (1) Inwieweit wird die im Lesetest vorgeschlagene Textsorte von den Probanden erkannt? (2) Inwieweit wird die den Textsorten „Bedienungsanleitung“ und „Stellenanzeige“ jeweils zugrunde liegende Struktur (das Textmuster) von den Probanden identifiziert? (3) Welche Rolle spielt im Lesetest das möglicherweise vorhandene Textsorten- und Textmusterwissen?

Die Auseinandersetzung mit diesem Untersuchungsgegenstand bedurfte meines Erachtens einer theoretischen Übersicht über die Prozesse des Textverstehens (Kapitel 2), über Aspekte der Textsortenlinguistik (Kapitel 3) und schließlich über den bildungspolitischen Kontext, in dem die Untersuchung stattgefunden hat (Kapitel 4). Eine Schwierigkeit aller Untersuchungen zum Textverstehen besteht darin, dass die sich im Gedächtnis des Lesenden abspielenden Prozesse sehr komplex und nicht direkt zugänglich sind. Jedoch wurden seit den 1970er Jahren etliche Experimente durchgeführt, die zur Formulierung von Theorien des Textverstehens geführt haben. Die meisten theoretischen Ansätze im Bereich der Textverstehensforschung beziehen sich auf das Verstehen von Texten in der Muttersprache. Diese Theorien können aber nicht unbedingt unverändert auf das Textverstehen in einer Fremdsprache übertragen werden, denn das Lesen in einer Fremdsprache unterscheidet sich vom Lesen in der Muttersprache durch viele Aspekte. Die bisher vorhandenen Untersuchungen zu den Prozessen des fremdsprachlichen Textverstehens sind für die vorliegende Untersuchung von höchster Relevanz, auch wenn sie im Vergleich mit jenen zum Verstehen in der Muttersprache von deutlich kleinerer Anzahl sind. Unter den ForscherInnen,

die sich mit den fremdsprachlichen Textverstehensprozessen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache beschäftigt haben, kommt meines Erachtens Elizabeth B. Bernhardt eine besondere Bedeutung zu. Die amerikanische Forscherin ist sich aller wichtigen Faktoren bewusst, die das Lesen in einer Fremdsprache beeinflussen können, und formuliert eine durchsichtige und leicht zu verstehende Theorie des fremdsprachlichen Textverstehens.

Die Auffassung, dass alle Texte einer bestimmten Textsorte zugeordnet werden können, hat sich in der Textlinguistik durchgesetzt. Diese Tatsache muss angesichts der Rolle von Lesetexten im Fremdsprachenunterricht auch für die Forschung zur Fremdsprachendidaktik von Bedeutung sein. Textsorten und die ihnen zugrunde liegenden Textmuster sind Kommunikationsmuster, die jeweils benutzt werden, um eine komplexere sprachliche Äußerung zu verstehen oder zu produzieren. Es existiert ein Wissen über Textsorten und Textmuster, ein Textmusterwissen also, das im Gedächtnis der Sprechenden gespeichert ist. Dieses Wissen spielt als Teil des allgemeinen Hintergrundwissens eine wesentliche Rolle im Verstehensprozess. Beim fremdsprachlichen Textverstehensprozess sollte solches Textmusterwissen an Bedeutung gewinnen, insofern die Sinnggebung beim Lesen eines fremdsprachlichen Textes sich stark auf das Vorwissen der LeserInnen stützt. Die Textsortenkompetenz gehört zu den sprachlichen Kompetenzen aller Mitglieder einer Sprachgemeinschaft und kann und sollte auch durch gezieltes Training im Fremdsprachenunterricht geübt werden. Leider gibt es im Moment für das Fach Deutsch als Fremdsprache noch keine einheitlichen Hinweise für Lehrkräfte rund um eine textsortenorientierte Arbeit mit Lesetexten im Unterricht. Der Band „Profile deutsch“ stellt in diesem Zusammenhang einen Versuch dar, die Grundlagen für die Arbeit mit Textsorten im DaF-Unterricht auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus zu schaffen.

Die Zielgruppe der empirischen Untersuchung bestand aus finnischen Deutschlernern in der gymnasialen Oberstufe. Deswegen hielt ich es für angemessen, einen Blick auf den Bildungskontext der Versuchspersonen zu werfen. Dabei standen die Analyse der Rolle von Textsorten und Textsortenkompetenzen in den Rahmenlehrplänen für die allgemeinbildende Schule und für Gymnasien sowie durch eine Untersuchung der Texte, die man in Lehrwerken für den Mutter- und Fremdsprachenunterricht in Finnland finden kann, im Mittelpunkt. In den neuesten Rahmenlehrplänen

(2016 in Kraft getreten) wird eine breitere Textkompetenz als Ziel sowohl der Mutter- als auch der Fremdsprachenunterricht gesetzt. Dazu gehört auch die Entwicklung einer Textsortenbewusstheit und -kompetenz. Die Umsetzung dieses Ziels ist erfolgreicher in den Lehrwerken für den Muttersprachenunterricht als in jenen für den Fremdsprachenunterricht. Will man Textsortenkompetenzen üben, könnte man sich vorstellen, dass Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht auch eine breitere Palette an verschiedenen Textsorten enthalten. Das ist aber im Moment noch nicht so, mit Ausnahme von den Lehrwerken für den Englischunterricht. Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache sind noch durch eine starke Orientierung an didaktisierten Texten und durch eine unbefriedigende Auswahl an Textsorten charakterisiert. Da Lehrwerke ein zentrales Werkzeug für Lehrkräfte darstellen, sollten sie auch jene Lehrenden unterstützen, die sich für ihre SchülerInnen die Entwicklung von Textsortenkompetenzen wünschen.

Die Teilnehmer der empirischen Untersuchung waren finnische Gymnasiasten im Alter von 16 bis 18 Jahren, mit Kenntnissen von mindestens zwei weiteren Fremdsprachen (Englisch und Schwedisch) außer Deutsch. Alle hatten mindestens zwei Jahre lang Deutsch in der Schule gelernt, d.h. sie waren keine Anfänger, aber auch keine fortgeschrittenen Lerner des Deutschen. Da die Mehrheit Deutsch im sog. kurzen Lehrgang gelernt hatte, kann man von einem Niveau A2.1 bis A2.2 des GER ausgehen. Außerdem hatten alle Probanden Erfahrungen verschiedener Art mit der deutschen Sprache außerhalb der Schule gemacht, darunter z.B. Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass diese Probanden in der Lage waren, die gelesenen Texte zu verstehen, obwohl diese nicht in der (aus dem Lehrbuch bekannten) Form eines künstlichen Dialoges vorkamen. Sie waren auch in der Lage, jene Aufgaben in befriedigender Weise und ohne große Schwierigkeiten zu lösen, die ihre Kenntnis der jeweiligen Textsorte und in Bezug auf deren Textmuster prüften. Die Antworten der Probanden weisen auch darauf hin, dass sie ein Wissen über die jeweiligen Textsorten und Textmuster besaßen und dass sie dieses Wissen bei der Lösung der Aufgaben verwendet haben. Die Probanden gaben in den Selbsteinschätzungsformularen an, sich mit der jeweiligen Textsorte in der Muttersprache und in anderen Fremdsprachen (seltener in deutscher Sprache) beschäftigt zu haben. Außerdem gaben sie an, Kenntnisse über die im Lesetest vorgelegten Textsorten und deren Eigenschaften zu besitzen.

