



Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

**INTERKULTURELLES LESEVERSTEHEN  
ENTWURF EINES MODELLS ZUR ERWEITERUNG DES  
LESEVERSTEHENS IM INTERKULTURELLEN ANSATZ**

Hazırlayan:  
NEVZAT BAKIR

Danışman:  
Prof.Dr. MUSTAFA ÇOLAK

Doktora Tezi

Samsun 2013

Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Eđitim Bilimleri Enstitüsü  
Yabancı Diller Eđitimi Anabilim Dalı

**INTERKULTURELLES LESEVERSTEHEN  
ENTWURF EINES MODELLS ZUR ERWEITERUNG DES  
LESEVERSTEHENS IM INTERKULTURELLEN ANSATZ**

Hazırlayan:  
NEVZAT BAKIR

Danışman:  
Prof.Dr. MUSTAFA ÇOLAK

Doktora Tezi

Samsun 2013

## KABUL VE ONAY

Nevzat BAKIR tarafından hazırlanan “Interkulturelles Leseverstehen. Entwurf eines Modells zur Erweiterung des Leseverstehens im Interkulturellen Ansatz”. Başlıklı bu çalışma, 30/09/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof.Dr. Mustafa ÇOLAK

\_\_\_\_\_

Üye : Prof.Dr. Zeki KARAKAYA

\_\_\_\_\_

Üye : Prof.Dr. Mehmet AYDIN

\_\_\_\_\_

Üye : Prof.Dr. Turgut GÖĞEBAKAN

\_\_\_\_\_

Üye : Doç.Dr. Birkan KARGI

\_\_\_\_\_

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Hazırladığım Doktora tezinin proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

20/10/2013

Nevzat BAKIR

## TÜRKÇE ÖZET

Öğrencinin Adı-Soyadı	Nevzat BAKIR
Anabilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Danışmanın Adı	Prof.Dr. Mustafa ÇOLAK
Tezin Adı	Kültürlerarası Okuma Kültürlerarası Etkileşimli Yabancı Dil Öğretiminde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı öncelikle Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin Almanca okuma ve anlama, ayrıca Alman kültürüne karşı tutumlarını tespit etmek ve bu konudaki eksikliklerini gidermek için önerilerde bulunmaktır. Ders içi okuma anlama etkinlikleri ile öğrencilerin Almanca metinlere ve buna bağlı olarak Alman kültürüne karşı ilgilerini artırmak ve zaten öğrenmekte oldukları dili ve kültürü bu bağlamda güçlendirmektir. Adayların Almanca metinlere ve bununla birlikte Alman kültürüne karşı tutumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Örneklem olarak Ondokuz Mayıs Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalından 1. Sınıfta öğrenim gören 55 öğrenci ile ders içi okuma etkinlikleri yürütülmüştür. Etkinlikler sonucu aynı öğrencilere bir tutum ölçeği uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

Adayların Almanca metinleri okuma ve anlamada zorluk yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni kısmen yeterli dil becerilerine sahip olmadıkları gibi Alman kültürü hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıklarından kaynaklanmaktadır. Okuma becerileri dersinde uygulanan etkinliklerle öğrencilere metinlerden kültürlenme anlamında nasıl yararlanabileceği gösterilmiştir. Bunun sonucunda da öğrencileri okudukları metinleri hem okuma anlama hem de kültürel bağlamda nasıl daha iyi anlayacaklarını görmüşlerdir. Yabancı kültürü anlama etkinlikleri aynı zamanda kendi kültürünün de farkına varma ve kendi kültürünü de anlamadır. Bu nedenle adaylar

kültürel karşılaştırmalar yaparak kültürel benzerlikler ve farklılıklar tespit ederek yabancı bir kültüre karşı hoş görü oluşturmaktadırlar.

Sonuç olarak okuma becerisinin kullanılması yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı Dil öğrenimi aynı zamanda kültür edinimidir. Dolayısıyla yabancı dil edinimi farklı kültürleri tanıma ve farklı kültürlere her yönü ile yaklaşmayı da içermektedir. Kültürlerarasılık kavramı ile açıklanan farklı kültürlerin yan yana kabul edilmesi yabancı dil için vazgeçilmezdir.

### **Anahtar Sözcükler**

Kültür

Kültürlerarasılık

Okuma Becerisi

Metin

Metin Analizi

## İNGİLİZCE ÖZET

Student's Name and Surname	Nevzat BAKIR
Department's Name	Foreign Language Teaching Department
Name of the Supervisor	Prof.Dr. Mustafa ÇOLAK
Name of the Thesis	Intercultural Reading Developing Reading Skills in Interactive Intercultural Foreign Language Teaching

### ABSTRACT

The aim of this study is to determine the attitudes of pre-service German Language teachers toward reading and comprehension in German as well as German culture at first and then to make suggestions in order to fill the deficiency in this field. Moreover, the aim is to increase the pre-service language teachers' interest in German texts and thus, in German culture, through in-class reading comprehension activities and develop their skills. In this study, we tried to determine the subjects' attitude toward texts in German and German culture. The sample of the study consists of 55 freshman students from German Language Teaching Department. In-class reading activities have been used with these students. At the end of the study, the same students were given an aptitude test and the findings were evaluated.

It is found that subjects have problems reading and comprehending texts in German. It is partially because of not having adequate language skills as well as not having enough knowledge on German culture. We have tried to show students how they can benefit from texts in terms of acculturation with the help of applied activities. As a result of this, the students have realized how they can better understand the texts they read in

cultural context. Studying a foreign language has raised the awareness of students on their own culture as well. Therefore, the subjects have developed tolerance for a foreign culture by making comparisons between the cultures.

As a result, using reading skills has an important place in foreign language teaching. Learning a language means learning the target culture at the same time. Therefore, learning a language includes learning about different cultures and approaching them from different perspectives. Accepting the interaction between cultures, namely interculturality, is indispensable in foreign language teaching.

### **Key Words**

Culture

Interculturality

Reading skill

Text

Text analysis



## VORWORT

Warum man eine Fremdsprache lernt, kann verschieden Gründe aufweisen. Jeder Mensch, der sich mit einer oder mit mehreren Fremdsprachen auseinandersetzt, lernt die Fremdsprache mit verschiedenen Zielsetzungen. Diese Ziele können z.B. eine Reise ins Ausland, schriftliche Korrespondenz oder auch mündliche Kommunikation sein.

Die Fremdsprachendidaktik setzt sich damit auseinander, um Möglichkeiten und Methoden dafür zu entwickeln, eine Fremdsprache den Lernern möglichst gut übertragen zu können. Bei der Entwicklung solcher Methoden und Ansätze werden viele Komponente berücksichtigt. Der Kommunikative Ansatz wurde entwickelt, weil man den aktiven Gebrauch der Fremdsprache fördern wollte. Die Fremdsprache sollte von den Lernern aktiv angewandt werden können. Aus diesem Grund wurden die Lehrsequenzen aus den „alltäglichen Begegnungssituationen“ ausgesucht. Dabei traten die produktiven Fertigkeiten in den Vordergrund. Der interkulturelle Ansatz hatte zum obersten Ziel die Akzeptanz fremder Kulturen neben der eigenen.

Die Globalisierung der Welt führt zur vielfachen kulturellen Begegnung zwischen den Menschen, d.h. auch noch so fremde Kulturen zueinander treten sich durch die Globalisierung und der Entwicklung von Technik und Medien näher. Das führt dazu, dass die Kulturen verschiedener Nationen sich gegenüberstehen. In solch einer Welt, die sich durch die kulturelle Pluralität auszeichnet, müssen Maßnahmen ergriffen werden, wenn man in solch einer Welt nicht den Überblick verlieren möchte. Die Begegnung verschiedener Kulturen kann dabei zu Kulturkonflikten führen. Der moderne Mensch muss lernen, die fremde Kultur zu akzeptieren.

# INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG.....	1
FORSCHUNGSSTAND .....	6
FORSCHUNGSMETHODE.....	8
1. BEGRIFSBESTIMMUNG: „KULTUR“ UND „INTERKULTURALITÄT“ .....	10
1.1. Der Begriff „Kultur“ .....	11
1.2. Interkulturalität.....	15
1.3. Das Interkulturelle Konzept .....	17
1.3.1. Ziele und Inhalte der Interkulturalität .....	20
1.3.2. Interkulturelle Kommunikation.....	22
2. DER TEXTBEGRIFF .....	24
2.1. „Text“ in außerwissenschaftlicher Bedeutung.....	24
2.2. „Text“ in linguistischen Disziplinen .....	25
2.3. Textualitätskriterien .....	33
2.3.1 Kohäsion .....	35
2.3.2 Kohärenz .....	36
2.3.3. Intentionalität .....	38
2.3.4. Akzeptabilität .....	38
2.3.5. Informativität.....	41
2.3.6. Situationalität .....	42

2.3.7. Intertextualität .....	43
2.3.8. Einheitlichkeit .....	44
2.4. Textthema.....	45
2.5. Textfunktion.....	47
2.6. Textproduktion.....	48
2.7. Textmuster und Textsorten .....	49
2.7.1. Karl Bühlers Organon-Modell .....	57
3. LESEN .....	60
3.1. Hauptaspekt des Lesens .....	60
3.2. Faktoren des Textverständnisses.....	67
3.2.1. Psychologische Grundlagen .....	70
3.2.2. Innersprachliche Faktoren des Textverständnisses .....	75
3.2.2.1. Syntax (Grammatik).....	75
3.2.2.2. Semantik (Bedeutung).....	75
3.2.3. Außersprachliche Faktoren .....	77
3.2.3.1. Vor- und Weltwissen.....	77
3.2.3.2. Konzentration .....	78
3.2.3.3. Interesse und Motivation.....	79
4. DIDAKTISIERUNG VON TEXTEN.....	82
4.1. Festsetzung von Lernzielen.....	82
4.2. Aspekte der Textwahl .....	82

4.2.1. Formale Aspekte .....	82
4.2.2. Sprachliche Aspekte.....	83
4.2.3. Inhaltliche Aspekte.....	83
4.2.4. Kulturelle Aspekte .....	84
4.2.5. Funktionale Aspekte.....	85
4.3. Einsatz im Unterrichtsgeschehen.....	86
4.4. Erstellen von Aufgaben und Übungen .....	89
4.5. Hinweise zur Lesedidaktik.....	93
5. ÜBUNGEN ZUR LESEFERTIGKEIT .....	98
6. Empirische Untersuchung .....	132
6.1. Entwicklung des Fragebogens .....	132
6.2. Methode .....	132
6.3. Die Analyse des Fragebogens .....	133
6.4. Auswertung des Fragebogens .....	156
7. FAZIT .....	158
BIBLIOGRAPHIE .....	161

## **ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS**

**FS** : Fremdsprache

**FSU** : Fremdsprachenunterricht

**IK** : Interkulturelle Kommunikation

**L** : Lehrer

**MS** : Muttersprache

**S** : Schüler

## **EINLEITUNG**

Der Mensch unterscheidet sich von anderen Lebewesen dadurch, dass er seine Reaktionen nicht auf Instinkte, sondern auf Wissen aufbaut. Das Wissen ist für den Menschen so wichtig, wie natürliche Bedürfnisse. Das Wissen wird von Menschen produziert und auf die folgenden Generationen übertragen. Nur so kann die Menschheit in der sich ständig entwickelnden Gesellschaft überleben.

Die Geschichte der Menschheit sagt uns, dass der Mensch sein Wissen zunächst mündlich auf kommende Generationen übertragen hat. Später wurde das Wissen mit Zeichnungen und Malerei versucht zu übertragen. Aber erst als der Mensch die Schrift erfunden hatte, konnte man von einer „richtigen“ Wissensübertragung sprechen. Somit kam es dazu, dass die Wissensübertragung auch eine Art Kulturvermittlung war, nämlich die Kultur der älteren auf die neuere Generation zu übertragen. Es reichte nicht aus, Kenntnisse zu haben; man musste sich auch darüber im Klaren sein, wie man mit dem neuen Wissen umgehen sollte. Also wurde die Schrift hauptsächlich zur Kulturvermittlung angewendet.

Das Wissen ergibt sich nicht als das Eigentum einer besonderen Gesellschaft, oder sogar eines Volkes. Wissen ist das gemeinsame Erbe der Menschheit. Wissen, vor allem das, welches in der Form der Schrift vermittelt werden soll, taucht für den Menschen in verschiedenen Sprachen auf. Der Mensch, der von dieser Art Wissen profitieren möchte, sieht sich gezwungen, die Sprache, in der das Wissen dargeboten wird zu lernen. Aber in den meisten Fällen reicht es nicht aus, diese fremde Sprache zu beherrschen. Es bedingt auch anderer Komponente, die einen effektiven Gebrauch des neuen Wissens ermöglichen. Es ist vor allem die Komponente der „Kultur“.

Unter dem Oberbegriff „Kultur“ versammeln sich mittlerweile in der öffentlichen Diskussion die unterschiedlichsten Ausdrucksformen des menschlichen Seins. D.h. es sind solche Begriffe, die eigentlich den Menschen von anderen Lebewesen unterscheiden. Es sind z.B.: Erziehung und Bildung, selbst Wissenschaft, Sport u.a.

versuchen, diesen Begriff für ihre Zwecke zu besetzen. Man muss sich also über kulturelle Ereignisse und Verhaltensmuster in einer fremden Kultur bewusst sein, um das neue fremdkulturelle Wissen für sich zu nutzen.

Sich in fremdkulturellen Begegnungssituationen zu Recht zu finden, wird durch die Interkulturalität gefördert. Also kann die Interkulturalität grob als die Kenntnis über mehrere Kulturen definiert werden. Die „Interkulturalität“ wird als ein Modewort in fast allen wissenschaftlichen Disziplinen benutzt.

Was die „Interkulturalität“ für uns wichtig macht, ist, dass wir als Fremdsprachenvermittler durch die Vermittlung von einer bzw. mehreren Fremdsprachen in gewisser Weise auch Kulturen vermitteln bzw. zu vermitteln haben. Die Kulturvermittlung versteht sich in Zusammenhang mit dieser Arbeit natürlich nicht als reines Fachwissen, sondern wird anhand von Texten als Kultur- und landeskundliches Wissen verstanden.

Da die Kulturvermittlung im Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit von Texten abgeht, kommt auf das „Lesen“ und deren Subkategorien eine besondere Rolle zu. Denn in der Arbeit wird versucht, anhand von Didaktisierungen kurzer Texte zur Kulturvermittlung beizutragen. Hierbei spielt die Kultur eine wichtige Rolle. Mit der Kulturvermittlung ist nicht die Eigenkultur gemeint, sondern die Vermittlung fremdkulturellen Wissens. Dabei soll auch auf das effektive Lesen von Texten eingegangen werden.

Zur Arbeit mit fremdsprachigen Texten ist eine gewisse Kenntnis in der Fremdsprache Voraussetzung. Was diese Kenntnis ist, bringt eigentlich Konflikte mit sich. Diese fremdsprachliche Kenntnis sollte mindestens so weit reichen, dass die Fremdsprachenlerner schon in der Lage sind, leichtere Texte ohne weiteres zu verstehen. In unserer Arbeit haben wir die Zielgruppe als die „B1“ festgestellt. Die Bezeichnung wurde aus dem Allgemeinen Referenzrahmen für Sprachen entnommen. Der Allgemeine Referenzrahmen für Sprachen stuft die sprachlichen Kenntnisse in 6 Stufen ein, wobei „B1“ eine Bezeichnung, oder Einstufung in der mittleren Skala darstellt. Die Lesefertigkeit der Stufe „B1“ wird im „Gemeinsamen Referenzrahmen für

Sprachen definiert als: „kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und –tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen“ (Goethe-Institut Internationales 2001: 74).

Das “Lesen” im Allgemeinen trägt zur Wissenserweiterung bei. Des Weiteren ist zu nennen, dass das Lesen in einer Fremdsprache Probleme mit sich bringt. Wir wissen, dass der schulische Fremdsprachenunterricht bis zu einem bestimmten Grad das Lesen in einer Fremdsprache fördert – aber nur bis zu einem bestimmten Grad. Was passiert aber dann? Bestimmte Lesetechniken und Leseschwerpunkte werden kaum erwähnt oder gar nicht in Acht genommen, was in späteren Bildungsansätzen der Lernenden zu Problemen führt. Wenn man bedenkt, dass das Lesen die Zentrale der Wissensaneignung bildet, so ist auch auf deren Förderung auch mehr Wert zu legen.

Die primäre Aufgabe der Schule ist es, den primären Analphabetismus zu beseitigen, d.h. ihre Aufgabe besteht darin, den Schülern das Lesen und das Schreiben beizubringen. Was aber passiert mit den sekundären Analphabeten? Personen also, die zwar lesen und schreiben können, aber diese Fertigkeit kaum nutzen?

Um überhaupt die Gedanken eines Buchs eigenständig zu verstehen, muss man dieses Buch lesen können. In diesem Sinn reicht es auch nicht aus, „lesen“ zu können. Man muss auch in der Lage sein, den Textzusammenhang und die Aussage des Textes zu verstehen.

In unserer Arbeit soll versucht werden, durch die Didaktisierung von Texten Anhaltspunkte und Merkmale zur Erweiterung der Lesefertigkeit, bzw. Leseverständnis der Lernenden beizutragen. Zunächst werden in dieser Arbeit Kenntnisse und Informationen über die Kultur und im Zusammenhang damit über die Interkulturalität gegeben. Es wird versucht, zu bestimmen, was „Kultur“ ist, welche Bedeutung sie in der wissenschaftlichen Fremdsprachenforschung hat; außerdem soll noch darauf eingegangen werden, welchen Wert die „Interkulturalität“ im Zusammenhang mit dem



Begriff „Kultur“ darstellt. In der Fortsetzung des Abschnitts wird darauf eingegangen, was mit „Interkulturalität“ im Rahmen dieser Arbeit gemeint ist.

Im darauf folgenden Abschnitt der Arbeit wird zunächst versucht zu bestimmen, was der Begriff „Text“ für die Arbeit aussagt. Was eigentlich unter Text zu verstehen ist und welche Bedeutung der Begriff im Zusammenhang mit der Arbeit hat.

Den nächsten Teil der Arbeit bilden das „Lesen“ und deren Subkategorien. Hier wird erklärt, was mit „Lesen“ verstanden wird, warum Lesen so wichtig ist. Was der Lernende macht, wenn er liest. Außerdem wird erläutert welche Funktion das Lesen bei der Wissensaneignung spielt.

Das Lesen ist so wichtig, dass man bei der Wissensaneignung einen Text, den man zur Informationsgewinnung liest, auch verstehen muss, um die richtige und nötige Information aus diesem Text zu gewinnen. In dieser Hinsicht spielt die „Hermeneutik“ eine wichtige Rolle, da sie zumal die Wissenschaft zur richtigen Analyse und Bearbeitung von Texten darstellt.

Wir wissen, wenn wir vom Lesen sprechen, dass Texte eine wichtige Rolle spielen. Also werden wir im darauf folgenden Teil der Arbeit auf Texte eingehen. Wir werden versuchen, den „Begriff“ Text näher zu beschreiben. In diesem Teil der Arbeit wird der Begriff „Text“ mit seinen Subkategorien ausgelegt und erläutert.

Die Didaktisierung und ihre Merkmale werden nach dem Abschnitt, in dem das „Lesen“ behandelt wird, bearbeitet. Im Anschluss daran wird versucht, anhand von Beispielen kurzer Texte Didaktisierungsbeispiele zu den ausgewählten Texten zu bringen, d.h., es wird versucht werden, diese Texte für den Fremdsprachenunterricht – vor allem für den fremdsprachlichen Leseunterricht – nutzbar zu machen.

In diesem Teil, der zugleich den letzten Abschnitt der Arbeit bildet, werden wir uns mit der Didaktisierung von ausgewählten Texten beschäftigen. Wir werden versuchen

Anhaltspunkte zur Analyse und Bearbeitung von Texten zu liefern. Unser Ziel ist es in diesem Teil der Arbeit die fremdsprachige Lesekompetenz der Lernende – vor allem, derjenigen, die schon eine Sprachkenntnis in der Stufe B1 nachweisen können – zu fördern.

Diese Arbeit soll das Hauptziel vertreten, Möglichkeiten zur Entwicklung der fremdsprachigen Lesekompetenz der Fremdsprachenlerner der erwähnten Zielgruppe zu liefern. Dabei wird stets immer davon ausgegangen, dass die Fremdsprachenvermittlung in gewisser Weise auch eine Kulturvermittlung ist und dass Texte die Kultur der Gesellschaft, aus dem sie stammen, widerspiegeln.

## **FORSCHUNGSSTAND**

Lesen ist wohl unbestritten die Basisqualifikation des modernen Menschen. Im Zeitalter der Informationsflut, dem der moderne Mensch ausgesetzt ist, hat sich der Mensch aus dieser Flut die für ihn relevanten Informationen auszusuchen, denn andererseits würde er den Überblick verlieren.

Der Mensch eignet sich die Informationen hauptsächlich durch das Lesen an. Die Tätigkeit Lesen drückt sich mit dem Begriff Text aus, denn wenn man von Lesen spricht, so denkt man spontan an geschriebene Texte. Die Wissenschaft ist sich über die Definition des Begriffs Text nicht ganz geeinigt. Unter dem Begriff „Text“ wird immer noch in der Forschung kein einheitlicher Begriff gebildet. Der „Text“ wird verschieden definiert. Auch Brinker (1988) macht darauf aufmerksam, dass unter dem Begriff „Text“ keine einheitliche Definition vorhanden ist. Die Forschung neigt dazu, den Begriff nach dem zu untersuchendem „Gegenstand“ zu definieren, d.h. was unter dem Begriff Text verstanden wird, hängt davon ab, mit was für Texten man arbeitet. Damit ist auch die Problematik verbunden, welche Sorte von Texten überhaupt genannt werden können. „Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (2001) nimmt in dieser Hinsicht eine Klassifizierung vor. Des Weiteren gibt sie auch Anhaltspunkte, was für Texte in dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht bearbeitet werden können.

Die Klassifizierung der Zielgruppen der Lernenden wird in dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (2001) nach Kannbeschreibungen vorgenommen und unter sechs Stufen eingeteilt: A1, A2, B1, B2, C1, C2. „A1“ entspricht der niedrigsten, d.h. Diejenigen, die mit den minimalen Sprachkenntnissen ausgerüstet sind, werden zu der Gruppe „A1“ gezählt, wobei die kompetenten Sprachbenutzer in die Gruppe „C2“ eingestuft werden. Nach dieser Einstufung ist die Zielgruppe, die der Mittelstufe entspricht, in die Gruppe „B1/B2“ einzustufen.

Die Fremdsprachendidaktik befasst sich mit der Arbeit mit Texten, d.h. die Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht ist schon öfters aufgegriffen wurden und bearbeitet wurden. Heyd stellt in „Deutsch lehren“ (1991) Möglichkeiten zur Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht dar. Auch die Fernstudieneinheit „Fertigkeit Lesen“ (1997) von Westhoff bearbeitet die Fertigkeit Lesen und gibt Anhaltspunkte zur Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht.

Studien und Forschungen befassen sich mit der Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht aus der Hinsicht des kommunikativen Ansatzes. Es gibt auch Studien zum Gebrauch literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Aber sie beziehen sich vielmehr auf die Interpretation solcher Texte. Der interkulturelle Ansatz fördert die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht.

## **FORSCHUNGSMETHODE**

Die Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht ist nicht neu, doch sie wird immer wieder aufgegriffen und mit neuen Methoden unterstützt. Verschiedene fremdsprachliche Lehrmethoden oder Ansätze haben die Arbeit mit fremdsprachlichen Texten je verschieden aufgegriffen. Die Texte im Fremdsprachenunterricht waren manchmal authentische, d.h. Originaltexte, die nicht für den Fremdsprachenunterricht produziert wurden, manchmal waren sie aber für den Fremdsprachenunterricht produziert, denn sie sollten eine bestimmte grammatische Sequenz einüben.

Vor allem mit dem Kommunikativen Ansatz setzte sich eine Wende in der fremdsprachlichen Didaktik durch. Die Lerner sollten sich auf bestimmte Begegnungssituationen im Zielsprachenland vorbereiten. Aus diesem Grund wurden die Texte aus solchen Begegnungssituationen ausgesucht. Die Frage lautete aber: Was ist, wenn der Lerner nie in das Zielsprachenland reisen wird und solchen Begegnungssituationen nie ausgesetzt wird?

Der Lerner einer Fremdsprache kann die Fremdsprache aus verschiedenen Gründen lernen; er kann verschiedene Zielsetzungen haben. Aus dieser Hinsicht setzte sich der interkulturelle Ansatz damit auseinander, dass die fremdsprachlichen Lerner nicht unbedingt mit den Begegnungssituationen konfrontiert werden müssen, wenn sie diese gelernten Stoffe nie anwenden können. Der interkulturelle Ansatz brachte die Literatur in den Fremdsprachenunterricht, die eigentlich von der Didaktik vernachlässigt wurde. Sie begründete es damit, dass der fremdsprachige Lerner sich für die Literatur des Zielsprachenlandes interessiert. Aus diesem Grund gewann die Literatur wieder an Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht.

Damit, dass die Literatur in den Fremdsprachenunterricht einbezogen wurde, gewannen auch die rezeptiven Fertigkeiten an Bedeutung. Der Fremdsprachenlerner sollte die Qualifikation gewinnen, sich mit der fremdsprachigen Literatur auseinander zu setzen. Das Auseinandersetzen mit der fremdsprachigen Literatur sollte zur „Kulturrezeption“

führen, d.h. der Lerner sollte durch die Studie von fremdsprachiger Literatur sich kulturspezifische Informationen aus dem Text entziehen können.

In der vorliegenden Arbeit haben wir versucht, Möglichkeiten zur Förderung des interkulturellen Lesens und zur Didaktisierung der Texte zu zeigen. Dazu haben wir zunächst im theoretischen Teil der Arbeit versucht, die Begriffe „Kultur, Interkulturalität, Text und Lesen“ näher zu beschreiben. Im praktischen Teil der Arbeit haben wir Möglichkeiten zur Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht dargestellt. Dazu wurden zunächst Texte für die Arbeit im Unterricht ausgesucht und anschließend im Unterricht bearbeitet. Für die Arbeit im Unterricht wurden die Texte didaktisiert, d.h. sie wurden für die Arbeit vorbereitet.

Mit Studenten der Ondokuz Mayıs Universität des Lehramts für Deutsch werden innerhalb des Leseunterrichts verschiedene Leseaktivitäten durchgeführt und anschließend werden die Teilnehmer mit Hilfe eines Fragebogens befragt, inwieweit die im Unterricht durchgeführten Aktivitäten zur Bildung der interkulturellen Kompetenz beigetragen haben. Das Ziel der Arbeit ist es, Möglichkeiten zur Bildung einer interkulturellen Lesekompetenz zu zeigen.

## **1. BEGRIFSBESTIMMUNG: „KULTUR“ UND „INTERKULTURALITÄT“**

Der Mensch wird von anderen Lebewesen dadurch unterschieden, dass man ihm die „Kultur“ zuschreibt, d.h. der Mensch ist in der Lage, durch seinen Verstand zu reagieren. Sein Verstand wird durch äußere Bedingungen und durch seine Umwelt geformt. Auch menschliche Tätigkeiten – zu denen zählt unter anderem das Lesen – tragen zur Formung des menschlichen Verstandes bei.

Die Denkweisen und Lebensführungen des Menschen werden grob als die Kultur des Menschen verstanden. Die Kultur wird also unter den Lebewesen dem Menschen zugeschrieben. Was auch eines der Unterscheidungspunkte zu anderen Lebewesen darstellt.

Menschliche Verhaltensnormen und Beziehungen setzen bestimmte gesellschaftliche Normen voraus, in denen der Mensch durch seine Umwelt geformt wird. Der Mensch als Lebewesen lebt in einer Gesellschaft, in denen er sich an einige Normen und Regeln halten muss. Nicht alle dieser Normen und Regeln sind schriftlich festgelegt oder sogar formuliert; sie existieren und das Individuum weiß, dass es sich an diese zu halten hat. Die Ganzheit dieser Normen und Verhaltensweisen bilden die Kultur des Menschen. Was unter dem Begriff „Kultur“ und im Anschluss daran „Interkulturalität“ im Zusammenhang mit dieser Arbeit zu verstehen ist, soll im Folgenden näher erläutert werden.

Da verschiedene Definitionen des Begriffs „Kultur“ vorliegen, ist notwendig, bevor man sich mit dem Thema interkulturelle Kommunikation befassen kann, den Begriff „Kultur“ etwas näher zu erläutern.

## 1.1. Der Begriff „Kultur“

Eines der größten Probleme, das bei der Beschäftigung mit Interkulturalität auftritt, ist die Begriffsbestimmung. Dieses Problem tritt vor allem zum Vorschein, wenn man versucht, was unter dem Begriff „Kultur“ zu verstehen ist. In der öffentlichen Diskussion wird Kultur oft mit Nation gleichgesetzt, man redet über "die deutsche Kultur" oder "die türkische Kultur". Mit dieser Gleichstellung wird ein starres und homogenes Bild von Kultur unterstellt, das in der Wirklichkeit schwerlich anzutreffen ist. Ein solches Kulturverständnis erleichtert die Konstruktion einer eigenen Identität.

Zunächst ist zu erwähnen, dass hier der Begriff „Kultur“ nicht in seiner historischen Ebene aufgegriffen wird, d.h. dass der Begriff „Kultur“ nicht aus seiner geschichtlichen Position her zu erläutern versucht wird. Vielmehr stellt es uns einen Wert in seiner gegenwärtigen Position dar.

In Zusammenhang mit dem Begriff „Kultur“ begegnet man Begriffen im alltäglichen Leben, die wir entweder überhören oder über die wir nicht lange nachzudenken begehren. Z.B. spricht man von einer „Esskultur“ oder von einem „kultivierten Menschen“, oder man hat anstelle dessen einen „Kulturschock“ erlebt, als man ins Ausland gereist war. Die fremde Kultur kann einen Menschen so sehr begeistern, dass er diese fremde Kultur „überbewertet“, so dass er die eigene Kultur „unterbewertet“; oder die Begegnung mit der fremden Kultur – sogar in der Form, als Lektüre eines fremden Romans, den man in aller Entspannung in einer Fremdsprache, die man beherrscht, liest, kann bei einem einen „Kulturschock“ verursachen.

Es wurde erwähnt, dass der Begriff „Kultur“ für die Interkulturalität eine zentrale Bedeutung hat. Aus diesem Grund soll zunächst geklärt werden, was unter „Kultur“ zu verstehen ist. Die Kultur des Menschen wird durch seine Gesellschaft, seine Lebensumgebung und sogar durch seine Lebensgewohnheiten bestimmt. Kultur ist ein Phänomen, das sich ständig verändert. Kultur reflektiert die Lebensweisen und innergesellschaftliche Verhältnisse.



„Die Bedeutung kultureller Elemente für die Gesellschaft, für eine Klasse oder soziale Gruppe ist Reflex ihrer Lebensweise unter historisch spezifischen Verhältnissen“ (Auernheimer, 1996: 112).

Kultur ist nicht statisch, sondern sie befindet sich in einer „Bewegung“. Da sie durch die Menschheit geformt wird, entwickelt sich mit der Menschheit. Kultur meint den gesamten Lebenszusammenhang einer bestimmten Gesellschaft (oder gesellschaftlichen Gruppe), d.h. die Gesamtheit ihrer Lebensformen, Leitvorstellungen, unter Berücksichtigung von Kraft und Richtung ihrer durch menschliche Aktivitäten geformten Lebensbedingungen, ihre geschichtlichen Bewegung (Vgl. Thum, 1985: 29).

Kultur wird durch soziales Umfeld geformt. Das heißt, dass die Umwelt, in der wir leben, unsere Kultur formt. Hierbei ist zwischen der menschlichen Natur auf der einen Seite und der Persönlichkeit eines Individuums auf der anderen zu unterscheiden. Kultur hat eigentlich etwas Menschliches an sich, d.h. sie ist vom Menschenmehr oder weniger geformt; aber auch die Natur selbst hat Einfluss auf die Kultur. Wo sich genau die Grenze zwischen Natur und Kultur befindet, kann bis heute nicht exakt festgelegt werden. Thum (ebda) bemerkt dazu: „Kultur ist ja nicht nur eine Vorgegebenheit, sondern auch das Ergebnis von gesellschaftlichen Akten eines jeden Einzelnen, die ihrerseits kulturbestimmt sind“. Damit macht Thum darauf aufmerksam, dass Kultur eine gesellschaftliche Komponente im Leben des Individuum ist. Eine Kultur ist ohne Gesellschaft nicht zu denken, d.h. Eigenschaften und Lebensweisen eines einzelnen kann nicht als „Kultur“ bezeichnet werden. Kultur bedingt eine Gemeinsamkeit, eine Gesellschaft oder ein Zusammenleben.

Die Kultur einer Gruppe basiert auf einem gemeinsamen Erfahrungsschatz, der im Laufe der Zeit wiederum zur Entwicklung von gemeinsamen Verhaltensmustern und inneren Einstellungen geführt hat. Der gemeinsame Erfahrungsschatz hat seinen Ursprung in einem gemeinsamen regionalen und sozialen Lebensraum, einer gemeinsamen geschichtlichen Vergangenheit, einer gemeinsamen Religion, ebenso aber auch einer gemeinsamen Generation oder sozialen Schicht.

Unsere Kultur bestimmt, wie wir bestimmte Dinge sehen. Jeder Mensch tendiert dazu, die Welt durch seine eigene „kulturelle Brille“ zu sehen, vertraute Dinge als richtig anzusehen, während fremdartige Dinge als falsch betrachtet werden. Daraus folgt, dass allen unserer Entscheidungen die Kultur zugrunde liegt. Das heißt, dass die Kultur, die uns zum Individuum gemacht hat, auf unsere Lebensformen und unsere Entscheidungen einwirkt. Die Kultur, die wir uns angeeignet haben, bestimmt unseren Lebensstil; sie steuert unser alltägliches Leben. Diese werden auch als Komponente der kulturellen Identität anerkannt.

„Der Begriff meint das Verhältnis des Ich zur Gesellschaft, zu den anderen und zum eigenen selbst, auch zur eigenen Lebensgeschichte. Kulturelle Identität kann demnach nichts anderes bedeuten als das Verhältnis zur eigenen Herkunft, zu kulturspezifischen Eigenarten, zur zufälligen Gruppenzugehörigkeit“ (Auernheimer, 1996: 142).

Der Begriff der Kultur ist vielseitig zu definieren und eigentlich ein „schwerer Begriff“. Will man ihn im wissenschaftlichen Kontext verwenden, so bedarf er der Präzision. Diese kann in verschiedener Weise passieren. Zum einen kann unter Kultur alles verstanden werden, was Menschen kommunizieren, wobei damit auch die nonverbale Kommunikation gemeint ist.

Der Begriff Kultur hat mehrere Bedeutungen. Unter Kultur kann man alles verstehen, was der Mensch selbst geschaffen hat. Im weitesten Sinne versteht man unter der Kultur eines Volkes seine Sprache, seine Literatur, seine Geschichte, seine Religion, seine Kunst, seine Wirtschaft, seine Wissenschaft, sein Recht und seine Ethik. Kultur entfaltet sich in den verschiedensten Bereichen: Technik, Wissenschaft, Kunst, Religion, Recht und Sitte, in sozialen Institutionen und anderem. Im engeren Sinne bezeichnet man besonders wertvolle Schöpfungen als Kulturleistungen, z.B. Erzeugnisse der Kunst und den Bereich der Erziehung, der den Menschen befähigen soll, an der Kultur teilzuhaben.

Unter dem Oberbegriff Kultur versammeln sich mittlerweile in der öffentlichen Diskussion die unterschiedlichsten Ausdrucksformen menschlichen Seins. Erziehung und Bildung, Museen und Opernhäuser, Volkshochschulen, selbst Wissenschaft und Sport versuchen, diesen Begriff für Ihre Zwecke zu besetzen, d.h. der Begriff „Kultur“

wird mit diesen Begriffen zusammen verwendet. Unter „Kultur“ sind für uns die ersteren Begriffe zu verstehen; also vor allem Erziehung und Bildung.

Kultur bezieht sich auf die inneren Denkmuster, Gefühle und das Verhalten, das allen Menschen in einer Gruppe gleich ist. Auf dem Weg zum Überleben des Menschen hat die Evolution erstaunliche Mechanismen und Systeme integriert. So bedingen Kommunikation und Kultur einander, was das Zurechtfinden des in der heutigen Gesellschaft garantiert

Für uns spielt „Kultur“ aus wissenschaftlicher Sicht eine Rolle, da die Beschäftigung mit Texten, eine entsprechende „Kultiviertheit“ fordert. Jemand, der erst die genügende kulturelle Qualifikation hat, sich mit Texten zu beschäftigen, wird eigentlich auch im Stande sein, die Mitteilungsabsicht, die im Text steckt, mitzubekommen.

Für die Germanistik spielt der Begriff „Kultur“ eine ganz wichtige Rolle. Thum (1985: 30f.) fragt nach der Bedeutung des erweiterten und dynamisierten Kulturbegriffs für die Germanistik und antwortet im Anschluss darauf:

„Als Kulturwissenschaft hat Germanistik [...] vor allem zu fragen nach den geschichtlich-gesellschaftlich wechselnden Funktionen der Literatur bei der schöpferischen Reproduktion ihrer jeweiligen Kultur: also nach ihrem spezifischen Beitrag zum Aufbau, zur Wahrung und Erneuerung dieser kulturellen Lebenswelt. Dieser Beitrag liegt in der epochal und kulturell zwar wechselnden, nie aber unbedeutenden Funktion der Literatur bei der kollektiven Verständigung über die Welt.“

Kultur stellt die Lebensweisen und die Umwelt des Individuums dar. Sie umfasst alle Lebensfelder, die für die Weiterführung des Lebens des Individuums wichtig sind. Die Überlebensbemühungen des Individuums in der Gesellschaft machen auch seine Kultur aus.

„Die interkulturelle Germanistik [...] geht aus von den spezifischen Erfahrungen des Faches Deutsch als Fremdsprache einerseits und von den modernen Erfordernissen und Problemen interkultureller Kommunikation andererseits und hat sich zum Ziel gesetzt, die Differenzen zwischen den Kulturen, die Spannung

zwischen dem ‚Eigenen‘ und dem Fremden, wissenschaftlich produktiv zu machen“ (Mecklenburg, 1987: 452).

Eine Kultur existiert grundsätzlich im Zusammenhang mit anderen Kulturen. Also sind die Pluralitäten und Verbundenheit wesentliche Züge der Kultur im Allgemeinen.

## **1.2. Interkulturalität**

Der Erwerb von Strategien zum Umgang mit Fremdheit und die Entwicklung einer ausgeprägten interkulturellen Kompetenz sind heute die herausragenden Aufgaben eines Unterrichts, der zur Völkerverständigung und zu einem erfolgreichen Zusammenleben beitragen will. Dabei wird über die fremdsprachliche Kompetenz hinaus interkulturelle Kompetenz als wichtiges Instrument angesehen, um in der Gesellschaft und der globalen wirtschaftlichen Welt kommunizieren und handeln zu können. Der institutionalisierte Fremdsprachenunterricht bietet hier eine Chance, fremde Kulturen kennen zu lernen und sich im Zuge dessen auch mit der eigenen Kultur und der eigenen kulturellen Geprägtheit auseinander zu setzen. Um diese Fähigkeiten zu vermitteln, müssen die traditionellen Unterrichtsformen überdacht werden. Das komplexe Lernziel der interkulturellen Kompetenz kann nur durch erfolgreiches Lernen ausgebildet werden.

Mit der Zunahme von Massenmedien und deren alltäglichen Gebrauch und Anwendung im Leben wird die „Berührung“ mit anderen Kulturen immer leichter, sogar unvermeidlich. Das hat natürlich zu Folge, dass „interkulturelles Handeln“ zur Qualifikation in unserer Gegenwart wird.

In jeder Kultur existieren im Hintergrund gebildete Meinungen als Kriterium bei der Rezeption einer anderen Kultur. Wie kann man solche Vorurteile vermeiden oder eine schon vorher festgelegte Tendenz des Verstehens beseitigen? Die Antwort sollte lauten: mit einem regen Kulturaustausch und/oder mittels Kulturpluralismus zu Anerkennung der Verschiedenheit.

Die folgende Annahme für Interkulturalität gilt: Eine Kultur existiert grundsätzlich im Zusammenhang mit anderen Kulturen. Also sind die Pluralitäten und Verbundenheit wesentliche Züge der Kultur im Allgemeinen. Idiomatik und Stereotypie sind zwei Phänomene, die in jeder Kultur zu beobachten sind.

Wenn es um die Interkulturalität geht, sollte sie vor allem mit dem didaktischen Aspekt aufgegriffen werden. Was für die Klassik die Persönlichkeitsbildung war, das sollte zur interkulturellen Erziehung in unserer Gegenwart sein.

Hexelschneider (1987: 260) versteht unter Interkulturalität einen didaktischen Aspekt:

„Ganz allgemein gesagt, ist für mich interkulturelle Verständigung oder Interkulturalität (die wohl als allgemeiner Begriff auch eine sich als interkulturell verstehende Germanistik aufzunehmen in der Lage sein muß) ein Weg im Fremdsprachenunterricht für Ausländer, um existierende oder tradierte Vorurteile oder Missverständnisse abzubauen und ein neues zu- und möglichst miteinander im Denken zu konstituieren.“

So sieht sich das Individuum plötzlich neuen Situationen ausgeliefert, konfrontiert mit neuen Handlungs- und Denkweisen, denen man entgegenkommen muss. Dies wiederum führt leicht zu Missverständnissen oder Fehlinterpretationen, ein Fakt, der es nicht auslässt, sich mit der Wissenschaft, die sich mit solchen Phänomenen beschäftigt, auseinanderzusetzen.

„Interkulturalität ist immer Kenntnis und Erkenntnis des Anderen und damit vertieft des Eigenen, insoweit hilft sie, fremde kulturelle Identität emotional zu erfüllen und zugleich rational zu begreifen und dadurch eigene Identität besser zu verstehen oder oft erst zu finden“ (ebda).

Die Interkulturalität ist das Tolerieren des Fremden gegenüber des eigenen. Aus diesem Grund darf die Interkulturalität nicht als Wegweiser in eine Richtung gesehen werden. Sie behandelt sowohl die fremde als auch die eigene Kultur (Vgl. ebda).

Nach Hexelschneider (1987: 261) sind Grundlagen der Interkulturalität folgende:

1. Es gibt die Notwendigkeit der interkulturellen Verständigung auch innerhalb eines Landes. Das ist evident für alle, die sich mit der nationalen Problematik in verschiedenen Staaten befassen. Kern ist hier jeweils das Problem der nationalen und damit auch der kulturellen Identität und der zu deren Realisierung angestrebten staatlichen Regelungen und Garantien.
2. Interkulturelle Verständigung als Problem von industriell hochentwickelten Staaten gleicher oder doch nahezu gleicher gesellschaftlicher Ordnung.
3. Interkulturelle Verständigung zwischen hochentwickelten kapitalistischen Industrieländern und Entwicklungsländern und die sich darum rankenden Fragen, die oft genug weit über den kulturellen Rahmen hinaus reichen.

Der Bayerische Staatsminister für Wissenschaft und Kunst, W. Wild, charakterisiert in seinem Grußwort das Ziel der interkulturellen Germanistik. Es sei

„...die Erforschung und Vermittlung deutscher Kultur unter der Bedingung der Fremdheit sowie die Ausbildung deutscher und ausländischer Studierender verschiedenen Berufen, in denen sie als kulturelle Mittler tätig werden können“ (zitiert nach: Hebel, 1987: 333).