Die Teilnehmer an der Untersuchung hatten keine großen Schwierigkeiten, mit den ihnen vorgegebenen Texten umzugehen, d.h. ihre Reaktion auf die Texte war weitgehend positiv. Das hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass sie über ein gewisses Maß an Textsorten- und Textmusterwissen verfügen und dass sie dieses Wissen bei der Lösung von Aufgaben zum Textverstehen benutzen können. Diese Ergebnisse können Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik haben. Wenn Fremdsprachenlernende in der Lage sind, mit anderen Textsorten als den üblichen Lehrbuchtextsorten auch auf dem Anfängerniveau umzugehen, dann sollte ihnen die Möglichkeit geboten werden, häufiger mit authentischen Textsorten zu arbeiten und ihre Textsortenkompetenzen zu entwickeln. Der Unterricht in finnischen Schulen basiert auf den Rahmenlehrplänen, aber die Lehrkräfte haben eine ziemlich große Entscheidungsfreiheit in Bezug auf die Methoden und Materialien des Unterrichts. Die Mehrheit der LehrerInnen benutzt Lehrbücher und die dazu gehörenden zusätzlichen Materialien als Lehrmaterial für den Fremdsprachenunterricht: Deswegen sollten Lehrbücher durch Textsortenorientiertheit geprägt sein, d.h. sie sollten eine breitere Palette an authentischen Textsorten anbieten und zusätzlich Aufgaben enthalten, die die Entwicklung von Textsortenkompetenzen fördern. Die Relevanz der Textsortenproblematik für den Fremdsprachenunterricht sollte auch in der Lehrerbildung betont werden.

Die vorliegende Arbeit stellt wegen der Anzahl der Teilnehmer an der Untersuchung nur eine begrenzte Studie dar. Weitere Untersuchungen mit mehr Teilnehmern (etwa 30-50) könnten von Bedeutung sein, um die Rolle von Textsorten- und Textmusterwissen von LernerInnen des Deutschen als Fremdsprache zu messen. Interessant wären Untersuchungen mit Probanden mit verschiedenen Muttersprachen sowie Vergleiche zwischen Probanden, die Deutsch jeweils als Mutter- oder Fremdsprache sprechen. Innerhalb Finnlands wäre es interessant, Deutschlerner zu vergleichen, die jeweils Finnisch oder Schwedisch als Muttersprache sprechen. Es wäre natürlich auch nützlich, Untersuchungen durchzuführen, die das Wissen über weitere Textsorten messen. Schließlich wären Untersuchungen wünschenswert, die die Bedeutung der Kulturspezifik von Textsorten für die Entwicklung von Textsortenkompetenzen analysieren.

Was die Ergebnisse dieser Untersuchung konkret für die Unterrichtspraxis bedeuten, kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden und bedürfte einer längeren und detaillierteren Auseinandersetzung im Bereich der Fremdsprachendidaktik. Gebraucht würden Überlegungen zu den Rahmenbedingungen des Unterrichts, d.h. in welchem Land und in welcher Institution (Schule, Hochschule, Volkshochschule, ...) der Unterricht stattfindet, zu den Lerngruppen und deren Eigenschaften (Alter, Grad der Ausbildung, Interesse/Motivation, ...) sowie zu den Zielen des Unterrichts. Die vorliegende Arbeit konnte jedoch nachweisen, dass eine Arbeit mit Lesetexten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, die die Entwicklung und Verwendung von Textorten- und Textmusterwissen fördert, möglich und wünschenswert ist.

Quellenverzeichnis

Korpus

Lehrwerke für Mutter- und Fremdsprachenunterricht

Englisch

Daffue-Karsten, Louisa / Kuusiniemi, Eili-Kaija (2016): "On Track: 2". Helsinki: Sanoma Pro.

Karapalo, Elina (2016): „Insights. Course 2“. 1. Helsinki: Otava.

McWhirr, Jim (2008): "Open Road. Course 1". Helsinki: Otava.

Deutsch

Bär, Pia-Helena (2016): "Magazin.de 2". Helsinki: Otava.

Haapala, Mika (2016): "Plan D 1-2". Helsinki: Sanoma Pro.

Kelkka, Perttu (2000): "Kurz und gut. Lyhyen saksan kurssit. 1-3, Texte". Helsinki: Otava.

Finnisch (Muttersprache)

Haapala, V., Hellström, I., et al. (2010): "Särmä: Suomen kieli ja kirjallisuus". Helsinki: Otava.

Schwedisch

Blom, Anna (2006): "Galleri. Kurs 1". Helsinki: Otava

Blom, Anna (2016): "Fokus. Kurs 2". Helsinki: Otava.

Textexemplare für den Lesetest

Text: "Movoja Selfie Stick" (letzter Aufruf am 21.04.2017):

<https://www.movoja.de/selfie.pdf>

Text: „*Brief ans Au Pair*“ (letzter Aufruf am 21.04.2017):

<https://www.aupair.com/de/au-pair-stelle/gardelegen-deutschland-666095.php> . Aus:
www.aupair.com.

Wissenschaftliche Literatur

Adamzik, Kirsten (1995): „Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie“. Münster: Nodus Publikationen.

Adamzik, Kirsten (2001): „Sprache. Wege zum Verstehen.“ Tübingen; Basel: Francke.

Adamzik, Kirsten (2005): „Textsorten im Fremdsprachenunterricht – Theorie und Praxis“. In: Adamzik, Kirsten/ Krause, Wolf-Dieter [hrsg.]: „Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule“. Tübingen: Narr. S. 205-237.

Ballstaedt, Steffen-Peter/ Mandl, Heinz et al. (1981): „Texte verstehen, Texte gestalten“. München; Wien; Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Bernhardt, Elizabeth B. (1991): „Reading Development in a Second Language. Theoretical, Empirical, & Classroom Perspectives“. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Berthele, Raphael (2007): „Zum Prozess des Verstehens und Erschließens“. In Hufeisen, Britta/Marx, Nicole [hrsg.]: „EuroComGerm – Die Sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen“. Aachen: Shaker. S. 15-26.

Brinker, Klaus/ Gerd, Antos/ Heinemann, Wolfgang [hrsg.] (2000): „Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 1. Halbband“. Berlin: de Gruyter.

Butzkamm, Wolfgang (1989): „Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache“. Tübingen: Francke.