Bemerkenswert ist, dass die Interkulturalität aus der Sicht des Deutschen betrachtet wird. Die Interkulturalität wird mit dem Deutschen als des Fremden vereinigt und so der Interkulturalität ihre Bedeutung zugesprochen. Hebel versteht von der Vermittlung einer Kultur unter der Bedingung der Fremdheit, jene Habitus-Interferenz zu erfahren, in der nicht nur innerhalb derselben Kultur (intrakulturell) das Schaffen des Lesers und die Lenkung des Autors aufeinandertreffen, sondern auch zwischen verschiedenen Kulturen (interkulturell) (Vgl. ebda).

### **1.3. Das Interkulturelle Konzept**

Das Interkulturelle Konzept entwickelte sich als eine Weiterführung des pragmatisch-funktionalen Konzepts, als der sogenannten kommunikativen Didaktik (Vgl.

Neuner/Hunfeld, 1993: 122f.). Die kommunikative Didaktik hat stets die Funktion der Sprache im Mittelpunkt, d.h. sie setzte die Lernenden in Begegnungssituationen konfrontieren, um daraus Übung in spätere reale Begegnungssituationen zu ermöglichen. Sie schulte die Konfrontation eines Lernenden, der gegebenenfalls diesen Begegnungssituationen ausgesetzt werden kann, wenn er sich in dem Zielsprachenland aufhalten wird. Also zielte die kommunikative Didaktik auf den Aufenthalt im Zielsprachenland (Vgl. ebda.).

Das interkulturelle Konzept – wie schon erwähnt- baut auf die kommunikative Didaktik auf und erweitert diese. Der Hauptunterschied zur kommunikativen Didaktik liegt darin, dass sie ihre Zielsetzung nicht der Aufenthalt im Zielsprachenland ist, sondern dass sie insbesondere die Fremdsprache zur Verständnis der fremdsprachigen Lektüre lehrt (Vgl. Neuner/Hunfeld, 1993: 124).

Neuner/Hunfeld (ebda) begründen es damit:

„Da fremde Welt im Fremdsprachenunterricht nicht unmittelbar und direkt, sondern über Medien (Lese-, Hör-, Lese-/Hörtexte [z.B. Fernsehen und Video]) präsentiert ist, und in den seltensten Fällen eine unmittelbare aktive Anwendung der Fremdsprache in Alltagskommunikation möglich ist, gewinnen Verstehensprozesse als Grundlage des fremdsprachlichen Lernens ein besonderes Gewicht.“

Vor allem geht es in solch einer Situation um das Lesen und im Zusammenhang damit um die Rezeption von Texten. Die Rezeption von Texten ist ein sehr komplexer Prozess. Der Leser bzw. der Rezipient sieht sich meistens einer schwierigen Aufgabe gestellt, wenn er einen Text „rezipieren“ möchte.

Wenn es sich um fremdsprachige Texte handelt, dann ist diese Aufgabe noch schwieriger, als wenn es sich um muttersprachliche Texte handeln würde. Aber nicht alles steht dem fremdsprachigen Leser als Hindernis auf dem Wege; er hat die Möglichkeit, aus seiner muttersprachlichen Literatur auch auf fremde Erfahrungen und auf fremde Werteinstellungen zu schließen. Gemeinsamkeiten in der dargebotenen

Literatur und sein Weltwissen werden dem Leser Anhaltspunkte zur Verständnis des dargebotenen Textes liefern.

In den letzten Jahren beschäftigt man sich hauptsächlich mit der Interkulturalität als das Tolerieren von verschiedenen Kulturen, d.h. das „Akzeptieren“ anderer Kulturen neben der eigenen.

Somit nähert sich der fremdsprachige Leser mit seinem Vorwissen, seinen Erfahrungen, seinem Weltwissen und seinem Hintergrunds- und Kontextwissen unter fremdsprachlicher Perspektive gesehenen literarischen Text in den Mittelpunkt.

Das Interkulturelle Konzept entsteht aus einem Kulturkontakt, d.h.: "Vergleich gesellschaftlicher, kultureller und sprachlicher Perspektiven" (Neuner/Hunfeld, 1993: 124).

Der fremdsprachige Lerner mit seinem eigenen Verstehen und das Verstehen fremdsprachiger literarischer Texte aus seiner fremdkulturellen Perspektive, sind die bedeutendsten Aspekte dieses Konzeptes. Ein gegebener Text steht zwar im eigenen Rechte, verweist aber auf seinen Produzenten. Wenn der Rezipient den Text aufnimmt und verarbeitet, bringt er seine eigene Weltkenntnis ein, indem er diese mit der Thematik des Textes verknüpft.

Man weiß, dass man nicht mehr unbedingt in ein fremdes Land gehen braucht, um die in diesem Land gesprochene Sprache zu lernen, da sich die technologischen Möglichkeiten sehr entwickelt haben, die Welt ist sozusagen kleiner geworden.

Das wesentliche ist, dass man eine Überbrückung von dem fremdsprachlichen Leser mit seiner eigenen Kultur zur fremdsprachlichen Lektüre erwartet, diese zu verstehen, d.h. man versucht diese kulturräumliche Distanz zu überbrücken.



Bei Fremdsprachen handelt es sich meistens um Fremdsprachen, die räumlich auch eine große Distanz zwischen dem eigenen Land und dem fremden Land, darstellen. Diese Distanz, die sich zwischen den beiden Ländern – somit auch zwischen den Kulturen –, soll durch die fremde Lektüre überbrückt werden. Auf dem Weg zur Überbrückung dieser Distanz, kommen dem fremdsprachigen Leser andere Vorteile: Einmal das Lernen der eigenen Kultur, und zweitens das Lernen der fremden Kultur zu verstehen (Vgl. Neuner/Hunfeld, 1993: 124). Dadurch, dass der fremdsprachige Leser versucht, die ihm fremde Lektüre zu verstehen, baut er in seinem „Inneren“ eine Brücke zwischen der fremden und der eigenen Kultur und versucht diese miteinander zu vergleichen. Er ist dazu aber erst in der Lage, wenn er über die eigene Kultur kompetent ist. Nur so kann ein effektiver Vergleich zustande kommen.

Wie geschildert, ist die kommunikative Kompetenz der außerhalb der deutschsprachigen Länder als Lernziel für einen Fremdsprachenunterricht geeignet, welcher in einem interkulturellen Dialog stehen sollte, d.h., dass die Dimensionen des Fremdsprachenunterrichtes mehrere Ebenen erhalten hat.

In diesem Fall ist das Lernziel, dass die Vertreter und Mitglieder verschiedener Kulturen erfolgreich miteinander kommunizieren. Anders ausgedrückt: das Lernziel des interkulturellen Aspekts ist die „kulturelle Verständigung“ zu ermöglichen.

### ***1.3.1. Ziele und Inhalte der Interkulturalität***

Die Welt, in der wir leben, verändert sich sehr schnell. In der Zeit der Globalisierung reicht es nicht mehr aus, sich in seiner eigenen Kultur auszukennen. Das Individuum benötigt andere Mittel, sich in solch einer Welt den Gegebenheiten anpassen zu können. In einer pluralen Welt benötigt der Einzelne interkulturelle Kompetenz. Er muss Verschiedenheit als „Normalfall“ anerkennen können, praktische Fähigkeiten zum Handeln mit heterogenen Lebensbedingungen besitzen und Strategien beherrschen, mit denen Konflikte gewaltfrei und argumentativ bewältigt werden können.

Interkulturalität greift in alle Lebensräume ein. Sie erfordert deshalb die kritische Überprüfung und Veränderung von Deutungs- Argumentations- und Handlungsmustern, Einstellungen und Haltungen.

Interkulturalität kann hinsichtlich des Wissenserwerbs, der Kompetenzentwicklung und der Werteorientierung in besonderem Maße zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Roche setzt als das Hauptziel der Interkulturalität:

„Hauptziele interkultureller Erziehung sind daher die Identifizierung von Bereichen potentiellen Missverstehens und die Entwicklung von Strategien zur Vermeidung und Behebung möglicher Missverständnisse“ (Roche, 2001: 15).

Interkulturalität ist besonders bei der Vermittlung von Fremdsprache besonders wichtig. Das Ziel eines interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts ist die Vermittlung von interkultureller Kompetenz. Die interkulturelle Kompetenz trägt zum Verstehen anderer Kulturen und somit auch anderer Sprachen bei.

„Eine fremde Kultur und Sprache zu verstehen kann schwieriger sein, als man denkt: so wie ein Besuch in einem Restaurant mit fremdländischer Küche oder eine Überhäufung mit kultureller Information kaum zu einem eingehenden Verstehen einer fremden Kultur führen wird, so wird auch das bloße Eintauchen in eine fremdsprachliche Umgebung oder die Präsentation von grammatischen Strukturen kaum direkt zur Beherrschung einer fremden Sprache führen. Zwar können all diese Maßnahmen in größerem oder kleinerem Umfang zu einem besseren Verstehen beitragen, aber sie reichen alleine nicht aus, um ein solches zu bewerkstelligen. Das liegt zum einen daran, dass kulturelle und sprachliche Systeme offene Systeme mit verschwommenen Konturen sind“ (Roche, 2001: 35).

Roche erwähnt, dass vor allem zur Verständnis anderer Kulturen zu unterscheiden ist, was der anderen Kultur angehört. „Zum weitläufigen Verständnis von Sprache und Kultur gehören klar identifizierbare Parameter, die eine genaue Unterscheidung zu anderen Sprachen und Kulturen erlauben“ (Roche, 2001: 37).

Daraus folgt, dass bei einer solchen Situation das Wissen über die eigene Kultur Voraussetzung ist. Denn nur so ist es dem Individuum möglich, zwischen der fremden und der eigenen Kultur zu unterscheiden.

Ziel der Interkulturalität ist neben anderen auch die fremde Kultur zu „lehren“. Verhaltensnormen können allein bei der Sprachaneignung nicht genügend oder kaum in Betracht gezogen werden. Die Interkulturalität setzt sich als Ziel, diese Verhaltensnormen zu vermitteln. Roche weist daraufhin, dass Verständnisschwierigkeiten vor allem bei Verhaltensweisen auftauchen.

„Interessanterweise fallen uns diese Schwierigkeiten stärker da auf, wo die Kontraste größer sind, also bei Dingen, Verhaltensweisen und Ansichten, deren Fremdheit nicht zu übersehen ist, obwohl die gleichen Verstehensschwierigkeiten prinzipiell auch bei uns sehr Vertrautem auftreten“ (Roche, 2001: 35).

### ***1.3.2. Interkulturelle Kommunikation***

Als Interkulturelle Kommunikation (IK) bezeichnen wir die "Interaktion von Personen aus unterschiedlichen Kulturen", wobei in den meisten Fällen die Kultur eines Aktionspartners den Kontext für die Kommunikation bestimmt. Interkulturelle Kommunikation ist die Verständnis verschiedener Kulturen, gegebenenfalls die Verständnis „gegensätzlicher Kulturen“.

„Interkulturelles Verstehen ist ein dialektischer Prozeß, der zwischen verschiedenen Perspektiven der Ausgangs- und Zielkultur abläuft und (im erfolgreichen Fall) zu einer Reflexion der fremden und eigenen kulturellen Praktiken führt“ (Roche, 2001: 146).

Kommunikationspartner mit unterschiedlichem Wissen über die Welt und die Gesellschaft, unterschiedlichen Rollenvorstellungen und Wertsystemen, müssen als Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation zuerst einander akzeptieren. Die Unterschiede betreffen die Form oder Art der Sprache, die Sprachverwendung, die nonverbale Kommunikation, die sozialen Regeln für das Kommunikationsverhalten. Der Beginn einer solchen Kommunikation, basiert meistens beim Vergleich der Kulturen, Roche meint dazu:

„Normalerweise wird der Prozeß von einer Gegenüberstellung der fremden und der eigenen Kultur ausgelöst, aber sie muß nicht auf einen statischen Vergleich der Kulturen beschränkt bleiben, so wie das in den meisten der bisher vorgestellten Ansätze und in Lehrbüchern der Fall ist“ (Roche, 2001: 147).

Je stärker diese Kulturen voneinander abweichen, desto höher ist der Aufwand, um erfolgreiche Kommunikation herzustellen. Solange die jeweiligen Partner nach einer Übereinstimmung suchen bzw. sich dessen bewusst werden, dass er nicht oder noch nicht hergestellt ist, gibt es zwar Schwierigkeiten, aber keine Konflikte. Konflikte entstehen, wenn kommunikative Handlungen, bewusst oder unbewusst, unterschiedlich interpretiert werden.

Interkulturelle Kommunikation ist die Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen, bei denen von Missverständnissen abgesehen wird, d.h. die interkulturelle Kommunikation basiert auf der „richtigen Verständnis“ verschiedener Kulturen. Herbert Christ macht darauf aufmerksam, dass in einer personalen Begegnung die zu lernende Sprache und der sprachliche Ausdruck nicht nur als "Instrument" - als bloßes "Mittel" - gesehen werden kann (Vgl Christ, 1996: 1). Interkulturelle Kommunikation ist also eine Art von Kommunikation, nicht nur auf sprachlicher Ebene, sondern auch auf der Eben von Verhaltensmustern. Interkulturelle Kommunikation versucht Missverständnisse auf der Basis von Verhalten zu beseitigen.

## 2. DER TEXTBEGRIFF

In Zusammenhang mit der Arbeit wird die Entwicklung des linguistischen Textbegriffes geschildert und eine für diese Arbeit „sinnvolle“ Definition von „Text“ dargeboten.

### 2.1. „Text“ in außerwissenschaftlicher Bedeutung

In der gegenwärtigen Literatur wird der „Textbegriff“ zweidimensional aufgegriffen. Einmal in seiner alltagssprachlichen Bedeutung und zweitens in seiner für die wissenschaftliche Disziplin wichtigen Bedeutung. Die alltagssprachliche Bedeutung des Textbegriffs wird von Brinker (Vgl. 1988: 12) erwähnt:

„Der Begriff hat eine mehrdimensionale Bedeutung, was auch die Bildung einer einheitlichen Definition von Text unmöglich erscheinen lässt. Neben anderen Bedeutungen lässt sich eine Kernbedeutung im Sinne von „Text“ als „(schriftlich) fixierte sprachliche Einheit, die in der Regel mehr als einen Satz umfaßt“ herauslesen.“

Der außerwissenschaftliche (oder nichtwissenschaftliche) Gebrauch des Begriffes „Text“ trifft nicht bei allen auf Akzeptanz, wie sie bei Brinker war. Vater (2001: 16) kritisiert hierbei ausschließlich die Bezeichnung als schriftliches Medium, sowie die Einschränkung auf Äußerungen, die mehr als einen Satz umfassen. Das begründet er damit, dass die letztere Einschränkung, „dass der Satz in der Regel mehr als einen Satz umfasst“ (Brinker, 1988: 12), bei Sprichwörtern, als Ein-Satz-Texte, nicht zutreffen. Daraus folgt, dass bei Vater, der Umfang eines sprachlichen Gebildes für dessen „Texthaftigkeit“ keine Rolle zu spielen (Vgl. Vater, 2001: 16).

Ein weiterer Einwand seitens Vater an der im oberen Abschnitt eingeführten vorwissenschaftlichen Textdefinition ist der folgende:

„Text als ‚fixierte sprachliche Einheit‘ bedeutet eine einseitige Festlegung auf einen Aspekt von Texten, nämlich Text als Ergebnis einer sprachlichen Kommunikationshandlung; doch spielt der Kommunikationsvorgang selbst (die ‚Textkonstruktion‘) eine mindestens ebenso große Rolle“ (Vater, 2001: 15).

Vater weist daraufhin, dass die Substanz dessen, was zu einem Text macht, die Kommunikationshandlung ist. Bei Brinker hingegen war der Textbegriff mehr auf ihre äußere Struktur ausgerichtet.

Heyd definiert den Text: „Ein Text ist eine größere, semantisch-syntaktisch zusammenhängende sprachliche Äußerung zu einem Thema bzw. in einer bestimmten Situation“ (Heyd, 1991: 73). Heyd unterscheidet nicht zwischen mündlichen und schriftlichen Texten.

## **2.2. „Text“ in linguistischen Disziplinen**

Texte sind kohärente Verknüpfungen von Sprachzeichen. Die menschliche Sprache besteht aus verschiedenen Ebenen, auf denen Sprachzeichen zu übergeordneten Einheiten verknüpft werden: von den Phonemen über Morpheme, Worte, Wortgruppen, Satzteile, Sätze zu Texten. Die Kompetenz in einer bestimmten Sprache bedeutet das Beherrschen der Regeln, nach denen diese Verknüpfungen vollzogen werden können.

Neben so heterogenen Disziplinen wie Psychologie, Geschichtswissenschaft, Literaturwissenschaft, Rechtswissenschaft, Theologie und Anthropologie, die sich alle auf ihre Weise mit der Interpretation von Texten beschäftigen, existiert eine genuin linguistische Teildisziplin, die sich um die Entwicklung eines Textbegriffes sowie um den Aufbau eines Untersuchungsinventars zur Interpretation von Texten bemüht: Die Textlinguistik stellt eine sprachwissenschaftliche Disziplin dar, „[...] die sich mit der Analyse satzübergreifender sprachlicher Regularitäten beschäftigt und das Ziel hat, die konstitutiven Merkmale der sprachlichen Einheit Text zu bestimmen und damit eine Texttheorie zu begründen“ (Bußmann, 1990: 779).

Ausgehend von strukturalistischen Ansätzen und von einer Textgrammatik im Sinne einer erweiterten Satzgrammatik, versteht die moderne Textlinguistik den Begriff Text zumeist nicht mehr nur als „Folge von Sätzen und damit als Einheit des Sprachsystems“ sondern unter Einbeziehung pragmatischer Aspekte als „kommunikative Einheit“ (Bußmann, 1990: 779).

Als Problembereiche der Textlinguistik nennt Bußmann (Vgl. 1990: 779):

- a) Allgemeine Aspekte der strukturellen und funktionalen Textkonstitution, d.h. der Textualität;
- b) Klassifikation von Texten im Rahmen einer Texttypologie;
- c) Probleme einer textlinguistischen Integration von Stilistik und Rhetorik;
- d) Interdisziplinär orientierte Forschungen zur Textverarbeitung und Verständlichkeit.

Der Untersuchungsgegenstand der Textlinguistik ist der Text. Vater nennt folgende Dimensionen, in denen Texte variieren können, die zugleich auch eine Unterteilung in Textarten bilden (vgl. Vater, 2001: 16f.):

- mündlich – schriftlich
- einsätzig – mehrsätzig
- monologisch – dialogisch

Brinker fasst die linguistisch motivierten Versuche, eine Definition von Text zu erlangen, zusammen und stellt fest, dass „es verschiedene Textdefinitionen“ und aus diesem Grund man aber keinen „allgemein gültigen Textbegriff“ bestimmen kann (Brinker, 1988: 12). Er nimmt eine Unterscheidung zwischen dem Textbegriff einer sprachsystematisch ausgerichteten sowie dem einer kommunikationsorientierten Textlinguistik vor.

Der sprachsystematisch ausgerichtete Textbegriff erweitert lediglich die bisher angenommene Hierarchie sprachlicher Einheiten (Phonem, Morphem/Wort, Phrase, Satz) um die Einheit Text. Dies drückt die Auffassung aus,

„[...] daß nicht nur die Wort- und Satzbildung, sondern auch die Textbildung (die Textkonstitution) durch das Regelsystem der Sprache gesteuert wird und auf

allgemeinen, sprachsystematisch zu erklärenden Gesetzmäßigkeiten gründet.[...] Text wird definiert als eine kohärente Folge von Sätzen. Das bedeutet aber, daß der Satz nach wie vor als Markstein in der Hierarchie sprachlicher Einheiten angesehen wird; er gilt als die Struktureinheit des Textes. Die wichtigste Konsequenz dieser Konzeption ist, daß der für die Textlinguistik zentrale Begriff der Textkohärenz rein grammatisch aufgefaßt wird“ (Brinker, 1988: 14).

Die zweite Richtung der Textlinguistik ist die kommunikationsorientierte. Sie wendet sich gegen die sprachsystematisch ausgerichtete Forschung, der sie eine idealisierte Untersuchung von Texten vorwirft, indem diese ausschließlich als isolierte, statische Objekte behandelt werden. Es müsse aber vielmehr berücksichtigt werden,

„[...] daß Texte immer eingebettet sind in eine Kommunikationssituation, daß sie immer in einem konkreten Kommunikationsprozeß stehen, in dem Sprecher und Hörer bzw. Autor und Leser mit ihren sozialen und situativen Voraussetzungen und Beziehungen die wichtigsten Faktoren darstellen“ (Brinker, 1988: 15).

Diese zweite Richtung beruft sich auf Pragmatik und Sprechakttheorie und sieht den Text nicht mehr ausschließlich als kohäsive Satzfolge, sondern vielmehr als mehr oder weniger komplexe Sprechhandlung. Ziel einer kommunikationsorientierten Textanalyse ist das Herausfiltern der kommunikativen Textfunktion eines speziellen Textes.

Abschließend versucht Brinker einen Textbegriff zu finden, der beide Richtungen zu integrieren vermag. Er kommt dabei zu folgender Definition: „Der Terminus Text bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“ (Brinker, 1988: 17).

Der Text wird als kohärente, strukturierte sprachliche Einheit mit Funktion in der Kommunikation definiert. Sie ist eine in sich abgeschlossene sprachliche Einheit, mit der sprachlich gehandelt wird, der ein Sinn zugrunde liegt und deren Sätze semantisch-syntaktisch verknüpft sind. Der Terminus „Text“ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert (Vgl. Brinker, 1988: 17).



Die Merkmale der sprachlichen Einheit Text wurden häufig textextern (kommunikationsorientiert) und textintern (an den sprachlichen Strukturen im Text orientiert) erfasst.

Was unter dem Begriff „Text“ zu verstehen ist, ist bis heute nicht eindeutig geklärt. Nur soviel kann zu „Text“ gesagt werden, dass sie in ihrer Kernbedeutung als eine schriftliche sprachliche Einheit, die in der Regel mehr als einen Satz umfasst, wahrgenommen werden kann. Unter „Text“ ist zunächst „ein geschriebenes Dokument“ zu verstehen.

Die textintern erfassbaren Merkmale eines Textes werden in der Textgrammatik, die textexternen Komponenten werden vor allem in der Textpragmatik/Texttheorie untersucht (vgl. Brinker, 1988: 113f).

Brinker fordert die Verwendung eines "integrativen Textbegriffs", der sowohl die kommunikative Funktion von Texten berücksichtigt als auch am Sprachsystem ausgerichtet ist (Brinker, 1988: 17).

„Die beiden [. . .] Grundpositionen der Textlinguistik, der sprachsystematisch ausgerichtete und der kommunikationsorientierte Ansatz, sind nicht als alternative, sondern als komplementäre Konzeptionen zu betrachten und eng aufeinander zu beziehen. [. . .] Dieser Auffassung trägt nur ein Textbegriff Rechnung, der es ermöglicht, den Text als eine sprachliche und zugleich kommunikative Einheit zu beschreiben. [. . .] Der Terminus 'Text' bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.“

Gegenstand des Lesens sind Texte. Sie ermöglichen eine Form der menschlichen Kommunikation, die Weitergabe von Informationen, Intentionen und Wissen über räumliche und zeitliche Begrenzungen hinweg.

Bevor versucht wird, eine Erklärung für den Begriff „Text“ abzugeben, muss darauf hingewiesen werden, dass der Begriff in zwei Bereichen aufgefasst wird. Diese beiden Bereiche sind der außerwissenschaftliche und der wissenschaftliche Bereich. Unter dem

wissenschaftlichen Bereich sind wissenschaftliche Disziplinen zu verstehen, die sich mit dem Phänomen „Text“ beschäftigen. Also in Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit ist das die Textlinguistik.

Texte werden zunächst in geschriebene und gesprochene Texte eingestuft. Im Zusammenhang dieser Arbeit werden schriftliche Texte als Untersuchungsgegenstand aufgefasst. Der Text wird zunächst in einer einfachen Definition als Produkt aus der Verbindung mehrerer Sätze zu einem Ganzen verstanden.

Das Wort „Text“ leitet sich vom lateinischen *textus* ab, das Gewebe/Gefüge bedeutet. Text kann also ganz wörtlich Gewebe/Gefüge von Sprachzeichen verstanden werden (Kelle, 1998: 7). Also besteht ein wesentliches Merkmal eines Textes darin, dass es in ein bestimmtes Gewebe bzw. Gefüge eingebettet werden muss. Es muss also eine Vernetzung aufzeigen, um überhaupt als „Text“ Bedeutung zu gewinnen. Es lässt sich fragen, ob es ausreicht, ein Phänomen als „Text“ zu bezeichnen, wenn es eine Vernetzung hat. Oder anders ausgedrückt: Reicht es aus, ein beliebiges Gewebe aufzuzeigen, um als Text verstanden zu werden? Spontan könnte auf diese Fragen mit „nein“ geantwortet werden. Auch Kelle (vgl. 1998: 7f.) vertritt die Meinung, dass ein Text nicht ein beliebiges Gefüge von Sprachzeichen ist; wenn es so wäre, könnte man die Buchstaben (die Zeichenkörper) beliebig zusammenfügen. Eine solche Zusammenfügung hat innerhalb unserer Sprachgemeinschaft keine Bedeutung, geschweige denn sie als „Text“ zu bezeichnen.

Es reicht also nicht aus, wenn Phänomene ein Gewebe aufweisen, als „Texte“ zu bezeichnen. Es benötigt auch andere Merkmale. Nach Kelle (vgl. 1998: 7f.) müssen mindestens zwei bestimmte Bedingungen erfüllt werden, um ein Gefüge von Sprachzeichen als „Text“ zu bezeichnen:

- Die Wahl der Zeichen muss inhaltlich den Gewohnheiten entsprechen, die sich innerhalb einer Sprachgemeinschaft entwickelt haben. Die Wortwahl ist also an semantischen Konventionen gebunden, die bestimmten Buchstaben folgen bestimmte Inhalte zuordnen [...]

- Die Form und Anordnung der Zeichen müssen sich nach bestimmten grammatischen Bauprinzipien richten, die in den syntaktischen Regeln einer Sprache vorliegen. Wort- und Satzform haben also kompositorische Vorschriften zu berücksichtigen.

Fasst man zusammen, so ist darauf aufmerksam zu machen, dass zumindest eine semantische und syntaktische Komponente vorhanden sein muss, um überhaupt als „Text“ Geltung zu finden. Sowinski (Vgl. 1988: 31) bemerkt, dass man in einem Text die satzübergreifenden sprachlichen Aussagen mit einer verhältnismäßig einheitlichen Formenstruktur verstehen, welche auch auf die Textualitätskriterien aufmerksam macht.

Zunächst kann fast jeder eine Meinung dazu abgeben, was man einen Text nennen könnte. Aber Heinemann/Viehweger (1991: 13) stellen fest, dass es auch zahllose Zwischenfälle gibt. Sie fragen, ob ein Telefongespräch als „Text“ zu nennen ist? Oder ein Lied, ein Piktogramm, eine Lautsprecher-Durchsage auf dem Bahnhof? All diese Beispiele drücken aus, wie kompliziert es ist, den Begriff „Text“ zu definieren. Daraus kann man auch den Schluss folgern, dass es eine alle Bereiche einschließende Definition des Begriffs Text nicht gibt.

Was unter dem Phänomen „Text“ zu verstehen ist, wird vielseitig diskutiert und bestritten, dennoch liegt eine klare Definition für den Begriff nicht vor. Wissenschaften, die sich mit dem Gegenstand „Text“ auseinandersetzen, versuchen, eine zu bestimmen, was unter dem Begriff „Text“ zu verstehen ist. So liegt z.B. die Aufgabe der Textlinguistik darin, zu klären, was ein Text ist. (Vgl. Brinker, 1988: 12) „In der Textlinguistik gibt es verschiedene Textdefinitionen; eine allgemein akzeptierte Definition liegt bisher nicht vor“ (Brinker, 1988: 12) Heinemann/Viehweger (1991: 13) stellen fest „daß es bisher nicht gelungen ist, einen Konsens herzustellen hinsichtlich des Gegenstandes der neuen Wissenschaftsdisziplin, des Begriffs ‘Text’“. Brinker (1988: 12) meint dann, es sei auch fraglich, „ob es überhaupt möglich ist, einen allgemein gültigen Textbegriff zu entwickeln, der es erlaubt, zu bestimmen, was immer und überall als Text zu gelten hat“. Die Bestimmung des Textes hängt nämlich von den

jeweiligen Untersuchungszielen der Wissenschaftler ab, also von der jeweiligen Richtung der Textlinguistik (vgl. Coseriu, 1994: 32).

Brinker (1988: 14) unterscheidet zwischen dem „Textbegriff der sprachsystematisch ausgerichteten Textlinguistik“ und dem „Textbegriff der kommunikationsorientierten Textlinguistik“.

Für die „sprachsystematisch ausgerichtete“ Textlinguistik ist der Text lediglich eine weitere Einheit oberhalb von Phonem, Morphem/ Wort und Satz, und zwar die „oberste und unabhängigste sprachliche Einheit“, „das primäre sprachliche Zeichen“. „Darin drückt sich die Auffassung aus, daß nicht nur die Wort- und Satzbildung, sondern auch die Textbildung (die Textkonstitution) durch das Regelsystem der Sprache gesteuert wird.“ Der Text wird definiert als „eine kohärente Folge von Sätzen“ (Coseriu, 1994: 14).

Die „kommunikationsorientierte“ Textlinguistik „entwickelte sich vor dem Hintergrund der linguistischen Pragmatik, die die Bedingungen sprachlich-sozialer Verständigung zwischen den Kommunikationspartnern einer bestimmten Kommunikationsgemeinschaft zu beschreiben und zu erklären versucht“ (Coseriu, 1994: 15). Unter dieser Perspektive „erscheint der Text nicht mehr als grammatisch verknüpfte Satzfolge, sondern als (komplexe) sprachliche Handlung, mit der der Sprecher oder Schreiber eine bestimmte kommunikative Beziehung zum Hörer oder Leser herzustellen versucht“ (Coseriu, 1994: 15).

Brinker (1988: 17) selbst schließlich entwirft einen Textbegriff, der die beiden Aspekte miteinander verbindet und den er „integrativen Textbegriff“ nennt:

„Die beiden vorgestellten Grundpositionen der Textlinguistik, der sprachsystematisch ausgerichtete und der kommunikationsorientierte Ansatz, sind nicht als alternative, sondern als komplementäre Konzeptionen zu betrachten und eng aufeinander zu beziehen. Eine adäquate linguistische Textanalyse erfordert die Berücksichtigung beider Forschungsrichtungen, wobei der kommunikativ-pragmatische Ansatz - wie bereits angedeutet wurde - die theoretisch-methodische Bezugsgrundlage bilden muß.“

Dieser Auffassung trägt nur ein Textbegriff Rechnung, der es ermöglicht, den Text als eine sprachliche und zugleich kommunikative Einheit zu beschreiben. Die folgende Textdefinition entspricht dieser Bedingung: Der Terminus „Text“ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.

Sehr lesenswert ist das Kapitel „Definition von ‘Text’“ bei Vater (2001: 10-25), in dem die Abgrenzung des Textes von „Nichttexten“ und die Definitionen anderer Linguisten diskutiert werden. Es werden u.a. folgende Merkmale des Textes erörtert:

- Nach dem Alltagsverständnis muss ein Text schriftlich fixiert sein. Das gilt natürlich nicht für den Linguisten, den mündliche Texte genauso interessieren wie schriftliche.
- Nach Ansicht einiger Linguisten muss ein Text „in der Regel mehr als einen Satz“ umfassen, Sprichwörter („In der Kürze liegt die Würze“), sonstige Ein-Satz-Äußerungen oder gar Ein-Wort-Äußerungen („*au!*“) würden also nicht zu den Texten gerechnet.
- Zu fragen ist, ob ein Text rein sprachlich sein muss, oder ob er auch nichtsprachliche Elemente enthalten darf (Bilder, Beispiel Wahlplakat). Der o.g. sprachsystematische Ansatz „dürfte solche Gebilde nicht als Texte ansehen“, während der pragmatische (kommunikative) Ansatz sie mit berücksichtigen kann (Vater, 2001: 17).

Wenig hilfreich ist die Etymologie des Wortes *Text*, das von lat. *textus* ‘Gewebe’ kommt; „es wurde also von seiner konkreten Bedeutung her übertragen auf die Verkettung sprachlicher Einheiten zu einem Werk“. Allerdings war mit dieser Metapher „nicht ein Text im heutigen Sinne, sondern seine ‘Webart’, sein ‘Stil’ gemeint“ (Vater, 2001: 15).

Aus der strukturellen Linguistik und der generativen Transformationsgrammatik hat sich in der Mitte der 1960er Jahre die sprachsystematisch ausgerichtete Textlinguistik entwickelt. Ihr geht es vor allem darum, nicht den Satz als grundlegende Beschreibungseinheit, sondern Texte als "das primäre sprachliche Zeichen" zu betrachten. Sie versteht sich ausdrücklich als eine Linguistik der „langue“, bzw. der „Kompetenz“ (s. Brinker, 2001: 14).

Texte werden im Wesentlichen als eine kohärente Folge von Sätzen betrachtet. Um Kohärenz zu erzeugen, genügen die bisherigen Erkenntnisse der Satzgrammatiken zwar nicht, jedoch gilt der Satz nach wie vor als die Struktureinheit des Textes, zur Beschreibung der Textkohärenz dienen ausschließlich syntaktische Beziehungen zwischen Sätzen (vgl. ebda).

Texte können nicht allein aufgrund ihrer inneren Struktur verstanden werden, neben syntaktischen müssen auch semantische und pragmatische Aspekte berücksichtigt werden:

„Die Grenzen der Beschreibungskapazität des transphrastischen Ansatzes sind genau da gegeben, wo es um die Eigenschaften des Ganzen geht, die nicht auch Eigenschaften seiner Teile sind. Wie die kommunikative Form eines Textes als Ganzer gibt es offenbar eine ganze Reihe von Merkmalen von Texten oder Teiltexen, welche in keiner Weise auf Merkmale der sie konstituierenden Teile zurückführbar sind“ (Kallmeyer/Meyer-Hermann, 1980: 244).

Es ergibt sich, dass der Text eine „strukturalistische Kohärenz“ vorzeigen muss, um als solches Anerkennung zu finden. Der sprachsystematischer wird somit als ein systematischer Aufbau im Text, der den sprachlichen Bedingungen entsprechen verstanden.

### **2.3. Textualitätskriterien**

Unter dem Begriff Textualität versteht man in der Textlinguistik die Eigenschaften, die einen Text von einem sogenannten "Nicht-Text" unterscheiden. Häufig wird eine Textdefinition anhand eines Merkmalskatalogs realisiert.

Ein Text besteht normalerweise aus mehreren (vollständigen oder unvollständigen) Sätzen, die miteinander in inhaltlichem und formalem Zusammenhang stehen. Textdefinitionen lassen sich - grob betrachtet - in sprachsystematische und kommunikationsorientierte Ansätze aufteilen. Sprachsystematische Ansätze betrachten nicht den Satz als grundlegende Beschreibungseinheit der Sprache, sondern Texte als die "primären sprachlichen Zeichen". Untersuchungsgegenstand der kommunikationsorientierten Strömung ist im Gegensatz zum sprachsystematischen Ansatz nicht die grammatische Verknüpfung von Satzfolgen, sondern eine im Text enthaltene (komplexe) sprachliche Handlung; sie fragt also nach den Zwecken, zu denen Texte eingesetzt werden können.

Es muss näher definiert werden, was überhaupt die konstituierenden Elemente eines Textes ausmacht – was also die Textualitätskriterien eines Textes sind. Dies geschieht im vorliegenden Kapitel.

De Beaugrande und Dressler interpretieren das Phänomen Text als „Kommunikative Okkurrenz [...], die sieben Kriterien der Textualität erfüllt“ (de Beaugrande/Dressler, 1981: 3). Unter Textualität versteht man „die Gesamtheit der Eigenschaften, die einen Text zum Text machen“ (Vater, 2001: 31). Ist eines dieser Textualitätskriterien nicht erfüllt, so kann man de Beaugrande und Dressler zufolge nicht mehr von einem Text sprechen, denn:

„Wenn irgendeines dieser Kriterien als nicht erfüllt betrachtet wird, so gilt der Text nicht als kommunikativ. Daher werden nicht-kommunikative Texte als Nicht-Texte behandelt [...]“ (de Beaugrande/Dressler, 1981: 3)

Die Kriterien im einzelnen sind:

- Kohäsion
- Kohärenz,
- Intentionalität,
- Akzeptabilität,

- Informativität,
- Situationalität
- Intertextualität

Vater (2001) stellt zu Recht die Frage, ob stets alle Textualitätskriterien erfüllt sein müssen, um einen Text zu konstituieren und ob bei einem, in welcher Form auch immer, nicht-kommunikativen Text von einem Nicht-Text gesprochen werden kann. Es ergibt sich, dass die von de Beaugrande und Dressler vertretenen Thesen in dieser Schärfe nicht zu halten sind. Lediglich das Kriterium der Kohärenz, d.h. die innere, kognitive „Sinnkontinuität“ (de Beaugrande/Dressler, 1981: 88) eines Textes, muss unbedingt erfüllt sein, um sicherzustellen, dass der Leser ein sprachliches Gebilde als Text begreift. Kohärenz stellt damit das entscheidende Kriterium dar (vgl. Vater, 2001: 96).

### ***2.3.1 Kohäsion***

Der Begriff „Kohäsion“ beschreibt grundsätzlich den Zusammenhang eines Textes auf der Oberfläche, der durch die Verwendung formaler Wiederholungsmuster (vollständige bzw. partielle Wiederholung eines Ausdrucks oder einer Satzstruktur) zustande kommt. Sie weist auf die semantisch-syntaktische Verknüpftheit von Sätzen in einem Text.

Das Prinzip der Kohäsion beschreibt den Textzusammenhang, der durch formale Mittel der Grammatik hergestellt wird. In der Regel ist Kohäsion die Grundlage der Kohärenz. Textverdichtungsstrukturen (Ellipsen, Proformen) und morpho-syntaktische Mittel, mit denen Beziehungen zwischen einzelnen Elementen eines Textes ausgedrückt werden können (Vgl. Vater, 2001: 122).

Folgende Satzsequenz ist ein Beispiel zur Veranschaulichung kohäsiver Mittel: Koreferenz entsteht in diesem Fall durch eine Referenzkette zwischen Anapher, hier ein Pronomen, und seinem Antezedenten.



Hans hat angerufen. Er kommt um 15 Uhr.

Ob dieser kohärente Text dann in jeder Situation für jeden Leser ‚Sinn macht‘, ist wiederum eine Frage, die de Beaugrande und Dressler mit anderen Textualitätskriterien beantworten wollen. Vater meint, dass ein kohärenter Text auch dann noch ein Text sei, wenn er für bestimmte Leser aufgrund mangelnden Vorwissens in bestimmten Situationen.

Kohäsion wird von Sowinski (Vgl. 1988: 38) auch als ‚Folgerichtigkeit‘ verstanden. Er nennt, dass jeder Text einige stilistische Erfordernisse aufweisen sollte. Diese stilistischen Erfordernisse werden so betont, dass sie in einem engen Zusammenhang mit dem Prinzip der notwendigen Einheit des Textes stehen. Damit macht zwar Sowinski keine Unterscheidung zwischen Kohäsion und Kohärenz aber weist im Ganzen daraufhin, dass der Text einen Zusammenhang zwischen den Bestandteilen des Textes vorzeigen muss.

### **2.3.2 Kohärenz**

Ein wesentliches Merkmal von Texten gegenüber beliebigen Mengen von Sätzen besteht in der Kohärenz von Texten. Alltagssprachlich ausgedrückt ist mit Kohärenz der inhaltliche (semantische) Zusammenhang eines Textes gemeint.

Während einige Autoren nicht zwischen der oben besprochenen Kohäsion und der sogenannten Kohärenz unterscheiden, bezeichnen de Beaugrande/Dressler mit Kohärenz ausschließlich den semantisch-kognitiven, inhaltlichen Zusammenhalt eines Textes (de Beaugrande/Dressler, 1981: 92). Obwohl die Kohäsion, das Gerüst für die Kohärenz darstellt, ist zu erkennen, dass der Leser zumeist versucht, auch dort inhaltlich-kognitive Bezüge herzustellen, wo diese nicht durch kohäsive Mittel markiert sind. Nicht nur die Interpretation eines Textes gilt als kognitiver Prozess, sondern die gesamte, dem Text zugrundeliegende Konstellation, die sogenannte Textwelt, wird als kognitive Größe gesehen. Bei dieser Textwelt handelt es sich um die Summe aller

Konzepte eines Textes sowie deren Relationen zueinander. Diese Textwelt ist eine irrealer Welt,

„[...] die mit der gewöhnlich angenommenen ‚realen Welt‘, d.h. mit der von einer Gesellschaft oder sozialen Gruppe als gültig angesehenen Auffassung der menschlichen Lage, nicht unbedingt übereinstimmen muß [...]“ (de Beaugrande/Dressler, 1981: 88)

Die Kohärenz beschreibt den inhaltlichen Zusammenhang eines Textes, der die Kenntnis der Tiefenstrukturen voraussetzt. Ein kohärenter Text zeichnet sich durch Sinnkontinuität seiner Textwelt aus. Oft kann jedoch aufgrund der kohäsiven Mittel keine Sinnkontinuität als Grundlage für die Schaffung von Kohärenz hergestellt werden, beim Verstehen.

Es wurde bemerkt, dass der Text eine bestimmte Struktureigenart vorzeigen muss. Sowinski bemerkt, dass der Text vor allem als inhaltliche Einheit anzusehen ist (Vgl. 1988: 32). Im weiteren fügt er hinzu, dass man diese Einheit als Einheit des Informationszusammenhangs beobachten kann und dass man darunter eine bestimmte Sach- oder Vorgangsbezogenheit der Aussage, durch die die einzelnen Aussagen (Sätze) miteinander in Verbindung stehen, kohärent sind (Ebda.).

In einer allgemeinen und weitreichenden Bedeutung wird Kohärenz definiert als „textbildender Zusammenhang von Sätzen, der alle Arten satzübergreifender grammatischer [...] und semantischer Beziehungen umfaßt“ (Bußmann, 1990: 389). Textualitätskriterien der Textwelt muss der Leser daher zumeist zusätzlich auf bereits vorhandenes Wissen zurückgreifen. De Beaugrande/Dressler (1981: 89) merken hierzu an,

„[...] daß die Textwelt mehr als den Sinn der Ausdrücke des Oberflächentexts enthält, denn kognitive Prozesse steuern ein gewisses Maß an Alltagswissen bei, das von Erwartungen und Erfahrungen der Kommunikationsteilnehmer bezüglich der Organisation von Ereignissen und Situationen abgeleitet wird.“

Was von de Beaugrande und Dressler als „Alltagswissen“ bezeichnet wird, lässt sich in verschiedene Teilphänomene zerlegen: Nur wenn Autor und Leser über tendenziell gleiches Sprach-, Welt- und (eventuell) Fachwissen verfügen, wird der Leser den Text tendenziell so verstehen, wie dieser vom Autor gemeint wurde.

### **2.3.3. *Intentionalität***

Beim nächsten Textualitätskriterium handelt es sich um die Intentionalität. Die Intentionalität von Texten bezieht sich auf die Absicht des Produzenten, etwas Bestimmtes mitzuteilen und somit auch einen inhaltlich zusammenhängenden, d. h. kohäsiv und kohärent geschlossenen Text zu produzieren. Nach den eher textzentrierten Kriterien der Kohäsion und Kohärenz ist die Intentionalität das erste in einer längeren Reihe der leserzentrierten Kriterien. Das Prinzip der Intentionalität besagt, dass ein Text von seinem Produzenten immer mit der Absicht verfasst wird, eine bestimmte Wirkung beim Leser zu erzielen. Diese Intention zieht sich durch den gesamten Text und ist Grund dafür, dass der Autor einen „kohäsiven und kohärenten Text bilden will“ (de Beaugrande/Dressler, 1981: 8).