Clarke, Mark A. (1980): „The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading – or When Language Competence Interferes with Reading“. In: *The Modern Language Journal*, 64 (1). S. 203-210.

Daloiso, Michele (2013): „Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. Un quadro teorico per il recupero della competenza metastrategica.“ In: *EL.LE Educazione Linguistica-Language Education*, Band 2 N. 1. Venedig: Universität Ca' Foscari. S. 68-87.

Ehlers, Swantje (1992): „Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und ihrer Didaktik“. Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache, Gesamthochschule Kassel (GhK).

Ehlers, Swantje (1998): „Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache“. Tübingen: Narr.

Ehlers, Swantje (2004): „Lesen in der Zweitsprache und Fördermöglichkeiten.“ In *Deutschunterricht* 57 (4). S. 4-10.

Fabricius-Hansen, Cathrine (2001): „Texte in der Fremdsprache lesen und verstehen: Überlegungen zu einem vernachlässigten Thema“. In: Järvi, Outi [hrsg.]: „Erikoiskielet ja käännösteoria. VAKKI-symposiumi XXI, Vaasa 10.-11.2.2001“. Vaasa: Vaasan yliopisto. S. 8-26.

Fandrych, Christian/ Thurmair, Maria (2011): „Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht“. Tübingen: Stauffenburg.

Farkas, Orsolya (2000): „Textverstehen bei ungarischen Deutschlernern – Eine psycholinguistische Fallstudie anhand von Gedächtnisprotokollen“. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 32. S. 35-74.

Feld-Knapp, Ilona (2005): „Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den ‚Deutsch als Fremdsprache‘-Unterricht“. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Figge, Udo L. (2000): „Die kognitive Wende in der Textlinguistik“. In: Brinker, Klaus, S. 96-104.

- Gansel, Christina/ Jürgens, Frank (2007): „Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung“. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hammadou, Joann (1991): „Interrelationships among Prior Knowledge, Inference, and Language Proficiency in Foreign Language Reading“. *The Modern Language Journal*, Vol 75, N. 1, S. 27-38.
- Heinemann, Wolfgang (2000a): „Textsorte – Textmuster – Texttyp“. In: Brinker, Klaus, S. 507-523.
- Heinemann, Wolfgang (2000b): „Aspekte der Textsortendifferenzierung“. In: Brinker, Klaus, S. 523-546.
- Heinemann, Wolfgang/ Heinemann, Margot (2002): „Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion – Text – Diskurs“. Tübingen: Niemeyer.
- Heringer, Hans-Jürgen (2001): „Lesen, lehren, lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen“. Tübingen: Niemeyer.
- Hoffmann, Lothar (1992): „Fachtextsorten in der Fremdsprachenausbildung“. In: *Fachsprache* 14. S. 141-149.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2013): „Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung“. Berlin: Schmidt.
- Jadrych, Magdalena (2001): „Zur Gestaltung von Stellenmarktannoncen“. In: Sommerfeld, Karl-Ernst / Schreiber, Herbert [hrsg.] „Textsorten des Alltags und ihre typischen sprachlichen Mittel“. Frankfurt am Main: Lang. S. 86-94.
- Johnson-Laird, P. N. (1983): „Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness“. Cambridge: University Press.
- Krause, Wolf-Dieter (2000): „Kommunikationslinguistische Aspekte der Textsortenbestimmung“. In Krause, Wolf-Dieter [hrsg.] „Textsorten. Kommunikationslinguistische und konfrontative Aspekte“. Frankfurt am Main: Lang. S. 34-67.
- Kursiša, Anta (2012): „Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaFnE. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand Subjek-

tiver Theorien der Schülerinnen und Schüler“. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Lenk, Hartmut E. H. (2006): „Praktische Textsortenlehre. Ein Lehr und Handbuch der professionellen Textgestaltung“. 4., aktualisierte und erneut erweiterte Auflage. Helsinki: Yliopistopaino.

Lutjeharms, Madeline (1994): „Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht“. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 5, 2. Heft. S. 36-77.

Maxim, Hiram H. (2002): „A Study into the Feasibility and Effects of Reading Extended Authentic Discourse in the Beginning German Language Classroom“. The Modern Language Journal, Vol. 86, N. 1. S. 20-35.

Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija (2008): „Textsorten in finnischen Lehrbüchern für den Deutschunterricht“. In Tella, S. [hrsg.] „From Brawn to Brain: Strong Signals in Foreign Language Education“. Proceedings of the ViKiPeda-2007 Conference in Helsinki, May 21-22, 2007. Helsinki: Yliopistopaino. S. 159-167.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2000): „Der Einfluss der Textlinguistik auf die Fremdsprachendidaktik“. In: Brinker, Klaus, S. 830-842.

Prestin, Elke (2008): „Writing and reading“. In: Rickheit, Gert u.a. [Hrsg.] „Handbook of Communication Competence“. Berlin; Boston: de Gruyter Mouton. S. 225-255.

Rickheit, Gert/ Strohner, Hans (1985): „Psycholinguistik der Textverarbeitung“. In: Studium Linguistik 17-18. S. 1-78.

Rickheit, Gert/ Sichelschmidt, Lorenz/ Strohner, Hans (2007): „Psycholinguistik“. Tübingen: Stauffenburg.

Rösler, Dietmar (2012). „Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung“. Stuttgart: Metzler.

Rück, Heribert (1980): „Linguistique textuelle et enseignement du français“. Paris: Hatier

- Schwarz, Monika (2008): „Einführung in die Kognitive Linguistik“. Tübingen: Francke.
- Spiegel, Carmen/ Vogt, Rüdiger [hrsg.] (2006): „Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht“. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Storch, Günther (1999): „Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung“. München: Fink.
- Strohner, Hans (1990): „Textverstehen. Kognitive und kommunikative Grundlagen der Sprachverarbeitung“. Opladen: Westdeutscher.
- Van Dijk, Teun A. (1980): „Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition“. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vater, Heinz (2000): „Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen von Texten“. München: Fink.
- Weinrich, Harald (1983): „Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja aber mit Phantasie“. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. [hrsg.] „Textproduktion und Textrezeption“. Tübingen: Narr. S. 11-23.
- Wolf, Darlene F. (1993): „A Comparison of Assessment Tasks Used to Measure FL Reading Comprehension“. In: The Modern Language Journal, Vol 77, N. 4, S. 473-489.
- Ylönen, Sabine (1995): „Textsortenorientierung im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. Beispiel: Deutsch als Fremdsprache“. In: Finlance 15. S. 178-220.
- Zirngibl, Micaëla (2003): „Die fachliche Textsorte Bedienungsanleitung. Sprachliche Untersuchungen zu ihrer historischen Entwicklung“. Frankfurt am Main: Lang.