Vater kritisiert dieses Kriterium in zweifacher Hinsicht. Erstens bemängelt er die Definition von Intentionalität durch zwei andere Textualitätskriterien:

„Zum einen sind Kohäsion und Kohärenz ja – wie es bei allen Textualitätskriterien sein sollte – unabhängige Kriterien, die nicht wiederum Teil eines anderen Kriteriums sein können. Zum anderen kommen sehr wohl Fälle vor, in denen der Textproduzent nicht Kohäsion und/oder Kohärenz intendiert.“ (Vater, 2001: 51)

### **2.3.4. *Akzeptabilität***

Die Akzeptabilität bezieht sich auf die Seite des Rezipienten, der einen Text gemäß seiner Verständlichkeit bzw. Wohlgeformtheit beurteilt und so entscheidet, ob es sich um einen „akzeptablen“, d. h. grammatikalisch korrekten und inhaltlich zusammenhängenden Text handelt. Als weiteres leserzentriertes Textualitätskriterium ist die Akzeptabilität eines Textes zu nennen: Akzeptabilität bezeichnet die

Erwartungshaltung des Lesers, einen kohärenten Text vorzufinden, der für ihn Textualitätskriterien

„[...] nützlich oder relevant ist, z.B. um Wissen zu erwerben [...] Diese Einstellung spricht auf Faktoren an wie Textsorte, sozialen oder kulturellen Kontext und Wünschbarkeit von Zielen. Hier könnten wir die Aufrechterhaltung von Kohäsion und Kohärenz auch als Ziel des Textrezipienten betrachten, insofern er selbst Material beisteuert oder Störungen, wenn erforderlich, überwindet“ (de Beaugrande/Dressler, 1981: 9).

Der Autor sollte also das mögliche Zielpublikum vor Augen haben und Rezeptionsziele, Erwartungen sowie Lesegewohnheiten der Leserschaft beim Verfassen des Textes berücksichtigen. Vater (2001: 52) führt auch hier mehrere Kritikpunkte an: Seiner Meinung nach, handelt es sich bei Akzeptabilität, ähnlich wie bei Intentionalität, eher um „[...] eine allgemeine Voraussetzung für erfolgreiches Kommunizieren als ein Kriterium für Textualität. Zudem ist Akzeptabilität in starkem Maße subjektiv.“

Die Akzeptabilität eines Textes hängt nach Beaugrande/Dressler einerseits von der Qualität des Textes, seiner Kohärenz, Verständlichkeit und Informativität ab, andererseits von der Erwartung des Rezipienten und dessen Bereitschaft, den Text zu verstehen (Vgl. de Beaugrande/Dressler, 1981: 118f).

Die Akzeptabilität eines Textes wird auch auf den Textproduzenten zugeschrieben, d.h. der Textproduzent muss sich um die „Klarheit“ eines Textes bemühen. Sowinski (Vgl. 1988: 42) schreibt die Klarheit zu den wichtigsten Erfordernissen der Textgestaltung und zugleich zu den wichtigsten Stilprinzipien für die meisten Texte.

„Die Forderung nach Klarheit des sprachlichen Ausdrucks ergibt sich aus der kommunikativen Funktion sprachlicher Informationen. Ganz gleich, ob wir einem anderen etwas mitteilen wollen oder etwas zu unserer eigenen Wissensbereicherung formulieren, Klarheit, d.h. Deutlichkeit und leichte Erfassbarkeit des jeweiligen Textes, begünstigt die Verständigung über bestimmte Redegegenstände“ (Sowinski, 1988: 42).

Für die Klarheit eines Textes spricht auch dessen „Anschaulichkeit“. Die Klarheit wird von Sowinski als „die intuitive oder ästhetische Deutlichkeit“ verstanden (Sowinski, 1988: 45). Die Klarheit wird auch als eine Voraussetzung der Textualität bestimmt.

„Wo es darauf ankommt, andere Menschen durch Vorstellungen zu einer bestimmten Handlungsweise zu bewegen, wie etwa in der Werbung, oder ihnen bestimmte Sachverhalte oder Vorgänge zu verdeutlichen, wie in Vorträgen, Beschreibungen oder Erzählungen, nehmen wir sprachliche Bilder zu Hilfe, suchen wir „anschaulich“ darzustellen. Hier zeigt sich nämlich, daß manche Mitteilungen erst dann von den Hörern oder Lesern „begriffen“ werden, wenn sie sich mit Bildvorstellungen verbinden, die durch Erleben und Erfahrung vertraut sind und nun durch bestimmte sprachliche Signale geweckt werden und so helfen, die übermittelte Information zu erhellen“ (Sowinski, 1988: 45f.).

Die Anschaulichkeit eines Textes hat damit direkten Einfluss auf dessen Verständnis. Der Textproduzent wird damit mit der Anschaulichkeit des von ihm produzierten Textes verpflichtet, wenn der Text vom Rezipienten „verstanden“ werden soll.

Somit stehen Akzeptabilität und Anschaulichkeit in einem festen Zusammenhang zueinander. Akzeptabilität, wird von Beaugrande/Dressler so definiert:

[Akzeptabilität] [...] betrifft die Einstellung des Text-Rezipienten, einen kohäsiven und kohärenten Text zu erwarten, der für ihn nützlich oder relevant ist, z.B. um Wissen zu erwerben oder für die Zusammenarbeit in einem Plan vorzusorgen. Diese Einstellung spricht auf Faktoren an wie Textsorte, sozialen oder kulturellen Kontext und Wünschbarkeit von Zielen. Hier könnten wir die Aufrechterhaltung von Kohäsion und Kohärenz auch als Ziel des Textrezipienten betrachten, insofern er selbst Material beisteuert oder Störungen, wenn erforderlich, überwindet“ (de Beaugrande/Dressler, 1981: 9).

Diese Kriterium trifft bei Vater auf Vater Bedenken; die ‘Akzeptabilität’ ist - einmal davon abgesehen, dass es sich um ein sehr subjektives Kriterium handelt - eher eine „allgemeine Voraussetzung für erfolgreiches Kommunizieren als ein Kriterium für Textualität“ (S. 52). Sie ist seiner Meinung nach kein Merkmal von Textgebilden (im Sinne von: was eine Folge von Sprachzeichen zum Text macht), sondern bezieht sich „auf die Angemessenheit der verwendeten Sprachmittel, d.h. auf Stilart und Stilfärbung bzw. auf Sprachvariation im weiteren Sinne“.

Diese Komponente wird auch wie erwähnt, von Sowinski vertreten, indem er versucht, die Textualitätskriterien durch stilistische Erfordernisse darzustellen.

### **2.3.5. Informativität**

Die Informativität eines Textes – und damit seine Wirkkraft – ergibt sich einerseits aus der Menge der enthaltenen neuen, dem Leser bisher nicht bekannten Informationen und andererseits aus dem „Ausmaß der Erwartetheit bzw. Unerwartetheit oder Bekanntheit bzw. Unbekanntheit/ Ungewißheit der dargebotenen Textelemente“ (de Beaugrande/Dressler, 1981: 10) derselben. Das würde heißen, dass ein Text mit nur unbekanntem Textelementen – z.B. aus einer Fremdsprache, die dem Leser nicht bekannt ist - besonders informativ sein müsste, was natürlich nicht der Fall ist. Vater schlägt daher vor, die „dargebotenen Textelemente“ durch „Zeichen aus einem dem Rezipienten bekannten Zeicheninventar“ zu ersetzen (Vgl. Vater, 2001: 56).

Eigentlich ist die von Beaugrande/Dressler beschriebene Informativität ein Kriterium zur Bewertung von Texten, nicht aber ein Kriterium dafür, ob man es mit einem Text zu tun hat oder nicht. Ein im informationstheoretischen Sinne „informativerer“ Text ist effektiver (gelungener) als ein weniger „informativer“. Dafür wird von Beaugrande/Dressler (1981: 11) folgende Beispiele angegeben, eine Warnung der Bell Telephone Company an ihre Kunden:

„Rufen Sie uns an, bevor Sie graben. Später kommen Sie vielleicht nicht mehr dazu.“

In dieser Form, in der der zweite Satz in hohem Maße unerwartet ist, ist der Text sicherlich effektiver als wenn das, was der Leser sich bei der folgenden Version zusammenreimen muss:

„Rufen Sie uns an, bevor Sie graben. Bei Ihnen könnte ein Untergrundkabel liegen. Wenn Sie das Kabel durchreißen, haben Sie keinen Anschluss mehr und

Sie könnten sogar einen heftigen Elektroschock erleiden. Dann wären Sie nicht mehr in der Lage, uns anzurufen.“

Es zeigt sich, dass die Informativität nicht direkt als ein Textualitätskriterium aufgefasst werden sollte. Sie ist aber insofern bezüglich der Textualitätskriterien aufzufassen, da sie sich um die Aussage eines Textes handelt.

### **2.3.6. *Situationalität***

Mit dem nächsten Textualitätskriterium, der Situationalität, bezeichnen die Autoren das Maß an Relevanz, über welches ein Text in der jeweiligen Kommunikationssituation verfügt, d.h., ob er den spezifischen Informationsbedarf in dieser Situation befriedigen kann. Vater bringt hierfür ein plastisches Beispiel:

„Situationalität liegt auch dann vor, wenn Studenten, die eine an einem germanistischen Seminar angebotene Vorlesung über Morphologie besuchen, kaum erwarten, etwas über Knochenbau zu hören, wogegen andererseits in einer Morphologie-Vorlesung für Mediziner kaum die Struktur von Wörtern zur Diskussion stehen dürfte“ (Vater, 2001: 58).

Natürlich bieten auch traditionelle umfangreichere Texte, z.B. Bücher, die Möglichkeit, Teile selektiv und situationsabhängig zu lesen. Hierfür gibt es standardisierte Zugriffshilfen wie Inhaltsverzeichnisse.

Die „Situationalität“ eines Textes wird von Sowinski als die „Angemessenheit“ verstanden. „Der Begriff der „Angemessenheit“ bezieht sich auf das Verhältnis des Aussageinhalts (der Information) zur ihrer Aussageform, also auf den Stil eines Textes. Dieser soll dem darzustellenden Inhalt angemessen (adäquat) sein“ (Sowinski, 1988: 66). Wenn jemand z.B. in einer Gesellschaft einen Witz erzählt, sich aber allzu lange bei der Schilderung von Vorgeschichte und Situation aufhält, so wird man ihm dies verübeln, weil das Wesen des Witzes nun einmal in der pointierten Kurzerzählung besteht.

Beaugrande/Dressler (Vgl. 1981: 12) bezeichnen mit der Situationalität eines Textes die Faktoren, die einen Text für eine Kommunikationssituation relevant machen. Das Beispiel, das sie dafür geben ist das Verkehrsschild mit dem Text:

LANGSAM SPIELENDEN KINDER !

Grammatisch gesehen ist dieser Text (wenn wir ihn als solchen gelten lassen wollen) doppeldeutig:

1. (langsam) (spielende Kinder) oder
2. (langsam spielende) (Kinder)

Sieht man das Schild in einem Wohngebiet am Straßenrand, so wird es durch die Situation eindeutig: die Autofahrer sollen langsam fahren, weil dort spielende Kinder auf der Straße sein könnten.

### **2.3.7. Intertextualität**

Beim letzten der Textualitätskriterien nach de Beaugrande/Dressler handelt es sich um die Intertextualität. Sie betrifft die Faktoren, welche die Verwendung eines Textes von der Kenntnis eines oder mehrerer vorher aufgenommener Texte abhängig macht.

Hierdurch wird ein einzelner Text in einen übergreifenden Kontext eingebettet, es werden also Bezüge zu anderen Texten aufgebaut. De Beaugrande/Dressler versuchen mit diesem Kriterium, „[...] die Abhängigkeiten zwischen Produktion bzw. Rezeption eines gegebenen Textes und dem Wissen der Kommunikationsteilnehmer über andere Texte zu bezeichnen.“ (de Beaugrande/Dressler, 1981: 188)



Mit Intertextualität bezeichnen de Beaugrande/Dressler die Beziehung zwischen einzelnen Texten, d.h. in einem Text treten Merkmale und Substanzen auf, die auf andere Texte zurückzuführen sind.

Der Terminus wird unter zwei Dimensional aufgegriffen. Für die erstere drücken Beaugrande/Dressler aus: „Intertextualität ist, ganz allgemein, für die Entwicklung von Textsorten als Klassen von Texten mit typischen Mustern von Eigenschaften verantwortlich“ (1981: 13), damit wollen sie sagen, dass sich Textsorten wie Gebrauchsanweisungen, Wetterberichte, Heiratsanzeigen etc. „entwickeln“ und dass man, wenn man einen solchen Text herstellt, den dafür „typischen Mustern“ folgt oder folgen sollte. Die zweite Bedeutung, auf die Vater ausführlich eingeht ist diejenige, die in der heutigen Literaturwissenschaft eine große Rolle spielt. Viele literarische Texte sind nur angemessen interpretierbar, wenn man die darin enthaltenen Bezüge (Anspielungen) auf andere Texte erkennt.

Vater, der das, vor allem für die Literaturwissenschaft wichtige Phänomen der Intertextualität ziemlich ausführlich behandelt, setzte sich nicht damit auseinander, ob denn dieses Kriterium ein notwendiges Kriterium für Textualität ist. Oberflächlich betrachtet ist es nicht eine Notwendigkeit, es sei denn, worauf Beaugrande/ Dressler auch hinweisen (1981: 13), für bestimmte Textsorten wie Parodien, Kritiken oder Reportagen, bei denen „der Textproduzent fortwährend den vorherigen Text zu Rate ziehen, und der Textrezipient [...] üblicherweise mit diesem vertraut sein [muss]“.

### **2.3.8. Einheitlichkeit**

Die Einheitlichkeit kann zwar nicht direkt zu den Textualitätskriterien gezählt werden, aber sie gehören zu den Aspekten, die in einem Text enthalten sein sollten. Um ein Verständnis des Textes so wie sie vom Textproduzenten erwartet wird, beim Rezipienten zu ermöglichen, müssen bestimmte Aspekte erfüllt werden. Diese Aspekte fördern die Textverständnis. Sie sind eigentlich erforderlich, um überhaupt von einem Text sprechen zu können. Sowinski (Vgl. 1988: 12) fordert eine „charakteristische

Eigenart“ der sprachlichen Ausdrucks- und Darstellungsweise. Unter der Einheitlichkeit versteht Sowinski (1988: 69):

„Aus unserer Kennzeichnung des Sprachstils als der „charakteristischen“ Eigenart der sprachlichen Ausdrucks- und Darstellungsweise“ ergab sich bereits das Erfordernis einer gewissen Einheitlichkeit in der Sprachverwendung innerhalb eines Sprachstils. Gemeint ist hier keinesfalls, daß die sprachlichen und stilistischen Mittel völlig einheitlicher Art sein müssen [...] sondern, daß in einem Text bestimmte sprachlich-stilistische Mittel vorherrschen, dass sie wiederholt verwendet und widersprechende Stilmittel vermieden werden. [Es kann gesagt werden], daß ein Autor die einmal gewählte „Stilform“ und „Stillage“, die Stilebene beibehalten muss.“

#### **2.4. Textthema**

Vater stellt noch einmal die Frage, ob, wie Beaugrande/Dressler dies voraussetzen, „wirklich nur die Gesamtheit der Textualitäts-Kriterien Textualität ausmacht“ ( 2001: 64 ff.). Kohäsion ist eine wichtige, aber keine notwendige Bedingung, denn es kann Texte ohne Kohäsion geben, die trotzdem kohärent sind.

„Kohärenz stellt offenbar das dominierende Textualitäts-Kriterium dar; sie ist zentral für das Zustandekommen eines Textes: Auch wenn alle anderen [...] nicht erfüllt sind, kann es sich, solange Kohärenz vorliegt, um einen Text handeln“ (Vater, 2001: 65).

Wichtig für die Kohärenzbeziehungen im Text ist vor allem das Thema. Das Thema ist „allerdings eine nichtsprachliche Größe, die erste durch den Text versprachlicht wird und die eingebettet ist in einen bestimmten Wissenszusammenhang“ (Vater, 2001: 66).

Die Frage nach dem Textinhalt ist zugleich die Frage nach dem Textthema. Das Textthema wird als der Kern des Textinhalts betrachtet. Die Hauptaussage des Textes drückt auch seinen Kern, seinen Inhalt aus. „In der Alltagssprache versteht man unter einem Thema den „Gegenstand“ eines Textes, eines Gesprächs, einer bildlichen Darstellung u.ä.“ (Brinker, 1988: 50).

Brinker macht darauf aufmerksam, dass das Alltagskonzept „Thema“ vielfach auch das umfasst, was im Text über den zentralen Gegenstand ausgesagt wird (Vgl. Brinker,

1988: 50f.). Die Kernaussage eines Textes wiederum wird als der Grund- oder Leitgedanke dessen aufgefasst (Vgl. Brinker, 1988: 51).

Ausgehend von diesem alltagssprachlichen Gebrauch des Wortes definiert Brinker „Thema“ als Kern des Textinhalts, wobei der Terminus „Textinhalt“ den auf einen oder mehrere Gegenstände (d.h. Personen, Sachverhalte, Ereignisse, Handlungen, Vorstellungen usw.) bezogenen Gedankengang eines Textes bezeichnet (Brinker, 1988: 51).

Es wurde erwähnt, dass als Textthema der Textinhalt in seiner Kernaussage gemeint ist. Das Gelangen an die Kernaussage eines Textes ist eines der schwierigsten Aufgaben, denen der Rezipient eines Textes begegnet. In manchen Texten ist das Textthema in der Überschrift gegeben, wenn es sich vor allem um Sachtexte handelt. Aber viele Male ist der Rezipient auf seine eigene Textrezeption und daraus resultierendem Verständnis angewiesen, um den Kerninhalt eines Textes festzulegen. Das Festlegen des Textthemas in solch einer Situation verlangt ein gutes Textverständnis. Denn wie auch Brinker ausdrückt, ist das Textthema die kürzeste Fassung eines Textinhalts:

„Das Textthema (als Inhaltskern) ist entweder in einem bestimmten Textsegment (etwa in der Überschrift oder einem bestimmten Satz) realisiert, oder wir müssen es aus dem Textinhalt abstrahieren, und zwar durch das Verfahren der zusammenfassenden (verkürzenden) Paraphrase. Das Textthema stellt dann die größtmögliche Kurzfassung des Textinhalts dar“ (Brinker, 1988: 51).

Ein Text beinhaltet nicht nur ein Thema, sondern in einem Text können neben dem Hauptthema auch Nebenthemen auftreten. Auch Brinker unterscheidet Hauptthema und Nebenthemen eines Textes (1988: 52) und erklärt deren Beziehungen zueinander.

Um zwischen dem Hauptthema und dem Nebenthema differenzieren zu können, stellt Brinker zwei weitere Prinzipien auf (1988: 52):

- das Ableitbarkeitsprinzip:

Es besagt, dass wir als Hauptthema des Textes das Thema betrachten, aus dem sich die anderen Themen des Textes am überzeugendsten (für unser Textverständnis) „ableiten“ lassen.

- das Kompatibilitätsprinzip:

Dieses Prinzip beruht auf der Voraussetzung, dass sich Thema und kommunikative Funktion des Textes bis zu einem gewissen Grade gegenseitig bedingen.

Nach dem "Ableitbarkeitsprinzip" ist das Thema eines Textes sein Hauptthema, von dem sich die anderen Themen (die Nebenthemen) ableiten lassen; nach dem "Kompatibilitätsprinzip" ist das Thema Hauptthema eines Textes, das am besten mit der Textfunktion übereinstimmt. Hier handelt es sich z.B. um Lehrbuchtexte. In dieser Sorte von Texten ist eine kommunikative Absicht enthalten. Solche Texte haben als Ziel, dass sie vor allem – wenn es sich um Lehrbuchtexte handelt – eine bestimmte Lehrsequenz vollziehen möchten; es sind vor allem didaktisierte Texte.

## **2.5. Textfunktion**

Unter „Funktion“, „versteht man im allgemeinen die Aufgabe einer Person, eines Organs oder eines Gegenstandes innerhalb eines Ganzen“ (Brinker, 2001: 81), etwa des Lehrers (in der Schule), des Magens (im Körper) oder des Messers (im Haushalt).

„Unter Anknüpfung an diese allgemeinsprachliche Verwendung des Ausdrucks „Funktion“ kann der Terminus „Textfunktion“ zunächst ganz vorläufig definiert werden als der Sinn, den ein Text in einem Kommunikationsprozeß erhält, bzw. als der Zweck, den ein Text im Rahmen einer Kommunikationssituation erfüllt“ (ebda.).

Dies bedeutet nicht, dass ein Text nur eine kommunikative Funktion haben kann, auch mehrere Funktionen gleichzeitig sind möglich, doch ist in der Regel eine dominierend. Nehmen wir als Beispiel die Rundfunk- oder Fernsehnachrichten: dominant ist hier

sicher die informative Funktion (sie informieren über das aktuelle Geschehen im In- und Ausland), doch haben sie daneben wohl auch eine Unterhaltungsfunktion, sonst würden sie wohl nicht einen so „hohen Grad an Beliebtheit besitzen“ (Brinker, 2001: 82). Auch bei Texten, denen man mehrere Funktionen zuschreiben kann, wird „der Kommunikationsmodus des Textes insgesamt aber in der Regel nur durch eine Funktion bestimmt [...]. Diese dominierende Kommunikationsfunktion bezeichnen wir als Textfunktion“ (ebda).

Unter Textfunktion wird die durch sprachliche Ausdrücke vermittelte, an den Rezipienten gerichtete Instruktion verstanden, wie der Text zu verstehen sei, bzw. die Kommunikationsabsicht des Textverfassers, die im Text mit konventionell geltenden Mitteln realisiert ist (Vgl. Brinker, 2001: 86).

„Der Terminus 'Textfunktion' bezeichnet die im Text mit bestimmten, konventionell geltenden, d. h. in der Kommunikationsgemeinschaft verbindlich festgelegten Mitteln ausgedrückte Kommunikationsabsicht des Emittenten.“ (ebda)

Damit hat für Brinker der Text eine kommunikative Funktion. Denn der Text ist vom Textproduzenten nach einer bestimmten Absicht, nach einem bestimmten Ziel produziert worden.

## **2.6. Textproduktion**

Neben der Frage, wie sich „Texte“ von „Nicht-Texten“ unterscheiden, ist die Art und Weise, wie ein Text entsteht, von großer Bedeutung.

Die Komponenten der Textproduktion lassen sich in eine Bedingungs- und eine Handlungsebene einteilen. Der Textproduzent ist beiden Ebenen zuzuordnen, er selbst ist die wichtigste Komponente. Auf der Basis seines Wissens und seiner Fähigkeiten entsteht der Text. Der Text als solcher ist ebenfalls eine Bedingungskomponente, da bereits während der Produktion verfasste Textteile auf die weitere Ausarbeitung Einfluss nehmen. Situative Bedingungen vervollständigen die Bedingungs-ebene. Hierunter fallen alle Bedingungen außer Textproduzent und Text (Winter, 1992: 10).

Die Textproduktion selbst ist auf der Handlungsebene anzuordnen. Als Handlung werden sowohl beobachtbare Aktivitäten, wie die Bedienung der Tastatur, als auch mentale Handlungen in Form von Überlegungen bezeichnet:

„Dabei ist Textproduzieren als das Zusammenspiel der verschiedenen Handlungen zu verstehen, die nacheinander vom Textproduzenten mit dem Ziel, den Text zu erstellen, ausgeführt werden.“ (Winter, 1992: 10)

Ebenso wie es bestimmte Merkmale gibt, die einen Text ausmachen, gibt es auch wiederkehrende Arbeitsabläufe innerhalb der Textproduktion. Je nach Verlauf der Textproduktion steht am Ende ein mehr oder weniger verständlicher Text, der seinerseits eventuell noch optimiert werden kann. Eigentlich laufen Optimierungsprozesse jedoch bereits während der eigentlichen Textproduktion ab. Kenntnisse über die Produktion eines Textes erlauben demnach nicht nur Rückschlüsse auf mögliche Gründe für nicht optimale Texte, sie ermöglichen ebenso die Identifikation von Optimierungsstrategien, indem sie schwierige oder komplexe Produktionsstadien ausleuchten. Anhand ausgewählter Modelle der Textproduktion sollen Ansätze zur Analyse fertiger Texte aufgezeigt werden. Da eine Auseinandersetzung mit Texten erst in Form von Textsorten sinnvoll ist, spielen Textmuster, die innerhalb einer Sprach- oder Kulturgemeinschaft allgemein akzeptiert sind, eine wichtige Rolle im Rahmen der Textproduktion.

## **2.7. Textmuster und Textsorten**

Texte unterscheiden sich in vielfacher Hinsicht voneinander. Wir können z.B. ein Gedicht nicht mit den gleichen Elementen betrachten, wie wir an eine Gebrauchsanweisung rangehen. Texte sind verschieden und benötigen demnach auch verschiedene Analysemittel. Die Festlegung der Analysemittel für jede Textsorte setzt die Bestimmung der jeweiligen Textsorte voraus. Es wurde erwähnt, dass bei der Definition von „Text“ keine einheitliche Definition für den Begriff dargeboten werden konnte. Dasselbe gilt auch für den Begriff „Textsorte“. Texte repräsentieren auch bestimmte Merkmale, die in verschiedenen Klassen zusammengefasst werden können (Vgl. Brinker, 1998: 118).

In der vorliegenden Forschungsliteratur zur Textsortenlinguistik variieren die verwendeten Terminologien, so dass eine einheitliche Auseinandersetzung mit dem Thema nur schwer möglich ist. Neben 'Textsorte' finden sich Begriffe wie 'Texttyp', 'Textemtyp', 'Diskurstyp' oder 'Textklasse'. Erschwerend hinzu kommt, dass von verschiedenen Autoren bisweilen ein und derselbe Begriff unterschiedlich gefasst wird.

Texte, die dieselben typologischen Merkmale aufweisen, bilden jeweils einen Texttyp bzw. eine Textsorte. Ihre typologischen Merkmale werden als Textmuster bezeichnet. Textmuster sind als Pläne für Handlungsmuster zur Gestaltung von Texten nach einer Textsorte zu verstehen. Hierbei kommt der Zusammenhang zwischen Textsorte und Handlungsmuster zum Ausdruck (Rolf, 1993: 44). Textmuster und Textsorte bezeichnen demnach ein und dieselbe Sache, nur aus unterschiedlichen Blickwinkeln.

In der Alltagssprache existiert bereits eine grobe Einteilung von Texten in Textklassen bzw. -sorten. So werden beispielsweise Briefe, Bedienungsanleitungen und Kurzgeschichten eindeutig voneinander unterschieden, die zugrunde liegenden Kriterien für die jeweilige Zuordnung sind allerdings nur oberflächlich vorhanden. Bereits die hohe Anzahl der alltagssprachlichen Textklassenbezeichnungen zeigt, wie umfassend und vielschichtig Klassifizierungen sein müssen, wenn sie alle verfügbaren Texte berücksichtigen sollen. Klassifizierungen werden generell zum Zweck der schnellen Orientierung verwendet, wodurch eine situativ und sozial angemessene Reaktion ermöglicht wird (Vgl. Heinemann/Viehweger, 1991: 64).

Franke (1987) ist ebenfalls der Meinung, dass Texte nur als Realisationsformen von Textsorten angemessen zu beschreiben sind. Er geht davon aus,

„[...] daß mit der vorgeschlagenen Unterscheidung zwischen Elementarformen und Variationsformen von Textsorten die Erörterung textstilistischer Probleme und dabei insbesondere von Fragen der Textoptimierung vorangetrieben werden kann“ (Franke, 1987: 280).

Wie bereits erwähnt, eignet sich die Sprechakttheorie besonders zur Unterscheidung von Textsorten oder -typen:

„Die Sprechaktinterpretation eines Textes eignet sich nicht so sehr zur Erfassung und Beschreibung von Konstitution und Delimitation eines Textes als vielmehr zu seiner Einordnung in einen bestimmten Texttyp“. (Harweg, 2001: 36)

Rolf integriert bei seiner Klassifizierung Sprechakte als theoretische Basis. Die Funktion eines Textes spielt für seine Klassifikation also eine tragende Rolle und bestimmt gemeinsam mit textinternen Faktoren – wie Kohäsion und Kohärenz – die Textsorte. Ein Problem bei der Anwendung auf längere Äußerungen entsteht aus der Satzverhaftetheit der Sprechakttheorie. Den Unterschied zwischen Textsorten und Sprechakten sieht Rolf darin, dass „nicht sämtliche kommunikativ zu bewältigenden Probleme des praktischen Lebens mit der Äußerung eines einzigen Satzes angegangen werden können“ (Rolf, 1993: 309).

Auch Brinker (2001) sieht die Textfunktion als Basiskriterium zur Textsorteneinteilung. Ebenso wie Rolf unterscheidet er auf Basis der Sprechakte fünf Textklassen, die im Wesentlichen denen von Rolf entsprechen:

- Informationstexte
- Appelltexte
- Obligationstexte
- Kontakttexte
- Deklarationstexte

Ausgehend von diesen fünf Textklassen leitet Brinker Textsorten ab. Diese Subklassifizierung erfolgt aufgrund von zwei Kriteriengruppen, die eng mit der Textfunktion verbunden sind. Es handelt sich hierbei einerseits um kontextuelle (situative), andererseits um strukturelle, insbesondere thematische Merkmale (vgl. Brinker, 2001: 137). Die Rangordnung der Kriterien legt fest, dass die jeweilige Textklasse durch die Textfunktion bestimmt wird, die einzelnen Textsorten innerhalb einer Klasse werden durch die Kategorien „Kommunikationsform“ und



„Handlungsbereich“ (kontextuelle Merkmale) sowie „Art des Textthemas“ und „Form der thematischen Entfaltung“ (thematische Merkmale) abgegrenzt (Vgl. Brinker, 2001: 144).

Brinker bietet neben den Textklassen und Kriteriengruppen zur Subklassifizierung keine vorgefertigten Textsortennamen an. Aufgrund der Herangehensweise lässt sich sagen, dass seine Textklassifikation mit der alltagssprachlichen zwar nicht komplett übereinstimmt, jedoch Merkmale von ihr aufweist.

Eine eindeutige und trennscharfe Einteilung von Textsorten gibt es bislang nicht, sie scheint ebenso wie eine abschließende Definition von Text weder notwendig noch wünschenswert, da sie weder einen praktischen noch einen theoretischen Nutzen mit sich brächte (Viehweger/Heinemann, 1991: 165). Vielmehr bilden Textsorten und die dazugehörigen Muster Vorlagen oder ‘Baupläne’ für Texte. Für die Analyse und Einordnung bestehender Texte ist ihre Bedeutung nicht annähernd so hoch wie für die Textproduktion. Anhand der Untersuchung der Eigenschaften unterschiedlicher Textsorten kann die Texterstellung einfacher und effizienter gestaltet werden (Heinemann/Viehweger, 1991: 221ff.).

Eine Klassifizierung von Texten wurde innerhalb der Literaturwissenschaft durchgenommen. Hier versuchte die literarische Gattungslehre eine „Bennennung“ für literarische Texte zu bestimmen.

„Lediglich für den Teilbereich der sog. literarischen Kommunikation stellt die (in Deutschland) auf das 18. Jahrhundert zurückgehende literarische Gattungslehre eine Textklassifikation bereit; sie geht von den drei Dichtungsarten (den sog. Großgattungen) Lyrik, Epik und Dramatik aus und unterscheidet innerhalb dieser Bereiche aufgrund formaler und inhaltlicher Merkmale eine Reihe von Gattungen im engeren Sinn („Genres“), z. B. Roman, Erzählung, Novelle, Fabel usw. im Bereich der Epik; Lied, Ode, Hymne, Sonett, Ballade usw. im Bereich der Lyrik; Tragödie, Komödie, Lehrstück, Posse usw. im Bereich der Dramatik“ (Brinker, 1988: 119).

Die Literaturwissenschaft nahm eine Textsortenklassifizierung innerhalb literarischer Text vor. Eine alle Texte umfassende Klassifizierung würde auch die Texterschließung

erleichtern. Denn die Textrezeption verschiedener Arten von Texten verläuft auch verschiedenartig.

„Textsorten (wir sprechen gleichbedeutend auch von Textklassen oder Texttypen) sollen zunächst ganz allgemein als komplexe Muster sprachlicher Kommunikation verstanden werden, die innerhalb der Sprachgemeinschaft im Laufe der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung aufgrund kommunikativer Bedürfnisse entstanden sind. Der konkrete Text erscheint immer als Exemplar einer bestimmten Textsorte. Wir können sagen, daß sowohl unsere Textproduktion als auch unsere Textrezeption im Rahmen von Textsorten erfolgt“ (Brinker, 1988: 118).

Brinker unterscheidet zwei Arten von Textsortenlehre (Brinker, 1988: 123):

- (a) den sprachsystematisch ausgerichteten Forschungsansatz, der aufgrund struktureller, d. h. vor allem grammatischer Merkmale (z. B. der Formen-pronominaler Verknüpfung von Sätzen, des Gebrauchs deiktischer Elemente, der Verteilung von Tempora usw.) eine Beschreibung und Abgrenzung von Textsorten versucht,
- (b) den kommunikationsorientierten Forschungsansatz, der von situativen und kommunikativ-funktionalen Aspekten aus die Textsortenproblematik zu lösen beabsichtigt.

Den sprachsystematisch ausgerichteten, strukturellen Untersuchungen ist es nicht gelungen, genauere textsortenspezifische Unterscheidungen zu begründen. Die aufgrund grammatischer Merkmale vorgeschlagenen Differenzierungen, z. B. in wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Texte, führen nicht sehr weit (Vgl. Brinker, 1988: 123).

Der sprachsystematisch ausgerichtete Forschungsansatz betrachtet Texte hauptsächlich aus grammatischer Sicht. Das vollzieht sie auch bei der Klassifizierung von Texten. Brinker macht darauf aufmerksam, dass demgegenüber der kommunikations- bzw. handlungstheoretisch orientierte Forschungsansatz als weitaus erfolgversprechender zu

beurteilen ist. Unter handlungstheoretischer Perspektive kann von der folgenden Textsorten-Definition ausgegangen werden (Brinker, 1988: 123):

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

Brinker unterscheidet fünf Textklassen (1988: 125):

- Informationstexte (Nachricht, Bericht, Sachbuch, Rezension ...)
- Appelltexte (Werbeanzeige, Kommentar, Gesetz, Antrag ...)
- Obligationstexte (Vertrag, Garantieschein, Gelöbnis ...)
- Kontakttexte (Danksagung, Kondolenzschreiben, Ansichtskarte ...)
- Deklarationstexte (Testament, Ernennungsurkunde ...)

Da für diese Arbeit geschriebene Texte relevant sind, möchten wir uns auch auf diese beschränken. Für die Textsorten, die in der Art als geschriebene Texte vorliegen, ist folgende Liste als Beispiel zu nennen (Vgl. Goethe-Institut Internationales, 2001: 97):

- Bücher, Literatur und Sachbücher einschließlich literarische Zeitschriften;
- Zeitschriften;
- Zeitungen;
- Bedienungsanleitungen (Heimwerken und Do-it-yourself, Kochbücher);
- Lehrbücher;
- Comics;
- Broschüren, Prospekte;
- Flugblätter;
- Werbe Material;

- öffentliche Schilder und Anschläge;
- Schilder in Supermärkten, Geschäften und an Marktständen;
- Verpackungen und Beschriftungen von Waren;
- Fahrscheine, Eintrittskarten usw.;
- Formulare und Fragebögen;
- Wörterbücher (einsprachige und zweisprachige), Thesauri;
- geschäftliche und berufliche Schriftverkehr, Faxe;
- Persönliche Briefe;
- Aufsätze und Übungen;
- Memoranden, Berichte und Dokumente;
- Notizen und Mitteilungen usw.;
- Datenbanken (Nachrichten, Literatur, allgemeine Informationen usw.).

Glaboniat u.a. (2002: 46f.) fassen die Textsorten in sechs Gruppen zusammen:

- 1) Texte können prinzipiell über zwei Kanäle produziert oder rezipiert werden:  
Es gibt mündliche und schriftliche Texte
  
- 2) Bei der Interaktion lassen sich zwei Typen unterscheiden. Die zeitgleiche Interaktion, in der alle Beteiligten zur gleichen Zeit miteinander kommunizieren (z.B. in einer face-to-face Situation oder einem Online-Chat), und die zeitversetzte, in der die Kommunikation verzögert stattfindet, weil die Beteiligten nicht zur gleichen Zeit am gleichen Ort sind (wie z.B. bei Briefkorrespondenz oder E-Mails).
  
- 3) Je nachdem, an wen sich ein Text richtet und welche Ziele er verfolgt, werden unterschiedliche Medien gewählt, über die der Text weitergegeben wird. In „Profile Deutsch“ werden zehn verschiedene Medientypen unterschieden:
  - ungebundene Blätter
  - andere Schriftträger (z.B. Metall, Holz, OHP-Folien, Glas)
  - Fernsehen, Kino, Bühne

- Radio, und Audioaufnahmen
- Neue Medien
- Telefon/Anrufbeantworter
- Lautsprecher
- Direkt (kein zusätzliches Übertragungsmedium)
- Zeitung und Zeitschrift
- Buch (und Nachschlagewerk).

4) Die meisten sprachlichen Handlungen verfolgen ein bestimmtes Ziel oder dienen einem bestimmten Zweck. In „Profile Deutsch“ sind die folgenden Zwecke dargestellt:

- amtliche oder juristische Verbindlichkeit
- allgemeine Information
- Werbung
- Anweisungen oder Instruktion
- Unterricht
- Unterhaltung
- Kunst
- Religion

5) Manche Texte enthalten besondere Darstellungsformen wie z.B. Graphiken oder Tabellen, Bilder, Musik/Noten oder Verse.

6) Schließlich kann man Texte kategorisieren, in welchem Lebensbereich sie häufig vorkommen. Die Lebensbereiche, oder Domänen, beschreiben die Kontexte einer Kommunikation und lassen sich in vier Gruppen einteilen:

- öffentlicher Bereich
- privater Bereich
- beruflicher Bereich
- Bildungsbereich

Belke (Vgl. 1973: 37) weist daraufhin, dass unter den zahlreichen Versuchen, Texte semantisch zu erfassen, sich drei Grundansätze unterscheiden, die in variierender Form immer wieder aufgegriffen werden. Er nennt:

1. Karl Bühlers Organon-Modell,
2. der textlinguistische bzw. texttheoretische Ansatz.

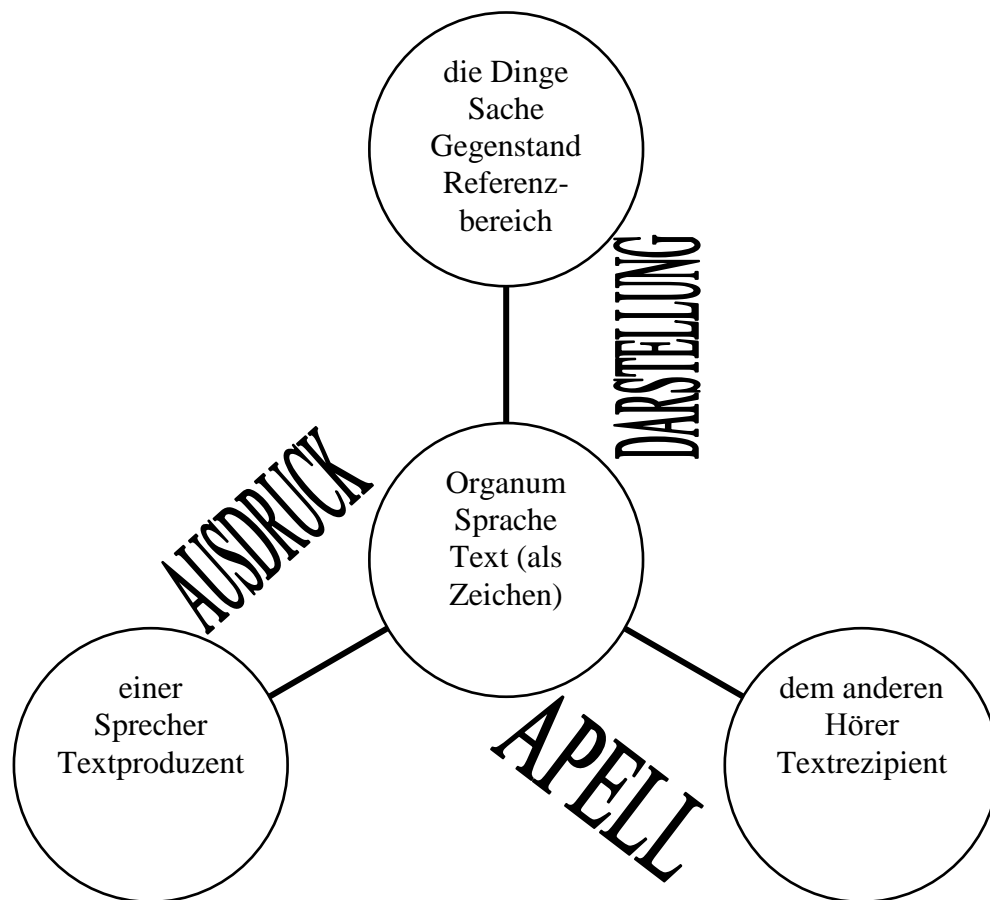
Da auf den textlinguistischen Ansatz vorher schon eingegangen ist, wird er hier nicht wieder aufgegriffen werden.

### ***2.7.1. Karl Bühlers Organon-Modell***

Die unübersehbare Vielfalt von Texttypen kann nur mit Hilfe von Modellen reflektiert werden. In einem Modell werden die verschiedenen Faktoren, die für die Textkonstitution von Belang sind in überschaubare Relationen gebracht.

Ein aufgrund seiner Einfachheit praktikables Modell hat Karl Bühler entwickelt. Er versteht Sprache als „organum“ (Werkzeug), mit dem einer dem anderen etwas mitteilt über Dinge. Damit sind drei Relationsfundamente aufgezählt: einer – dem anderen – über Dinge (Vgl. Belke, 1973: 37f.). Den Relationen entsprechen drei Grundfunktionen der menschlichen Sprache: Ausdruck, Appell und Darstellung.

In Anlehnung an Bühler skizziert Belke das folgende Modell, das das Beziehungsgefüge deutlich macht, in dem jeder Text steht ( Belke, 1973: 38):



Aus diesen Grundfunktionen der Sprache ergeben sich folgende Texttypen:

1. Texte, die in erster Linie Eindrücke, Gefühle, Überzeugungen des Sprechers wiedergeben (Ausdruck).
2. Texte, die in erster Linie an andere appellieren, die etwas bewirken, Handlung auslösen wollen (Apell).
3. Texte, die in erster Linie am Gegenstand orientiert sind, die Wirklichkeit objektiv darstellen (Darstellung).

Diese Texttypen kommen in der sprachlichen Wirklichkeit immer nur gemischt vor. Eine Klassifikation von Texten kann lediglich die Dominanz der drei Sprachfunktionen in dem jeweiligen Text berücksichtigen.



## 3. LESEN

### 3.1. Hauptaspekt des Lesens

Das Lesen ist einer der Basisfertigkeiten, die mit dem ersten Schuljahr gelernt wird. Diese Fertigkeit entwickelt sich dann weiter und wird als die Schlüsselqualifikation des Lernalters. Denn durch das Lesen allein ist der Mensch im Stande, sich Wissen anzueignen. Auch moderne Medien, wie das Internet verlangen eine gewisse „Übung“ im Lesen. Lesen ist die Tätigkeit des Entschlüsselns von gedruckten Buchstaben. Dieses Entschlüsseln wird auf die Sinnentnahme und dadurch auf die Informationsgewinnung geschlossen. Das heißt, dass die primäre Absicht des Lesens in der Informationsentnahme liegt. Zum Beispiel werden Briefe, Zeitungen, Gebrauchsanweisungen, Sachbücher usw., um die in ihnen enthaltenen Informationen aufzunehmen gelesen. Beim Lesen von literarischen Texten kommt hinzu, dass sie gelesen werden, weil sie „schön“ und „künstlerisch“ sind, während Krimis und andere sogenannte Trivilliteratur den Leser gefühlsmäßig ansprechen.

Das „Lesen“ von einem Text verläuft in der Regel anders als eine mündliche Kommunikation. Bei der mündlichen Kommunikation ist es notwendig, dass beide Kommunikationsparteien anwesend sind. Bei der schriftlichen Kommunikation hingegen dehnt sich dieser Kommunikationsprozess zeitlich aus, d.h. er verläuft zeitlich auseinander gezogen. Rückfragen an den Autor sind in den meisten Fällen nicht möglich, weshalb Texte während ihrer Rezeption zwangsweise ein „Eigenleben“ entwickeln.

Da es keine einheitliche Definition für den Lesevorgang gibt, wird die Tätigkeit Lesen nach seinen Bedürfnissen definiert; d.h. Lesen wird unterschiedlich aufgegriffen und definiert.

Grundsätzlich kann Lesen als geistig-sprachliche Übernahme von Informationen aus den Zeichen der Schrift bezeichnet werden. Die Informationen sind darin einfache

Tatsachenmitteilungen (Vgl. Baumgärtner, 1974: 444f.). Es werden vor allem zwei Komponente betont: geistig und sprachlich. Diese beiden Komponenten werden als unabdingbar für das Lesen gesehen. Andererseits wird das Lesen auch als eine Kulturtechnik gesehen. Kulturkritische Definitionen betonen die Bedeutung des Lesens als Kulturtechnik, deren Beherrschung das Individuum befähigt, aktiv und selbständig am Kommunikationsgeschehen zu partizipieren und die angebotenen Informationen und Anregungen aufzunehmen und zu verarbeiten (Vgl Meyer, 1975: 204).

Vester definiert das Lesen als eine geistig sehr anspruchsvolle Tätigkeit, die in der Praxis im Kontext mit zahlreichen anderen Faktoren ausgeübt wird:

„Lesen [...] ist eine besondere Art von Erfahrung, die erst nach einem langen Entwicklungsprozeß der Zivilisation möglich geworden ist und die das Erwerben von besonderen Fähigkeiten der Abstraktion voraussetzt [...], außerdem eine bestimmte Stufe der Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit. [...] Lesen ist vermittelt durch Zeichen und Schrift, eine verselbständigte Mitteilung: der Mitteilende ist nicht unmittelbar wahrzunehmen. Lesen ist rezeptiv, ein Dialog, eine Rückkopplung mit dem Mitteilenden als sinnliche Erfahrung gehört nicht notwendig zum Lesen“ (Vester, 1978: 183).

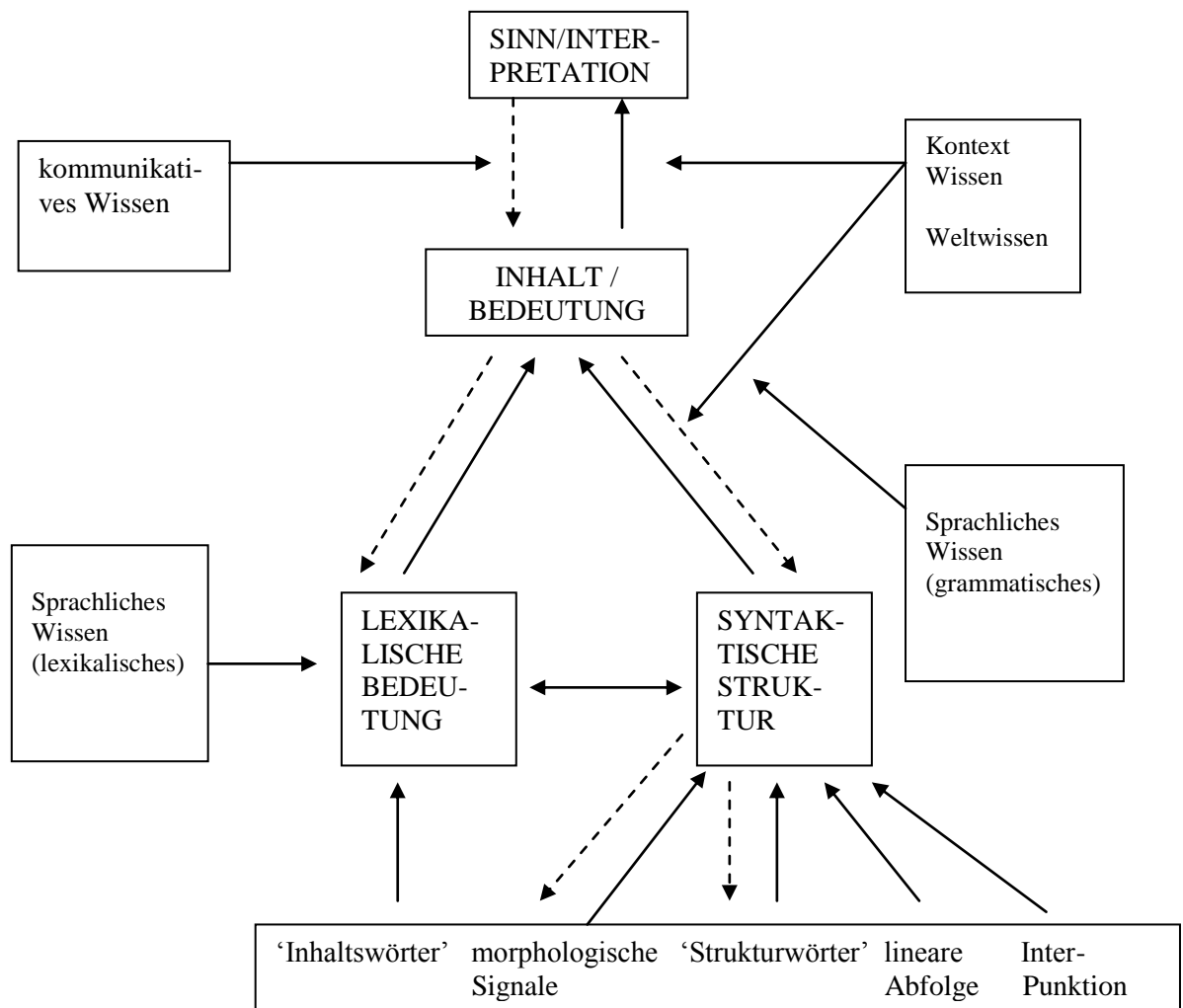
Vester betont, das beim Lesen meist eine Rückkopplung oder Rückmeldung zu dem Textproduzenten nicht gibt. Auch er hebt die Komponente Zeichen und Schrift hervor und verleiht diesen eine wichtige Rolle beim Lesen. Lesen wird somit etwas schriftlichem zugeschrieben.

„Lesen geschieht meist vereinzelt, seltener als Vorlesen oder gemeinsames Lesen. Lesen setzt eine abstrakte und reduzierte Form der Mitteilung voraus. Sinnliche Erfahrungen werden in Sprache umgesetzt, diese in Zeichen. Wer liest, muß diese Zeichen reübersetzen in Erfahrung. Das erforderliche Abstraktionsvermögen ist schwer zu erlernen. Lesen ist prinzipiell anstrengend [...]“ (ebda).

Lesen wird als eine individuelle Tätigkeit hervorgehoben, da das Lesen meist einzeln geschieht – wenn es sich nicht um institutionelles Lesen wie in der Schule handelt. Das Erkennen von Zeichen und die Umwandlung dieser Zeichen in sinntragende Bedeutungen macht das Lesen aus.

Fabricius-Hansen (1999: 23) wirft dem Lesen eine elementare Ebene der Worterkennung und Segmentierung zu und entwickelt folgendes "vereinfachtes Lesemodell".

**Abb. 1: Vereinfachtes Lesemodell**



Des Weiteren ist Lesen abhängig von Motivation und Leistungsbereitschaft, von aktivem Verhalten, also drückt das Lesen auch eine individuelle Komponente aus. Somit kann behauptet werden, dass das Lesen durch einen zweidimensionalen Faktor bestimmt wird: dem innersprachlichen, dass Komponente über Sprachkenntnisse verfügt, und dem außersprachlichen, dass Komponente wie Motivation etc. ausdrückt.

Neben der Fähigkeit lesen zu können und spezifischen Rahmenbedingungen wie Konzentrationsfähigkeit oder Umgebungsbeleuchtung beeinflusst vor allem der Faktor

Verständlichkeit die Textrezeption. Ersichtlich zu machen, „worum es in einem Text geht“, also die verständliche Darstellung von Textthema und -funktion sind unabdingbar, damit das mit einem Text verfolgte Ziel (Information, Handlungsaufforderung, etc.) überhaupt erreicht werden kann.

Der Vorgang des Lesens wird als ein komplexer, auf Sinnerschließung von Texten gerichteter geistiger Akt definiert (vgl. Nüdel, 1981: 246). Der Hauptaspekt beim Lesen ist die Sinnerschließung. Auch wenn es darum geht, literarische Texte zu lesen, bei denen vor allem die Ästhetik im Vordergrund steht, steht doch auch die Sinnentnahme im Vordergrund. Beim Lesen von Texten wird zwar auch an die Struktur der Sätze oder den benutzten ästhetischen Mitteln gedacht, aber zunächst konzentriert man sich doch auf den Inhalt des gelesenen Textes. Aber Einspruch kann in dieser Hinsicht erhoben werden, wenn man bedenkt, dass ohne das Wissen über den Bau und Funktion der Sprache kaum möglich ist, die Tätigkeit Lesen „durchzusetzen“. „Lesen erfordert Einsicht in den Bau der Sprache und Wissen davon, wie sie funktioniert“ (Nüdel, 1981: 246).

Heringer (vgl. 1987: 9) setzt das Ziel des Lesers als den Sinn, die Marksubstanz. Den Weg dorthin beschreibt er als verschlungen und erwähnt, dass dieser Weg verschiedene Ansichten zeigt:

1. Wörtliches Lesen: Erkennen der Buchstaben und Wörter, Aufbauen von Phrasen und Sätzen.
2. Deutendes Lesen: Ermitteln der Bedeutung, der Voraussetzungen und der Folgerungen aus dem Gesagten.
3. Kritisches Lesen: Beurteilen der Wahrheit und Stimmigkeit, Bewerten der Brauchbarkeit, der Schönheit und des Stils

Im Fremdsprachenunterricht dient das Lesen außerdem zur Verbesserung der Sprachkenntnisse. Wenn mit einem neuen Text in Berührung gekommen wird, möchte

man natürlich zuerst wenigstens grob wissen, worum es inhaltlich überhaupt geht. Also überfliegt man den Text. Im zweiten Schritt, dem textverarbeitendem Lesen möchte man schon genauer den Textinhalt erkennen, sachliche und/oder sprachliche Informationen herausarbeiten und die wichtigsten Aussagen des Textes erschließen. Der letzte mögliche Schritt wäre, den Text anderen laut lesend vorzutragen. Das setzt aber voraus, dass man den zweiten Schritt, also die genaue Textkenntnis, schon hinter sich hat. Vor allem das überfliegende Lesen und das textverarbeitende Lesen kann man mit bestimmten Lerntechniken trainieren.

Die Kulturtechnik Lesen muss als Werkzeug der Welterschließung und Kommunikation von jedem Individuum neu erlernt werden. Das heißt wir Menschen können nicht wie bei Tieren unsere Instinkte vererben, sondern jedes neugeborene Kind muss die menschlichen Fähigkeiten von neu an lernen; so auch das Lesen.

Nüdel beschreibt die Wege zum Lesen wie folgt:

„Das verstehende Eindringen in Schrift und Sprache, das zum Lesen führt, kann deshalb vom Buchstaben und Laut her genau so gut erfolgen wie vom Satz oder vom Wort her“ (Nüdel, 1981: 247).

Lesefertigkeit ist die Sicherheit und Schnelligkeit, mit dem der Text gelesen und verstanden werden kann. Sowohl Lesefertigkeit als auch Textverständnis beziehen sich auf das sinnentnehmende, inhaltverstehende Lesen. Dabei wird von Lesefertigkeit dort gesprochen, wo das Umsetzen von Schriftzeichen in Laute, in Wortbedeutungen und in die Bedeutung einfacher Sätze gemeint ist, von Textverständnis dort, wo der Grad des Verstehens ausgedehnter, komplexer aufgebauter oder inhaltlich vielschichtigerer Texte gemeint ist.

Die Höhe der Lesefertigkeit geht schon in den ersten Schuljahren mit der Höhe des Allgemeinen intellektuellen Leistungsvermögens sehr deutlich einher.

Von den Beziehungen der Lesefertigkeit zu spezielleren Fähigkeiten und Fertigkeiten ist zunächst das Sprachverständnis für mündliche Äußerungen (Hörverständnis) zu nennen; es ist Grundlage und Voraussetzung für das Leseverständnis. Mit dem sprachlichen Gedächtnis und mit dem Wortschatz geht die Lesefertigkeit in erheblichem Maße einher, wie auch generell mit den Sprachlichen Fähigkeiten, außerdem mit der Auffassungs- und Bearbeitungsgeschwindigkeit.

Lesen wird als „den Sinn von Schriftzeichen erfassen, Schrift in Sprache umsetzen“ (Wahrig, 1992: 831) definiert. Lesen gehört in den Bereich der indirekten Kommunikation und ist eine Ausdrucksweise der gesellschaftlichen Wirksamkeit der Sprache. Es dient immer dem Ziel, sich selbständig Literatur unterschiedlicher Art anzueignen und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Es dient somit immer einer Sinnerfassung (Lucke-Gruse, 1984: 21). Die Definitionen verdeutlichen, dass die Informationsaufnahme durch das Lesen den Rezipienten befähigt, Zusammenhänge zu erfassen, potentielle Folgen abzuschätzen und eventuelle Reaktionen zu entwickeln.

Das Lesen von Texten hat viele Vorteile: Man kann blättern, überfliegen, anlesen, etwas teilweise oder im Ganzen lesen. Im Alltag, wie auch im Beruf ist das Decodieren von schriftlichen Informationen keine Seltenheit, häufig sogar die Grundvoraussetzung für effektive Arbeit. Eigentlich wird täglich fortwährend gelesen. Das Lesen von Büchern und umfangreicheren Texten ist - bis auf das Lesen in Schule und Ausbildung - eine selbstgewählte Tätigkeit. Dieses Lesen wird nur von den eigenen Bedürfnissen, nicht von äußeren Notwendigkeiten geleitet und kann völlig unterschiedliche Ausprägungen haben. Grundprinzip dieses Lesens ist, dass es freiwillig, einer inneren Motivation folgend geschieht. Für diese ist es nebensächlich, ob die Lektüre Fachzeitschriften, Heftchenromane oder Bücher umfasst. Neben dem bewussten Lesen von Fachtexten, Büchern und Briefen gibt es noch ein „alltägliches Lesen“, das mehr oder weniger unbewusst geschieht. Unter diesem „alltäglichen Lesen“ ist das Lesen zu verstehen, das häufig einem unbemerkten Registrieren gleichkommt, d.h. Straßenschilder, Plakate, Werbung, Anzeigenkampagnen, Überschriften einer Zeitung, Firmennamen werden unbewusst aufgenommen.

Nach dem Erlernen des Lesens werden zahlreiche alltägliche Lesesituationen überhaupt nicht mehr als solche registriert, sondern mehr oder weniger unbewusst zur Kenntnis genommen. Hat man einmal gelernt, diese alltäglich unaufgefordert auftretenden Zeichen nebenher zu deuten, ist der Lesevorgang verinnerlicht und wird sozusagen ständig an den unterschiedlichsten Objekten erprobt. Bei wenig geübten Lesern bleibt es allerdings oft bei einem mühsamen Entziffern einzelner kurzer Sätze, Namenszüge, Werbeslogans usw.

Der Leser, besonders der geübte, ist in hohem Maße geistig tätig. Er tritt mit dem Verfasser in ein Kommunikationsverhältnis, verarbeitet dessen Mitteilungen und bildet sich ein Urteil, in das seine individuellen Erfahrungen und Überzeugungen einfließen. Dieses Verstehen des Gelesenen ist ein wesentlich komplizierter Vorgang als das Verstehen gesprochener Sprache. Bei der bewussten Aufnahme von gesprochener Rede unterstützen situative Ausdrucksmittel, wie Betonung des Wesentlichen, Pausen zwischen einzelnen zusammengehörigen Einheiten, entsprechende Intonation, Mimik und Gestik sowie andere Kontextinformationen den Verstehensvorgang.

Lesen ist unter folgender Sicht zu betrachten: Zum einen stellt es den komplexen Vorgang des Lesens dar – also eine Betrachtung auf Ebene des Prozesses. Zum anderen ist Lesen als ein Grad der Beherrschung zu sehen – also eine Betrachtungsweise auf der Ebene des Ergebnisses, einer Niveauangabe.

Dabei ist eine hohe Geschwindigkeit des Textlesens zur Vorauswahl von Texten wichtig. Im Weiteren kommt es stets auf den Kontext und die spezifische Aufgabenstellung mit der der Text bearbeitet werden soll an.

Die Tätigkeit Lesen ist mit der optischen Wahrnehmung verbunden. Der optischen Wahrnehmung folgt dann eine Sinnzuschreibung des optisch Wahrgenommenen. „Bei visuellen rezeptiven Aktivitäten (beim Lesen) empfangen und verarbeiten Sprachverwendende als Lesende geschriebene Texte als Input (Eingabe), der von einem

oder mehreren Autoren geschrieben wurde“ (Goethe-Institut Internationales, 2001: 74).  
Zu den Lesetätigkeiten gehören folgende (Vgl. ebda):

- zur allgemeinen Orientierung Lesen;
- lesen, um Informationen aufzunehmen, z.B. Nachschlagewerke benutzen;
- Anweisungen lesen und befolgen;
- zur Unterhaltung lesen.

Diese sind die Tätigkeiten, die mit dem Lesen in Zusammenhang stehen. Mit dem Lesen sind auch verschiedene Absichten verbunden. Folgende können zu den Absichten, die mit dem Lesen in Verbindung stehen, genannt werden (Vgl. ebda).

- global verstehen (erfassen, was insgesamt gemeint ist);
- selektiv verstehen (eine ganz bestimmte Information erhalten);
- detailliert verstehen (das Gesagte in seinen Einzelheiten verstehen);
- Schlussfolgerungen ziehen können usw.

### **3.2. Faktoren des Textverständnisses**

Jeden Tag setzen wir uns mit einer Fülle mündlicher oder schriftlicher Texte auseinander. Einige Beispiele solcher alltäglicher Texte sind Gespräche, Nachrichten, Briefe, Werbung und Gebrauchsanweisungen. Texte in Form von Plakaten, Werbeanzeigen, Zeitungen, Straßenschilder etc. werden vom menschlichen Auge bemerkt. Man liest diese ohne Absicht; ohne dass man es lesen wollte. Nur erst dann wird einem bewusst, dass man etwas liest, wenn man etwas nicht genau lesen konnte oder wenn man Verständnisschwierigkeiten hatte.



In den meisten Situationen des Alltags machen wir uns nicht sonderlich viel Gedanken, wie wir die in diesen Situationen enthaltenen Texte verarbeiten. Manchmal jedoch lenken wir unsere Aufmerksamkeit genauer auf diesen Aspekt, nämlich in Situationen, in denen Verständigungsprobleme auftreten oder zu befürchten sind. Dann wird uns bewusst, dass die Textverarbeitung ein sehr komplexer Gegenstand ist. Viele Menschen, die im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit häufig mit Texten umgehen, machen diese Erfahrung wiederholt und intensiv.

Der Vorgang des Verstehens wird vielseitig aufgegriffen. Wenn es vor allem um die Verständnis von Texten geht, drückt Altmeyer (2002: 5) dazu aus:

„Verstehen, so wollen wir festhalten, ist einerseits ein Vorgang, den der Verstehende selbst aktiv und konstruktiv vollzieht, indem er die neue Information in die ihm verfügbaren Wissensstrukturen einfügt. Andererseits aber erschöpft es sich nicht in der Aktivierung und Anwendung der dem Verstehenden verfügbaren Schemata und Wissensstrukturen, sondern ist ein wesentlich dialogischer Prozess, bei dem die dem (empirischen) Rezipienten verfügbaren Wissensstrukturen ebenso zur Geltung kommen müssen wie die Eigenperspektive des Textes oder anders gesagt: die im Text selbst angelegten Wissensstrukturen.“

Der Verstehensprozess bei Texten ist in zwei Richtungen aufzufassen: einmal von der Sicht des Lesers und zum zweiten aus der Perspektive des Textes. Der Leser liest einen Text, um ihn zu verstehen, um Informationen aus ihm zu entnehmen. Zur Entnahme von Informationen aus dem Text, also zum Lesen eines Textes müssen Aspekte erfüllt werden:

„Der Leser muss Schriftzeichen und ihre Kombinationen sowie satzgliedernde Elemente, wie die Zeichensetzung, erkennen. Beide müssen den Schriftgebilden (Wörtern) die Regelmäßigkeit des Satzbau erkennen und korrekt interpretieren. Damit wird bereits deutlich, dass Verstehensprozesse auf der Basis einer Interaktion Hörer/Leser – Text ablaufen, also sowohl Informationen vom Text zum Hörer/Leser gehen (sog. Bottom-up- oder aufwärts gerichteter Prozess) als auch Wissen des Hörers/Lesers an den Text herangetragen werden muss (top-down- oder abwärts gerichteter Prozess), damit Verstehen zustande kommt.“ (Solmecke, 1993: 13)

Das Verständnis eines Textes hängt von mehreren Faktoren ab. Alle diese Faktoren beeinflussen mehr oder weniger das Verständnis des Textes.

„Textverstehen funktioniert also umso besser, je schneller Laute bzw. Schriftzeichen vom Hörer/Leser identifiziert werden können, je größer sein rezeptives Vokabular, je automatisierter der Bedeutungsabruf und die Berücksichtigung syntaktischer Hinweise sind“ (Solmecke, 1993: 13).

Zur Verständnis von Texten sind bestimmte „Wegweiser“ enthalten, die das Verstehen von Texten erleichtern. Diese von Solmecke als Konnektoren bezeichneten „Wegweiser“ bilden auch das Gerüst des gegebenen Textes, welches wiederum zur Verständnis von beachtlicher Bedeutung ist. Diese Konnektoren sind Merkmale, die in einem Text enthalten sein müssen, um überhaupt von einem Text zu sprechen.

„Er [der Text] enthält gewöhnlich Items, sog. Konnektoren, die die einzelnen Sätze aufeinander beziehen und miteinander verknüpfen, indem sie im Text vor- und zurückweisen und so an der Herstellung des Textzusammenhangs maßgeblich beteiligt sind“ (Solmecke, 1993: 16).

Solmecke macht darauf aufmerksam, dass zur Verständnis des Textes vor allem diese „textverbindenden“ Elemente entdeckt und erfasst werden müssen.

„Auch hier könne wir wieder feststellen, dass Textverstehen um so besser funktioniert, je schneller diese textverbindenden Items, ihre Bedeutung und Funktion erkannt und in angemessener Art und Weise genutzt werden“ (Solmecke, 1993: 16).

Das Ergebnis des Verstehensprozesses setzt Solmecke als: „Ein Text ist also dann verstanden, wenn der Rezipient mit seiner Verstehensleistung zufrieden ist.“ (Solmecke, 1993: 25). Es besteht heutzutage allgemeine Einigkeit, dass es sich beim verstehenden Lesen um einen interaktiven kognitiven Prozess handelt. Es verhält sich nicht so, dass alles, was Leser einem Text an Information entnehmen, von vorneherein explizit im Text ‘vorhanden’ ist. Die Leser müssen vielmehr aktiv mitarbeiten – mitgestalten (Vgl. Westhoff, 1987: 47): Sie müssen nicht nur ihr sprachliches Wissen und Können, sondern auch allgemeines und themenspezifisches Hintergrundwissen aktivieren:

„Das Verstehen natürlicher Sprache beinhaltet den konstruktiven Aufbau eines mentalen Modells des Textinhalts (Diskursmodells) und die Integration dieses Modells in das Vorwissen (Weltmodell) des Hörers. Zur Anwendung kommt beim Sprachverstehen über sprachliches Wissen, d.h. u.a. lexikalisches, syntaktisches

und semantisches Wissen, hinaus auch allgemeines Weltwissen, das Wissen um Diskurskonventionen und kontextuelles Wissen“ (Felix/Habel/Rickheit, 1994: 5).

Iser macht darauf aufmerksam, dass man zunächst darauf aufbaut, dass der Transfer des Wissens beim Lesen ausschließlich vom Text auf den Rezipienten gerichtet ist (Iser, 1994: 175), aber man muss beachten, dass der Rezipient nur so viel „transferieren“ kann, wie ihm seine Vorkenntnisse ermöglichen. Diese Vorkenntnisse sind vielseitig aufzufassen. Sie beinhalten sowohl innersprachliche Faktoren als auch außersprachliche.

Auf der Basis des Textverständnisses liegt die Rezeption von Texten. „Der Rezeptionsprozess umfasst vier Phasen, die zwar linear ablaufen (aufsteigend/bottom-up), aber vor dem Hintergrund des Weltwissens, der Schema-Erwartungen und eines jeweils neuen Textverständnisses im Rahmen unbewusster, interaktiver Prozesse ständig aktualisiert und neu interpretiert werden (absteigend/top-down)“ (Goethe-Institut Internationales, 2001: 94). Die Phasen werden unter vier Gesichtspunkten zusammengestellt (Vgl. ebda). Diese vier Phasen sind:

- gesprochene und geschriebene Sprache wahrnehmen: Laute/Buchstaben und Wörter (handschriftlich und gedruckt);
- den Text (als Ganzes oder in einzelnen Teilen) als relevant identifizieren;
- den Text als sprachliche Einheit semantisch und kognitiv verstehen;
- die Mitteilung im Kontext interpretieren.

### ***3.2.1. Psychologische Grundlagen***

Allein Lesen zu können reicht nicht aus, um das Gelesene zu verstehen. Es bedingt anderer Faktoren, vom Lesen zum Verstehen zu gelangen. „Beim Verstehen wirken zwei Faktoren zusammen: Umweltreize (ein Ausschnitt aus der Wirklichkeit) und das verstehende Subjekt (seine kognitive Struktur)“ (Storch, 1999: 117). Storch bildet eine

einfache Theorie des Verstehens: „Die Umweltreize determinieren das Verstehen“ (ebda). Das erklärt er mit dem folgenden Beispiel: „In einem Zimmer steht eine Vase mit einer weißen Rose auf einem Tisch (Umweltreize), und jeder, der sich in dem Raum aufhält (das verstehende Subjekt), nimmt diesen Umweltreiz auf dieselbe Art als eine Vase mit einer weißen Rose wahr“ (ebda).

Doch auch hier hat Storch selbst Einwände hervorzubringen, denn er bemerkt, dass diese Theorie falsch sei. Er fragt, wie es möglich sei, dass sich einer über die Rose freut, ein anderer dagegen traurig wird, ein Dritter bemerkt, dass die Rose schon leicht welk ist, ein Vierter dagegen, dass in der Vase Wasser fehlt. Wie es komme, dass manch einer die Vase mit der Rose gar nicht wahrnehmen wird oder die Blume für eine Nelke hält (Vgl. Storch, 1999: 117). Damit ist auf den wichtigsten Faktor des Verstehens aufmerksam gemacht, nämlich, dass „Verstehen“ von Individuum zu Individuum verschieden vorkommt. Das Verstehen bei jedem Individuum anders vorkommt, d.h. dass jedes Individuum eine Sache anders betrachtet und verschiedene Konsequenzen daraus folgert, wird mit einem Beispiel von Solmecke deutlicher hervorgebracht. Solmecke (1992: 7) gibt folgendes Beispiel:

„Hören wir in Deutschland im Radio ‚Schwerer xxx auf der A 45‘, dann ergänzen wir nicht nur automatisch das Wort ‚Unfall‘, sondern auch, dass die A 45 eine besondere Art von Straße ist, dass auf ihr Autos zumeist mit hoher Geschwindigkeit fahren, dass hier eine Fahrt ihr gewaltsames Ende gefunden hat und dass dabei nicht nur ein paar Kratzer am Blech entstanden, sondern wahrscheinlich auch Menschen verletzt worden sind.“

Solmecke macht mit diesem Beispiel auf die Verstehenslücken aufmerksam, die mit unserem Hintergrundwissen gedeckt werden. Aber nur das Individuum, das Kenntnisse über das deutsche Straßensystem hat, wird diese Lücken füllen werden können. Die Informationen, die wir im Akt des Verstehens schaffen, sind in dem obigen Beispiel Informationen, die uns unser allgemeines Weltwissen zu Verfügung stellt. Wir wissen eben, was eine Autobahn ist. Die Radiomeldung aktiviert potenziell all die Informationen, die in unserem Gedächtnis im Zusammenhang mit Autobahn gespeichert sind. Das drückt Storch (1999: 118) folgendermaßen aus:

„Wir alle tragen (aufgrund unserer Biographie und der damit verbundenen Erfahrung) eine mentale Repräsentation von Welt in uns. Dieses kognitive Modell enthält das gesamte Wissen, das wir im Verlauf unseres Lebens aufgenommen, verarbeitet und gespeichert haben“.

Die Rede von einem kognitiven Modell führt dazu, dass unter „Verstehen“ ein kognitiver Prozess zu betrachten ist.

„Nach einer heute viel zitierten Theorie ist dieses kognitive Modell der Welt, unser Wissen, in Form sog. Schemata gespeichert“. [...] Schemata sind hierarchisch strukturiert; das Schema ‚lateinische Schrift‘ ist Teil des Schemas ‚Schrift‘. Ein Schema ist eine Organisationseinheit des Wissens im Gedächtnis, in der aufgrund von eigenkulturellen Erfahrungen typische Zusammenhänge eines Realitätsbereichs aufgenommen sind. Ein Schema vereinigt Konzepte über Gegenstände, Zustände, Ergebnisse und Handlungen in einer Wissensstruktur“ (ebda).

Die Aktivierung des Schemas hat einen direkten Einfluss auf das Verstehen. Denn so gut man das Schema aktiviert, ein desto besseres Verständnis kommt hervor. Die Aktivierung vom Schema kann mehrdimensional vorkommen, d.h. sie wird nicht nur durch Umweltreize aktiviert:

„ Ein Schema kann nicht nur durch Umweltreize aktiviert werden; wenn ich mich auf eine Situation vorbereite, z.B. ein Buch lesen will, so aktivieren meine Erwartungen entsprechende Schemata. Dass unsere Erwartungen das Verstehen beeinflussen, ist eine allbekannte Erfahrung“ (Storch, 1999: 118).

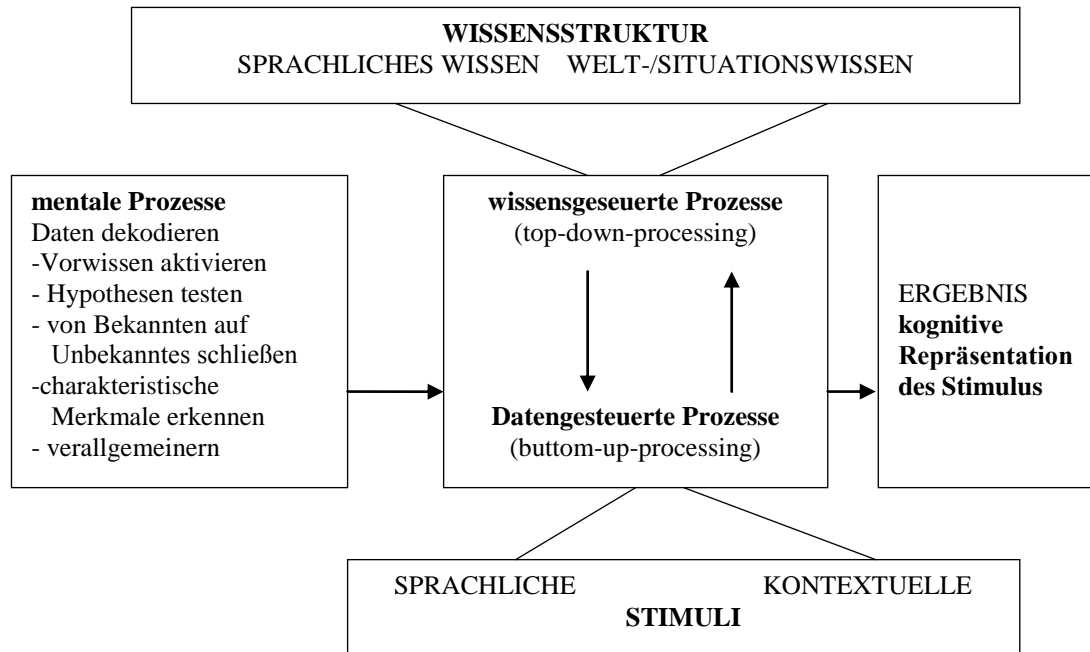
In dem angegebenen Beispiel ging es darum, dass die Verstehenslücken durch unsere Schemata gedeckt und somit ein Verständnis zustande gekommen ist. Dieser Vorgang wird von Storch (ebda) folgendermaßen dargestellt:

„Mit der ersten Wahrnehmung setzt sogleich das Bemühen um Verstehen ein, d.h. das Bemühen, „einen sinnvollen Zusammenhang“ herzustellen. Der Verstehensprozess ist darauf gerichtet, die unvollständigen Daten auf Schemata unserer kognitiven Struktur zu beziehen und sie aktiv zu vervollständigen.“

Das Bemühen um das Verstehen hat neben den Schemata vor allem bei Fremdsprachenlernern auch sprachliche Komponente. Die Fremdsprachenlerner sind aufgefordert, neben dem „Weltwissen“ auch sprachliche Hindernisse zu „überqueren“.

„Das Bemühen um die Verständnis endet in dem Augenblick, da dies gelungen ist, d.h. eine subjektiv befriedigende Deutung vorliegt“ (Storch, 1999: 119).

Um das „Verstehen“ besser zu veranschaulichen, führt Storch (ebda) das Verstehensmodell von Wolff<sup>6</sup> vor:



Im Verlauf des Verstehensprozesses aktivieren die Daten ausschnitte (Schemata) der kognitiven Struktur (aufsteigende Prozesse); von den Schemata werden Informationen an die Daten herangetragen und überprüft (absteigende Prozesse), wodurch die mentale Repräsentation des Stimulus verändert wird, d.h. der Verstehensprozess voranschreitet. Der Prozess verläuft wie

„[...] eine sich in die Höhe schraubende Spirale. Vorangetrieben wird er durch äußerst aktive mentale Prozesse wie relevante Wissensbestände aktivieren, Hypothesen testen und revidieren, Wahrgenommenes verallgemeinern, charakteristische Merkmale suchen usw. Mit jedem Umlauf steigt die Spirale an, nimmt das Verstehen zu“ (ebda).

Solmecke (1993: 22) bemerkt, dass die aktivierten Wissensstrukturen, d.h. die Schemata verschiedene Funktionen erfüllen:

- Sie sind in einem elementaren Sinn Voraussetzung jeglichen Verstehens, denn ohne ein entsprechendes Schema (z.B. ‚lateinische Schrift‘) kann man Daten zwar wahrnehmen, nicht aber sie genauer verstehen (z.B. einen geschriebenen deutschen Text).
- Sie erlauben es, Informationen zu antizipieren bzw. Hypothesen über mögliche Informationen zu bilden.
- Weiterhin ermöglichen sie es, nicht wahrgenommene, verstandene oder ausgedrückte Informationen zu erschließen bzw. zu rekonstruieren und Verstehenslücken zu schließen.
- Schließlich bilden sie die Voraussetzung dafür, dass Verstandenes in die kognitive Struktur eingeordnet wird, sodass sie auch eine Erinnerungshilfe darstellen und Vergessenes zu rekonstruieren erlauben.

Aus dieser Hinsicht ist Verstehen ein interaktiver Prozess zwischen Daten und kognitiver Struktur. Wenn wir in der Lage sind, unvollständige Daten zu verstehen, so bedeutet das streng genommen, dass vollständige, nicht lückenhafte Daten „überflüssig“ sind. Unter einem gewissen Aspekt sind all diejenigen Informationen „überflüssig“, die wir ergänzen können, da ja die Daten, ohne diese Informationen verstanden werden können.

Für Fremdsprachenlerner hat das Verstehen neben den angeführten Komponenten auch die Einschränkung des Sprachwissens als Hindernis. Die Fremdsprachenlerner haben oft aufgrund der eingeschränkten Sprachwissens Schwierigkeiten, die Äußerungsinformationen zu erfassen. Sie müssen deshalb ganz gezielt ihr Kontextwissen einsetzen, um die Verstehensschwierigkeiten bei der Äußerungsinformation auszugleichen.

### ***3.2.2. Innersprachliche Faktoren des Textverständnisses***

Mit innersprachlichen Faktoren des Textverständnisses sind zunächst Faktoren gemeint, die auf der Basis des Sprachwissens und Sprachbeherrschung eine wesentliche Rolle spielen.

Unter Sprachwissen sind komplexe Fähigkeiten im Bereich Semantik und Syntax gemeint. Die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten reichen von der Wortbedeutung bis hin zu Prinzipien des metaphorischen oder ironischen Sprachgebrauchs.

#### ***3.2.2.1. Syntax (Grammatik)***

Syntaktische Faktoren des Textverständnisses basieren auf der Struktur der jeweiligen Sprache, in der der Text produziert worden ist. Eine bestimmte Kenntnis in der Syntax ist Voraussetzung für die Textverständnis. Solmecke führt dazu an:

„Laute und Schriftzeichen müssen korrekt identifiziert werden. Je mehr Vokabeln einer Sprache man beherrscht, je besser man sich in ihrer Grammatik auskennt, desto weniger Mühe wird man mit dem Textverstehen haben, wobei Vokabelkenntnisse eindeutig der wichtigere Faktor sind. Dabei geht es allerdings nicht um produktive, sondern um rezeptive Kenntnisse, also um diejenigen, die uns befähigen, z.B. nach der auditiven oder visuellen Wahrnehmung eines Wortes möglichst automatisch seine Bedeutung abzurufen“ (Solmecke, 1993: 13)

Nach Solmecke kann die Kenntnis in der Grammatik das Verstehen des jeweiligen Textes erleichtern. Mit Kenntnis über Strukturen und Bau der Sprache wird auch das Entschlüsseln eines gegebenen Textes erleichtert werden. Anhand von bestimmten Textualitätsmerkmalen können bessere Sinnzusammenhänge gebildet werden.

#### ***3.2.2.2. Semantik (Bedeutung)***

Neben der Grammatik benötigt der Rezipient anderer Mittel, um den gegebenen Text „entschlüsseln“ zu können. Semantik gibt den Sinn, die Bedeutung an. Der Rezipient ist



in der Lage, etwas zu verstehen, wenn er sich über die Bedeutung des Gelesenen bewusst ist.

„Sprachkenntnisse allein sind eine zwar notwendige, nicht jedoch eine hinreichende Bedingung für das angemessene Verstehen gehörter bzw. gelesener Äußerungen“ (Solmecke, 1993: 16).

Neben anderen Bedingungen ist die „Bedeutung“, eines der wichtigsten Faktoren, die das Textverständnis beeinflussen. Zur richtigen Textverständnis benötigt der Rezipient über einen Korpus von Bedeutungen, die in dem jeweiligen Text vorkommenden Begriffe. Das heißt, dass der Rezipient in der Lage sein muss, in einer gewissen Weise einzelne Bedeutungen zu erschließen, um davon auf die gesamte Bedeutung des Textes zu schließen.

Die Textschwierigkeit wirkt sich auf die Verarbeitungsprozesse aus. Die Frage ist dabei, inwieweit ein schwerer Text die Verarbeitungsprozesse intensivieren kann und somit ein tieferes Textverstehen erzielt wird. Während leichte Texte eher automatisch rezipiert werden, wird bei schweren Texten die Verarbeitung immer wieder unterbrochen, sei es, weil ein Wort auftaucht, das unbekannt ist oder weil ein stark verschachtelter Satz erneut gelesen werden muss oder weil der Bezug zwischen zwei Absätzen verloren gegangen ist und wieder hergestellt werden muss. Es ist leicht nachvollziehbar, dass Personenvariablen hier ebenfalls keine unwichtige Rolle spielen. So könnte das Interesse an einem Thema überhaupt erst dazu führen, dass man sich die Mühe macht, in einen schweren Text zu investieren. Die Arbeitsgedächtniskapazität wiederum spielt eine wichtige Rolle gerade bei schweren Texten. Und auch das Vorwissen ist insofern wichtig, als der Schwierigkeitsgrad eines Textes u.a. davon mitbestimmt ist, wie viel Wissen über ein Thema bereits vorhanden ist. Es ist also durchaus von Interesse, die Textschwierigkeit mit zu berücksichtigen; dabei sollten aber andere, den Textverstehensprozess beeinflussende Varianten, nicht aus den Augen verloren werden.

### **3.2.3. Außersprachliche Faktoren**

Unter außersprachlichen Faktoren des Textverständnisses, sind jene Faktoren gemeint, die aufgrund des sprachlichen Könnens keine wesentliche Rolle spielen. Diese Faktoren meinen vor allem die auf das Individuum bezogenen Haltungen, d.h. diese Faktoren sind

#### **3.2.3.1. Vor- und Weltwissen**

Es ist schon lange bekannt, dass Vorwissen und Vorkenntnisse die Informationsaufnahme neuer Fakten erleichtern. So ist ein entsprechendes Vorwissen hilfreich bei der Trennung von wichtiger und unwichtiger Information. Dies ist dann besonders deutlich, wenn der Text anspruchsvoll ist, so dass die Leser und Leserinnen aufgefordert sind, mehr kognitive Gedächtnisprozesse zum Verstehen des Textes einzusetzen. Besonders dann, wenn zwischen dem Lesen und Abrufen des Textinhaltes ein größerer Zeitabstand liegt, zeigt sich der Vorsprung der geübten Leser, da sie zumal über einen Kontext von Vorwissen verfügen.

Mit Vor- und Weltwissen sind außersprachliche Gegenstände, Sachverhalte usw. gemeint, auf die sich die Kommunikation bezieht. Beim Lesen finden nun ständig neue Sinnkonstruktionen statt, Informationen werden abgeglichen, verstärkt, revidiert oder gar falsifiziert. Es ist offensichtlich, dass ein bereichsspezifischer Mangel an Vorwissen beim Leser ein überaus großes Lesehindernis darstellt.

„Denn ähnlich wie Sprachbeherrschung nicht als Summe ganz bestimmter gespeicherter und zur Verwendung verfügbarer Sätze aufzupassen ist, sondern als Summe sprachlicher Einheiten und der Regeln zu ihrer Zusammensetzung, ist das außersprachliche Vorwissen, das wir beim Verstehen von Texten einsetzen, durchweg nicht als Erinnerung an ganz bestimmte Vorgänge, Situationen, Texte etc. aufzufassen, sondern eher als ein Korpus abstrakter Wissensstrukturen. Für diese Wissensstrukturen hat sich u.a. der Begriff Schemata eingebürgert“ (Solmecke, 1993: 22).

Solmecke erklärt diesen Korpus von Wissensstrukturen als „Schemata“. Diese sind neben sprachlichen Elementen, die die Verständnis von Texten fördern, zur

sinngemäßen Aufnahme von Texten sehr wichtig. Sie beinhalten nicht die Wissensstrukturen der Sprachen, sondern drücken das Allgemeinwissen des Rezipienten aus.

„Schemata enthalten, sinnbildlich gesprochen, Fächer [...], in die neue Einzelheiten „eingefüllt“ werden können. Sie sorgen damit zum einen für die Integration des Neuen in die vorhandenen Wissensbestände, zum anderen ermöglichen sie aufgrund dieser während des Verstehensvorgangs ständig stattfindenden Integration die Ergänzung von Fehlendem und die Aufstellung von Hypothesen über das Kommende, die dann durch den weiteren Text bestätigt oder korrigiert werden. Je mehr Schemata beim Hörer/Leser vorhanden sind und je automatisier ihr Einsatz ist, umso besser und schneller funktioniert das Verstehen. Gleichzeitig vermehren und verändern sich diese Schemata durch die Integration neuer Wissensbestände“ (Solmecke, 1993: 22).