Internetquellen

- Bernasconi, Maria Chiara (2011): „Le strategie di lettura: quale impatto sulla comprensione testuale in L2?“ Unveröffentlichte Masterarbeit, SUPSI, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (letzter Aufruf am 21.04.2017):

http://supsi.ch/dfa/dms/dfa/docs/master/20120530_661683_MASM_Bernasconi_MariaChiara.pdf

Duden Online, "Selfiestick" (letzter Aufruf am 21.04.2017):

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Selfiestick>

Harmanen, Minna (2013): "Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus" (letzter Aufruf am 21.04.2017):

<http://www.kieliverkosto.fi/article/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus/>

Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa (letzter Aufruf am 21.04.2017):

http://oph.fi/julkaisut/2011/kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 (letzter Aufruf am 21.04.2017):

http://oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015 (letzter Aufruf am 21.04.2017):

http://oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (letzter Aufruf am 21.04.2017):

http://oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (letzter Aufruf am 21.04.2017):

http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Projekt Postcrossing (letzter Aufruf am 21.04.2017): www.postcrossing.com

Anhang

A: Lesetest, Bedienungsanleitung (T1)

B: Lesetest, Stellenanzeige (T2)

C: Sammlung der Ergebnisse

A: Lesetest, Bedienungsanleitung (T1)

Liebe Deutschlernerin, lieber Deutschlerner,

Danke, dass du an diesem Lesetest teilnimmst! Damit spielst du eine wichtige Rolle bei der Verfassung meiner Masterarbeit. Wie du vielleicht schon verstanden hast, geht es hier um Lesen und Verstehen und genau damit beschäftige ich mich in meiner Masterarbeit.

Der Test besteht aus drei Teilen: A, B und C. Im Teil A findest du einige Fragen über dich selbst und deine Erfahrungen mit der deutschen Sprache. Der Test ist anonym. Im Teil B findest du einen Text und einige Aufgaben zu diesem Text. Lese den Text mehrmals und versuche, ihn zu verstehen. Der Text scheint vielleicht schwierig, aber es ist nicht wichtig, dass du alle einzelnen Wörter verstehst. Alle Fragen und Aufgaben sind auf Deutsch und Finnisch formuliert. Wenn du etwas nicht verstehst, darfst du mich gerne fragen. Im Teil C bitte ich dich um deine Meinung bezüglich des gelesenen Textes.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, und du bekommst auch keine Note, also kein Stress und viel Spaß bei dem Test! ☺

Teil A: Persönliche Fragen

Alter / ikä: _____

Geschlecht / sukupuoli (M = männlich/mies, W = weiblich/nainen): _____

Muttersprache / äidinkieli: _____

Andere Fremdsprachen (außer Deutsch) / muut vieraat kielet (saksan lisäksi):

Wie lange hast du Deutsch gelernt und wo? / Kuinka kauan olet opiskellut saksan kieltä ja missä (esim. lyhyt/pitkä oppimäärä, peruskoulussa, lukiossa)?

Weitere Erfahrungen mit der deutschen Sprache außerhalb der Schule (z.B. Urlaub/Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land, Schüleraustausch, Fernsehprogramme, Musik, ...) / Muita kokemuksia saksan kielen parissa koulun ulkopuolella (esim. loma/asuminen saksankielisessä maassa, oppilasvaihto, televisio-ohjelmat, musiikki, ...):

Warum lernst du Deutsch? / Miksi opiskelet saksaa?

Teil B: Textverstehen

Lese den folgenden Text und versuche, ihn zu verstehen / *Lue seuraava teksti ja yritä ymmärtää se.*

Movoja Selfie-Stick

Diese Anleitung soll Ihnen einige Bedienungshinweise mit auf den Weg geben, damit Sie den Stick problemlos nutzen können und auch lange viel Freude damit haben. Zunächst packen Sie Ihren Selfie-Stick aus und schrauben Sie die Halterung oben auf die Stange. Mit dem Spannverschluss können Sie Ihr Handy fest fixieren. (Bitte beachten Sie, dass Sie das Handy nur an den dafür vorgesehenen Stellen fixieren (gummierte Fläche)). Danach stecken Sie nur noch das an dem Stick befindliche Kabel in den Kopfhörereingang Ihres Handys und starten Sie Ihre Foto App.

Der Auslöser-Knopf am Griff des Selfie-Sticks löst das Bild aus.

Weitere Benutzungshinweise

Um möglichst lange Freude an Ihrem Selfie-Stick zu haben, beachten Sie bitte einige Hinweise zur Benutzung:

- ziehen Sie die Stange nicht mit Gewalt auseinander, meistens reicht leichtes Wackeln, sollte sie sich mal verklemmt haben. Gleiches gilt fürs Zusammenstecken.
- prüfen Sie immer, ob Ihr Smartphone sicher fixiert in der Halterung ist, bevor sie mit dem Fotografieren starten.
- achten Sie darauf, das Kabel möglichst pfleglich zu behandeln.
- fixieren Sie ihr Handy ausschließlich an der gummierten Fläche und waagrecht!

Aufgabe 1: Worum geht es in diesem Text? Schreibe eine kurze Zusammenfassung (ein paar Sätze) / *Tehtävä 1: Mistä tässä tekstissä on kyse? Kirjoita lyhyt tiivistelmä (muutama lause)*

Aufgabe 2: Unterstreiche im Text alle Äußerungen, die beschreiben, dass man etwas tun muss. / *Alleiviiva tekstissä kaikki ilmaisut, jotka kertovat, että jotakin on tehtävä.*

Aufgabe 3: Markiere im Text / *Merkitse tekstissä:*

- die Einleitung / *johdanto*
- den wichtigsten Teil des Textes / *tekstin tärkein osa*
- einige Sicherheitshinweise / *turvaohjeita*

Aufgabe 4: Lese die folgenden zwei Texte. In beiden Texten beschreibt man Dinge, die man tun muss. Schau dir dann die Aufgabe unter den Texten an. / Lue kaksi seuraavaa tekstiä. Molemmissa tekstissä kerrotaan asioita, jotka täytyy tehdä. Katso sitten tehtävä tekstien alla.

Text 1

Aufladen Ihres Telefons mit einem USB-Ladegerät

Ihr Akku wurde ab Werk teilweise geladen. Sie müssen ihn aber möglicherweise neu aufladen, bevor Sie das Telefon zum ersten Mal einschalten können.

Stellen Sie sicher, dass Sie für das Laden Ihres Telefons ein kompatibles USB-Ladegerät verwenden. Das Ladegerät ist möglicherweise separat erhältlich.

1. Schließen Sie das Ladegerät an eine Netzsteckdose an. Schließen Sie das USB-Kabel bei Bedarf an das Ladegerät an.
2. Schließen Sie den Micro-USB-Anschluss des Ladegeräts an Ihr Mobiltelefon an
3. Ist der Akku vollständig aufgeladen, trennen Sie das Ladegerät erst vom Telefon und dann von der Steckdose.

Sie müssen den Akku nicht für eine bestimmte Dauer aufladen. Sie können das Telefon während des Aufladens verwenden.