Will ich jemandem etwas mitteilen, so erwähne ich nicht alles und jenes, was zu einer Sache gehört, sondern ich wähle aus und setze meine Akzente.

Ob ein Text als leicht oder schwer empfunden wird, beruht, wie bereits oben angedeutet, auch auf dem Vorwissen und der Arbeitsgedächtniskapazität einer Person. Vorwissen kann sich auf das Thema des Textes (z.B. Wissen über Flugzeuge), aber auch auf das Wissen über die Struktur wissenschaftlicher Artikel beziehen. Der Schweregrad eines Textes bzw. der Grad der Textverarbeitungsschwierigkeit wird auch von der Aufgabe bestimmt, die mit Hilfe des Textes gelöst werden soll. Weiß man, dass im Anschluss an das Lesen ein Wiedererkennenstest folgt, wird der Text u.U. als weniger schwierig empfunden als bei einer nachfolgenden Transferaufgabe, in der Textinformationen in einen neuen Zusammenhang gebracht werden müssen.

### **3.2.3.2. Konzentration**

Konzentration ist einer der Faktoren, die beim Textverständnis eine wesentliche Rolle spielt. Bei einer geringen Konzentration kann es zu „Nichtverständnis“ des Textes kommen. Die Konzentration bildet auch die Basis zur Aufnahme der im Text enthaltenen Informationen. Konzentration ist das Lenken der Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes „Gebilde“ – im Zusammenhang mit dieser Arbeit auf einen Text. Die

Informationsaufnahme verläuft dann viel effektiver, wenn ein konzentriertes Lesen stattfindet.

„Wie ebenfalls jeder durch Selbstbeobachtungen feststellen kann, behalten wir aus einem Text vorzugsweise das, was uns angeht, uns interessiert, also für uns selbst von Belang ist, nicht zuletzt einfach deshalb, weil wir diese Teile der Äußerung mit größerer Aufmerksamkeit zur Kenntnis nehmen als andere“ (Solmecke, 1993: 22).

Das, was uns interessiert, wird intensiver wahrgenommen, als das was wir nebenbei lesen. So auch die Situation, denen man täglich begegnet. Sucht man nicht nach einer bestimmten Straße, so übersieht man Straßenschilder, obwohl man sie zu Kenntnis genommen und gelesen hat; es bleibt von ihr „nichts“ im Gedächtnis. Erst wenn man nach einer bestimmten Straße sucht, wird man seine Aufmerksamkeit den Straßenschildern zuwenden und die auch intensiver lesen. Man ist in solch einer Situation auf Straßenschilder „konzentriert“. „Man darf wohl pauschal behaupten, dass wir die Dinge am besten behalten, denen wir am nachdrücklichsten unsere Aufmerksamkeit zuwenden“ (Solmecke, 1993: 23).

Daraus folgt, dass Elemente, die konzentriert wahrgenommen werden, beim Rezipienten auch besser verarbeitet und langfristig behalten werden. Elementen, die „nebenbei“ wahrgenommen werden, werden zwar wahrgenommen, aber nicht bearbeitet und somit auch nicht behalten.

### ***3.2.3.3. Interesse und Motivation***

Das Interessenkonzept gehört zu den Motivationstheorien und wird dabei zur Klasse der intrinsischen Motivation gezählt. Im Allgemeinen wird unter intrinsischer Motivation verstanden, dass allein einer Aktivität wegen diese ausgeführt wird. Oder auch, dass ein Wissensbereich als solcher zur Beschäftigung damit einlädt. Bei einer Person, die extrinsisch motiviert ist, geht es immer darum, positive Folgen herbeizuführen (z.B. gute Noten, Geld...) bzw. negative Folgen zu vermeiden (blauer Brief, Spott...).

Die bisherigen Ausführungen zur intrinsischen Motivation gelten im Großen und Ganzen auch für das Interessenkonzept. Vom Standpunkt der Interessentheorie aus sind Lernende dann intrinsisch motiviert, wenn diese Lernhandlung einen Beitrag zur Qualität der aktuell im Blickpunkt stehenden Wissensdomäne leistet und nicht nur ein „mehr an Wissen“ generiert wird (Schiefele, 1991: 252). Interesse ist als „gegenstandszentrierte intrinsische Motivation“ definiert und ist damit von einer tätigkeitszentrierten intrinsischen Motivation, bei der die Handlung selber im Vordergrund steht, zu unterscheiden (Rheinberg, 1989: 47).

Im Folgenden soll nun das Interessenkonzept detaillierter beschrieben werden. Interesse kann auf zweierlei Art definiert werden: Als Persönlichkeitsmerkmal oder als aktuelle durch die Situation gegebene Motivation. Betrachtet man das Interesse als Persönlichkeitsmerkmal (individuelles Interesse, thematisches Interesse), so geht es darum, in welchem Verhältnis die Person zu einem Gegenstand steht. Dabei spielen wert- und gefühlsbezogene Valenzen die Hauptrolle. Daneben findet sich das situative Interesse. Das situative Interesse wird von außen angeregt, im Bereich des Textlesens z.B. durch die Gestaltung oder die Dramaturgie des Textes.

Wie sieht nun das individuelle Interesse an einem Gegenstand genau aus? Zwei Komponenten kennzeichnen dieses Interesse: Gefühls- und wertbezogene Valenzen. Die gefühlsbezogenen Valenzen entstehen durch Beschäftigung mit dem Wissensbereich durch beispielsweise Stimulation, Involviertheit und Freude. Die wertbezogenen Valenzen ergeben sich aus der persönlichen Bedeutsamkeit, die ein Wissensbereich besitzt. Dass dieser Bereich für eine Person diese Wichtigkeit erfährt, liegt an dessen Stellung im Selbstkonzept, denn hier ist das Selbstbild, d.h. die kognitive Repräsentation der eigenen Person gespeichert. Je mehr sich nun die eigene Identität über einen Wissensbereich bestimmt, umso größer ist dessen persönliche Bedeutsamkeit (Krapp, 1992). Es ist davon auszugehen, dass die Beeinflussungsrichtung dabei bidirektional ist, d.h. dass sowohl das Selbstkonzept die Lernleistung beeinflusst als auch die (erfolgreiche/erfolglose) Lernleistung das Selbstkonzept. Häufig sind die gefühls- und die wertbezogene Valenzformen positiv miteinander korreliert. Es ist aber auch leicht vorstellbar, dass mal die erlebten Emotionen, bei der Beschäftigung mit

einer Sache im Vordergrund stehen und ein anderes Mal die persönliche Bedeutsamkeit, die diese Sache für einen hat. Dies ist der Grund, warum beide Valenzformen eigentlich auseinandergehalten werden.

Während das individuelle Interesse einer Person durch zeitliche Konstanz und Stabilität gekennzeichnet ist, zeigt sich das situative Interesse eher kurzlebig und oberflächlich. Die Aufmerksamkeit der Person ist mehr durch die in dieser Situation steckenden Anreize gefesselt als tatsächlich durch das Thema selbst. Situatives Interesse ist daher mehr external verankert.

## **4. DIDAKTISIERUNG VON TEXTEN**

### **4.1. Festsetzung von Lernzielen**

Die wichtigste Frage bei der Arbeit mit Texten ist wohl diejenige, zu fragen, was man mit dem jeweiligen Text vorhat, d.h. welche Zielsetzung man mit der Textarbeit anstrebt, welches Lernziel man damit erreichen möchte. Für die Textarbeit allgemein im Fremdsprachenunterricht drückt Heyd (1991: 73) folgendes aus:

„Im Fremdsprachenunterricht stellt der Text ein Modell für den Lerner dar. Das bedeutet, daß der Text so beschaffen sein muß, daß die wesentlichen Textmerkmale – der über den Satz hinausgehende Textzusammenhang – zum Ausdruck kommen. Dem Lerner sollen durch die Textarbeit die Regeln für die Textkonstitution vermittelt werden; also müssen die Texte als Produkte solcher Regeln erkennbar sein“.

Der Text sollte dem Lerner zeigen, nach welchen Bildungsprinzipien in der Fremdsprache ein Text produziert wird. Der Lerner soll das aus dem Text „lesen“ können.

### **4.2. Aspekte der Textwahl**

Bei der Textwahl spielen viele Aspekte eine Rolle. Sie bestimmen zusammen die Wahl des zu verarbeitenden Textes. Zunächst muss die Zielgruppe festgelegt werden.

#### ***4.2.1. Formale Aspekte***

Unter Formalen Aspekten versteht man zumeist die äußere Form des Textes, den Aufbau und auch die Textsorte. In Betracht der Zielgruppe sollen die Texte so angelegt sein, dass die Lerner keine besonderen Schwierigkeiten bei der Entschlüsselung der Textsorte haben. Es spielt auch eine wichtige Rolle, dass der Text übersichtlich angelegt ist, d.h. die Lerner sollen, wenn sie dem Text begegnen, die Übersicht nicht verlieren.

#### ***4.2.2. Sprachliche Aspekte***

Bei den sprachlichen Aspekten handelt es sich vor allem um die sprachliche Eignung der Texte. Die Texte sollten mit den sprachlichen Kompetenzen der jeweiligen Zielgruppe übereinstimmen. Dabei handelt es sich vor allem um die Lexik, d.h. die Lexik die in den Texten dargestellt ist, darf die Lerner nicht überfordern. Andererseits muss sie aber auch bei den Lernern Neugier erwecken, um somit das Weiterlernen zu fördern.

Der sprachliche Aufbau und die verwendete Grammatik sollte die Lernenden nicht überfordern, sondern ihnen Anhaltspunkte bei der Entschlüsselung des neuen Stoffes liefern.

#### ***4.2.3. Inhaltliche Aspekte***

Zu den Inhaltlichen Aspekten bei der Textauswahl handelt es sich vor allem um die Themen, die ausgewählt werden müssen. Häussermann/Piepho (1996: 286) bringen folgende Aspekte dazu vor:

- Gibt es viele Einstiege in das Thema, viele Bezüge zu den Lernenden?
- Ist das Thema in der Tendenz eher kopflastig, oder ist es kräftig genug, Gefühle zu bewegen? Werden sich die Lernenden persönlich identifizieren mit Fragen oder Anliegen, die mit dem Thema zusammenhängen?
- Stecken in dem Thema Anlässe zum Rätselraten, Zum Erstaunen, ist es sperrig genug, dass es Kontroversen auslösen kann.

Weiterhin fordern sie einige Aspekte, die in den Texten vorhanden sein sollten:



- Auf einem Lesetisch sollte die Anzahl der verunsichernden Texte überwiegen, Texte, die Fragen wecken, Fenster öffnen, zu Aktivitäten auffordern.
- Ein Lesetisch sollte auch ein Ausruhen für die Augen, eine geistige Nahrung sein. Kulinarische Freuden, musische Elemente sollten nicht fehlen.
- Möglichst viele Texte sollten Anhaltspunkte enthalten, aus denen die Lesenden jeweils eine Story herauslesen und zusammenknüpfen können.

Es stellt sich heraus, dass die Forderungen an den Text bei einer guten Textarbeit von vornherein mit großen Erwartungen gestellt sind. Diese Erwartungen werden erfüllt, wenn der Lehrende eine treffende Textauswahl getroffen hat.

In der Praxis ist die Situation meist anders; der Lehrende hat öfters keinen weiten „Spielraum“ er muss sich an die Lehrvorschriften und den Curricularen halten. Nur durch Zusatzmaterial ist es dem Lehrenden möglich, einen weitem Horizont – gemeint ist hier die Textauswahl – in den Unterricht einzubauen.

#### **4.2.4. Kulturelle Aspekte**

Als kulturelle Aspekte ist zunächst zu nennen. Das der Text den kulturellen Anforderungen der Lerner entspricht. Da es sich hier um Fremdsprachenlerner handelt, beinhalten die Texte für die Lerner fremdkulturelle Informationen. Es muss darauf geachtet werden, dass diese Informationen die Lernenden nicht überfordert.

Zwei wesentliche Punkte sind dabei zu beachten. Erstens sollten die kulturellen Informationen die Lernenden nicht zu einem „Abstoß“ der fremden Kultur führen. Das heißt, dass die ausgewählten Texte die Lernenden zur Akzeptanz der in dem Text dargebotenen Kultur führen. Zweitens sollten die Texte auch nicht zu einer Bewunderung der dargebotenen Kultur führen, d.h. die fremdsprachigen Lerner sollten

die dargebotenen kulturellen Informationen kritisch betrachten. Kurz gesagt es muss eine Harmonie zwischen der Eigen- und Fremdkultur geschaffen werden.

Altmeyer (2002) macht darauf aufmerksam, dass folgende Aspekte eine wichtige Rolle spielen; kulturelle Aspekte sind Wissensstrukturen,

- die abstraktes und typisiertes Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthält;
- die dazu dient, neue Erfahrungen und neue Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Beziehung zu setzen und dem Neuen damit Sinn zuzusprechen;
- die nicht im kognitiven Apparat eines Individuums verankert, sondern einer sozialen Gruppe gemeinsam ist;
- die erfahrungsgesättigt ist, in der aber nicht individuelle, sondern ‚kollektive‘ Erfahrungen abgelagert sind;
- die eine gewisse Konstanz und Stabilität über längere Zeiträume hinweg aufweist und die daher für kollektive Deutungsprozesse immer wieder herangezogen wird.

Die Wahl der Texte sollte auf diesen Aspekten basieren. Kulturelle Aspekte spielen bei der Wahl der Texte, die im Unterricht behandelt werden sollten eine wichtige Rolle.

#### ***4.2.5. Funktionale Aspekte***

Mit den funktionalen Aspekten der Textauswahl sind gemeint, dass die Texte nach einer bestimmten Absicht, nach einem bestimmten Ziel ausgewählt werden müssen. Es muss darauf geachtet werden, dass die Textauswahl mit der Zielsetzung übereinstimmt. Warum wird der Text im Unterricht behandelt (will man z.B. eine bestimmte

grammatische Struktur einüben). Der Text sollte aus dieser Hinsicht die Erwartung erfüllen.

### 4.3. Einsatz im Unterrichtsgeschehen

Der Einsatz im Unterricht fordert eine Präzise Planung und Durchführung. Der Text muss der Unterrichtsdauer abgestimmt werden. Dazu empfiehlt Heyd (1991: 89f.) folgendes Vorgehen im Unterricht:

Lerner-(Schüler)-aktivität	Lehreraktivität
S erfassen Aufgabenstellung	L erläutert Zielstellung: Stimmt S auf die zu lösende Aufgabe ein, weckt ihr Interesse, ihre Wissbegierde, schafft eine Leseerwartung; - vollständiges Erfassen oder - Erfassen des wesentlichen Inhalts; Teilt S die Form der Auswertung mit, gibt S Hinweise zum Arbeitsweg (Schritte, Hilfsmittel, Notizen...)
S lesen den Text still a) vollständig erfassend oder b) im Überblick; a. S verstehen bei erstmaligem Lesen den Text vollständig; der Text ist sprachlich einfacher, nicht so lang b. S erfassen zunächst nur die wesentlichen Züge des Textes; dieser ist anspruchsvoller, länger	L lässt S still lesen
1. Lesephase	L kann zwei Lesephasen ansetzen (zur Isolierung der Schwierigkeiten und stärkeren Konzentration der S auf den

	Kontext beim Erschließen unbekannter Lexik):
<p>Kursorisches Lesen (globales Lesen)</p> <p>S erfassen das allgemeine Anliegen des Textes, erkennen, wo sie Hilfsmittel brauchen, ziehen das Wörterbuch jedoch nur bei Schlüsselbegriffen zu Rate</p> <p>S erschließen mit Hilfe ihrer Sprachkenntnisse und analytischen Fähigkeiten möglichst viele Informationen aus dem Kontext, einschließlich unbekannter rezipierbarer oder vergessener Lexik (das wirkt einer schülerhaften Lesehaltung entgegen; die Lesezeit ist deshalb begrenzt)</p> <p>S üben sich damit in rationellem Lesen und den Grundsritten wissenschaftlichen Arbeitens</p>	Kursorisches Lesen des Gesamttextes
Es folgt eine Phase der Auswertung und Einschätzung, welche Maßnahmen zu treffen sind, um das Ziel „vollständiges Erfassen des Textinhalts“ zu erreichen.	
S beantwortet die Fragen des L, zeigen, daß / ob sie das allgemeine Anliegen des Textes erfasst haben.	L stellt allgemeine Fragen, die nicht auf Einzelheiten eingehen; d.h. stellt fest, ob S die Gliederung des Textes, wesentliche Abschnitte und das allgemeine Anliegen erfasst haben.
<p>2. Lesephase</p> <p>statisches Lesen</p> <p>S entnehmen dem Text jetzt genauere Informationen, suchen Antworten auf Fragen, ziehen das Wörterbuch zu Rate, machen Notizen</p>	<p>- statisches (verweilendes) Lesen des Gesamttextes oder von Abschnitten</p> <p>L lenkt evtl. durch orientierende Fragen (MS oder FS, Tafel, Tageslichtprojektor); die Fragen lenken die Aufmerksamkeit der S und orientieren sie auf die Lexik hin, die sie im</p>

	Wörterbuch nachschlagen müssen (evtl. notiert der L an der Tafel ausgewählte Lexik, um übermäßiges Nachschlagen zu vermeiden)
Kontrollphase S weisen Verständnis nach (FS oder MS) S übersetzen eventuell Problemstellen	L kontrolliert Verständnis und wertet erzieherisch aus; klärt offene Fragen; lässt bei Problemhaltigen Texten evtl. kurze Diskussionen führen
Wenn die Lektüre umfangreicherer Texte in die häusliche Arbeit verlegt werden muß:	
S lesen Text grundsätzlich 2 mal (wie oben ausgeführt) S ziehen Zwischenbilanz, wie weit sie den Text nach dem 1. Lesen verstanden haben; formulieren Fragen, setzen so selbst Schwerpunkte für das 2. Lesen S machen Notizen S fertigen evtl. Exzerpte an	L gibt vorher methodische Hinweise zur Hausarbeit L wertet gelesene Text in Klasse aus L nutzt von S formulierte Fragen und Notizen für Auswertung L gibt evtl. zusätzliche Informationen, z.B. über Leben des Autors, seine Stellung zu dem aufgeworfenen Problem, Informationen, die zur gedanklichen Verarbeitung beitragen L wertet das Exzerpt aus

Im Anschluss an diese Vorgehensweise bringt sie folgende Erklärung:

„In einsprachigen Kursen kann mit dem stillen Lesen evtl. das Übersetzen einzelner sprachlich schwieriger Stellen und/oder inhaltlich wichtiger Abschnitte verbunden werden. Dem Lehrer dient es zur Verständniskontrolle, der Lerner übt sich darin, wiederzugeben. Dies entspricht auch einer Anforderung in vielen Berufen, besonders bei der Auswertung von wissenschaftlichen Veröffentlichungen, wo genaues Verstehen notwendig ist“ (Heyd, 1991: 90)

Beim Einsatz im Unterricht sollten neben dem Textverständnis auch verschiedene Lesestile eingeübt werden. Diese Lesestile sind nach Häussermann/Piepho (1996: 289) folgende:

- Das Überfliegen (auch globales / orientierendes Lesen). Beim Überfliegen entscheide ich mich, ob mich der Text überhaupt interessiert. Wenn ja, wähle ich einen der folgenden Lesestile.
- Das Mustern (kursorisches Lesen). Beim Mustern erfasse ich den Aufbau, den Zusammenhang, die Hauptaussage eines Textes [...].
- Das Herauspicken (selegierendes / selektives Lesen). Hier hole ich aus dem Text gezielt nur Informationen heraus, die ich für einen bestimmten Zweck suche, auf dem Theaterplakat interessieren mich z.B. nur die Freitagsaufführungen.

Nach dem Mustern oder Herauspicken entscheide ich mich, ob ich noch tiefer in den Text eindringen will oder nicht.

- Das Verweilen (totale Lesen). Hier nehme ich den Text und seine Botschaft(en) so sorgfältig wie möglich auf, sei es analytisch-kritisch wie z.B. ein Rechtsurteil, sei es umsetzend wie z.B. eine Gebrauchsanweisung, sei es genießend wie z.B. einen Liebesbrief oder Gedicht.

#### **4.4. Erstellen von Aufgaben und Übungen**

Sowohl zur Festigung des gelernten Stoffes als auch zur Lernkontrolle sollten Aufgaben und Übungen angefertigt werden.

Mittlerweile gibt es in der Forschung verschiedene Übungstypen für das Leseverstehen. Sie alle verfolgen bestimmte Teillehrziele – denn ihr Oberziel ist das Verstehen des Textes. Ein solches Sortiment, das für unsere Arbeit mit Texten relevant ist, sind folgende Übungstypen. Diese Übungstypen lassen sich mit anderen Übungen erweitern, doch diese Übungstypen zeigten sich geeignet für die Arbeit mit kurzen Texten.

**Übungstyp 1:**

- Den Schülern werden ein schriftlicher Text und schriftliche Äußerungen dazu vorgelegt.
- Sie entscheiden über die Richtigkeit der Äußerungen in Bezug auf den Text.
- Sie kreuzen eine von drei Alternativen an.

**Übungstyp 2:**

- Den Schülern werden jeweils eine Frage und mehrere Antworten dazu vorgelegt.
- Sie entscheiden sich für eine der Antworten als zu der Frage passend.
- Sie kreuzen die passende Antwort an.

**Übungstyp 3:**

- Den Schülern werden ein Schriftlicher Text und mehrere schriftliche Äußerungen dazu vorgelegt.
- Sie entscheiden sich für eine der Äußerungen als zu dem Text passend.
- Sie kreuzen die passende Äußerung an.

**Übungstyp 4:**

- Den Schülern werden ein einleitender Satz und mehrere schriftliche Äußerungen dazu vorgelegt.
- Sie entscheiden sich für eine der Äußerungen als zu dem einleitenden Satz passend.
- Sie kreuzen die passende Äußerung an.

**Übungstyp 5:**

- Den Schülern werden schriftliche Texte und Überschriften dazu vorgelegt.
- Sie entscheiden über das Zueinanderpassen der Texte und Überschriften.
- Sie ordnen die Überschriften den Text zu.

**Übungstyp 6:**

- Den Schülern werden Texte und Satzanfänge und –enden dazu vorgelegt.
- Sie entscheiden über das Zueinanderpassen der Satzteile in Bezug auf die Texte.

- Sie ordnen den Satzanfängen die Satzenden zu.

**Übungstyp 7:**

- Den Schülern werden Beschreibungen mehrerer Personen und Stichwörter dazu vorgelegt.
- Sie entscheiden, welche der beschriebenen Personen zu den Stichwörtern passen.
- Sie schreiben die Namen der Personen zu den Stichwörtern.

**Übungstyp 8:**

- Den Schülern werden schriftliche Fragen und Antworten vorgelegt.
- Sie entscheiden über das Zueinanderpassen der Fragen und Antworten.
- Sie ordnen den Fragen die Antworten zu.

**Übungstyp 9:**

- Den Schülern wird ein schriftlicher Text vorgelegt.
- Sie finden die wesentlichen Inhalte des Textes heraus.
- Sie fassen den Text in ihrer Muttersprache (bzw. Zielsprache) zusammen.

**Übungstyp 10:**

- Den Schülern werden ein Text und Fragen in der Muttersprache dazu vorgelegt.
- Sie finden die gefragten Inhalte aus dem Text heraus.
- Sie beantworten die Fragen in ihrer Muttersprache (bzw. Zielsprache)

**Übungstyp 11:**

- Den Schülern werden ungeordnete Sätze vorgelegt.
- Sie entscheiden über die sinnvolle Abfolge der Sätze.
- Sie ordnen die Sätze zu einem Text.

**Übungstyp 12:**

- Den Schülern werden ein Text und ungeordnete Sätze dazu vorgelegt.
- Sie entscheiden über die textgemäße Abfolge der Sätze.



- Sie ordnen die Sätze.

**Übung 13:**

- Den Schülern wird ein schriftlicher Text vorgelegt.
- Sie verstehen den Text und setzen ihn in gesprochene Sprache um.
- Sie lesen den Text laut vor.

**Übung 14:**

- Den Schülern wird ein schriftlicher Text vorgelegt.
- Sie verstehen den Text und komprimieren die Inhalte auf das Wesentliche.
- Sie fassen die Inhalte des Textes mündlich zusammen

**Übung 15:**

- Den Schülern wird ein schriftlicher Text vorgelegt.
- Sie verstehen den Text und konzipieren einen Kommentar zu bestimmten Textinhalten.
- Sie kommentieren Inhalte des Textes mündlich.

**Übung 16:**

- Den Schülern wird ein schriftlicher Text, hier: eine Erzählung, vorgelegt.
- Sie verstehen den Text und wiederholen seinen Inhalt.
- Sie erzählen den Text mündlich nach.

**Übung 17:**

- Den Schülern wird ein unvollständiger Text vorgelegt.
- Sie assoziieren zu den inhaltlichen Leerstellen.
- Sie nennen die fehlenden Wörter bzw. tragen in den Text ein.

**Übung 18:**

- Den Schülern werden unvollständige Sätze vorgelegt.
- Sie assoziieren Wörter zu den inhaltlichen Leerstellen.

- Sie nennen die fehlenden Wörter bzw. tragen sie in den Text ein.

#### **Übung 19:**

- Den Schülern werden unvollständige Sätze und ungeordnete Wörter dazu vorgelegt.
- Sie wählen die zu den Leerstellen passenden Wörter aus.
- Sie tragen die Wörter in die Sätze ein.

#### **Übung 20:**

- Den Schülern werden unvollständige Sätze und jeweils mehrere Wörter (meistens vier) zur Auswahl vorgelegt.
- Sie entscheiden sich für eines der Wörter als zu einem Satz passend.
- Sie kreuzen die passenden Wörter an.

### **4.5. Hinweise zur Lesedidaktik**

Didaktik im engeren Sinn beschäftigt sich mit der Theorie des Unterrichts, in einem weiteren Sinne mit der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Lesedidaktik ist eine Wissenschaft, die theoretische wie schulpraktische Orientierungs- und Arbeitshilfen anbietet.

Die Lesedidaktik berücksichtigt:

- Differenzierende und individuelle Förderung nach dem Lehrplan
- Lesen als ein fächerübergreifendes Grundlagen- und Entwicklungsprogramm: Lesen können heißt lernen können. Lesen lernt man durch Lesen.
- Lesen ist ein konstruktiver, Sinn stiftender Akt: Die Lehrer/innen sind aufgefordert kreative, handlungs- und lernprozessorientierte didaktische Schritte zu setzen.

- Lesen heißt die Welt wahrnehmen: Lesen ist bewusste, selektive Informationswahrnehmung und Erfahrungsverarbeitung.
- Lesen fördert die Persönlichkeitsentwicklung: Selbstbewusstsein, Fremdverstehen, Enkulturation sind Kriterien der Buchpädagogik, der Lesekultur und der Freude am Lesen.

Die Entwicklung von Lesekompetenz wird aus didaktischer Sicht durch drei Komponenten gefördert.

### **1) Systematische Erfassung satzübergreifender Zusammenhänge**

Fragestellungen bezogen auf das Wort und den Satz:

- Was kennst du schon?
- Was findest du schwer?
- Wie fängst du am besten an?
- Was möchtest du wissen?
- Wie könnte das heißen?
- Woher kennst du das Wort, den Satz?

Fragestellungen bezogen auf den Text:

- Was findest du interessant?
- Was kannst / kennst du schon?
- Was ist neu?
- Was möchtest du wissen?

- Suche einen wichtigen Satz / Textabschnitt heraus! Formuliere ihn mit eigenen Worten!

## 2) Diagnose von Schwierigkeiten

Die „Einfachheit“ oder „Schwierigkeit“ eines Textes zeigt sich auf grafischer, sprachlicher und inhaltlicher Ebene.

Didaktische Möglichkeiten der „Textentlastung“ bestehen in der graphischen, sprachlichen und der inhaltlichen Gestaltung:

1) Zur graphischen Gestaltung zählen:

- Flattersatz statt Blocksatz (linksbündig zur Unterstützung der Leserichtung)
- kurze Zeilen / Spalten
- Zeilenabstand / Buchstabenabstand
- Sinnabschnitte entsprechen Zeilen-, Spalten- und / oder Seitenende
- keine Worttrennung am Zeilenende
- überschaubare Gliederung

2) Zur sprachlichen Gestaltung zählen:

- gebräuchliche Wörter
- mehr kurze als lange Wörter
- überwiegend kurze Sätze (Satzlänge von sieben Wörtern +/-2)
- Wiederholungen auf Wort- und Satzebene
- einfache Syntax (Parataxe) statt komplizierter Unterordnungen (Hypotaxe)

3) Zum Inhalt zählen:

- logischer, linearer Textaufbau
- motivierendes Thema
- Orientierung über das Thema zu Beginn
- Illustrationen zur Veranschaulichung

### **3) Organisation des Leseprozesses**

Ein organisierter Leseprozess verläuft anhand präziser textspezifischer Aufgaben- bzw. Fragestellungen in drei Phasen.

Dabei werden folgende Lesegewohnheiten entwickelt:

1. Vor der Lektüre:

- Was für ein Text - erzählend oder informativ - ist es?
- Was weiß ich schon darüber?
- Was will / muss ich noch wissen?

2. Während der Lektüre:

- Wie hängt der Text mit meinem Vorwissen zusammen?
- Verstehe ich, was ich lese - einzelne Wörter, Textteile, den ganzen Text?
- Was kann ich tun, wenn ich etwas nicht verstehe?

3. Nach der Lektüre:

- Was habe ich gelernt, welche Gefühle oder Meinungen habe ich entwickelt?
- Was habe ich mir gemerkt?

- Wie kann ich das Gelesene anwenden und weiter verarbeiten?

Folgende Stichpunkte können helfen, Lesen als Kommunikationsform in seiner Vielfältigkeit zu verstehen. Was verstehen wir darunter, was muss beachtet werden?

#### Lesedidaktische Stichpunkte

- Überschrift beachten
- sich das Gelesene bildlich vorstellen
- Wichtiges unterstreichen
- Wichtiges zusammenfassen
- mit Textschwierigkeiten umgehen lernen
- Textverständnis überprüfen

## 5. ÜBUNGEN ZUR LESEFERTIGKEIT

Im Folgenden werden verschiedene Texte mit Aufgabenstellung aufgeführt. Diese Texte sollen jeweils Beispiele für die Arbeit mit Texten darstellen. Anhand dieser Texte können weitere Exemplare für die Arbeit mit Texten im Unterricht darstellen.

### Übung 1

Arbeitszeit: etwa 15 Minuten

#### **Aufgabe:**

Sie sind Sprachlehrer und sollen Schülern, die im Selbststudium Deutsch lernen, das passende Lernmaterial empfehlen. Wem empfehlen Sie welches Material? Es gibt jeweils nur eine richtige Lösung. Es ist möglich, dass nicht für jede Person das passende Material angeboten wird. Markieren Sie in diesem Fall auf dem Antwortbogen „negativ“.

Beispiele: Sie suchen ein passendes Lernmaterial für

1 jemand, dem es Spaß machen würde, mit einem Film Deutsch zu lernen.

Lösung: G

2 jemand, der Fachdeutsch für Internationales Recht lernen muss. Lösung:

„negativ“

#### AUFGABEN:

Sie suchen ein passendes Lernmaterial für

1 jemand, der Deutsch für seinen Beruf braucht.

2 jemand, der Deutsch mit dem Computer lernen will.

3 jemand, der Deutsch lernt und dazu leichte Lektüre lesen will.

4 jemand, der mit einem Tandem-Partner im Internet arbeiten will.

5 jemand, der schon etwas Deutsch gelernt hat und wieder anfangen will.

### **A- Deutsch interaktiv**

Unser neues Sprachlernprogramm auf CD-ROM erfüllt alle Ansprüche, die Sie an ein gutes Computer-Programm stellen. Lernen Sie interaktiv Deutsch, trainieren Sie ganz nach Ihren individuellen Vorstellungen, arbeiten Sie wann und wie viel Sie gerade möchten. Neben 500 verschiedenen Übungen bietet Ihnen „Deutsch interaktiv“ zahlreiche Texte zum Lesen und Hören, ein multimediales Wörterbuch und Übersetzungen in eine von sechs Benutzersprachen.

### **B- Grammatik schnell und sicher**

Viele Deutschlerner wollen immer wieder ihre Grammatikkenntnisse auffrischen oder einfach nur wiederholen. „Grammatik schnell und sicher“ bietet Ihnen alles, was Sie dafür brauchen: Übungen, Übungen, Übungen! Zu jedem Grammatikproblem, für Anfänger und Fortgeschrittene. Mit Lösungsschlüssel zur selbstständigen Arbeit.

### **C- Das weiße Auge**

Ein Krimi für Deutschlerner in sieben Kapiteln, von R.F.P. Ehemann, Ehefrau, ein Psychiater und ein „Unfall“ .... Und die spannende Suche der Detektive Maggie Chandler und Jürgen Griefahn nach der finsternen Wahrheit.

Lektüre, nicht nur für Anfänger, mit Wort-Erklärungen und Landeskunde.

### **D- Von A bis Z**

Ein Sprachführer für die wichtigsten Alltagssituationen in Deutschland, leicht handhabbar, alphabetisch geordnet von A wie „Auf Wiedersehen“ bis Z wie „Zum Wohl!“. Ihr unentbehrlicher Helfer für unterwegs mit Wortliste in vier Sprachen und einem kleinen Ratgeber für den Umgang mit Deutschen. In Englisch, Französisch, Spanisch und Russisch.



### **E- „Q“ - Der ultimative Lehrgang**

Hand aufs Herz - geht es Ihnen nicht auch so? Sie haben mit Deutsch angefangen aber nicht weitergemacht. Warum? Der Lehrer war zu streng, Sie hatten keine Zeit, Hausaufgaben waren nicht möglich ... Aber sicher wissen Sie etwas! Und das kann man ein bisschen auffrischen. Noch einmal anfangen, noch einmal anpacken! Dabei hilft Ihnen unser neuer Lehrgang Q - und das mit Spaß!

### **F- Deutsch sprechen im Büro**

Sie sprechen schon Deutsch, aber dennoch haben Sie Probleme, Ihre deutschen Kollegen im Büro oder im Berufsalltag zu verstehen? Dann sollten Sie einmal einen Blick in unser neues Buch „Deutsch sprechen im Büro“ werfen! Hier finden Sie alles, was für die erfolgreiche Kommunikation im Geschäftsalltag nötig ist: Fachwortschatz, Redewendungen, alles Wissenswerte über Buchhaltung und Korrespondenz! Einfach erklärt und bestechend einfach aufgebaut.

### **G- Viel Glück!**

Der neue Sprachfilm „Viel Glück!“ - ein Deutsch-Programm besonderer Art: Filmszenen aus verschiedenen Bereichen des täglichen Lebens: Wohnen, Essen, Schlafen, Arbeiten, Unterhaltung, Feste, Sport und Liebe - eine bunte Folge. Das Lernprogramm dazu in genauen methodischen Schritten von der Anfängerstufe bis zur Fähigkeit, Alltagsgespräche zu verstehen und selbst zu führen.

### **H- Training Zentrale Mittelstufen-Prüfung**

Unser neues Übungsmaterial bietet Ihnen einen Überblick über die Anforderungen der Prüfung, die unterschiedlichen Prüfungsteile und zahlreiche Erklärungen und Tipps für die Prüfung. Für alle, die schon vor der Prüfung wissen wollen, was sie erwartet! Mit Hörkassetten zum Hörverstehen und zur mündlichen Prüfung.

(Aus: Dietrich/Frey 2001, S. 82f)

## **Durchführung der Übung 1**

In dieser Aufgabe können den Rezipienten die Aufgabe ohne weitere Erklärungen gestellt werden. Bei dieser Aufgabe liegt das Ziel darin, den Kerninhalt einzelner Textpassagen festzustellen. Die Aufgabe erfordert von den Rezipienten jede Textpassage in seiner Kernaussage zu verstehen, um dann die Aufgaben zu lösen.

Es kann sich herausstellen, dass bei solcher Aufgabenstellung – ohne eine Vorentlastung und ohne Besprechung des Themas – die Rezipienten zunächst sich mit Distanz an die Aufgabe nähern. Sie setzen sich mit den Inhalten der Textpassagen auseinander und versuchten sie zu verstehen.

Am Ende der Aufgabe wird sich herausstellen, dass die meisten Rezipienten in der Lage sind, die gegebene Aufgabe zu lösen. Sie können Probleme bei einigen Begriffen haben, aber es wird sich herausstellen, dass diese Verständnislücken durch den Textzusammenhang gedeckt werden können. Die Aufgabe zeigte sich als nützlich vor allem zur Zusammenfassung und zur Benennung des Textthemas.

## Übung 2

Arbeitszeit: etwa 35 Minuten

### **Trainer, Helfer und Unterhalter**

Die deutschen Bergführer werben für ihren spannenden Beruf

Kniebundhose und kariertes Hemd, selbst gestrickte Wollstrümpfe - Klischees, gegen die die Bergführer immer noch kämpfen. Mehr als 400 Mitglieder sind im Verband Deutscher Berg- und Skiführer organisiert. Davon bestreiten 70 ihren Lebensunterhalt ausschließlich aus ihrer Bergführer-Tätigkeit. Die meisten arbeiten als Freiberufler in Bergschulen und verdienen ihr Geld mit dem „Führen“ und „Ausbilden“ von Einzelpersonen oder Gruppen. Daneben gibt es noch Privatführungen und Privatbetreuungen, die abhängig sind von dem Kundenstamm jedes einzelnen Führers. Mit Romantik hat der Beruf des Bergführers nicht viel zu tun -obwohl alte ethische Werte noch ihre Gültigkeit haben. Der Beruf „Bergführer“ ist ein „knallhartes“ Geschäft geworden, das - will man erfolgreich sein - mit sehr viel Aufwand und Einsatzbereitschaft betrieben werden muss.

Die typischen Einsatzbereiche für einen Bergführer reichen von Wanderungen, Klettertouren in verschiedenen Schwierigkeitsbereichen bis zu Führungen durch steile Eiswände. Leitung von weltweiten Expeditionen auf die höchsten Berge der Erde stehen ebenso auf dem Programm wie alpine Basiskurse und Kletterkurse. Im Winter kommen Skitouren, Lawinenkurse sowie Trainingskurse an gefrorenen Wasserfällen hinzu. Interessante, aber nicht immer leichte Aufgaben.

Das Berufsbild eines Bergführers in Deutschland unterscheidet sich allerdings wesentlich von den Kollegen der anderen AlpeNationen. Zu Hause, in seinen Heimatbergen, kann der deutsche Bergführer nämlich kaum seinen Lebensunterhalt bestreiten - sein Schweizer Kollege hat es da leichter. Der deutsche Bergführer muss deshalb oft grenzüberschreitend unterwegs sein und letztendlich jeden Winkel des Alpenraums kennen. Aber immer häufiger ist er auch auf Expeditionsreisen in aller Welt unterwegs. Flexibilität und ständiges Weiterbilden sind also gefragt.

Das größte Problem der Bergführer in Deutschland sind aber nicht steile Wände oder tiefe Schluchten, sondern die geringe Anerkennung in der Öffentlichkeit. Denn viele sehen in der Tätigkeit eines Bergführers eher eine „Urlaubsbeschäftigung“ an der frischen Luft als das, was es in Wahrheit ist: harte Arbeit.

Die Ausbildung zum Bergführer in Deutschland hat sich in den vergangenen Jahren zu höchster Qualität entwickelt. Die Standorte sind über den gesamten Alpenraum verteilt, für die speziellen Ausbildungsbereiche werden nur die besten Regionen ausgewählt. Garantie dafür, dass der Anwärter optimal auf den späteren Einsatz vorbereitet wird. Bewerben kann sich jeder überdurchschnittlich gute Bergsteiger, der in den Bereichen Fels, Eis und Skitouren die entsprechenden Zeugnisse nachweisen kann. Die Ausbildung benötigt nicht nur Zeit und vollen Einsatz, sondern auch Geld: Alles in allem legt der Anwärter für seine vierjährige Bergführerausbildung rund 7 500 Euro auf den Tisch. Eine Investition in die Zukunft - so sehen es jedenfalls die zehn Absolventen, die diese Ausbildung jährlich erfolgreich abschließen.

„Das Reizvolle dabei ist für alle, ob Anwärter oder bereits erfahrener Bergführer, einen Beruf auszuüben, bei dem man die Faszination in den Bergen und der Natur erleben und anderen mitteilen kann,“ meint der Vorsitzende des Verbands Deutscher Berg- und Skiführer. „Und dabei ist man weit gehend sein eigener Herr -auch wenn man dabei nicht gerade Millionär wird.“ Bei aller Freiheit, die der Bergführer genießt, dürfe er allerdings nicht vergessen, dass er eine Dienstleistung ausübt und der Kunde König sein sollte.

So kümmert sich der Bergführer um alle notwendigen Details, von der Ausrüstung bis zur Organisation vor Ort, damit das Erlebnis „Berg“ für seine Kunden zum Erfolg wird. Mit Bergführern unterwegs zu sein bedeutet aber auch, etwas über verantwortungsbewusstes Verhalten in den Bergen zu erfahren. Bergführer haben nicht nur alpinistisches Fachwissen. Die Zeichen der Zeit erfordern von ihnen auch die Kenntnis der ökologischen Zusammenhänge. Mehr und mehr sind sie gefordert, in den wenigen ursprünglich erhaltenen Landschaften die richtigen Wege zu weisen.

Die Anforderungen an den Bergführer - ob Vertrauter, Helfer oder Unterhalter - sind vielfältig.

**Aufgabe:**

Ergänzen Sie in folgendem Raster die fehlenden Informationen. Lesen Sie dazu den Artikel auf der gegenüberliegenden Seite.

0. beruflicher Status der meisten Bergführer	<u>Freiberufler</u> _____
1. Voraussetzungen für den Beruf ‚Bergführer‘	_____
2. typische Einsatzbereiche im Winter	_____
3. finanzielle Situation eines Bergführers in Deutschland	_____
4. die Folge seiner finanziellen Situation	_____
5. Öffentliche Meinung über den Beruf ‚Bergführer‘	_____
6. Ausbildungsorte	_____
7. Voraussetzung für einen Bewerber	_____
8. Kosten für die Bergführerausbildung	_____
9. Rolle des Bergführers gegenüber seinen ‚Kunden‘	_____
10. Zusatzkenntnisse, die ein Bergführer braucht	_____

(Aus: Dietrich/Frey 2001, S. 84)

**Durchführung der Übung 2**

Bevor die Aufgabe den Rezipienten gestellt wird, wird im Plenum Berufe besprochen. Es kann darauf eingegangen werden, was Berufe von Bedeutungen für den Menschen haben. Welche Berufe als „gefährliche“ Berufe bezeichnet werden können. Auch kann

besprochen werden, welche Berufe einen direkten Kontakt zu den Mitmenschen herstellen und somit auch eine Dienstleistung darbieten.

Mit den Rezipienten kann auch besprochen werden, dass beim Ausüben mancher Berufe Uniforme getragen werden müssen und was für eine Bedeutung diese Uniforme haben. Die Rezipienten werden Interesse an dem Gespräch zeigen und daran teilnehmen.

Bevor die Aufgabe bearbeitet wird, können die Rezipienten aufgefordert werden, den Text einmal durchzulesen. Im Anschluss daran kann der Text zusammen in der Klasse vorgelesen werden. Ohne weitere Erklärungen werden die Rezipienten an die Aufgaben heran gehen und diese lösen.

Ein solcher Text, der zugleich auch landeskundlichen Inhalt aufweist, kann bei den Rezipienten Probleme beim Verstehen auslösen. Die Aufgabenstellung richtet sich nicht auf ein Globales Verstehen des Textes, sondern auf ein intensives Textverstehen. Aus diesem Grund können sich Probleme beim intensiven Textverstehen zeigen.

Das Ziel der Aufgabenstellung ist das Detailverständnis von Texten zu fördern. Diese Übung schult das Detailverständnis von Texten.

### Übung 3

Arbeitszeit: etwa 20 Minuten

#### **Expo 2000 - 2002 - 2004 ... Ein Dinosaurier für wen?**

von Richard F. Murnau

Man muss kein Pessimist oder Fortschrittsmuffel sein, um mit Misstrauen und begründeten Zweifeln auf die Anstrengungen zu blicken, mit der die Planer ihre Weltausstellung, sei es in Lissabon, Hannover oder Singapur, aus dem Boden stampfen. Eine in die Öffentlichkeit gekippte Euphorie mit der Vision irgendeines Fortschritts wird jedoch am Ende von der grausamen Wirklichkeit eingeholt. Zu Anfang leisten - neidlos sei es anerkannt - PR-Maßnahmen durchaus Sehenswertes: Bis zu 80% der jeweiligen Bevölkerung in Portugal, Deutschland oder anderswo sind von der Idee der Weltausstellung begeistert. Und das, obwohl sie eigentlich nicht wissen, worum es geht. Auf diese Akzeptanz bauen die Organisatoren und eben weil sie darauf bauen, bauen sie organisatorisch und finanziell auf Treibsand.

Zunächst stehen die positiven Vorgaben und Folgen einer Expo im Vordergrund: Enormes nationales Prestige, die Präsentation des eigenen Standorts als fortschrittlich und investitionsfähig und die Verbesserung der Infrastruktur, verbunden mit neuen Arbeitsplätzen. Den Portugiesen sei die neue U-Bahn-Linie gegönnt oder der neue Vergnügungspark mit dem sensationellen Meeresaquarium. Auch die Expo 2000 in Hannover steht für positive Investitionsleistung.

Ob sich die Investition in solche Mega-Veranstaltungen wirklich lohnt, zeigt sich jedoch erst nachträglich: Da liegt ein Ausstellungsgelände brach, Zugverbindungen laufen ins Nichts oder Investoren suchen sich das nächste Mega-Objekt. Zurück bleiben nicht nur enttäuschte Arbeitnehmer, sondern häufig auch ein Schuldenberg aus Millionen-Verlusten oder Expo-Manager stehen wegen Veruntreuung öffentlicher Gelder vor Gericht. Solide Finanzplanung war bisher bei keiner der Weltausstellungen

ein vorzeigbares Exponat. Finanzierungskonzepte gingen nicht auf wegen mangelnder Einnahmen aus dem Kartenverkauf und weil Sponsoren wegblieben.

All diese Anstrengungen und Verluste rentieren sich natürlich, wenn es um eindeutig höhere Ziele geht. Die Ausrichtung jeder Weltausstellung auf ein Leitthema ist dann sinnvoll, wenn es weltweit im Mittelpunkt des Interesses steht und von Wissenschaft und Forschung konsequent bearbeitet wird. So lenkte das Leitthema in Lissabon, „Das Meer und die Menschen“, den Blick der Weltöffentlichkeit verstärkt auf den unbekanntem Kontinent und seine Gefährdung durch Raubbau und Umweltzerstörung. Wenn hier Kontinuität nach der Ausstellung geschaffen wird, war die Investition nicht umsonst - ein schönes Meeresaquarium genügt allerdings nicht.

Das Ziel seit der ersten Weltausstellung 1891, den technischen Fortschritt zu präsentieren, ist allerdings fragwürdig geworden. Neuerungen wie das künstliche Ohr für Kinder oder der neue Unterwasser-Roboter werden ohnehin auf Fachausstellungen präsentiert.

Zudem sind die Tage von großen Ausstellungen gezählt, denn Fachleute informieren sich heute schnell und präzise über elektronische Netzwerke.

Selbst auf die Gefahr, als Prophet aus der Medienwüste abgewertet zu werden, stelle ich das Spektakel „Weltausstellung“ in Frage. In einer Zeit, wo der gesamte Globus mit einem von jedermann erreichbaren Informations- und Kommunikationsnetz überzogen ist, braucht man nicht auf die nächste Weltausstellung zu warten. Oder pflegt man diesen Dinosaurier aus dem 19. Jahrhundert wie eine aussterbende Rasse und keiner wagt, damit Schluss zu machen?

**Aufgabe :**

Stellen Sie fest, wie der Autor folgende Fragen beurteilt. (A) positiv / (B) negativ bzw. skeptisch.

BEISPIEL: (0) Wie beurteilt Richard F. Murnau das Unternehmen „Weltausstellung“ allgemein? Lösung: (B)



## AUFGABEN:

Wie beurteilt Richard F. Murnau

- 1) das anfängliche Interesse der Bevölkerung?
- 2) die Verbesserungen am Standort einer Expo?
- 3) die strukturellen und finanziellen Folgen einer Weltausstellung?
- 4) die Bedeutung des Leitthemas auf einer Weltausstellung?
- 5) die Effektivität von Weltausstellungen im jetzigen Zeitalter?

(Aus: Dietrich/Frey 2001, S. 86)

### **Durchführung der Übung 3**

Ziel dieser Übung ist es, die Aussage im Text interpretieren zu können. Die Vorgehensweise ist folgende: Der Text wird den Rezipienten ausgehändigt. Die Rezipienten werden aufgefordert, den Text durchzulesen. Anschließend wird der Text besprochen und erklärt.

Erst nach dem der Text durchgearbeitet wird, werden die Rezipienten aufgefordert, die Aufgaben zu lösen. Erst nachdem der Text durchgearbeitet wird, kann sich zeigen, dass die Rezipienten den Text verstanden haben. Beim ersten Lesen können sie Reaktionen zeigen, dass sie den Text nicht verstanden hätten und nicht wussten worum es ginge. Die Aufgabenstellung erfordert ein intensives Textverständnis. Die Rezipienten werden aufgefordert, die Aussageabsicht des Autors zu identifizieren, sie zu verstehen und somit die Aufgaben zu lösen.

Die Lösungen der Aufgaben können nicht ohne weiteres im Text vorgefunden werden, sondern müssen von dem Rezipienten selbst „verstanden“ werden. Der Rezipient wird somit aufgefordert, die Aussageabsicht des Autors zu erkennen.

## Übung 4

Arbeitszeit: etwa 15 Minuten

### Aufgabe:

Sie arbeiten in einer Bibliothek und sollen Ihren Besuchern jeweils das passende Buch empfehlen. Welche Bücher würden Sie auswählen?

Es gibt jeweils nur eine richtige Lösung. Es ist möglich, dass nicht für jede Person ein passendes Buch angeboten wird. Markieren Sie in diesem Fall auf dem Antwortbogen „negativ“.

BEISPIELE: Sie suchen ein Buch für

1. eine Frau, die eine Fremdsprache mit einer alternativen Methode lernen will. Lösung: F
2. einen amerikanischen Touristen, der einen Museumsführer für moderne Kunst sucht. Lösung: „negativ“

### AUFGABEN:

Sie suchen ein passendes Lernmaterial für

- 1 einen Professor, der sich möglichst gesund ernähren will.
- 2 jemand, der Literatur liebt, aber wenig Zeit zum Lesen hat.
- 3 eine ältere Dame, die ihrem 10-jährigen Enkel ein nützliches Buch schenken will.
- 4 eine Gruppe von Jugendlichen, die ein Freizeitprogramm für die Stadt sucht.
- 5 einen Vater, der mit seinen Kindern wieder ins Gespräch kommen will.

### A- Mit dem Auto auf „Du und Du“

Selbst reparieren - gut und billig

Ein Ratgeber für die Praxis aus der Praxis. Harald Frantzen, unser Formel-1-Star und Autonarr: Motto: „Mein Auto hat nie 'ne Werkstatt gesehen.“ Wie er alles selbst macht und wie er sogar Ersatzteile zusammenbastelt -das erfahren wir hier mit viel Sachverstand und Humor. Eine Spaßlektüre, auch für Nicht-Autofahrer.

### **B- Als Goldgräber unterwegs - Wandern am Yukon**

Der Overland-Verlag mit seinem neuesten Wanderführer: Die neue alternative Route für ein ganz neues Erlebnis ist da! Erleben Sie Alaska, werden Sie eins mit der Natur. Tauchen Sie ein in alte Bergwerke und suchen Sie den letzten Nugget. Ernähren Sie sich von Fischen oder von Kräutern. Aber: Verraten Sie niemand etwas, dann sind Sie der Erste ...

### **C- Kochen wie die Indianer**

Achte und ehre die Erde, die Tiere, die dir Nahrung und Kleidung bieten. Diese Philosophie spiegelt sich in den Rezepten indianischer Küche. Die gebrochene Pflanze, das getötete Tier - sie geben dir Kraft und Stärke durch ihren Tod. Werden oder bleiben auch Sie gesund durch bewusste Ernährung, wie sie sich seit Tausenden von Jahren bewährt hat.

### **D- Von Kant bis Kafka -das Literaturbuffet für alle!**

Sie jagen durchs Leben, die Zeit ist knapp. Wo sind die schönen Zeiten, wo man gemütlich schöne Literatur gelesen hat, aus der der Geist in die Seele weht? Der Rochus-Verlag hat die Lösung: Nehmen Sie gute Literatur zu sich in schönen, kleinen Portionen. Das Wichtigste aus literarischen Werken - ausgewählt von Conrad Engelhardt.

### **E- „Was geht'n heute ab?“ - Jugendsprache**

Sind Sie in der schwierigen Situation, dass Sie mit Ihren Kindern nicht mehr reden können? Verstehen Sie sich nicht mehr? Hier ist eine Sammlung von Redewendungen Jugendlicher und junger Erwachsener, mit denen Sie schnell eine gute Atmosphäre herbeiführen. Leicht handhabbar, schmales Format und mit Übersetzungen in Ihre Sprache.

### **F- Wort für Wort**

„Am Anfang war das Wort“ -Wörter sind Sprache, Sprache sind Wörter. Wörter strahlen, leuchten, schaffen Träume. Wörter sind Farben, Musik. Wollen Sie unsere Sprache lernen? Nehmen Sie Abschied von Grammatik, Phonetik, Didaktik. Begeben

Sie sich in das Reich der Wörter. Lernen Sie mit Musik. Suggestopädie - und Sie lernen die Sprache lieben!

### **H- Der junge Meister**

Der Artemis-Verlag präsentiert ein neues Malbuch, das nicht nur Techniken und Tipps für das stressfreie und kreative Malen gibt, sondern auch Malvorlagen besonderer Art enthält: Die beigelegten Malvorlagen von Bildern alter Meister liefern dem jungen Künstler Anregungen, das Originalwerk teilweise abzumalen oder das Bild weiterzuentwickeln. Ein hervorragendes Buch, das Spaß macht und das vielleicht ein verborgenes Talent fördert!

(Aus: Dittrich/Frey 2001, S. 92)

### **Durchführung der Übung 4**

Diese Übung hat die gleiche Aufgabenstellung wie die Übung 1. Die Durchführung dieser Übung verläuft anders, als bei der Übung 1. Zunächst wird der Text mit den Rezipienten durchgelesen und eventuell auftauchende Verständnisschwierigkeiten bearbeitet. Diese Verständnisschwierigkeiten tauchen vor allem bei Begriffen auf. Nachdem die Unklarheiten geklärt werden, werden die Rezipienten aufgefordert, die Aufgaben zu lösen.

Im Vergleich zur Übung 1 kann festgestellt werden, dass die Rezipienten die Aufgaben der Übung nachdem der Text bearbeitet wird, einfacher lösen können.

Ziel der Aufgabe ist das globale Textverständnis zu fördern. Mit unterschiedlichen Textpassagen wird versucht, die Rezipienten über die Kernaussagen in den Textpassagen aufmerksam zu machen und ihnen zu veranschaulichen, dass es bei einer solchen Zuordnungsaufgabe reicht, den Text grob zu verstehen.

## Übung 5

Arbeitszeit: etwa 35 Minuten

### **Handwerker in den Hauptrollen**

Theater in Deutschland: Die Welt des „Musicals“

In der Welt des Musicals ist in Deutschland so richtig was los. Die Branche boomt: 20 Millionen Besucher allein im letzten Jahr. Eigens erbaute Mammuttheater schießen wie Pilze aus dem Boden. Reisebusse bringen die Zuschauer massenweise zu den Aufführungen.

Musicals sind die Erfolgsbranche der 90er Jahre schlechthin. Hinter den Kulissen aller Musical-Aufführungen sorgt ein Heer von Handwerkern für einen reibungslosen Ablauf der Show. Ohne Handwerk geht es auch im Theater nicht. Hier ein Beispiel aus Duisburg: Um 17.30 Uhr übernehmen Christian Rissmann und seine Mitarbeiter das Kommando. Der gelernte Elektroanlagenbauer ist einer der „Herren“ über eine riesige computergesteuerte Lichtanlage, von der aus die Schauspieler ins rechte Licht gerückt werden. Rissmann kontrolliert 450 Scheinwerfer. „Wir können etwa 280 Lichtstimmungen und Effekte erzeugen und haben für die Beleuchtung 13 Kilometer Kabel verlegt“, verrät der Elektriker.

Vor der Aufführung überprüfen seine Kollegen von der Tontechnik die 83 Lautsprecher, die nach einem komplizierten System im Theater verteilt sind und ein optimales Klangerlebnis garantieren. Aufgabe der Tontechniker ist es auch, die winzigen Mikrofone zu überprüfen, die in den Perücken der Schauspieler versteckt werden. Über Kabel sind sie mit einem Sender im Kostüm verbunden. Das Tontechniker-Team ist verantwortlich für den perfekten Ablauf der Show und ein einheitliches Klangbild. „Wir garantieren, dass die Darsteller immer gut bei Stimme sind“, sagt einer der Techniker.

Bereits 90 Minuten vor der Vorstellung müssen die Schauspieler und Sänger „in die Maske“. Dies ist das Reich der Friseure und Maskenbildner. Sie schminken die Darsteller nicht nur schön, sondern auch alt und hässlich. Zu jedem Charakter das passende Gesicht. Oft müssen die Künstler während der Show immer wieder

umgeschminkt, neu frisiert und ausgestattet werden. In Stilkunde fit zu sein, ist selbstverständlich für eine Theaterfriseurin. „Die Köpfe müssen ja in die Zeit passen, in der die Handlung spielt.“ Pro Aufführung werden mehr als 45 Perücken gebraucht. Jede einzelne ist hand- und maßgefertigt. Schließlich hat jeder Darsteller seinen eigenen Kopf.

Acht Schneiderinnen sind damit beschäftigt, Kostüme zu ändern, zu reparieren oder nach historischer Vorlage neu anzufertigen: Hüte, Westen, Mäntel, Jacken, Kleider und Hosen. „Alles wird aus hochwertigen Stoffen, Leinen und Seide, historisch korrekt gefertigt.“ 1500 Kostüme besitzt das Theater. 650 davon kommen pro Vorstellung zum Einsatz. „Viele Darsteller tragen mehrere Kostüme übereinander und wechseln während der Handlung immer wieder die Kleidung.“

Damit jedes Kleid der genauen Farbgestaltung entspricht, färbt eine Kostümmalerin nach Bedarf Stoffe und Kostümteile und bringt ihnen die nötigen Gebrauchsspuren bei. „Der Bettler muss abgerissen erscheinen, dem Arbeiter muss man die Arbeit ansehen.“ Ein Schreiner baut am Bühnenbild mit, zimmert Möbel, Fässer, Fenster, Türen, kurz: alles, was zu einer originalgetreuen Kulisse gehört. Ein Computerspezialist betreut sämtliche technische Anlagen.

Handwerker vieler Branchen lassen im Duisburger Musical-Theater „Puppen und Barrikaden tanzen“, Stars am Sternenhimmel auf- und untergehen und treffen dabei noch den richtigen Ton. „Hinter der Kulisse spielen wir die Hauptrolle“. Kein Wunder, dass bei einem solchen technischen Aufgebot am Ende auch die Zuschauer mit der Vorstellung zufrieden sind.

**Aufgabe:**

Ergänzen Sie in folgendem Text die fehlenden Informationen. Lesen Sie dazu den Artikel auf der gegenüberliegenden Seite.

Musicals boomen in Deutschland. (0) kommen jährlich Millionen von Zuschauern. Und ein Heer von Handwerkern spielt hinter den Kulissen der Theater die Hauptrolle. Sie sorgen für	<u>Zu den Aufführungen</u>
--	----------------------------



gemeinsam bearbeitet, auch Erklärungen zum Text werden nicht gegeben. Der Rezipient ist auf sich selbst verlassen um die Aufgaben zu lösen.

Bei einem solchen Text mit einer solchen Aufgabenstellung können viele Probleme auftauchen. Diese Aufgabenstellung kann die Rezipienten überfordern. Daraufhin kann der Text mit den Rezipienten besprochen und auftauchende Missverständnisse geklärt werden. Auch Begriffe, die nicht verstanden werden, werden erklärt.

Nachdem der Text besprochen und bearbeitet wird, werden die Aufgaben von den Rezipienten gelöst. Es kann sich zeigen, dass das Lösen der Aufgaben erst nachdem der Text bearbeitet wird, erfolgreich durchgeführt werden kann.

Ziel der Übung ist das intensive Textverständnis zu fördern. Die Rezipienten sollen in die Lage versetzt werden, dass sie solch einen Text mehrdimensional verstehen. Nachdem die Rezipienten den Text lesen, können Probleme auftauchen. Diese Probleme werden vor allem Verständnisprobleme sein. Erst nachdem der Text im Plenum bearbeitet wird, kann es den Rezipienten gelingen, die Aufgaben des gegebenen Textes zu lösen.



## Übung 6

Arbeitszeit: etwa 20 Minuten

### **Drogen, Sport und Olympia**

von Reinhard Hübner

Irgendwie ist es schon ein komisches Gefühl, einen Olympiasieger unter Drogen zu wissen. Wo doch während, vor und nach den vielen Live-Übertragungen die Jugend so eindringlich von vielen Sportlern aufgefordert wird, bloß die Finger davon zu lassen. Aber wird nicht dieser Appell ohnehin schon außer Kraft gesetzt durch eine gewisse Doppelmoral, die auch in der olympischen Familie herrscht?

Da fließen bei Siegesfeiern Sekt in Strömen und Bier bis zum Abwinken, die Augen tränen im Qualm der Zigarren und Zigaretten. Natürlich gönnen wir unseren Sportlern auch ihr Weißbier. Aber unbedingt vor einem Millionen-Publikum? Der Sponsor ist bestimmt recht glücklich darüber, so prickelnd vor laufenden Kameras in Szene gesetzt zu werden. Wir weniger, weil wir befürchten, dass die Botschaft der Olympia-Helden für Kinder und Jugendliche, die ihnen nacheifern, für die sie Idole sind, fatal sein kann. Zwei, drei Bier sind doch nichts Schlimmes, wenn sogar Olympiasieger ...

Wehret den Anfängen! „Keine Macht den Drogen“ - diesen Slogan finden wir auch in vielen heimischen Sportstätten. Und dann üben vielleicht Kinder ihren Sport unter Anleitung eines Trainers aus, der rauchend am Spielfeldrand steht. Immer mehr Jugendleiter allerdings - dieser Trend ist nicht zu übersehen - haben längst ein Auge darauf geworfen, ob ihr Übungsleiter als Vorbild wirkt. Und sie würden sich sofort von einem Trainer trennen, der in Gegenwart seiner Sport treibenden Schüler genussvoll eine Zigarette raucht.

Jetzt mit dem Zeigefinger auf einige wilde Sportler zu zeigen, wäre schon ein bisschen scheinheilig, auch wenn auf den prominenten Sportlern eigentlich eine ganz besondere Verantwortung lastet, weil ihr Sport nicht nur ein Sport ist, sondern für viele Jugendliche auch ein Lebensgefühl bedeutet.

Deshalb wünschen wir uns in Sachen Drogen so sehr ein klares Wort des Internationalen Olympischen Komitees. Doch oft ist nur ein Schlingerkurs festzustellen,

der sich nicht festlegt, der charakteristisch ist für die vom Kommerz verblendeten obersten Hüter der Olympiade. Dies ist eine Ohrfeige für alle, die sich dem Kampf gegen den Missbrauch von Drogen verschrieben haben. Die Aktion „Keine Macht den Drogen“ wird damit zu einem Verlierer der Olympischen Spiele.

Wir Journalisten aber haben uns fest vorgenommen: Nie mehr werden wir -zumindest was den Sport betrifft - sagen, jemand habe gespielt, getanzt, sei gefahren, gelaufen „wie im Rausch“. Zu schnell wird man von der Realität eingeholt!

### **Aufgabe:**

Stellen Sie fest, wie der Autor des Textes auf der gegenüberliegenden Seite folgende Fragen beurteilt. (A) positiv / (B) negativ bzw. skeptisch.

BEISPIEL: (0) Wie beurteilt Reinhard Hübner, dass ein Olympiasieger möglicherweise unter Drogen steht? Lösung: (B)

### **AUFGABEN:**

Wie beurteilt Reinhard Hübner

- 1) den Erfolg von Warnungen vor Drogen?
- 2) den Werbeerfolg für die Sponsoren im Fernsehen?
- 3) das Verhalten von Jugendleitern gegenüber Trainern, die rauchen?
- 4) die Vorbildfunktion des Sports für Jugendliche?
- 5) die Haltung des Internationalen Olympischen Komitees gegenüber Drogen und Alkohol im Sport?

(Aus: Dittrich/Frey 2001, S. 96)

### **Durchführung der Übung 6**

Diese Aufgabenstellung stützt sich auf die Interpretation der Aussageabsicht, d.h. Ziel dieser Aufgabe ist es, die Aussageabsicht des Autors herauszufinden und die im Text enthaltenen Aussagen zu kommentieren. Bei dieser Aufgabenstellung ist den Rezipienten die Aufgabe ohne die Vorentlastung zu stellen. Die Rezipienten bekommen

den Text und die Aufgaben zum Text. Der Text wird nicht im Plenum bearbeitet oder besprochen. Die Rezipienten sind auf ihre eigenen Kenntnisse gestellt und sollten die Aufgaben lösen.

Schwierigkeiten bei der Texterschließung können vorkommen. Die Rezipienten können Probleme bei der Bewertung der Aussagen im Text zeigen. Da die Aufgaben vor allem zur Interpretation der Aussagen im Text dient, können auch bei den Rezipienten solche Verständnisschwierigkeiten auftreten, d.h. die Rezipienten können die Aussagen im Text nicht richtig interpretieren und bewerten.

Im Anschluss daran wird der Text mit den Rezipienten besprochen und bearbeitet. Verständnislücken werden mit Erklärungen versucht zu decken. Erst dann kann die Aufgabe bei den Rezipienten ankommen und sie dann nur geringe Probleme zeigen, die Aufgaben zu lösen.

## Übung 7

Arbeitszeit: etwa 40 min.

### Seegeister

#### Ilse Aichinger

Da ist der Mann, der den Motor seines Bootes, kurz bevor er landen wollte, nicht mehr abstellen konnte. Er dachte zunächst, das sei weiter kein Unglück und zum Glück sei der See groß, machte kehrt und fuhr vom Ostufer gegen das Westufer zurück, wo die Berge steil aufsteigen und die großen Hotels stehen. Es war ein schöner Abend, und seine Kinder winkten ihm vom Landungssteg, aber er konnte den Motor noch immer nicht abstellen, tat auch, als wollte er nicht landen, und fuhr wieder gegen das flache Ufer zurück. Hier - zwischen entfernten Segelbooten, Ufern und Schwänen, die sich weit vorgewagt hatten - brach ihm angesichts der Röte, die die untergehende Sonne auf das östliche Ufer warf, zum erstenmal der Schweiß aus den Poren, denn er konnte seinen Motor noch immer nicht abstellen. Er rief seinen Freunden, die auf der Terrasse des Gasthofes beim Kaffee saßen, fröhlich zu, er wolle noch ein wenig weiterfahren, und sie riefen fröhlich zurück, das solle er nur. Als er zum drittenmal kam, rief er, er wolle nur seine Kinder holen, und seinen Kindern rief er zu, er wolle nur seine Freunde holen. Bald darauf waren Freunde und Kinder von beiden Ufern verschwunden, und als er zum viertenmal kam, rief er nichts mehr. Er hatte entdeckt, daß sein Benzintank leck war, das Benzin war längst ausgelaufen, aber das Seewasser trieb seinen Motor weiter. Er dachte jetzt nicht mehr, das sei weiter kein Unglück und zum Glück sei der See groß. Der letzte Dampfer kam vorbei, und die Leute riefen ihm übermütig zu, aber er antwortete nicht, er dachte jetzt: Wenn nur kein Boot mehr käme! Und dann kam auch keins mehr. Die Jachten lagen mit eingezogenen Segeln in den Buchten, und der See spiegelte die Lichter der Hotels. Dichter Nebel begann aufzusteigen, der Mann fuhr kreuz und quer und dann die Ufer entlang, irgendwo schwamm noch ein Mädchen und warf sich den Wellen nach, die sein Boot warf, und ging auch an Land. Aber er konnte, während er fuhr, den lecken Tank nicht abdichten und fuhr immer weiter. Jetzt erleichterte ihn nur mehr der Gedanke, daß sein Tank doch eines Tages den See ausgeschöpft haben müsse, und er dachte, es sei eine merkwürdige Art des Sinkens, den

See aufzusaugen und zuletzt mit seinem Boot auf dem Trockenen zu sitzen. Kurz darauf begann es zu regnen, und er dachte auch das nicht mehr. Als er wieder an dem Haus vorbeikam, vor dem das Mädchen gebadet hatte, sah er, daß hinter einem Fenster noch Licht war, aber uferaufwärts, in den Fenstern, hinter denen seine Kinder schliefen, war es schon dunkel, und als er kurz danach wieder zurückfuhr, hatte auch das Mädchen sein Licht gelöscht. Der Regen ließ nach, aber das tröstete ihn nun nicht mehr.

Am nächsten Morgen wunderten sich seine Freunde, die beim Frühstück auf der Terrasse saßen, daß er schon so früh auf dem Wasser sei. Er rief ihnen fröhlich zu, der Sommer ginge zu Ende, man müsse ihn nützen, und seinen Kindern, die schon am frühen Morgen auf dem Landungssteg standen, sagte er dasselbe. Und als sie am nächsten Morgen eine Rettungsexpedition nach ihm ausschicken wollten, winkte er ab, denn er konnte doch jetzt, nachdem er sich zwei Tage lang auf die Fröhlichkeit hinausgeredet hatte, eine Rettungsexpedition nicht mehr zulassen; vor allem nicht angesichts des Mädchens, das täglich gegen Abend die Wellen erwartete, die sein Boot warf. Am vierten Tag begann er zu fürchten, daß man sich über ihn lustig machen könne, tröstete sich aber bei dem Gedanken, daß auch dies vorübergehe. Und es ging vorüber.

Seine Freunde verließen, als es kühler wurde, den See, und auch die Kinder kehrten in die Stadt zurück, die Schule begann. Das Motorengeräusch von der Uferstraße ließ nach, jetzt lärmte nur noch sein Boot auf dem Wasser. Der Nebel zwischen Wald und Gebirge wurde täglich dichter, und der Rauch aus den Kaminen blieb in den Wipfeln hängen. Als letztes verließ das Mädchen den See. Vom Wasser her sah er sie ihre Koffer auf den Wagen laden. Sie warf ihm eine Kußhand zu und dachte: Wäre er ein Verwünschter, ich wäre länger geblieben, aber er ist mir zu genußsüchtig!

Bald darauf fuhr er an dieser Stelle mit seinem Boot aus Verzweiflung auf den Schotter. Das Boot wurde längsseits aufgerissen und tankt von nun an Luft. In den Herbstnächten hören es die Einheimischen über ihre Köpfe dahinbrausen.

(Aus: I. Aichinger. Meine Sprache und ich. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt/Main 1987)

AUFGABE:

Machen Sie eine Zusammenfassung des gegebenen Textes.

### **Durchführung der Übung 7**

Ziel dieser Übung ist, das allgemeine Textverständnis zu schulen. Die Rezipienten sollen den gegebenen literarischen Text inhaltlich zusammenfassen können.

Der Text wird den Rezipienten gegeben. Anschließend wird der Text gründlich von jedem Rezipienten gelesen. Nachdem alle mit dem Lesen fertig sind, wird eine mündliche Zusammenfassung gemacht. Bei dieser Zusammenfassung kann sich herausstellen, dass Rezipienten dazu neigen, die im Text enthaltenen Aussagen Wort für Wort wiederzugeben. Erst nach dem Leitfragen gestellt werden, kann es für die Rezipienten möglich werden, den Text mit eigenen Worten zusammenzufassen.

Durch diese Übung möchte erreicht werden, dass die Rezipienten ihre Fähigkeit, Fragen zu stellen und nach Lösungen zu suchen entwickeln. Damit wird beabsichtigt, dass die Rezipienten Problem-Löse-Strategien entwickeln. Das heißt, durch die Aufgabenstellung müssen die Rezipienten, entscheiden, was für sie wichtig ist und was nicht; was sie brauchen und was eine Nebenhandlung ist.

Zunächst kann es für die Rezipienten kaum möglich sein, eine einheitliche Zusammenfassung der Geschichte zu geben. Erst nachdem der Text zusammen besprochen wird und die Aufmerksamkeit der Rezipienten durch Leitfragen geweckt werden, können die Rezipienten eine zusammenhängende Wiedergabe der Geschichte machen.

Es wurde ein literarischer Text ausgesucht, weil in literarischen Texten die gegebene Situation in einer linearen Progression verläuft und das Wiedergeben des Textes dadurch einfacher ist.

## Übung 8

Arbeitszeit: etwa 40 min.

### Heimkehr

Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Flur durchschritten und blicke mich um. Es ist meines Vaters alter Hof. Die Pfütze in der Mitte. Altes, unbrauchbares Gerät, ineinander verfahren, verstellt den Weg zur Bodentreppe. Die Katze lauert auf dem Geländer. Ein zerrissenes Tuch, einmal im Spiel um eine Stange gewunden, hebt sich im Wind.

Ich bin angekommen. Wer wird mich empfangen? Wer wartet hinter der Tür der Küche? Rauch kommt aus dem Schornstein, der Kaffee zum Abendessen wird gekocht. Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause? Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher. Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück, als wäre jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, die ich teils vergessen habe, teils niemals kannte. Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn. Und ich wage nicht an die Küchentür zu klopfen, nur von der Ferne horche ich, nur von der Ferne horche ich stehend, nicht so, dass ich als Horcher überrascht werden könnte. Und weil ich von der Ferne horche, erhorche ich nichts, nur einen leichten Uhrenschlag höre ich oder glaube ihn vielleicht nur zu hören, herüber aus den Kindertagen. Was sonst in der Küche geschieht, ist das Geheimnis der dort Sitzenden, das sie vor mir wahren. Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man. Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will.

(aus: <http://gutenberg.spiegel.de/kafka/erzaehlg/0htmldir.htm>)

### AUFGABE:

Schreiben Sie eine mögliche Vor- und Nachgeschichte für die Erzählung.

## **Durchführung der Aufgabe 8**

Der Text wird in der Klasse verteilt. Im Anschluss daran werden die Lernenden aufgefordert, den Text still zu lesen. Zunächst wird der Text mit den Lernenden besprochen und eventuell auftretende Fragen geklärt.

Der Text wird in der Klasse besprochen. Verschiedene Aussagen der Lernenden werden besprochen. Der Zusammenhang der Erzählung wird dadurch verstärkt zum Ausdruck gebracht, d.h. die Lerner können durch solch eine Art der Übung die Kohärenz der Erzählung besser erkennen.

Die Übung dient dazu, dass die Lerner selbst eine Kohärenz entwickeln. Damit soll bei ihnen eingeübt werden, dass sie den Aufbau eines Textes erkennen und ihn dadurch erschließen.

## **Übung 9**

Arbeitszeit: etwa 40 min.

### **Ein Traum**

Josef K. träumte:

Es war ein schöner Tag und K. wollte spazieren gehen. Kaum aber hatte er zwei Schritte gemacht, war er schon auf dem Friedhof. Es waren dort sehr künstliche, unpraktisch gewundene Wege, aber er glitt über einen solchen Weg wie auf einem reißenden Wasser in unerschütterlich schwebender Haltung. Schon von der Ferne fasste er einen frisch aufgeworfenen Grabhügel ins Auge, bei dem er haltmachen wollte. Dieser Grabhügel übte fast eine Verlockung auf ihn aus und er glaubte, gar nicht eilig genug hinkommen zu können. Manchmal aber sah er den Grabhügel kaum, er wurde ihm verdeckt durch Fahnen, deren Tücher sich wanden und mit großer Kraft aneinanderschlugen; man sah die Fahnenträger nicht, aber es war, als herrsche dort viel Jubel.



Während er den Blick noch in die Ferne gerichtet hatte, sah er plötzlich den gleichen Grabhügel neben sich am Weg, ja fast schon hinter sich. Er sprang eilig ins Gras. Da der Weg unter seinem abspringenden Fuß weiter raste, schwankte er und fiel gerade vor dem Grabhügel ins Knie. Zwei Männer standen hinter dem Grab und hielten zwischen sich einen Grabstein in der Luft; kaum war K. erschienen, stießen sie den Stein in die Erde und er stand wie festgemauert. Sofort trat aus einem Gebüsch ein dritter Mann hervor, den K. gleich als einen Künstler erkannte. Er war nur mit Hosen und einem schlecht zugeknöpften Hemd bekleidet; auf dem Kopf hatte er eine Samtkappe; in der Hand hielt er einen gewöhnlichen Bleistift, mit dem er schon beim Näherkommen Figuren in der Luft beschrieb.

Mit diesem Bleistift setzte er nun oben auf dem Stein an; der Stein war sehr hoch, er musste sich gar nicht bücken, wohl aber musste er sich vorbeugen, denn der Grabhügel, auf den er nicht treten wollte, trennte ihn von dem Stein. Er stand also auf den Fußspitzen und stützte sich mit der linken Hand auf die Fläche des Steines. Durch eine besonders geschickte Hantierung gelang es ihm, mit dem gewöhnlichen Bleistift Goldbuchstaben zu erzielen; er schrieb: ›Hier ruht -‹ Jeder Buchstabe erschien rein und schön, tief geritzt und in vollkommenem Gold. Als er die zwei Worte geschrieben hatte, sah er nach K. zurück; K., der sehr begierig auf das Fortschreiten der Inschrift war, kümmerte sich kaum um den Mann, sondern blickte nur auf den Stein. Tatsächlich setzte der Mann wieder zum Weiterschreiben an, aber er konnte nicht, es bestand irgendein Hindernis, er ließ den Bleistift sinken und drehte sich wieder nach K. um. Nun sah auch K. den Künstler an und merkte, dass dieser in großer Verlegenheit war, aber die Ursache dessen nicht sagen konnte. Alle seine frühere Lebhaftigkeit war verschwunden. Auch K. geriet dadurch in Verlegenheit; sie wechselten hilflose Blicke; es lag ein hässliches Missverständnis vor, das keiner auflösen konnte. Zur Unzeit begann nun auch eine kleine Glocke von der Grabkapelle zu läuten, aber der Künstler fuchtelte mit der erhobenen Hand und sie hörte auf. Nach einem Weilchen begann sie wieder; diesmal ganz leise und, ohne besondere Aufforderung, gleich abbrechend; es war, als wolle sie nur ihren Klang prüfen. K. war untröstlich über die Lage des Künstlers, er begann zu weinen und schluchzte lange in die vorgehaltenen Hände. Der Künstler wartete, bis K. sich beruhigt hatte, und entschloss sich dann, da er keinen andern Ausweg fand, dennoch zum Weiterschreiben. Der erste kleine Strich, den er

machte, war für K. eine Erlösung, der Künstler brachte ihn aber offenbar nur mit dem äußersten Widerstreben zustande; die Schrift war auch nicht mehr so schön, vor allem schien es an Gold zu fehlen, blass und unsicher zog sich der Strich hin, nur sehr groß wurde der Buchstabe. Es war ein J, fast war es schon beendet, da stampfte der Künstler wütend mit einem Fuß in den Grabhügel hinein, dass die Erde ringsum in die Höhe flog. Endlich verstand ihn K.; ihn abzubitten war keine Zeit mehr; mit allen Fingern grub er in die Erde, die fast keinen Widerstand leistete; alles schien vorbereitet; nur zum Schein war eine dünne Erdkruste aufgerichtet; gleich hinter ihr öffnete sich mit abschüssigen Wänden ein großes Loch, in das K., von einer sanften Strömung auf den Rücken gedreht, versank. Während er aber unten, den Kopf im Genick noch aufgerichtet, schon von der undurchdringlichen Tiefe aufgenommen wurde, jagte oben sein Name mit mächtigen Zieraten über den Stein. Entzückt von diesem Anblick erwachte er.

(aus: <http://gutenberg.spiegel.de/kafka/erzaehlg/0htmlidir.htm>)

#### AUFGABEN:

Beantworten Sie folgende Fragen:

- 1) Geht K. bewusst zum Friedhof?
- 2) Wie wird der Friedhof dargestellt?
- 3) Wessen Grabstein wird auf dem Friedhof beschrieben?
- 4) Wen verkörpert der Künstler?
- 5) Erläutern Sie die Erzählung!

#### **Durchführung der Übung 9**

Der Text wird in der Klasse ausgeteilt. Die Lerner lesen den Text zunächst still durch. Im Anschluss daran wird der Text in der Klasse abwechselnd von den Lernern laut vorgelesen.

Bevor man beginnt, die Fragen zu beantworten, werden eventuelle Verständnisschwierigkeiten gelöst, dabei muss der Lehrer darauf achten, dass er keine Interpretation der Erzählung macht, denn das Ziel der Übung ist, dass die Lerner selbständig die Erzählung interpretieren. Die Erwartung von den Lernern ist, dass sie keine literarische Interpretation abgeben, sondern den Text soweit verstehen, dass sie eigene Gedanken zum Text formulieren können.

Während der Durchführung der Aufgabe können die Lerner zunächst bemerken, dass sie die Erzählung nicht verstanden hätten. Nachdem die Erzählung in der Klasse besprochen wird, und Fragen über die Erzählung gestellt und beantwortet werden, wird sich herausstellen, dass die Erzählung eigentlich nicht so schwer ist, wie sie zunächst gedacht hatten.

Bei der Beantwortung der Fragen, werden die Lerner erst nachdem der Text in der Klasse besprochen wird kaum noch Schwierigkeiten begegnen. Die Interpretation der Erzählung wird von den Lernern verschieden aufgefasst werden. Da das Ziel keine literarische Interpretation, sondern das Formulieren von eigenen Gedanken ist, werden die Interpretationen der Lerner akzeptiert.

## Übung 10

Arbeitszeit: eine Doppelstunde

### **Damit die Rechnung stimmt**

Das ist in fast allen westlichen Kabinetten so: Der Finanzminister ist in jedem Kabinett eine herausragende Figur; gegen sein Votum werden haushaltswirksame Beschlüsse nicht gefaßt. Und fast alles ist haushaltswirksam in einem modernen Industrieland. Das politische Gewicht dieses Amtes bedeutet auch eine große Last. Der deutsche Bundesfinanzminister Theo Waigl kann das bestätigen, wenn er gleichwohl nicht den Eindruck erweckt, daß die Last ihn beuge. Theo Waigl ist ein Mann an vielen Fronten. Ob der Tarifverlauf der Einkommenssteuer zur Debatte steht, ob es um Grundsatzfragen der föderalen Ordnung in Deutschland geht oder die Statuten des internationalen Währungsfonds zur Reform anstehen - Theo Waigl und seine Beamten von der Rheindorfer Straße in Bonn sind mit den sachlichen und politischen Facetten der Entscheidung befaßt. Das kostet Kraft, schafft aber auch Einfluß.

Die alles überragende Herausforderung dieser Legislaturperiode wird die Finanzierung des wirtschaftlichen und sozialen Aufholprozesses in den fünf neuen Bundesländern sein. Hier wird vom Finanzminister der ökonomische und politische Balanceakt eines schwindelfreien Gratwanderers verlangt. Die staatlichen Ausgaben für die Bereitstellung einer leistungsfähigen Infrastruktur, für die Unterstützung der privaten Investitionen müssen solide finanziert werden. Das Grundgesetz bietet dafür einen ausreichenden Spielraum, aber auch Begrenzungen. Art. 115 des Grundgesetzes schreibt vor, daß die jährliche Neuverschuldung des Bundes nicht höher sein darf als die Ausgaben für Investitionen. Nun sind nach dem Urteil der Fachleute die meisten Ausgaben für die neuen Bundesländer als Investitionen aufzufassen: Straßenbau und Telekommunikation sind Teile einer produktiven Infrastruktur; Beihilfen für private Investitionen kommen der Kapitalbildung und der Sicherung der Arbeitsplätze direkt zugute; Maßnahmen zur Verbesserung der Umweltqualität haben

ebenfalls investiven Charakter. Mit Blick auf die Verfassung müßte sich der Finanzminister also vorerst keine Sorgen machen, wenn die Haushaltsexperten seines Ressorts ihm die neuen Zahlen zur mittelfristigen Finanzplanung vorlegen.

Allein Finanzen und Steuern würden reichen, einen arbeitsamen Minister ganztags zu beschäftigen. Theo Waigl hat daneben noch ein paar andere Aufgaben zu erledigen. Ihm obliegt die Zusammenarbeit mit der Bundesbank bei der Sicherung des Geldwertes und bei der Gestaltung der äußeren Währungsbeziehungen. Zwischen der Deutschen Bundesbank und dem Finanzminister muß Einigkeit bestehen, wenn es auf Dauer gelingen soll, die Kaufkraft der D-Mark zu erhalten. Geldmenge und die Anforderungen an den Kapitalmarkt müssen aufeinander abgestimmt werden, wenn wilde Ausschläge der Zinsen vermieden werden sollen. In einer wirtschaftlich verflochtenen Welt und im Europa des grenzfreien Binnenmarktes wird der Finanzminister zunehmend auch zum Außenminister der Ökonomie.

Schon das jetzt existierende europäische Währungssystem des Wechselkursverbundes erfordert ein hohes Maß an finanzpolitischer Kooperation in Europa. Mehrmals im Jahr treffen sich die Finanz- und Wirtschaftsminister der Gemeinschaft, um die volkswirtschaftlichen Eckwerte für die Haushalts- und Geldpolitik miteinander zu diskutieren. Was heute noch Konsultation ist, soll eines Tages in die politische Qualität von Beschlüssen hineinwachsen, um die Grundlage für eine europäische Währungsunion ohne Verzicht auf Preisstabilität zu schaffen.

Gemeinsam mit der Bundesbank wirbt der Finanzminister in den europäischen Gremien für eine künftig gemeinsame Geldpolitik, deren oberstes Ziel die Wahrung der Kaufkraft der europäischen Währung ist. Aber nicht nur in den Beschluß- und Beratungsgremien der Europäischen Gemeinschaft tritt der Finanzminister als Außenminister der Ökonomie auf. In den zwei großen Einrichtungen der internationalen Finanzwirtschaft - im Internationalen Währungsfonds und in der Weltbank - vertritt der Finanzminister die Bundesrepublik in den Kontroll- und Entscheidungsgremien. Die Programme beider Institutionen haben große Bedeutung für den Ausgleich der Zahlungsbilanzen und die Wachstumsstrategien in den weniger entwickelten Ländern. Auch hier ist eine politische

Gratwanderung zu bewältigen, denn die Hilfe zur Selbsthilfe ist in vielen Fällen an wirtschaftspolitische Empfehlungen gebunden. Zwischen Verschwendung und liberaler Hilfe kann bisweilen nur das politische Fingerspitzengefühl vermitteln.

Theo Waigl, der außerdem noch Parteivorsitzender der Christlich-Sozialen Union (CSU) ist, gilt nicht nur bei seinen Parteifreunden als politisches Mehrzwecktalent. An dieser Einschätzung liegt es wohl, daß er häufiger gefragt wird, ob er sich auch dieses oder jenes Amt für sich vorstellen könne. In solchen Situationen hält Waigl sich zurück. Er weiß wohl am besten selbst, welche Ämterfülle und welches Spektrum an unterschiedlichen Verantwortungen in der Bezeichnung "Bundesminister der Finanzen" in Wahrheit steckt.