Ist der Akku vollständig entladen, dauert es möglicherweise einige Minuten, bis die Ladeanzeige im Display angezeigt wird oder bevor Anrufe getätigt werden können.

Text 2

Vielen Dank, dass Sie das Xbox 360™ Videospielsystem von Microsoft gekauft haben. Sie befinden sich jetzt mitten im Zentrum eines anpassbaren Erlebnisses, das Ihre Spiele, Ihre Freunde und Ihre digitale Unterhaltung in einem leistungsfähigen Paket zusammenbringt.

- Mit dem Xbox 360 Videospielsystem können Sie Xbox 360 Spiele spielen, DVD-Filme und Audio-CDs wiedergeben.
- Mit dem Breitband-Internetzugang können Sie eine Verbindung mit Millionen von Spielern auf Xbox Live® aufbauen. Sie sind sofort Teil einer Gemeinschaft, in der Sie zusammen spielen, mit Ihren Freunden sprechen und neue Inhalte herunterladen können.
- In Europa gibt es ein Land, wo die Zitronen blühen.
- Streamen Sie Bilder, Musik und mehr auf Ihre Xbox 360 Konsole, indem Sie sie an Ihren Microsoft® Windows®-basierten PC oder Ihre anderen Geräte wie Digitalkameras und transportablen Musik-Player anschließen.
- Genießen Sie Musik und andere Inhalte, die auf Ihrer Xbox 360 Festplatte vorinstalliert sind. Weitere Informationen über die Xbox 360 Festplatte finden Sie unter www.xbox.com.

In einem Text stimmt etwas nicht. Welcher Text ist es? Begründe deine Wahl. / Yhdessä tekstissä on jotakin pielessä. Kummassa? Perustelee valintasi.

Teil C: Selbsteinschätzung	
Wie viel stimmst du mit diesen Behauptungen zu? Bewerte die folgenden Behauptungen nach der Bewertungsskala 1-10 (1 = gar nicht einverstanden, 10 = völlig einverstanden, ? = nicht sicher) / Mitä mieltä olet näistä väitteistä? Arvioi seuraavat väitteet arviointiastikon avulla (1 = täysin eri mieltä, 10 = täysin samaa mieltä, ? = en ole varma)	
1. Ich habe den gelesenen Text verstanden / <i>Ymmärsin lukemani tekstin</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
2. Ich habe mich mit einem solchen Text in deutscher Sprache schon beschäftigt / <i>Olen ollut tekemisissä samankaltaisen tekstin kanssa saksan kielellä</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
3. Ich habe mich mit einem solchen Text in anderen Fremdsprachen beschäftigt / <i>Olen ollut tekemisissä samankaltaisen tekstin kanssa muilla vierailta kielillä</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
4. Ich habe mich mit einem solchen Text in meiner Muttersprache beschäftigt / <i>Olen ollut tekemisissä samankaltaisen tekstin kanssa äidinkielelläni</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
5. Ich möchte mich mit ähnlichen Texten wie „Movoja Selfie Stick“ im Deutschunterricht beschäftigen / <i>Haluaisin olla tekemisissä samankaltaisten tekstien kanssa kuin „Movoja Selfie Stick“ saksan tunnin yhteydessä</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
6. Ich erkenne, dass dieser Text eine Bedienungsanleitung ist / <i>Tunnistan, että tämä teksti on käyttöohje</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
7. Ich kenne die sprachlichen Merkmale von Bedienungsanleitungen / <i>Tiedän käyttöohje-tekstilajin kielellisiä tuntomerkkejä</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
8. Ich denke, dass ich durch diesen Text etwas Neues gelernt habe / <i>Luulen, että opin tämän tekstin avulla jotakin uutta</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
9. Ich konnte die Aufgaben im Teil B ohne Schwierigkeiten lösen / <i>Osasin ratkaista B-osan tehtävät vaikeuksista</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
10. Ich möchte mehr authentische deutsche Texte im Deutschunterricht lesen / <i>Haluaisin lukea lisää autenttisia saksalaisia tekstejä saksan tunnin yhteydessä</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
11. Ich habe gar keine Ahnung, worum es in diesem Test geht / <i>Minulla ei ole aavistustakaan, mistä tässä testissä on kyse.</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?

B: Lesetest, Stellenanzeige (T2)

Liebe Deutschlernerin, lieber Deutschlerner,

Danke, dass du an diesem Lesetest teilnimmst! Damit spielst du eine wichtige Rolle bei der Verfassung meiner Masterarbeit. Wie du vielleicht schon verstanden hast, geht es hier um Lesen und Verstehen und genau damit beschäftige ich mich in meiner Masterarbeit.

Der Test besteht aus drei Teilen: A, B und C. Im Teil A findest du einige Fragen über dich selbst und deine Erfahrungen mit der deutschen Sprache. Der Test ist anonym. Im Teil B findest du einen Text und einige Aufgaben zu diesem Text. Lese den Text mehrmals und versuche, ihn zu verstehen. Der Text scheint vielleicht schwierig, aber es ist nicht wichtig, dass du alle einzelnen Wörter verstehst. Alle Fragen und Aufgaben sind auf Deutsch und Finnisch formuliert. Wenn du etwas nicht verstehst, darfst du mich gerne fragen. Im Teil C bitte ich dich um deine Meinung bezüglich des gelesenen Textes.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, und du bekommst auch keine Note, also kein Stress und viel Spaß bei dem Test! ☺

Teil A: Persönliche Fragen

Alter / *ikä*: _____

Geschlecht / *sukupuoli* (M = männlich/*mies*, W = weiblich/*nainen*): _____

Muttersprache / *äidinkieli*: _____

Andere Fremdsprachen (außer Deutsch) / *muut vieraat kielet (saksan lisäksi)*:

Wie lange hast du Deutsch gelernt und wo? / *Kuinka kauan olet opiskellut saksan kieltä ja missä (esim. lyhyt/pitkä oppimäärä, peruskoulussa, lukiossa)?*

Weitere Erfahrungen mit der deutschen Sprache außerhalb der Schule (z.B. Urlaub/Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land, Schüleraustausch, Fernsehprogramme, Musik, ...) / *Muita kokemuksia saksan kielen parissa koulun ulkopuolella (esim. loma/asuminen saksankielisessä maassa, oppilasvaihto, televisio-ohjelmat, musiikki, ...)*:

Warum lernst du Deutsch? / *Miksi opiskelet saksaa?*

Teil B: Textverstehen

Lese den folgenden Text und versuche, ihn zu verstehen / *Lue seuraava teksti ja yritä ymmärtää se.*

Brief ans Au Pair

Liebe Interessentinnen,

wir sind eine 4-köpfige Familie im Herzen Deutschlands. Unser Wohnort liegt vor den Toren der Kleinstadt Gardelegen. Unsere Kinder sind derzeit 3 und 6 Jahre alt, d.h. sie sind tagsüber im Kindergarten bzw. in der Schule. Am Nachmittag müssen unsere beiden Jungs bei den Hausaufgaben und beim Spielen betreut werden. Zusätzlich fallen im Haushalt einige Aufgaben an, bei denen wir Unterstützung erwarten. Da auf dem Lande nicht alle Wege mit öffentlichen Verkehrsmitteln erledigt werden können, ist ein Führerschein für den PKW zwingend Voraussetzung.

Wir freuen uns auf Eure Anfrage.

Da wir beruflich sehr eingespannt sind, erwarten wir die Unterstützung in allen Aufgaben rund um Haushalt und Kinderbetreuung. D.h. die Kinder sollten vor allem in den Zeiten, wo wir berufliche Verpflichtungen wahrnehmen müssen, versorgt werden (wecken, frühstücken, zur Schule/Kindergarten begleiten/abholen, bei den Nachmittagsaktivitäten begleiten und unterstützen, Abendbrot einnehmen, ins Bett bringen und im Falle unserer Abwesenheit die Nachtruhe beaufsichtigen). Des Weiteren sollten in den Zeiten, in denen keine Kinderbetreuung ansteht, Arbeiten in der Küche und allgemeine Reinigungsaufgaben im Haushalt übernommen werden. Entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten werden vorausgesetzt. Für die Freizeitaktivitäten erwarten wir, dass Radfahren und Schwimmen beherrscht wird und die Fahrerlaubnis zum Führen von PKWs vorhanden ist.

Aufgabe 1: Worum geht es in diesem Text? Schreibe eine kurze Zusammenfassung (ein paar Sätze)/ *Tehtävä 1: Mistä tässä tekstissä on kyse? Kirjoita lyhyt tiivistelmä (muutama lause)*

Aufgabe 2: Finde im Text die Antworten an die folgenden Fragen / *Etsi tekstistä vastauksia seuraaviin kysymyksiin:*

- **Wer** schreibt diesen Text und **für wen**?
- **Wo** findet die Handlung statt?
- **Warum** wird der Text geschrieben?

Aufgabe 3: Markiere oder unterstreiche den wichtigsten Teil des Textes / *Merkitse tai alleviivaa tekstin tärkein osa.*

Aufgabe 4: Lese die folgenden zwei Texte. In beiden Texten werden Tätigkeiten beschrieben, die eine Person oder mehrere Personen ausüben werden. Schau dir dann die Aufgabe unter den Texten. / Lue kaksi seuraavaa tekstiä. Molemmissa tekstissä kuvataan tehtäviä, joita yhden tai muutaman henkilön tulee suorittaa. Katso sitten tehtävä tekstien alla.

Die Sonne kommt - Langnese Eis verkaufen

Anzeige vom 29.3.2016 . 984x aufgerufen

Jobbeschreibung

Ich suche für unsere Stadien in Mönchengladbach, Köln, Düsseldorf, Dortmund, Schalke, Berlin, Stuttgart, Frankfurt uvm. und für unsere Eisstände in der Messe München Verkäufer.

Im Sommer sind wir dann auf Festivals und Konzerten!

Wir beschäftigen je nach Lage des Bewerbers geringfügig (Minijob oder kurzfristig) oder auf Rechnung und zahlen direkt nach getaner Arbeit den Lohn bar aus!

Unsere Jobs sind nicht auf Abruf zu verstehen, heißt man muss nicht jeden Termin in der Nähe seines Wohnortes wahrnehmen. Vielmehr kannst Du Dich aus freien Stücken für einen Termin anmelden. Ob Du dann schnell genug warst mit Deiner Anmeldung, siehst Du, wenn der für die Veranstaltung zuständige Teamleiter Deine Teilnahme bestätigt!

Englischsprachige Kinderbetreuung (m./w.) in Wels

Wir suchen nach einer liebevollen, englisch-sprechenden Nanny für unser Kleinkind (27 Monate alt), vorzugsweise für 3 Tage pro Woche (von Donnerstag bis Samstag).

Sie sollten perfekte Englischkenntnisse (native-speaker) und eine pädagogische Ausbildung mit viel Erfahrung mit Kleinkindern aufweisen können.

Wenn Sie interessiert sind, bitte ich Sie Ihren Lebenslauf mit Foto und Informationen über Ihre Erfahrung zu senden.

Gepäck auf Bahnhöfen, Flughäfen und in Busterminals nie unbeaufsichtigt lassen.

Wir bieten einen Arbeitsvertrag mit monatlich € 1.100,00 Brutto (Grundlage 20 h / Woche).

Hier bewerben!

In einem Text stimmt etwas nicht. Welcher Text ist es? Begründe deine Wahl. / Yhdessä tekstissä on jotakin pielessä. Kummassa? Perustelee valintasi.

Teil C: Selbsteinschätzung Wie viel stimmst du mit diesen Behauptungen zu? Bewerte die folgenden Behauptungen nach der Bewertungsskala 1-10 (1 = gar nicht einverstanden, 10 = völlig einverstanden, ? = nicht sicher) / Mitä mieltä olet näistä väitteistä? Arvioi seuraavat väitteet arviointiastikon avulla (1 = täysin eri mieltä, 10 = täysin samaa mieltä, ? = en ole varma)	
1. Ich habe den gelesenen Text verstanden / <i>Ymmärsin lukemani tekstin</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
2. Ich habe mich mit einem solchen Text in deutscher Sprache schon beschäftigt / <i>Olen ollut tekemisissä samankaltaisen tekstin kanssa saksan kielellä</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
3. Ich habe mich mit einem solchen Text in anderen Fremdsprachen beschäftigt / <i>Olen ollut tekemisissä samankaltaisen tekstin kanssa muilla vierailta kielillä</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
4. Ich habe mich mit einem solchen Text in meiner Muttersprache beschäftigt / <i>Olen ollut tekemisissä samankaltaisen tekstin kanssa äidinkielelläni</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
5. Ich möchte mich mit ähnlichen Texten wie „Brief ans Au Pair“ im Deutschunterricht beschäftigen / <i>Haluaisin olla tekemisissä samankaltaisten tekstien kanssa kuin „Brief ans Au Pair“ saksan tunnin yhteydessä</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
6. Ich erkenne, dass dieser Text eine Stellenanzeige ist / <i>Tunnistan, että tämä teksti on työpaikkailmoitus</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
7. Ich kenne die sprachlichen Merkmale von Stellenanzeigen / <i>Tiedän työpaikkailmoitus-tekstilajin kielellisiä tuntomerkkejä</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
8. Ich denke, dass ich durch diesen Text etwas Neues gelernt habe / <i>Luulen, että opin tämän tekstin avulla jotakin uutta</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
9. Ich konnte die Aufgaben im Teil B ohne Schwierigkeiten lösen / <i>Osasin ratkaista B-osan tehtävät vaikeuksitta</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
10. Ich möchte mehr authentische deutsche Texte im Deutschunterricht lesen / <i>Haluaisin lukea lisää autenttisia saksalaisia tekstejä saksan tunnin yhteydessä</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?
11. Ich habe gar keine Ahnung, worum es in diesem Test geht / <i>Minulla ei ole aavistustakaan, mistä tässä testissä on kyse.</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ?