(aus: Deveci 1999, S. 353ff.)

#### AUFGABEN:

Beantworten Sie die Fragen zum Text!

#### **Steht das im Text ?**

1. Die Finanzierung des wirtschaftlichen und sozialen Aufholprozesses in den fünf neuen Bundesländern ist das wichtigste Problem des Finanzministers.

Ja ( )            Nein ( )

2. Der Finanzminister erweckt den Eindruck, daß die Last ihn beugt.

Ja ( )            Nein ( )

3. Um wilde Ausschläge der Zinsen zu vermeiden, müssen Geldmenge und die Anforderungen an den Kapitalmarkt aufeinander abgestimmt werden.

Ja ( )            Nein ( )

4. Selten diskutieren die Finanz- und Wirtschaftsminister der Gemeinschaft über die Haushalts- und Geldpolitik.

Ja ( )            Nein ( )

5. Der Finanzminister leitet die Bundesbank und sichert den Geldwert.

Ja ( )            Nein ( )

6. Den Finanzminister bezeichnen viele Parteifreunde und andere als politisches Mehrzwecktalent.

Ja ( )            Nein ( )

7. Der Finanzminister spielt in der Regierung eine sehr wichtige Rolle.

Ja ( )            Nein ( )

8. Das Grundgesetz schreibt die Ausgaben für Investitionen fest vor. Es gibt keinen freien Spielraum.

Ja ( )            Nein ( )

9. Man kann den Finanzminister als eine Art Außenminister der Ökonomie bezeichnen.

Ja ( )            Nein ( )

10. Das Ziel der Geldpolitik der Bundesbank und des Finanzministers ist die Wahrung der Kaufkraft der europäischen Währung.

Ja ( )            Nein ( )

### **Durchführung der Übung 10**

Bevor der Text ausgeteilt wird, wird den Lernenden Fragen gestellt, ob sie sich über das Regierungssystem Deutschlands auskennen.

Um Verständnisschwierigkeiten vorbeugen zu können, werden Begriffe, die im Text vorkommen, noch bevor die Lernenden dem Text begegnen, versucht zu bearbeiten. Mit den Lernenden wird im Plenum besprochen, welche Rolle das Parlament spielt, was für Minister es gibt. Damit wird versucht, das Hintergrund- und Weltwissen der Lernenden

zu aktivieren. Die Lerner werden dem Text erst nachdem diese Punkte besprochen werden begegnen.

Der Text wird den Lernenden ohne die Fragen ausgeteilt. Die Lernenden lesen den Text und machen sich Notizen, zu den Punkten, die sie eventuell nicht ganz verstanden haben. Im Anschluss daran werden die Lernenden nach eventuellen Verständnisschwierigkeiten gefragt.

Es kann vorkommen, dass die Verständnisschwierigkeiten der Lernenden auf lexikalischer Ebene bleiben, d.h. die Fragen der Lernenden bleiben zumeist auf Bedeutungen von Begriffen beschränkt. Der Text wird von den Lernenden global verstanden.

Im Anschluss daran wird der Text noch einmal mit den Lernenden besprochen und bearbeitet. Im Anschluss daran werden die Fragen ausgeteilt und die Lernenden aufgefordert, die Fragen zu beantworten.

Obwohl die Lernenden sich zunächst zurückhaltend zum Text nähern, kann sie bei der Beantwortung der Fragen keine großen Schwierigkeiten vorzeigen.

Ziel der Aufgabe ist es, dass die Lernenden zunächst ein globales Textverständnis aufbauen und im Anschluss daran durch selektierendes Lesen nach bestimmten Aussagen im Text suchen. Damit wird bei den Lernenden der Lesestil selektierendes Lesen eingeübt. Die Lernenden suchen im Text nach bestimmten Aussagen und beantworten die Fragen nach diesen Aussagen.



## **6. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG**

Zur empirischen Untersuchung wurde mit 55 Studenten der Ondokuz Mayıs Universität der Abteilung für Lehramt Deutsch eine Befragung mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt.

### **6.1. Entwicklung des Fragebogens**

Ziel der Arbeit war es offene Fragen zu gestalten um das Leseverhalten der Teilnehmer zu ermitteln. Außerdem sollte ermittelt werden, ob und inwiefern der gesteuerte Leseunterricht zur Kultivierung und zur interkulturellen Kompetenz beiträgt. Da das Lesen und der Leseunterricht an sich selbst eigene Anforderungen an die Studenten stellt, wurden auch diese im Fragebogen genannt und Fragen dazu formuliert.

Die Erstellung der Fragen geht aus eigenen Erfahrungen heraus. Auch die Beratung des Fachpersonals hat zur Erstellung der Fragen erheblich beigetragen.

### **6.2. Methode**

Ziel dieser Studie ist die Bestimmung der Leseverhalten von Studentinnen und Studenten an der Ondokuz Mayıs Universität Abteilung für Lehramt Deutsch. In dieser Studie wurde ein Fragebogen als Instrument zur Datensammlung verwendet. Vor der Verabreichung des Fragebogens an die Studenten wurde eine Pilotstudie durchgeführt, um die möglichen Probleme, die auftreten können zu lösen. Die Pilotstudie wurde mit denselben Studenten durchgeführt. Es waren 55 Teilnehmer, die nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden. Der Forscher war mit den Studenten während der Durchführung des Fragebogens anwesend, um die eventuelle Verstehensprobleme zu lösen.

Nach der Verabreichung der Pilotstudie wurde der Fragebogen an dieselben Studenten verabreicht, um das Leseverhalten der Studenten zu analysieren. Im Fragebogen sind dreißig Fragen formuliert, die das Leseverhalten inkl. die Subkategorien und die

Einstellung der Teilnehmer zur Eigen- und Fremdkultur zu bewerten. Außerdem soll der Fragebogen Daten zur Analyse bei der Ermittlung der interkulturellen Kompetenz liefern. Der Fragebogen wurde in der Muttersprache (Türkisch) erstellt, um eventuell entstehende Verstehensproblemen und -lücken vorzubeugen. Die Auswertung und die Analyse wurden mit Hilfe des SPSS-Programms durchgeführt.

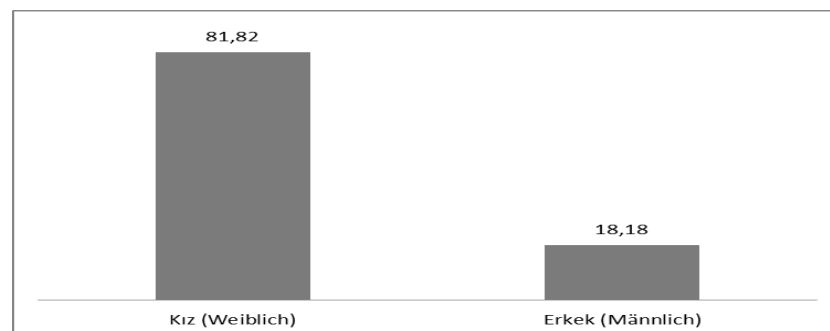
### 6.3. Die Analyse des Fragebogens

In diesem Abschnitt wird die Analyse und Interpretation des Fragebogens durchgeführt. Die Fragen wurden einzeln analysiert und die Analysen wurden mit Hilfe von Häufigkeit und Prozentsatz-Ergebnissen ausgeführt. Die Fragen wurden unter jeder Tabelle geschrieben.

Die ersten 9 Fragen beinhalten allgemeine Fragen hinsichtlich des Leseverhaltens der Teilnehmer. Mit diesen Fragen sollen die Leseverhalten der Probanden untersucht und ihr allgemeines Leseverhalten erklärt werden. Die folgenden Fragen sind grundsätzlich Fragen zum gesteuerten Leseunterricht, Kulturauffassung und Interkulturalität. Somit soll erforscht werden inwieweit die im Leseunterricht durchgeführten Aktivitäten zum Ziel interkulturelles Leseverstehen beigetragen haben.

#### Frage 1: Cinsiyetiniz (Geschlecht)

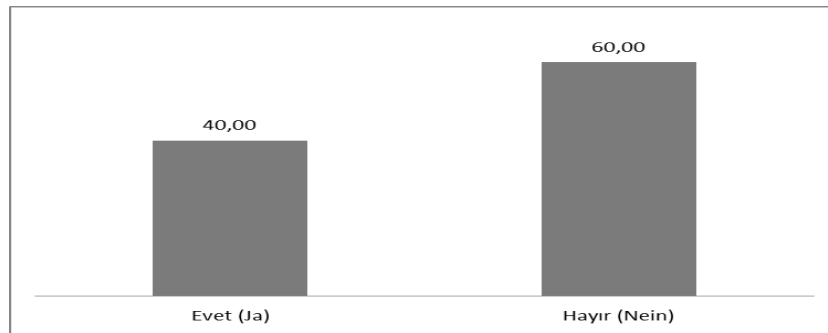
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Kız (Weiblich)	45	82
Erkek (Männlich)	10	18



An der Befragung haben 45 weibliche und 10 männliche Probanden teilgenommen.

**Frage 2: Almanca eğitim yapan bir kurumda öğrenim gördünüz mü? (Haben Sie schon eine Schule mit Deutsch als Unterrichtssprache besucht?)**

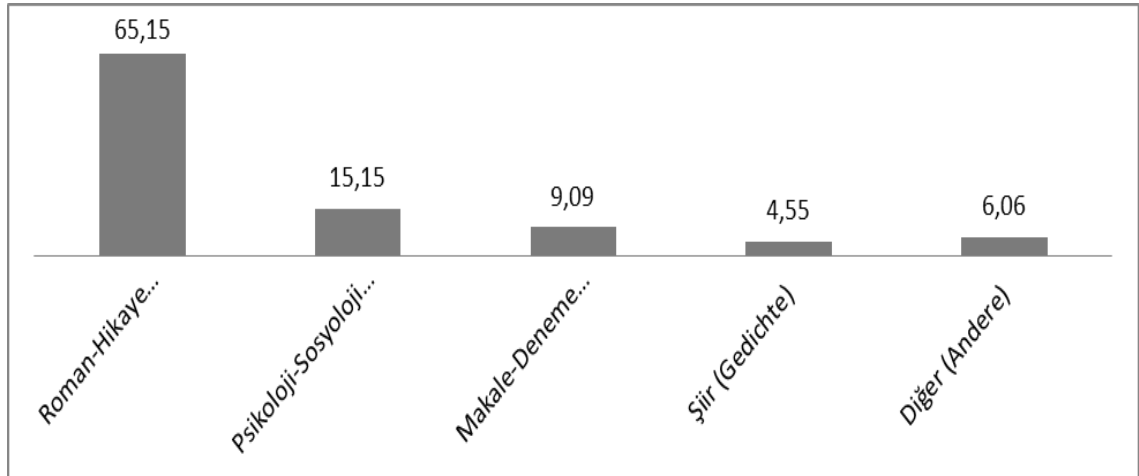
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Evet (Ja)	22	40
Hayır (Nein)	33	60



40% als 22 der Teilnehmer gaben an, dass sie vor der Universität eine Schule mit Deutsch als Unterrichtssprache besucht haben. 60% (33 Befragte) hingegen haben keine Schule mit Deutsch als Unterrichtssprache besucht.

**Frage 3: Ne tür kitaplar okuyorsunuz? (Welche Art von Büchern lesen Sie?)**

	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Roman-Hikaye (Romane – Geschichten)	38	69,09
Psikoloji-Sosyoloji (Psychologie-Soziologie)	8	14,55
Makale-Deneme (Aufsätze-Essays)	4	7,27
Şiir (Gedichte)	3	5,45
Diğer (Andere)	2	3,64

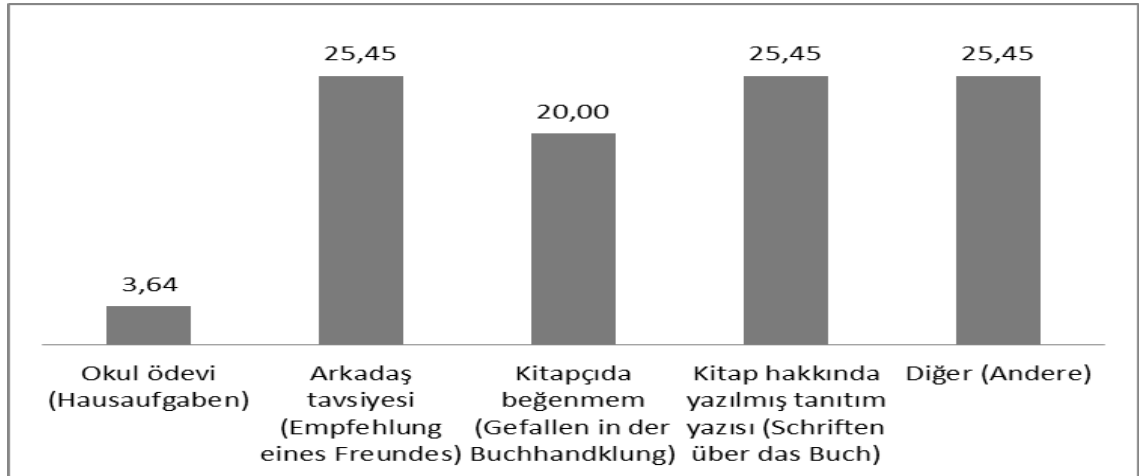


Auf die Frage, welche Art von Büchern Sie am meisten lesen, Antworteten die Meisten, also 38 der Befragten (69,09 %), dass sie am meisten Romane und Geschichten lesen. 8 Personen (14,55%) lesen Bücher über Psychologie und Soziologie. Sehr wenige, also nur 4 Personen (7,27 %) gaben an, dass sie Aufsätze und Essays lesen. 3 Personen (5,45%) bemerkten, dass sie Gedichte lesen und die wenigsten, also nur 2 Personen (3,64%) haben sich für andere Art von schriftlichen Material entschieden.

Hieraus ist zu schließen, dass sich die meisten der Befragten für erzählerische Werke entschieden haben.

**Frage 4: Kitap okumanıza etken olan sebep nedir? (Was veranlässt Sie zum Lesen?)**

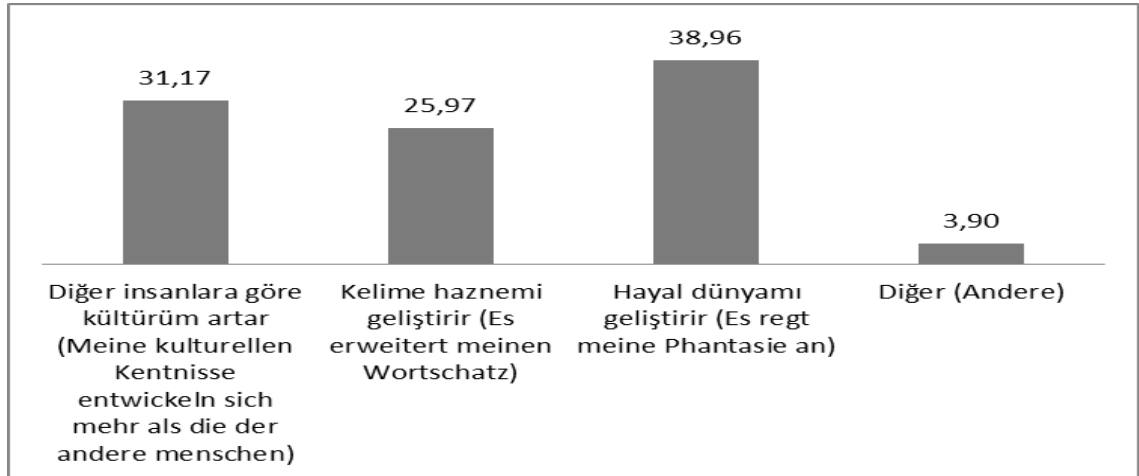
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Okul ödevi (Hausaufgaben)	2	3,5
Arkadaş tavsiyesi (Empfehlung eines Freundes)	14	25,5
Kitapçada beğenmem (Gefallen in der Buchhandlung)	11	20
Kitap hakkında yazılmış tanıtım yazısı (Schriften über das Buch)	14	25,5
Diğer (Andere)	14	25,5



Auf die Frage, “was veranlässt Sie zum lesen”, ist zu bemerken, dass sich die Teilnehmer nicht auf eine Antwort konzentriert haben, sondern dass die Gewichtung der Antworten gleich oder ähnlich ausgefallen ist. Nur 2 Personen (3,5%) haben erwähnt, dass sie aufgrund der Hausaufgaben lesen.

**Frage 5: Size okumak insana ne kazandırır? (Was trägt das Lesen dem Menschen bei?)**

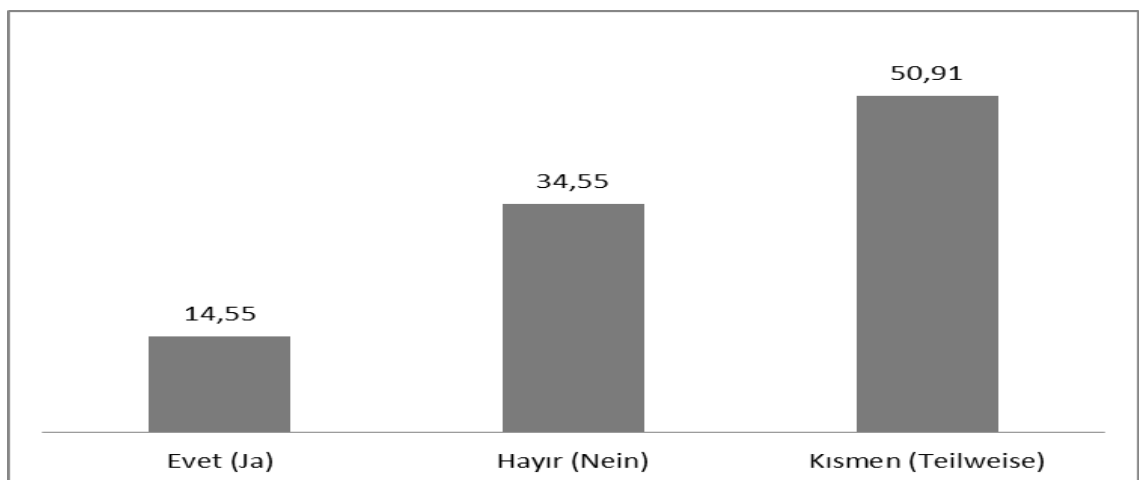
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Diğer insanlara göre kültürüm artar (Meine kulturellen Kenntnisse entwickeln sich mehr als die der andere menschen)	24	31,17
Kelime haznemi geliştirir (Es erweitert meinen Wortschatz)	20	25,97
Hayal dünyamı geliştirir (Es regt meine Phantasie an)	30	38,96
Diğer (Andere)	3	3,90



Die Teilnehmer wurden befragt, was für einen Einfluss das Lesen allgemein auf den Menschen hat. 24 (31,17%) der Befragten äußerten, dass das Lesen zur Erweiterung der kulturellen Kenntnisse beiträgt. 20 (25,97%) waren der Meinung, dass das Lesen den Wortschatz erweitert. 38,96% (30 Teilnehmer) behaupteten dass es ihre Phantasie anrege. Nur 3 Teilnehmer (3,90) haben sich für anders entschieden.

**Frage 6: Kitap almak için önemli bir bütçe ayırır mısınız? (Stellen Sie ein wichtiges Budget für den Kauf von Büchern zur Verfügung?)**

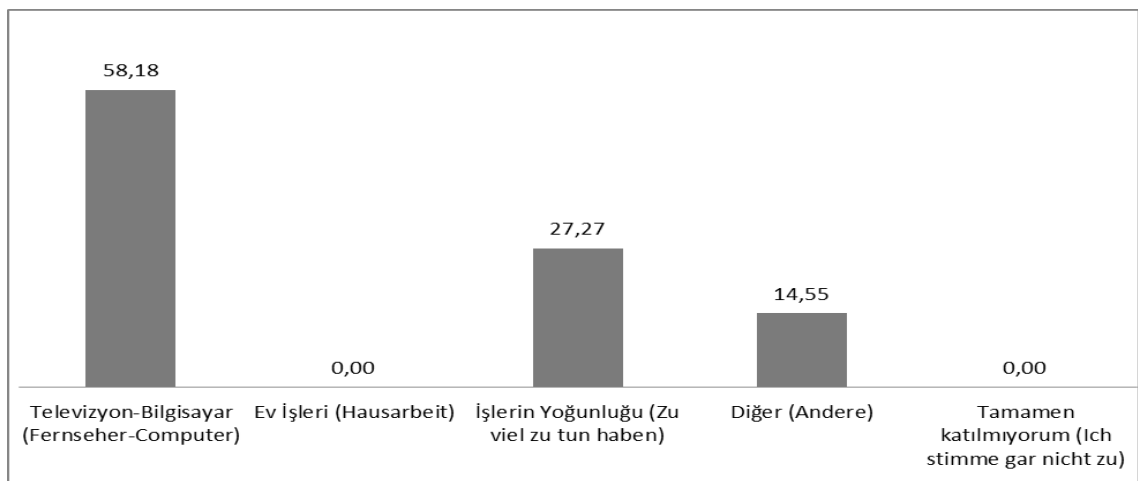
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Evet (Ja)	8	14,55
Hayır (Nein)	19	34,55
Kısmen (Teilweise)	28	50,91



Ein wichtiger Punkt bei der Befragung zur Feststellung des Leseverhaltens war, festzustellen, ob die Teilnehmer ein wichtiges Budget für das Lesen zur Verfügung stellen. Nur die wenigsten – 8 Personen (14,55%) – haben auf diese Frage positiv geantwortet.

**Frage 7: Sizce okumaya engel olan unsurlar nelerdir? (Was sind Ihrer Meinung nach Hindernisse für das Lesen von Büchern?)**

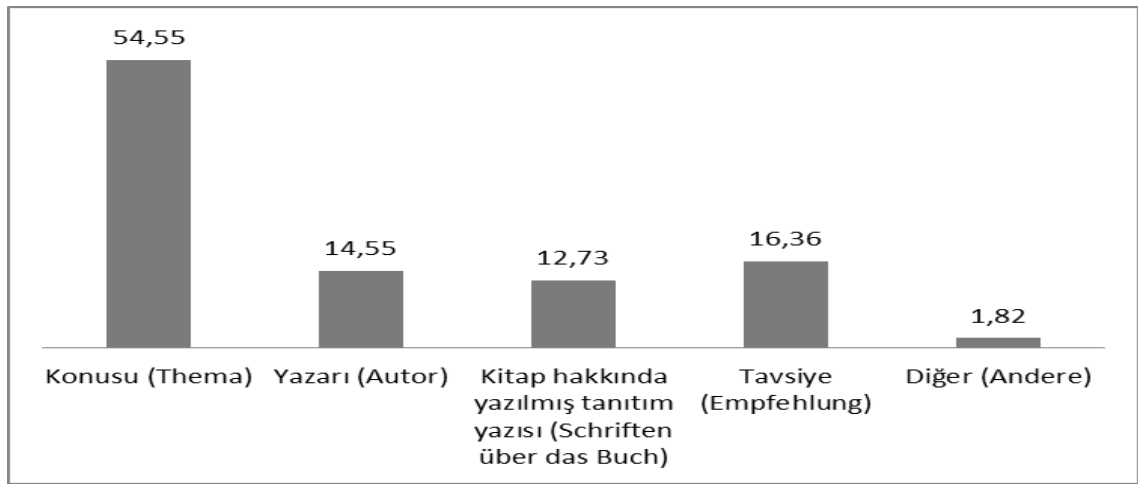
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Televizyon-Bilgisayar (Fernseher-Computer)	32	58,18
Ev İşleri (Hausarbeit)	0	0,00
İşlerin Yoğunluğu (Zu viel zu tun haben)	15	27,27
Diğer (Andere)	8	14,55



Die Meisten der Teilnehmer sind der Meinung, dass Medien wie Fernseher und Computer ein Hindernis für das Lesen von Büchern darstellen. Keiner von ihnen war der Meinung, dass die Hausarbeit ein Hindernis für das Lesen ist. Aber auch 15 Personen (27,27%) gab zu bemerken, dass sie beim Lesen gehindert werden, weil sie zu viel zu tun haben.

**Frage 8: Okuduđunuz Kitapları seřme nedeniniz? (Was ist der Grund zur Auswahl des gelesenen Buches?)**

	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Konusu (Thema)	30	54,55
Yazarı (Autor)	8	14,55
Kitap hakkında yazılmıř tanıtım yazısı (Schriften über das Buch)	7	12,73
Tavsiye (Empfehlung)	9	16,36
Diđer (Andere)	1	1,82

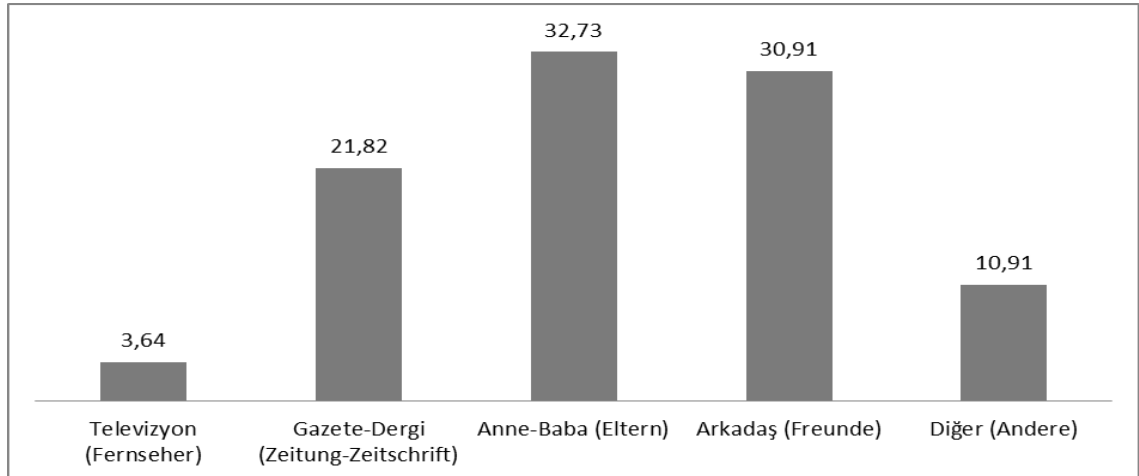


30 Personen (54,55%) erwähnten dass sie die Bücher, die sie gelsen haben, aufgrund der Themen ausgewählt haben. 8 Personen haben die Bücher wegen des Autors, 7 Personen wegen der Schrift über das Buch und 9 Personen aufgrund einer Empfehlung ausgesucht.

**Frage 9: Sizce Kitap okuma alışkanlıđını kim etkili bir řekilde teřvik eder? (Wer nach Ihrer Meinung kann die Lesegewohnheit effektiv fördern?)**

	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Televizyon (Fernseher)	2	3,64
Gazete-Dergi (Zeitung-Zeitschrift)	12	21,82
Anne-Baba (Eltern)	18	32,73
Arkadař (Freunde)	17	30,91
Diđer (Andere)	6	10,91

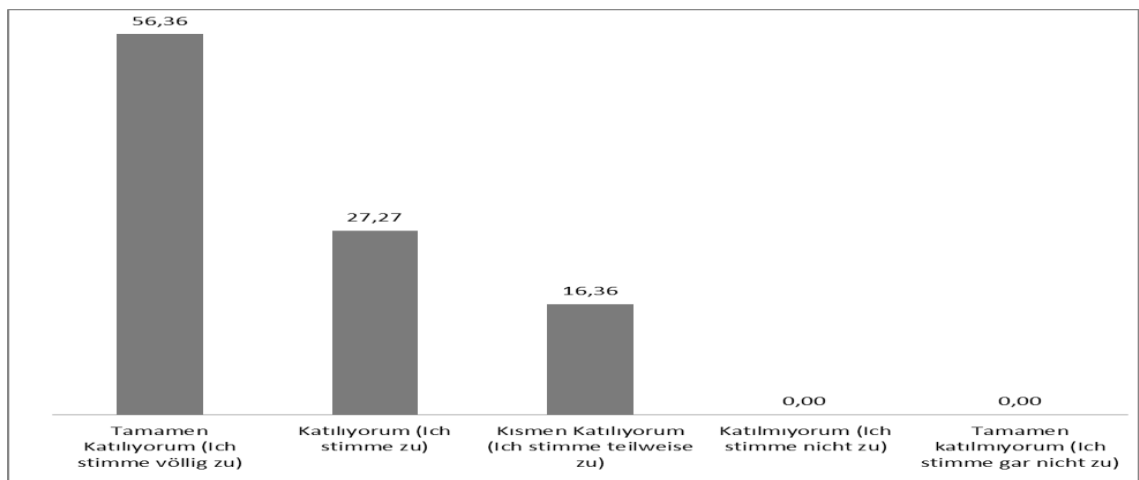




Die meisten antworteten, dass die Eltern und Freunde am meisten die Lesegewohnheit fördern können. Nur 2 Personen (3,64%) waren der Meinung, dass das Fernsehen das Lesen fördert.

**Frage 10: Anadilde kitap okumaktan hoşlanırım (Ich lese gern Bücher in meiner Muttersprache)**

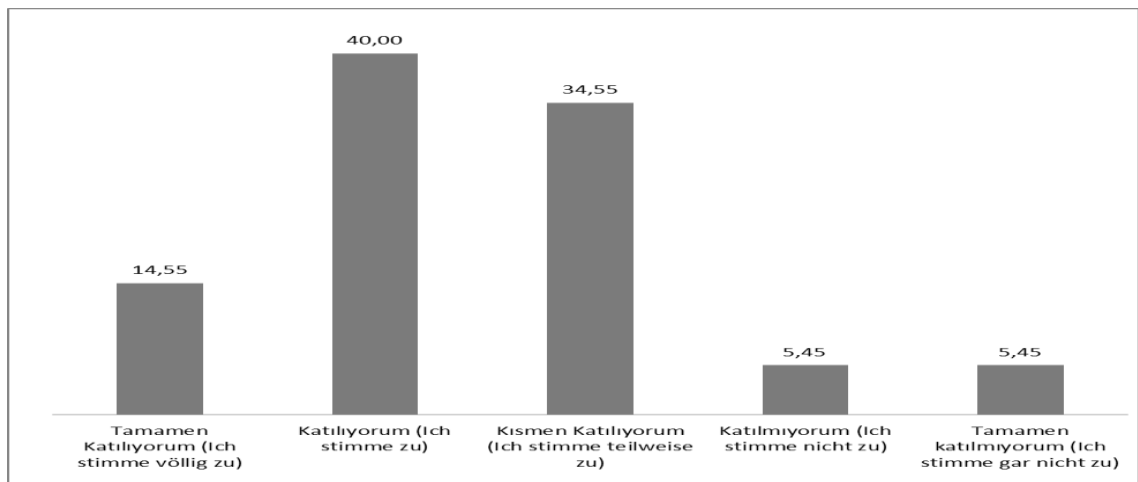
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	31	56,36
Katılıyorum (Ich stimme zu)	15	27,27
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	9	16,36
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	0	0,00
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	0	0,00



31 Teilnehmer (56,36) – die meisten der Teilnehmer – erwähnten, dass sie lieber Bücher in ihrer Muttersprache lesen. Keiner der Probanden bemerkten, dass sie nicht gern Bücher in ihrer Muttersprache lesen.

**Frage 11: Almanca kitap okumaktan hoşlanırım (Ich lese gern deutsche Bücher)**

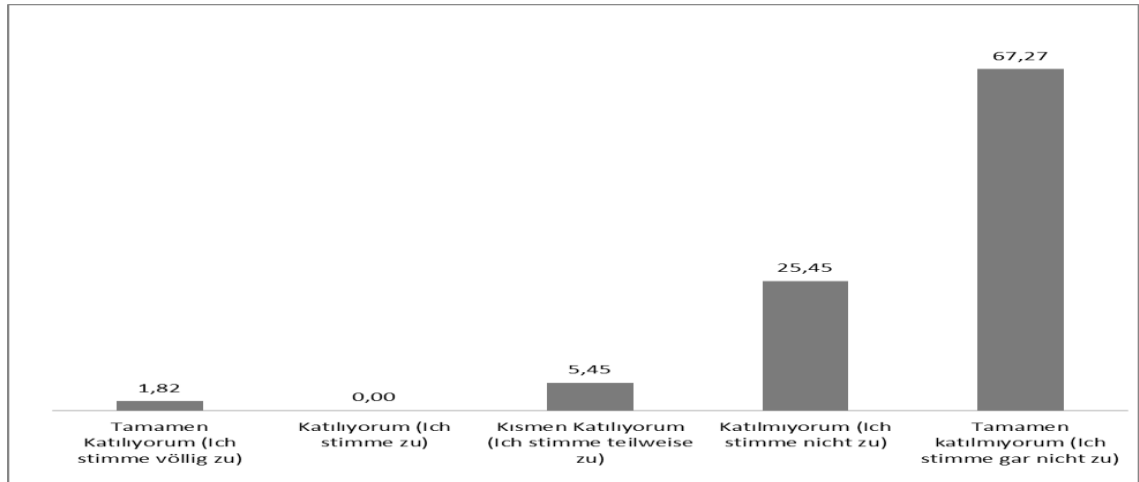
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	8	14,55
Katılıyorum (Ich stimme zu)	22	40,00
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	19	34,55
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	3	5,45
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	3	5,45



Auf die Frage, ob sie gern deutsche Bücher lesen würden, waren die Antworten unterschiedlich. Während 8 Personen bemerkten, dass sie ganz gerne deutsche Bücher lesen, erwähnten nur 3 Personen, dass sie nicht gern deutsche Bücher lesen.

**Frage 12: Anadilde Kitap okumak bana zor gelir (Es fällt mir schwer, Bücher in der Muttersprache zu lesen)**

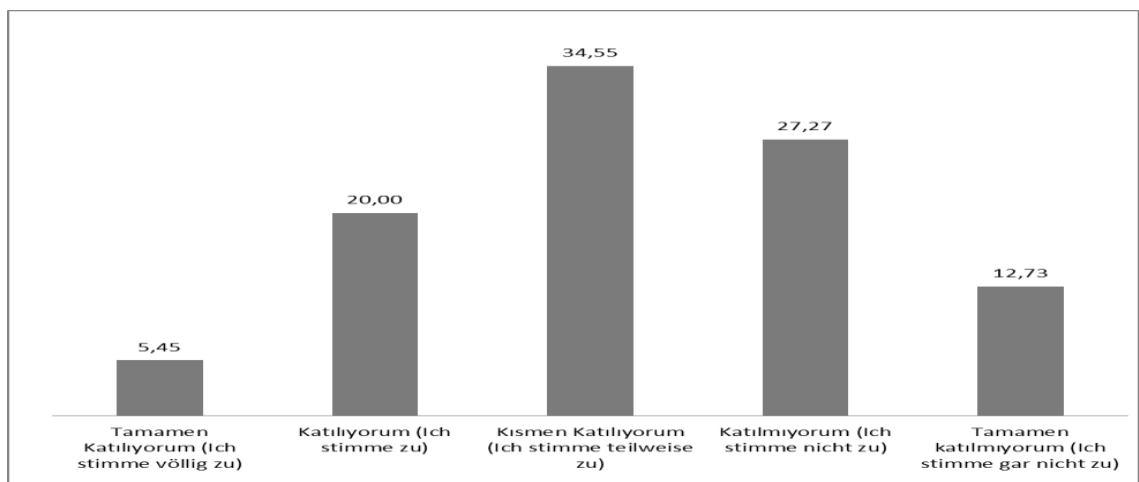
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	1	1,82
Katılıyorum (Ich stimme zu)	0	0,00
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	3	5,45
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	14	25,45
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	37	67,27



Nur eine person hat erwähnt, dass ihr das Lesen in der Muttersprache schwer fällt. Die meisten haben erwähnt, dass sie ohne Probleme in der Muttersprache lesen können.

**Frage 13: Almanca kitap okumak bana zor gelir (Es fällt mir schwer, deutsche Bücher zu lesen)**

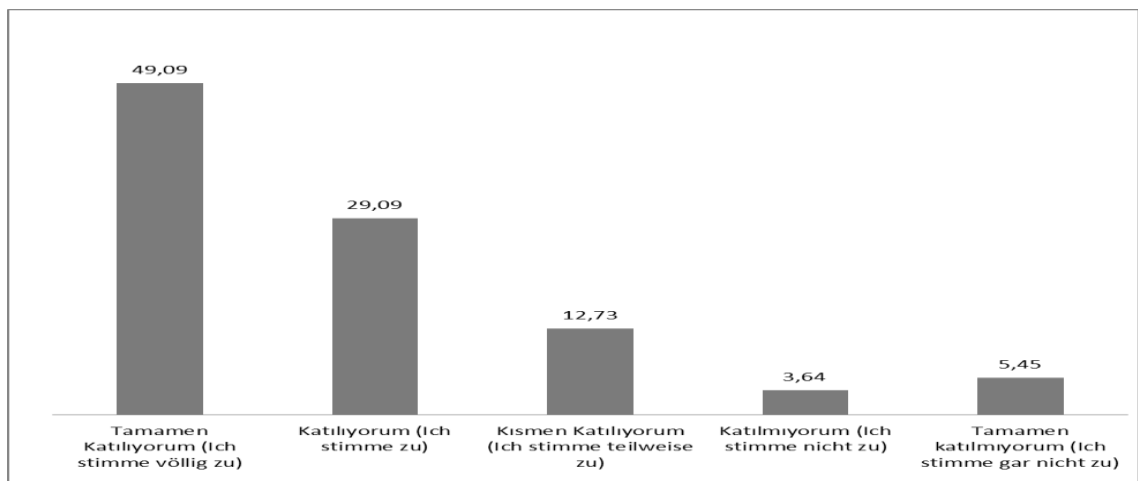
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	3	5,45
Katılıyorum (Ich stimme zu)	11	20,00
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	19	34,55
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	15	27,27
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	7	12,73



Bei der Frage, ob das Lesen von deutschen Büchern Probleme vorbereitet, haben sich die Antworten mit 19 Personen (34,55%), die teilweise zustimmen und 15 Personen (27,27%), die nicht zustimmen gehäuft.

**Frage 14: Televizyon, bilgisayar, cep telefonu v.b. araçlar okuma alışkanlığını olumsuz etkiliyor (Fernseher, Computer, Handy u.a. Medien haben negativen Einfluss auf das Leseverhalten)**

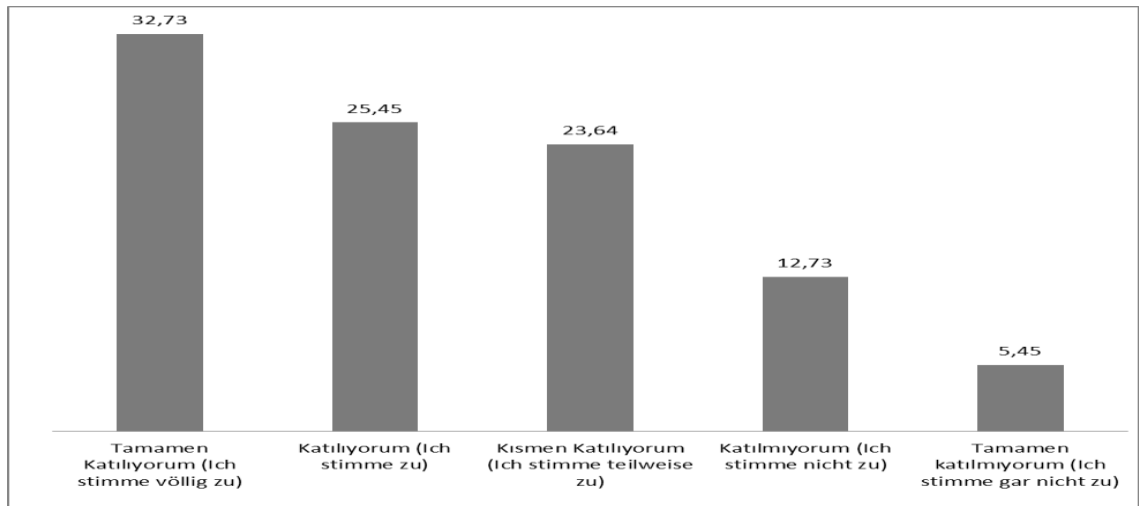
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	27	49,09
Katılıyorum (Ich stimme zu)	16	29,09
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	7	12,73
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	2	3,64
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	3	5,45



Während 27 Personen (49,09%) die Annahme vertreten, dass Medien wie Fernseher, Computer etc. dass Lesen negativ beeinflussen. Insgesamt nur 5 Personen vertreten den Gedanken, dass diese Medien das Lesen nicht negativ beeinflussen.

**Frage 15: Almanca kitap okurken anlamını bilmediğim kelimelerin sayısı okuma alışkanlığımı olumsuz etkiliyor (Während ich lese, haben unbekannte Wörter negativen Einfluss auf mein Leseverhalten)**

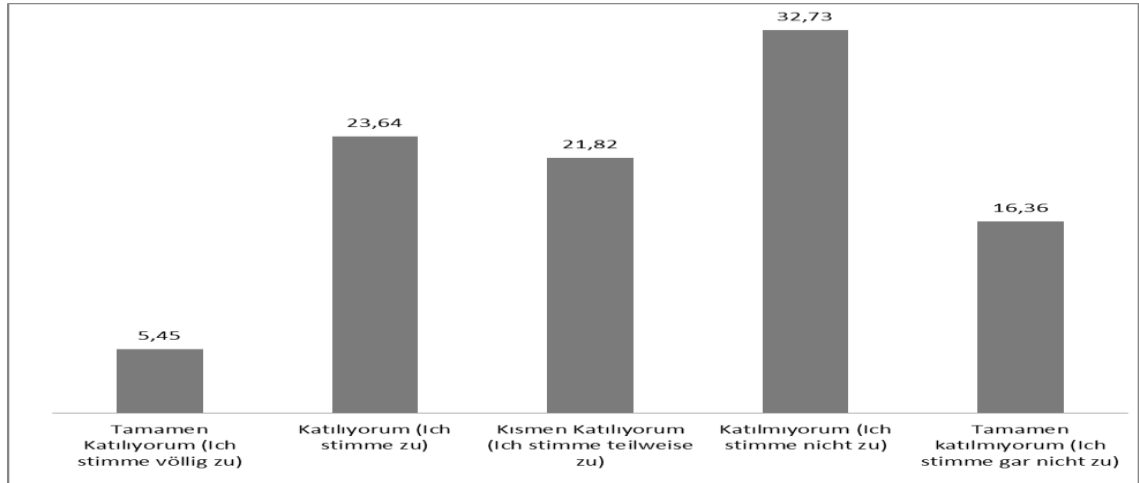
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	18	32,73
Katılıyorum (Ich stimme zu)	14	25,45
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	13	23,64
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	7	12,73
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	3	5,45



Beim Lesen von deutschen Büchern erwähnten die meisten der Probanden, dass unbekannte Wörter das Lesen von deutschen Büchern ihr Lesen negativ beeinflussen.