C: Sammlung der Ergebnisse

Teil A: Persönliche Fragen							
	Alter	Geschl.	Muttersprache	Andere Fremdsprachen	Wie lange/Wo Deutsch gelernt	Weitere Erfahrungen mit Deutsch	Warum lernst du Deutsch?
T1P1	18	W	Finnisch	Englisch, Schwedisch	3 Jahre im Gymnasium	hört deutschsprachige Musik	interessiert sich für deutsche Sprache und Kultur; möchte vielleicht Germanistik studieren
T1P2	17	M	Finnisch	Englisch, Schwedisch, Russisch	seit der Oberstufe (?)	hört manchmal deutschsprachige Musik	will mehr Sprachen lernen
T1P3	17	W	Finnisch	Englisch, Schwedisch	kurzer Studiengang, Oberstufe (8. Klasse) und Gymnasium	Musik, Internet	will mehr Sprachen sprechen können; glaubt, dass Sprachkompetenzen in der Zukunft nützlich sein können
T1P4	17	W	Finnisch	Englisch, Schwedisch	kurzer Studiengang, Gymnasium	Urlaub in Deutschland (Wittstock Dosse) und Österreich (Wien); Fernsehprogramme auf Deutsch; hört fast nur deutschsprachige Musik	- Deutsch hört sich nett aus - möchte mit einem deutschen Freund Deutsch sprechen können, sowie mit anderen deutschsprachigen Personen - möchte nach Deutschland umziehen oder mind. eine Erfahrung als Au-Pair dort machen
T1P5	18	M	Finnisch	Englisch, Schwedisch	kurzer Studiengang, 2 Jahre im Gymnasium	hat an einem internationalen (Sommer?)-Camp in Japan teilgenommen, wo er sich mit deutschsprachigen Personen befreundet hat	aus Spaß und wegen Sport (?)
T1P6	17	W	Finnisch	Englisch, Schwedisch	seit der 8. Klasse	schaut sich YouTube-Videos und Filme an, hört Musik	will Fremdsprachen sprechen können
T2P1	18	W	Finnisch	Englisch, Schwedisch, Japanisch	ungefähr 2 Jahre als kurzer Studiengang im Gymnasium; zur Zeit des Tests hatte sie seit 4 Monaten keinen Deutschkurs besucht	hört ein bisschen deutschsprachige Musik; hat Postcrossing-Karten auf Deutsch geschickt und bekommen	- um die erforderliche Anzahl von Kursen zu bekommen - die Lehrerin ist nett - hat auch gelernt, die Sprache zu mögen und denkt, dass Kompetenzen in mehreren Fremdsprachen nützlich sind
T2P2	18	W	Finnisch	Englisch, Schwedisch	5 Jahren (in der 8. Klasse begonnen)	einige Texte und Musik im Internet, Fernseher	- Deutsch ist eine schöne Sprache - Der Deutschunterricht ist angenehm - <i>sititää saa kurssejä</i>
T2P3	17	W	Finnisch	Englisch, Schwedisch	3 Jahren (in der 8. Klasse begonnen)	Musik und Fernsehsendungen	- möchte Deutsch sprechen lernen, um es in der Zukunft zu benutzen - wünschte sich ein Austauschjahr in Deutschland oder weitere Urlaubsaufenthalte
T2P4	17	W	Finnisch	Englisch, Schwedisch	3 Jahren, Oberstufe und Gymnasium	- war in Berlin und hat in einigen Kommunikationssituationen auf Deutsch gesprochen (Bestellung im Restaurant, nach dem Weg gefragt) - Fernsehsendungen, Videos, Musik - hat als Fremdenführerin in der Kirche gearbeitet und deutschsprachigen Touristen getroffen	- möchte fließend Deutsch bei Auslandsreisen sprechen können - möchte die Reden in deutschsprachigen Fernsehsendungen verstehen können, denn die besten Witze und Sprichwörter kann man nicht in vernünftiger Weise ins Finnische übersetzen
T2P5	17	W	Finnisch	Englisch, Schwedisch	3 Jahre, in der 8. Klasse begonnen	hat in den Urlaub Deutsch gehört, aber nicht selber gesprochen; spricht manchmal zu Hause Deutsch mit Mutter und Schwester	das Interesse für die deutsche Sprache wurde in der Oberstufe erweckt und sie hat auch im Gymnasium mit dem Deutschunterricht weitermachen wollen
T2P6	17	W	Finnisch	Englisch, Schwedisch	4 Jahren, in der 8. Klasse begonnen	Fernsehsendungen und Musik	in der Oberstufe angefangen, weil es interessant schien; im Gymnasium weitergemacht wegen Interesse für Fremdsprachen
T2P7	18	W	Finnisch	Englisch, Schwedisch	8 Jahren (langer Studiengang in der Grundschule, kurzer Studiengang im Gymnasium)	deutschsprachige Musik	- es ist wichtig und nützlich, verschiedene Fremdsprachen sprechen zu können - die deutsche Sprache ist nett; fühlt, dass sie in der Zukunft nützlich sein wird

Teil B: Textverstehen

„Movoja Selfie-Stick“

	Aufgabe 1: freie Wieder-gabe	Aufgabe 2: typische sprachliche Gestal-tung	Aufgabe 3: Textstruk-tur	Aufgabe 4: Textsorten-merkmale erkennen
T1P1	<i>Selfie-tikeusta ja sen käytöstä. Tekstissä neuvotaan, miten selfie-tikeua käytetään ja miten se toimii.</i>	von "Zunächst..." bis "... aus"; nichts im zweiten Teil (!)	<i>Jobdanto:</i> erster Satz; <i>tekstin tärkein osa:</i> „Zunächst... aus“; <i>turvaohjeita:</i> „ziehen Sie... waagerecht“.	<i>Tekstissä 2, koska tekstissä ensin kerrotaan Xbox 360 ja keskellä tekstiä on yltäkkää fakta, jossa kerrotaan, että Euroopassa on maa jossa kasvaa sitruunoita.</i>
T1P2	<i>Selfie-tikeut ovat vaarallisia (?)</i>			<i>Teksti 1, koska ei ole saksalainen sana (?)</i>
T1P3	<i>Näiden ohjeiden mukaan tikeua voi käyttää ongelmitta, [oben, getrennt: selfie-tikeku] ja saada siitä jopa paljon iloa. Kännykkä tulee asettaa kumisiin paloihin, sitten liittää kaapeliin ja aloittaa. Myöhemmin ota huomioon että kännykkä on asetettu, ennen kuin aloittaa ja kaapelia mahdollisimman hyvin käsitellä.</i>	”packen Sie... auf die Stange“; ”stecken Sie“; ”starten“; ”ziehen Sie“; ”sollte sie sich mal verklemmt haben“; „prüfen Sie immer“; „bevor Sie mit dem Fotografieren starten“; „achten Sie darauf“; „pflöglich zu behandeln“; „fixieren Sie“	<i>die Einleitung:</i> erster Satz; <i>tekstin tärkein osa:</i> „Spannverschluss... Bild aus“; <i>einige Sicherheitshinweisen:</i> „ziehen Sie... waagerecht“	<i>Tekstissä 2, sillä kesken tuoteselosteen/myyntipuheen ilmoitetaan, että Euroopassa on maa, jossa kasvaa (?) sitruunoita. Se ei sovi asiayhteyteen.</i>
T1P4	<i>Tämä oli ohjeteksti selfietikun ostajalle. Siinä kerrottiin tuotteesta ja sisälsi turvaohjeet.</i>	”Diese Anleitung... geben“; ”packen Sie... aus“; „schrauben Sie... oben“; „Bitte beachten Sie“; „stecken Sie... befindliche“; „starten Sie Ihre Foto App“	<i>jobdanto + tärkein osa:</i> „Diese Anleitung... Foto App“; <i>turvaohjeita:</i> „Um möglichst... waagerecht“	<i>Tekstissä 2, siinä kerrotaan, mitä voit tuotteella tehdä, muttei kerrota, miten tuote toimii.</i>
T1P5	<i>Selfie-stick helpottaa kuvien ottamista kavereiden kanssa. Puhelin pitää vain kiinnittää ja yhdistää kaapelilla ja kuvia voi ottaa.</i>	”soll“; ”packen“; ”stecken“; ”befindliche“; ”ziehen“; ”sollte“; ”prüfen“; „achten“; „fixieren“	<i>jobdanto:</i> erster Satz; <i>tärkeä:</i> „Zunächst... App“; <i>turvaohjeita:</i> „ziehen... waagerecht“	-
T1P6	<i>Miten ottaa kuvia selfie-tikun avulla ilman ongelmia.</i>	”können [...] haben“; ”packen Sie“; ”schrauben Sie“ ”können Sie [...] fixieren“; „beachten Sie“; „stecken Sie“; „starten Sie“; „beachten Sie“; „ziehen Sie“; prüfen Sie“; „achten Sie“; „fixieren Sie“	<i>jobdanto:</i> erster Satz; <i>tärkein osa:</i> „Zunächst... App“; <i>turvaohjeita:</i> „ziehen Sie... waagerecht“	<i>Ensimmäisessä tekstissä ist der-rakenne väärä (?)</i>

Brief ans Au Pair

	Aufgabe 1: freie Wiedergabe	Aufgabe 2: Textstruktur/sprachliche Gestaltung	Aufgabe 3: Textstruktur	Aufgabe 4: Textsortenmerkmale erkennen
T2P1	<i>Tekstissä haetaan au pairia ja annetaan ohjeita au pairina toimimiseen.</i>	- Teksti on kirjoitettu au pairiksi halunville - / - Jotta helpotettaisiin au pairiksi hakemista	”Da wir... Kinderbetreuung”	<i>Ylemmässä</i>
T2P2	<i>4-henkinen saksalaisperhe kertoo elämästään, etsii au pairia hoitamaan 3- ja 6-vuotiaita lapsiaan, kertoo tietoja, mitä au pair tarvitsee, kertoo työtehtävistä.</i>	- Perhe (?) - / - Sillä etsitään au pairia.	-	-
T2P3	<i>Saksalainen perhe etsii au pairia ja kertoo perheestä ja sen arjesta.</i>	- asiasta kiinnostuneelle - maalla - asiasta kiinnostuneet saisi tietoa ja käsityksen, millaista au pairia etsitään	”Wir freuen uns auf Eure Anfrage“	<i>Ylemmässä työpaikkahakemuksessa teitellään lukijaa.</i>
T2P4	<i>Saksalaisperhe etsii au pairia. He esittelevät perheensä ja kertovat työtehtävistä.</i>	- nelihenkinen saksalaisperhe au pair hommista kiinnostuneille - ? - ilmoitukseksi ja koska perhe tarvitsee lastenhoitoapua	”Brief ans Au Pair”	<i>en tiedä ☹</i>
T2P5	<i>Nelihenkinen perhe kirjoittaa yleisesti Au pareille heidän perheestään. Kirjoituksesta tulee ilmi heidän päiväruutunsa.</i>	- eine Familie und für Au Pair - / - /	„wir sind eine 4-köpfige Familie im Herzen Deutschlands“	<i>Ensimmäisessä tekstissä, sillä asia on sekava.</i>
T2P6	<i>Nelihenkinen perheen arkielämästä. Lasten kuljettamisesta ja vapaa-ajan aktiviteetista (pyöräily, uinti).</i>	- Perheen äiti tai isä jollekin kiinnostuneelle naispuoliselle hli:lle - / - Joku oli kiinnostunut perheestä	”sie sind tagsüber... betreut werden”	<i>Alemmassa, koska „bitte ich Sie Ihren Lebenslauf...“ on väärin.</i>
T2P7	<i>Perhe etsii Au Pairia lastensa hoitoon ja kotiöihin.</i>	- perheen äiti tai isä. Mahdolliselle Au Pairille. - / - halutaan löytää halukas Au Pair	”Da wir beruflich... Kinderbetreuung”	<i>Ensimmäisessä tekstissä.</i>

Teil C: Selbsteinschätzung

	T1P1	T1P2	T1P3	T1P4	T1P5	T1P6	T2P1	T2P2	T2P3	T2P4	T2P5	T2P6	T2P7
1. Ich habe den gelesenen Text verstanden	8	4	5	6	3	7	2	1	5	5	7	3	7
2. Beschäftigung mit der Textsorte, Deutsch	8	6	2	5	1	4	1	2	4	2	5	3	9
3. Beschäftigung mit der Textsorte, andere Fremdsprachen	10	8	2	5	5	6	10	8	4	9	8	10	10
4. Beschäftigung mit der Textsorte, Muttersprache	10	10	1	10	7	8	10	8	7	10	9	10	10
5. Ich möchte mich mit ähnlichen Texten im Deutschunterricht beschäftigen	9	1	k. A.	5	1	5	k. A.	2	5	5	8	8	8
6. Textsorte erkennen	10	5	10	10	10	9	10	5	7	10	9	10	10
7. Sprachliche Merkmale der Textsorte erkennen	10	1	7	8	10	5	k. A.	1	9	5	8	7	9
8. etwas Neues gelernt	9	1	10	8	1	4	1	1	9	3	9	4	7
9. Aufgaben nicht schwierig	10	1	k. A.	6	1	3	1	1	5	2	k. A.	2	2
10. mehr authentische Texte im Deutschunterricht	10	10	2	5	1	4	9	4	4	5	k. A.	10	8
11. gar keine Ahnung, worum es ging	1	4	1	2	3	2	k. A.	5	4	8	3	5	3