**Frage 16: Okumaya başlamak için genellikle motivasyonum düşük olur (Im Allgemeinen ist meine Motivation um mit dem Lesen anzufangen gering)**

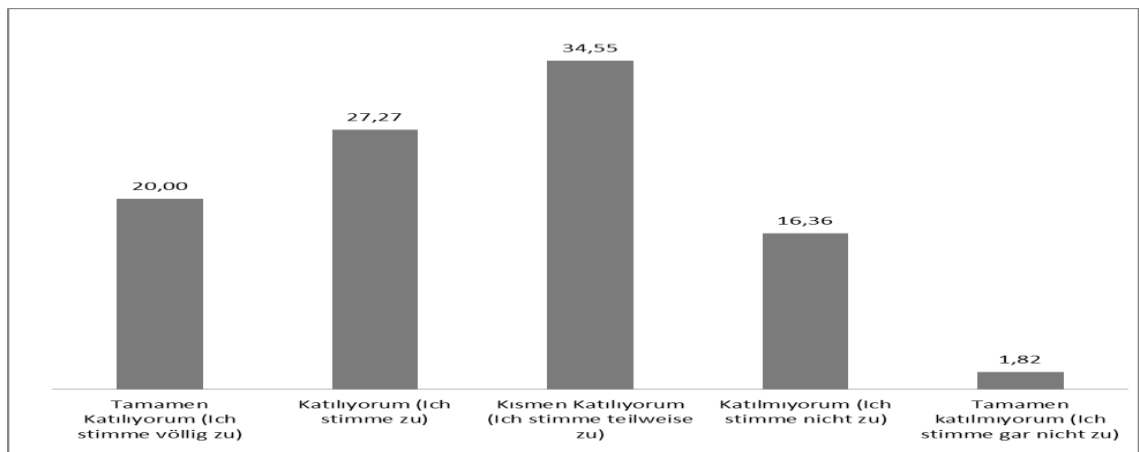
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	3	5,45
Katılıyorum (Ich stimme zu)	13	23,64
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	12	21,82
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	18	32,73
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	9	16,36



Ungefähr die Hälfte der Probanden haben erwähnt, dass ihre Motivation um mit dem Lesen zu beginnen nicht gering ist. Aber insgesamt 16 Personen waren der Meinung, dass ihre Motivation gering ist.

**Frage 17: Almanca metinleri okurken anadilde kullandığım tekniklerden yararlanırım (Während ich deutsche Texte lese, mache ich Gebrauch von Techniken beim Lesen in meiner Muttersprache)**

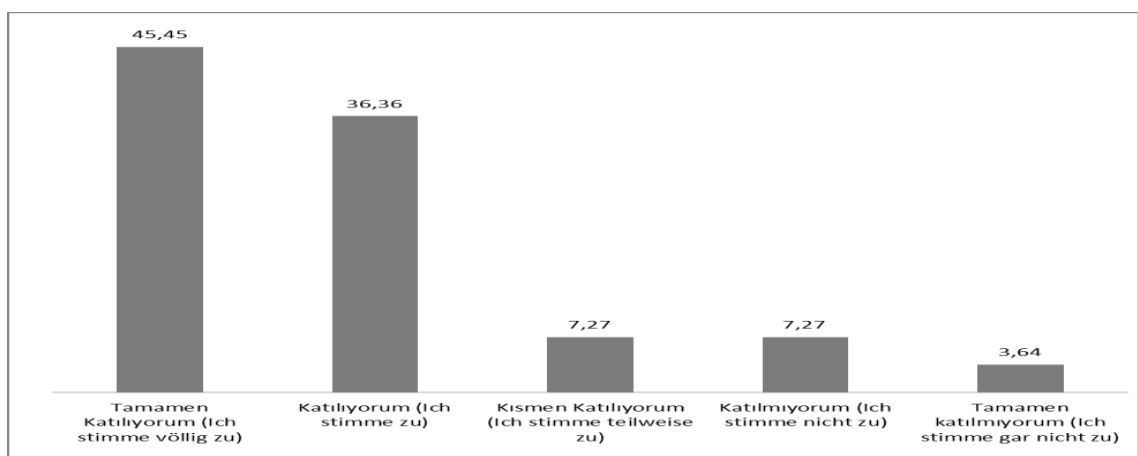
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	11	20,00
Katılıyorum (Ich stimme zu)	15	27,27
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	19	34,55
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	9	16,36
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	1	1,82



Die Techniken, die die Leser beim Lesen in ihrer Muttersprache anwenden, wurden auch beim Lesen von deutschen Büchern angewandt. Während insgesamt 26 Personen (insgesamt 47,27%) erwähnten, dass sie von den Techniken die sie beim Lesen in ihrer Muttersprache Gebrauch machen, anwenden, war es nur eine Person, die behauptete, dass sie diese Techniken nicht nutzt.

**Frage 18: Okuma dersindeki etkinlikler okuma-anlama düzeyime katkı sağlar (Die Aktivitäten im Leseunterricht tragen zur Erweiterung meiner Lese- und Verstehenskompetenz bei)**

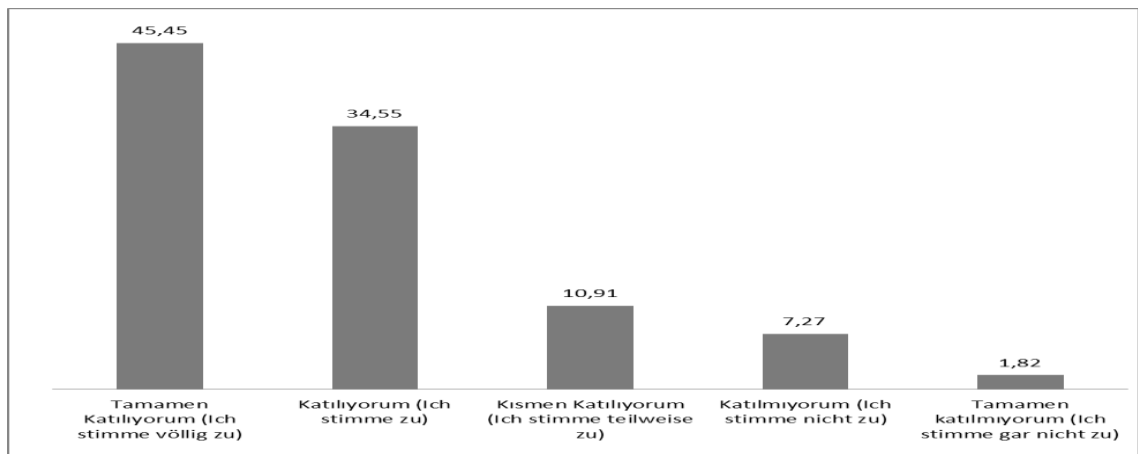
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	25	45,45
Katılıyorum (Ich stimme zu)	20	36,36
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	4	7,27
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	4	7,27
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	2	3,64



Die Aktivitäten im gesteuerten Leseunterricht trägt zur Erweiterung der Lesekompetenz der Befragten bei. Das ist von den Antworten der Probanden abzulesen. Denn 45 Personen (81,81%) sind der Meinung, dass die Aktivitäten, die im Leseunterricht durchgeführt werden, ihre Lesekompetenz stärkt.

**Frage 19: Derste edindiğim teknikler ileriki okuma alışkanlığımı olumlu etkiler (Die Techniken, die ich im Leseunterricht erworben habe, fördern mein zukünftiges Leseverhalten)**

	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	25	45,45
Katılıyorum (Ich stimme zu)	19	34,55
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	6	10,91
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	4	7,27
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	1	1,82

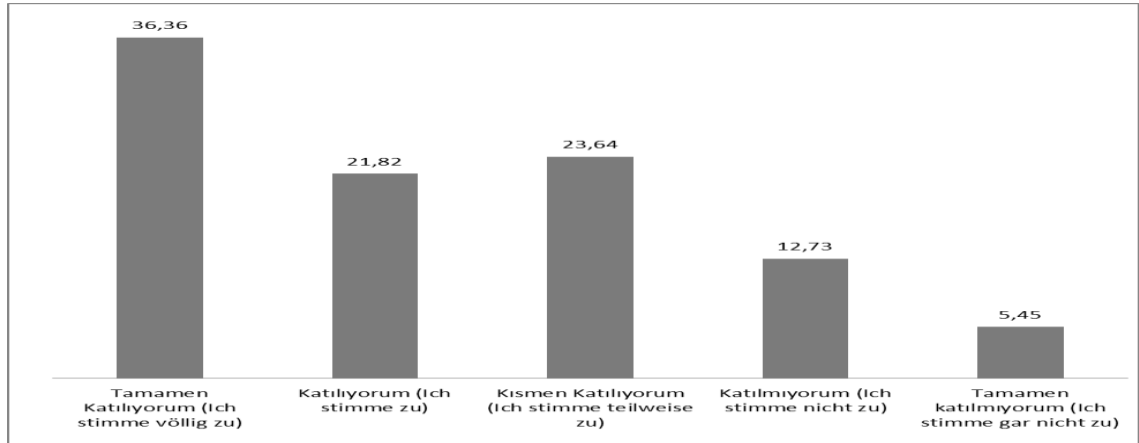


Auch die Techniken, die im Leseunterricht erworben worden sind, fördern das zukünftige Lesen der Teilnehmer. Insgesamt 44 Teilnehmer (80%) haben erwähnt, dass diese Techniken ihr zukünftiges Lesen positiv beeinflussen werden.

**Frage 20: Almanca metin okurken okuduğumu anlamak için metin içinde geri dönmem gerekiyor (Um das Gelesene zu verstehen, muss ich, wenn ich deutsche Texte lese, immer im Text zurückgreifen)**

	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	20	36,36
Katılıyorum (Ich stimme zu)	12	21,82
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	13	23,64
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	7	12,73
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	3	5,45

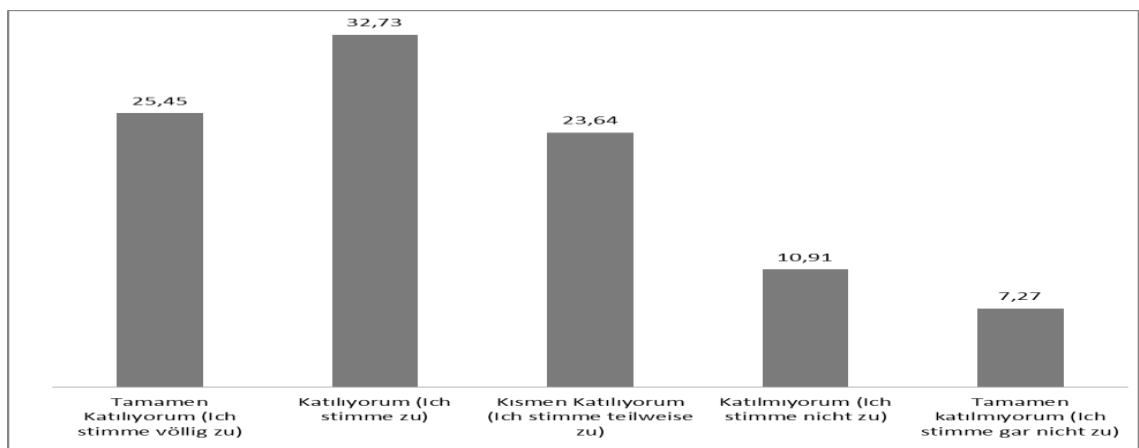




Die Umfrage hat auch gezeigt, dass die Teilnehmer beim Verstehen deutscher Texte Probleme haben. Denn 32 Personen (58,18 %) erwähnten, dass sie während des Lesens im Text immer wieder zurückgreifen müssen, um das Gelesene zu verstehen.

**Frage 21: Almanca bir metin okuduğumda, metnin devamının nasıl olabileceği hakkında düşünce oluşturabiliyorum. (Wenn ich deutsche Texte lese, kann ich mir Gedanken über den weiteren Verlauf des Textes machen)**

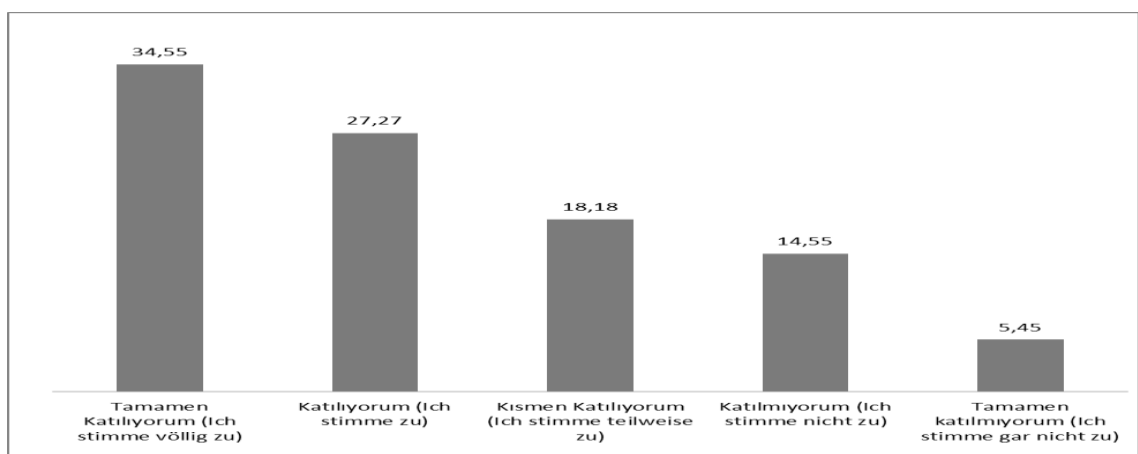
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	14	25,45
Katılıyorum (Ich stimme zu)	18	32,73
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	13	23,64
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	6	10,91
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	4	7,27



Bei der Hypothesenbildung hinsichtlich des weiteren Verlaufs des Textes haben die meisten der Teilnehmer keine Probleme. 32 Personen (58,18%) der Befragten erwähnten, dass sie keine Probleme haben. 13 Personen behaupteten, dass sie teilweise Probleme haben und 10 Personen ca. 18% der Befragten gaben an, dass sie Probleme bei der Hypothesenbildung aufzeigen.

**Frage 22: Almanca okuma dersi Almanca metinleri okumam için beni teşvik ediyor/ cesaretlendiriyor. (Der deutsche Leseunterricht fördert mein Leseverhalten)**

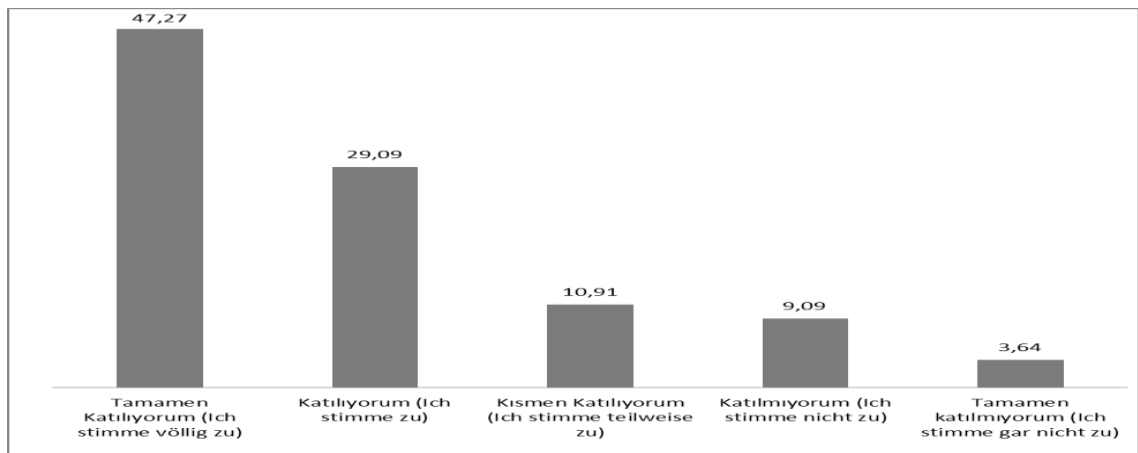
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	19	34,55
Katılıyorum (Ich stimme zu)	15	27,27
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	10	18,18
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	8	14,55
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	3	5,45



Die Frage, ob der gesteuerte Leseunterricht das Lesen von deutschen Texten fördert, gaben die Teilnehmer zu verstehen, dass es zum größten Teil das Lesen von deutschen texten fördert. Insgesamt 34 Personen (61,82%) gaben zu verstehen, dass der Leseunterricht das lesen von deutschen Texten bzw. Büchern fördert. Nur 3 Personen erwähnten, dass der Unterricht keinen Einfluss auf das Lesen von deutschen Texten ausübt.

**Frage 23: Almanca okuma dersini faydalı buluyorum. (Meiner Meinung nach ist der deutsche Leseunterricht sinnvoll)**

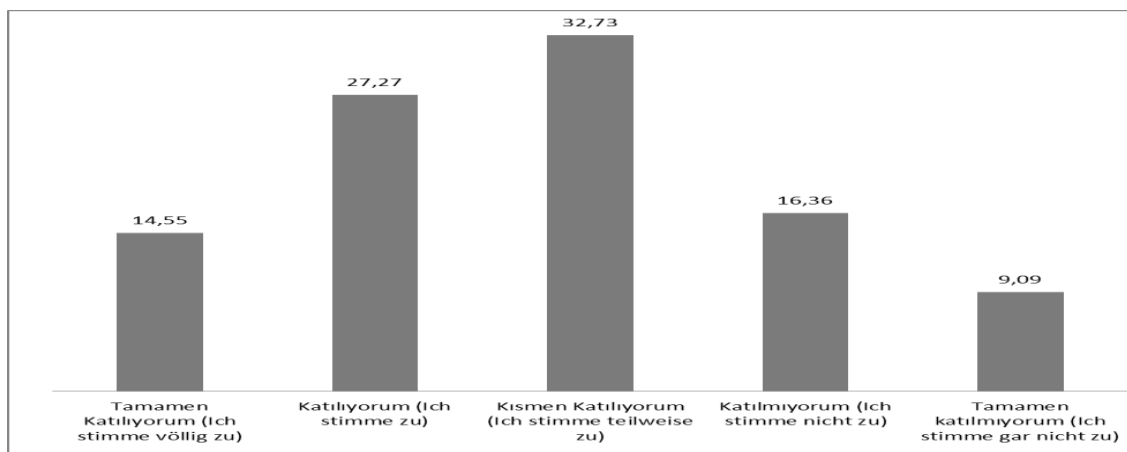
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	26	47,27
Katılıyorum (Ich stimme zu)	16	29,09
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	6	10,91
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	5	9,09
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	2	3,64



76,36% der Befragten gaben zu verstehen, dass der Leseunterricht sinnvoll ist. Während nur 2 Personen die Ansicht vertreten, dass der Leseunterricht nicht sinnvoll ist. Somit ist der Leseunterricht auch aus der Sicht der Probanden sinnvoll.

**Frage 24: Derste okuduğum metinler Almanya hakkındaki bakış açımın değişmesine neden oldu (Die Texte, die ich im Leseunterricht gelesen habe, haben dazu beigetragen, dass ich meine Meinung über Deutschland geändert habe)**

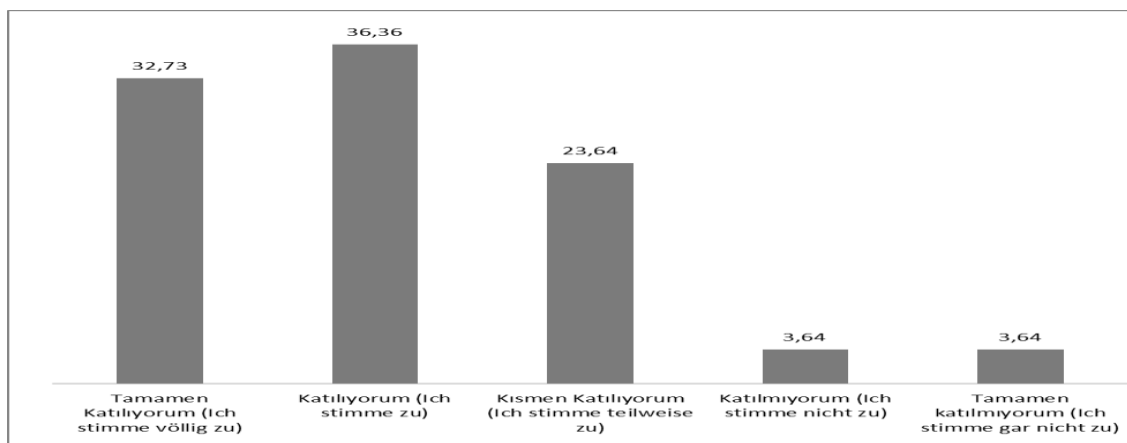
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	8	14,55
Katılıyorum (Ich stimme zu)	15	27,27
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	18	32,73
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	9	16,36
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	5	9,09



Die Texte, die im Unterricht gelesen werden, tragen dazu bei, dass die Auffassung der Probanden sich über Deutschland geändert hat. Ca. Ein Drittel der Probanden hat erwähnt, dass sich ihre Auffassung über Deutschland nur teilweise geändert hat. Ein Grund dafür ist, dass sich etwa ein Drittel der Probanden in Deutschland aufgehalten haben und die Deutsche Kultur aus eigenen erlebnissen kennen. Die restlichen zwei Drittel kennen die deutsche Kultur nicht oder nicht gut.

**Frage 25: Derste okuduğum metinler Alman kültürünü daha iyi anlamama neden oluyor (Die Texte, die ich im Leseunterricht lese, sorgen dafür, dass ich die deutsche Kultur besser verstehe)**

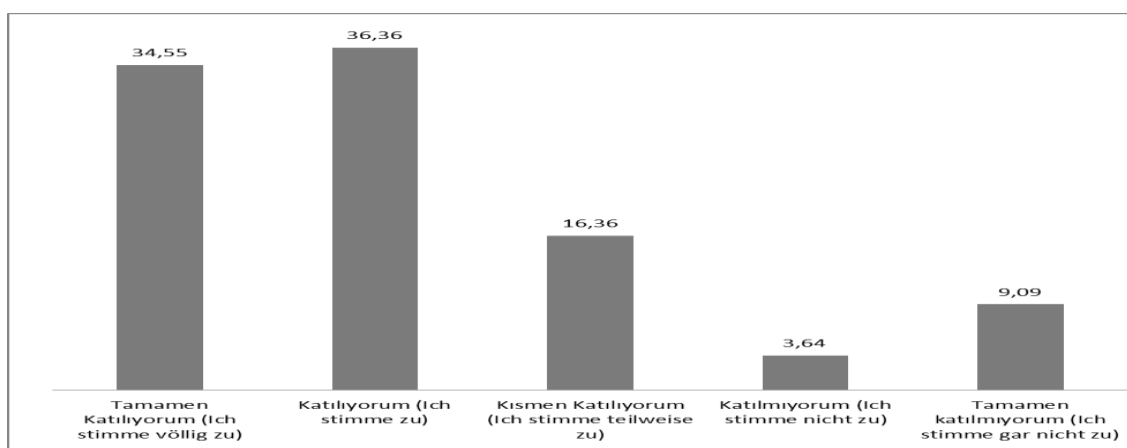
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	18	32,73
Katılıyorum (Ich stimme zu)	20	36,36
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	13	23,64
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	2	3,64
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	2	3,64



Die meisten der Teilnehmer (69,09%) erwähnten, dass die Texte die im Leseunterricht behandelt wurden dazu beigetragen haben, dass sie anhand dieser Texte die deutsche Kultur besser kennengelernt haben. Nur 2 Personen waren der Meinung, dass diese Texte keinen Einfluss darauf ausübten.

**Frage 26: Derste okuduğum metinler kendi kültürümü daha iyi anlamama neden oluyor (Die Texte, die ich im Leseunterricht lese, sorgen dafür, dass ich meine eigene Kultur besser verstehe)**

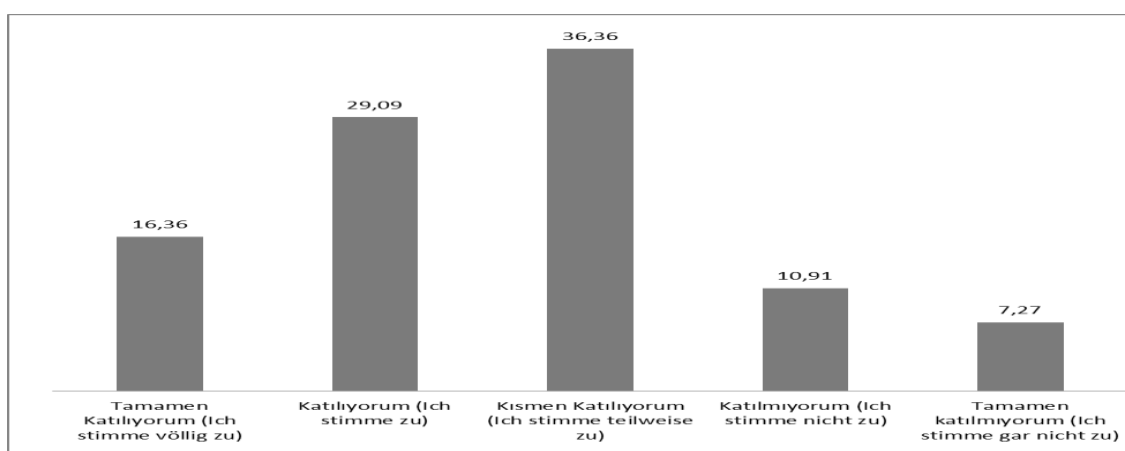
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	19	34,55
Katılıyorum (Ich stimme zu)	20	36,36
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	9	16,36
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	2	3,64
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	5	9,09



Auch einen Einfluss auf die Eigenkultur haben die Texte, die im Unterricht behandelt werden. Denn 70,91% der Befragten (39 Personen) gaben zu verstehen, dass diese Texte auch dazu beitragen, dass sie ihre eigene Kultur besser kennenlernen und verstehen. 5 Personen waren anderer Meinung und erwähnten, dass diese Texte keinen Einfluss auf das Verstehen der eigenen Kultur haben.

**Frage 27: Derste yapılan okuma etkinlikleri Alman kültürüne karşı ilgimi artırdı (Die im Leseunterricht durchgeführten Aktivitäten haben mein Interesse zur deutschen Kultur geweckt)**

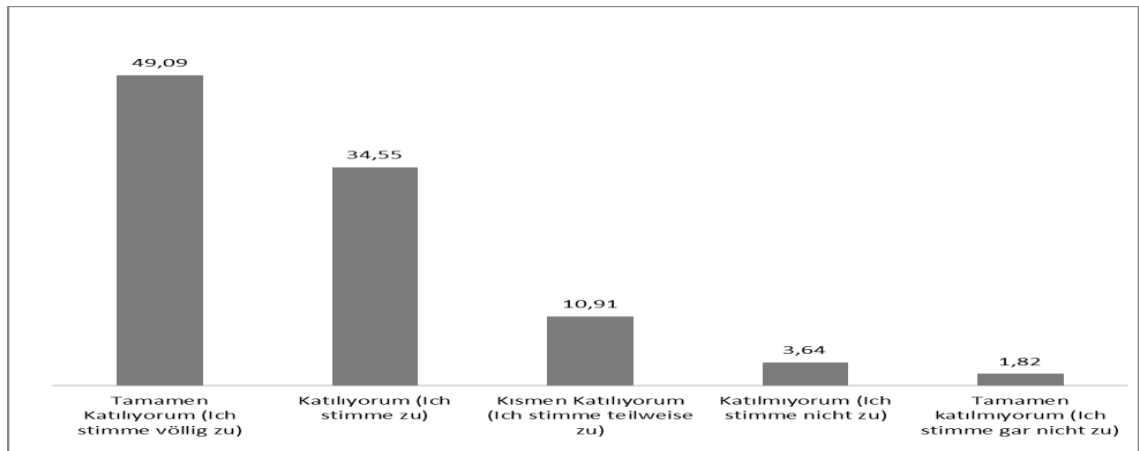
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	9	16,36
Katılıyorum (Ich stimme zu)	16	29,09
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	20	36,36
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	6	10,91
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	4	7,27



Die meisten der Befragten gaben an, dass die Aktivitäten, die im Leseunterricht durchgeführt werden, deren Interesse zur Deutschen Kultur geweckt haben. Während insgesamt 25 Personen positiv auf diese Frage geantwortet haben und 20 Personen teilweise zugestimmt haben, waren es nur 10 Personen, die der Meinung waren, dass die Aktivitäten im Leseunterricht keinen Einfluss auf das Interesse gegenüber der Deutschen Kultur haben.

**Frage 28: Okuduğum metinler sayesinde kültürel karşılaştırmalar yapabiliyorum (Aufgrund der Texte, die ich gelesen habe, kann ich Kulturvergleiche machen)**

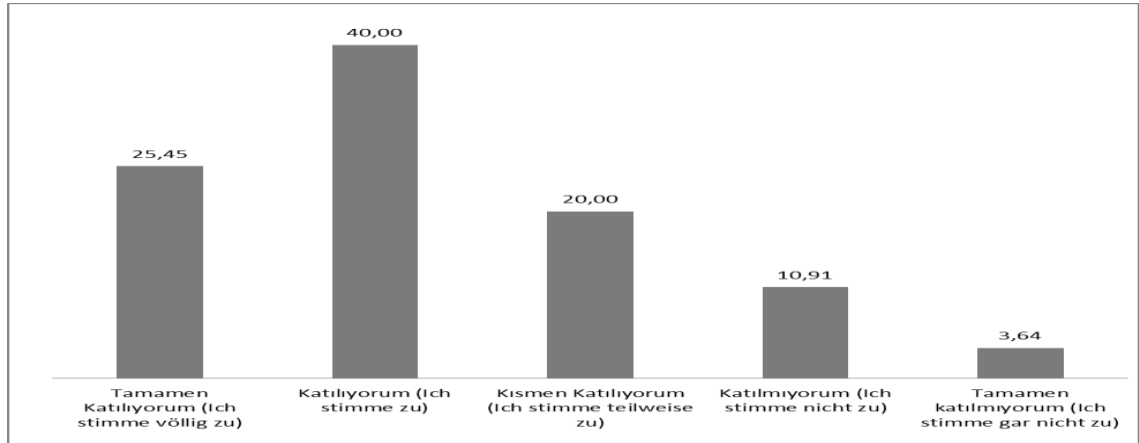
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	27	49,09
Katılıyorum (Ich stimme zu)	19	34,55
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	6	10,91
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	2	3,64
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	1	1,82



Auch der Einfluss der gelesenen Texte auf den Kulturvergleich der Probanden lief positiv aus. Die meisten der befragten (83,04%) gaben an, dass sie aufgrund der gelesenen Texte Kulturvergleiche durchführen können. Nur 1 Person erwähnte, dass die Texte keinen Einfluss auf die Kulturvergleiche haben.

**Frage 29: Okuduğum metinler kendi kültürüm hakkında düşünmemem neden oluyor (Die Texte, die ich gelesen habe, führen dazu, dass ich mir Gedanken über meine eigene Kultur mache)**

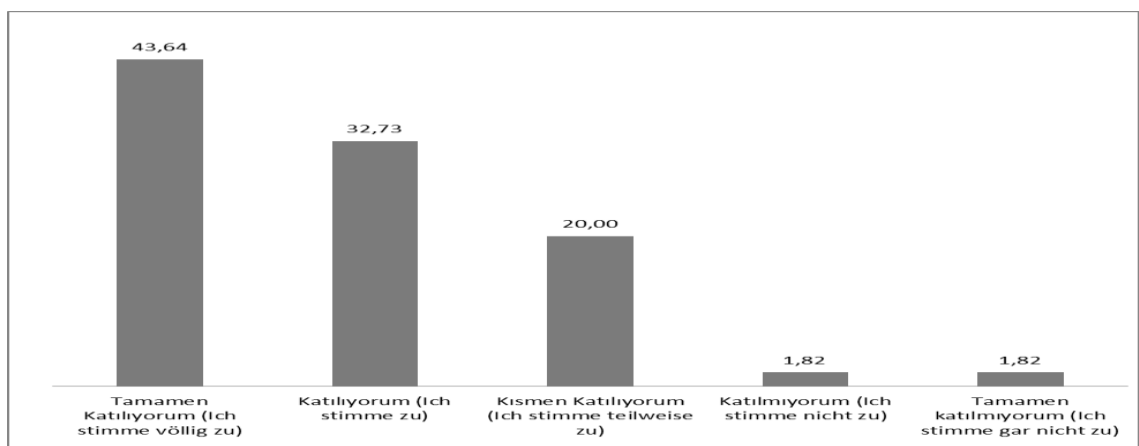
	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	14	25,45
Katılıyorum (Ich stimme zu)	22	40,00
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	11	20,00
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	6	10,91
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	2	3,64



Zwei Drittel der Befragten (65,45%) gaben an, dass die gelesenen Texte auch dazu beitragen, dass diese Texte zum Nachdenken über die eigene Kultur anregen. 2 Personen waren anderer Ansicht und gaben zu bemerken, dass diese Texte keinen Einfluss auf die eigene Kultur haben.

**Frage 30: Okuma dersinin aynı zamanda bir kültür edinimi olduğunu düşünüyorum (Meiner Meinung nach ist der Leseunterricht gleichzeitig eine Kultivierung)**

	Frekans (Häufigkeit)	Yüzde (Prozentsatz)
Tamamen Katılıyorum (Ich stimme völlig zu)	24	43,64
Katılıyorum (Ich stimme zu)	18	32,73
Kısmen Katılıyorum (Ich stimme teilweise zu)	11	20,00
Katılmıyorum (Ich stimme nicht zu)	1	1,82
Tamamen katılmıyorum (Ich stimme gar nicht zu)	1	1,82





Fast alle der Befragten – 53 Personen (96,37%) – erwähnten, dass der Leseunterricht eine Art der Kulturbildung, der Kultivierung ist.

#### **6.4. Auswertung des Fragebogens**

Insgesamt aus der Befragung der Teilnehmer kann abgelesen werden, dass der Leseunterricht einen erheblichen Beitrag zur Bildung der interkulturellen Kompetenz leistet. Der Leseunterricht und die Aktivitäten, die in den Unterrichtsstunden durchgeführt werden tragen dazu bei, dass das Interesse der Teilnehmer sowohl über die eigene Kultur, als auch über die Zielkultur geweckt wird. Außerdem werden die die Studenten dadurch motiviert, mehr deutsche Texte auch in ihrer Freizeit zu lesen. Die Studenten zeigen vor allem Schwächen beim selbstständigen Lesen, aber durch die Aktivitäten im Leseunterricht erwerben sie auch Techniken zum selbstständigen Arbeiten mit fremdsprachlichen Texten.

Bei der Analyse der Auswertung des Fragebogens konnte festgestellt werden, dass die Studenten zunächst Probleme beim Lesen von deutschsprachigen Texten haben. Diese Probleme liegen daran, dass sie den Wortschatz der deutschen Sprache nicht ganz beherrschen und aufgrund dessen beim Lesen wegen dieser unbekanntem Wörter demotiviert wurden. Aber es konnte festgestellt werden, dass die Aktivitäten, die im Leseunterricht durchgeführt werden, zur Gründung einer interkulturellen Kompetenz beitragen und dadurch die Studenten gleichzeitig zum Nachdenken über die eigene Kultur fördern. Auch die Hemmungen gegenüber dem Lesen in der deutschen Sprache können durch die Aktivitäten im Leseunterricht teilweise gelöst werden.

Über 95% der Studenten halten den Leseunterricht für eine von Bildung der Kulturkompetenz. Daraus ist zu folgern, dass der Leseunterricht einen erheblichen Stellenwert in der Fremdsprachenvermittlung darstellt. Über 83% der Studenten verwiesen darauf, dass sie anhand des Leseunterrichts Kulturvergleiche machen könnten. Also anhand der Aktivitäten im Leseunterricht haben sich die Studenten ein gewisses Maß an Kulturkompetenz angeeignet, wodurch sie auch in der Lage sind, Vergleiche zwischen zwei oder mehreren Kulturen zu unternehmen.

Allgemein aus der Analyse des Fragebogens lässt sich sagen, dass die im Leseunterricht durchgeführten Aktivitäten und die bearbeiteten Texte die Studenten an das Ziel Bildung einer Interkulturellen Lesekompetenz gebracht hat. Also ist zu bemerken, dass die im Unterricht mit den Studenten durchgeführten Aktivitäten effektiv waren und damit ihr Ziel erreicht haben.

## 7. FAZIT

Ziel der Arbeit ist es, anhand von Beispieltexten sowohl Möglichkeiten zur Didaktisierung von kurzen Texten als auch Beispiele zur Förderung der Lesefertigkeit zu bieten. Die Lesefertigkeit ist in der Arbeit als die „interkulturelle Lesefertigkeit“ aufgegriffen, welche soviel bedeutet, dass die Lesefertigkeit – hier die fremdsprachliche Lesefertigkeit – nicht nur mit Sachtexten begrenzt bleibt, sondern sich auch auf literarische Texte ausdehnt. Literarische Texte wurden aus dem Grund zur Kenntnis genommen, da vor allem im Interkulturellen Ansatz, das bekanntlich eine „Erweiterung“ der Kommunikativen Kompetenz ist, nicht nur situative Texte, sondern auch literarische Texte in den Fremdsprachenunterricht eingezogen werden sollten. Diese Ansicht wurde damit begründet, dass man eine Fremdsprache nicht nur lernt, in der Zielsprache zu kommunizieren, sondern auch in dieser Sprache die Texte lesen zu können und eventuell auch literarische Werke.

Die Arbeit hatte zum Ziel, dass zunächst einmal erklärt wird, was unter dem Begriff „Kultur“ und „Interkulturalität“ zu verstehen ist. Interkulturalität zeugte von dem Begriff Kultur, welches den Lebenszusammenhang und den Lebensstil des Menschen darstellte. Interkulturalität drückt grob gesagt die „zwischenkulturelle“ Beziehung aus. Sie versucht das gegenseitige „Dulden“ der Eigen- und der Fremdkultur zu ermöglichen.

Anschließend ist in den Begriff Text eingegangen worden und versucht, zu erklären, was unter dem Begriff Text zu verstehen ist. Es zeigte sich, dass keine einheitliche Definition für den Begriff aufzutreffen ist. Aus diesem Grund versuchte man den Begriff aus zwei Dimensionen zu betrachten: einmal aus der alltäglichen Betrachtungsweise und zweitens aus der Sicht der linguistischen Forschung. Diese beiden Dimensionen unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht. Für die Arbeit wurde der Text zunächst in seiner alltäglichen Bedeutung aufgegriffen und bewertet.

Im Fortlauf der Arbeit ist man in die Subkategorien des Textes eingegangen, um den Begriff „Text“ näher zu beschreiben. Subkategorien wurden unter dem Obertitel „Text“ versucht, näher zu erklären.

Im darauf folgenden Abschnitt der Arbeit wurde versucht, zu bestimmen, was „Lesen“ ist, welche Voraussetzungen im Zusammenhang damit zur Texterschließung erfüllt werden müssen. In diesem Abschnitt der Arbeit wurde versucht darzustellen, welche Faktoren das „Lesen“ beeinflussen und welche als wichtige Einflüsse auf das Lesen eingehen.

Der Letzte Teil der Arbeit bietet einige Beispiele zur Didaktisierung und Textarbeit. Diese Beispiele können in den Klassen durchgeführt werden. Die Rezipienten werden zunächst versucht mit den Texten ohne weitere Erklärungen zu konfrontieren. Denn es wird die Annahme vertreten, dass die Rezipienten beim autonomen Lesen, zunächst ohne weitere Erklärungen oder „Wegweiser“ auf sich selbst gestellt sind und somit kaum die Möglichkeit haben, „fremde Hilfe“ in Anspruch zu nehmen.

Da, wo Verständnisschwierigkeiten auftreten, werden dann mit den Rezipienten die Texte und im Anschluss daran die Aufgaben besprochen. Dadurch wird sich zeigen, dass die Rezipienten durch das gemeinsame Bearbeiten der Texte die Aufgaben besser aufgegriffen und im Anschluss daran, die Aufgaben erfolgreicher lösen.

Es wurde vor allem Beispiele mit kurzen literarischen Texten aufgezeigt, da diese zunächst aufgrund ihrer Kürze für die Arbeit im Unterricht geeignet sind. Ein anderer Grund für die Wahl von kurzen literarischen Texten ist, dass der interkulturelle Ansatz vor allem die Arbeit mit literarischen Texten vorsieht. Aber auch Texte anderer Sorten können im Unterricht behandelt werden.

Die Lerner können die Arbeit mit Texten verschieden aufgreifen. Die Lerner werden vor allem erst nach dem die Texte zusammen behandelt werden, ein besseres Textverständnis zeigen.

Die Wahl von kurzen literarischen Texten für die Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht, zeigt sich auch geeignet für die Übernahme in Lehrwerke, da sie wie z.B. Zeitungstexte nicht „veralten“. Aus dieser Hinsicht können literarische Texte in Lehrbüchern benutzt werden.

Die Arbeit wurde mit einer Durchführung eines Fragebogens abgeschlossen. Der Fragebogen hat die Ergebnisse des fremdsprachlichen Leseunterrichts gezeigt und gezeigt, dass mit den Aktivitäten im Leseunterricht die Ziele erreicht werden können. Das Ziel des Leseunterrichts ist damit erfüllt, das Interesse der Teilnehmer gegenüber der Zielkultur zu wecken und auch gleichzeitig die eigene Kultur besser kennenzulernen. Durch den Einsatz von literarischen Texten im Leseunterricht können die Lernenden auf die deutsche Kultur motiviert werden.

Die im Leseunterricht durchgeführten Aktivitäten haben dazu beigetragen, dass die Lesekompetenz und im Zusammenhang damit die Kulturkompetenz der Studenten gestiegen ist. Die Arbeit erhebt keinen Anspruch auf eine vollständig abgeschlossene und damit als einzig gültige Quelle für interkulturelle Lesekompetenz, vielmehr möchte soll mit ihr zur nachfolgenden Arbeit motiviert werden, um im Rahmen dieser Umwelt mehrere Arbeiten und Forschung durchzuführen. Diese Arbeit hat gezeigt, dass der Inhalt und die Struktur interkultureller Texte das Leseverhalten und auch zugleich das damit in Zusammenhang stehende Textverstehen der Studenten festigt und einen effektiveren Leseprozess ermöglicht.

## BIBLIOGRAPHIE

- AICHINGER, Ilse (1987). **Meine Sprache und Ich**, Frankfurt am Main: Fischer.
- ALTENBURG, Erika (1991). **Wege zum selbständigen Lesen. 10 Methoden der Texterschließung**, Hrsg. von Horst Bartnitzky/ Reinhold Christian, 2. Aufl., Berlin: Cornelsen Verlag.
- ALTMAYER, Claus (2002). „Kulturelle Deutungsmuster in Texten und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache“, in: **Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [online], 6(3), 25pp, [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_06\\_3/beitrag/deutungsmuster.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/deutungsmuster.htm)
- AUERNHEIMER, Georg (1996). **Einführung in die Interkulturelle Erziehung**, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BACHMANN-MEDICK, Doris (1987). „Kulturelle Texte und interkulturelles (Miß-)Verstehen. Kulturanthropologische Herausforderung für die interkulturelle Literaturwissenschaft“, in: Alois Wierlacher (Hrsg.). **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik**, iudicium Verlag: München, S. 653-664.
- BAUMGÄRTNER, Alfred C. (Hrsg.) (1974). **Lesen - Ein Handbuch. Lesestoff, Leser und Leseverhalten**, Hamburg: (y.y).
- BAUSCH, Karl-Richard/ CHRIST, Herbert/ KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1994). **Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts**, Tübingen: Narr.

- BECHTEL, Christiana; SIMSON, Elisabeth (1990). **Lesen und Verstehen. Analyse von Sachtexten**, Isamaring: Max Hueber.
- BECHTOLD, Gerhard/ SCHERER, Bernd M. (1987). „Fremdes und Eigenes – oder wie man einander mißverstehen kann. Annäherungsversuche an zentrale Begriffe interkultureller Kommunikation“, in: **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik**, Hrsg. von Alois Wierlacher, München: iudicium, S. 303-323.
- BELKE, Horst (1978). **Literarische Gebrauchsformen**, Hrsg. von Heinz Geiger u.a., Düsseldorf: Bertelsmann.
- BERDELLA, Lothar (2002). **Literarisches und interkulturelles Verstehen. Giesener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik**, Tübingen: Narr.
- BERNSTEIN, Wolf Z. (1990). **Leseverständnis als Unterrichtsziel. Sprachliches und methodisches Grundwissen für den Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache**, Heidelberg: Julius Groos.
- BOHNEN, Klaus (1987). „Interkulturalität als Lernziel. Studienkonzepte einer Reformuniversität“, in: Alois Wierlacher (Hrsg.): **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik**, München: Iudicium, S. 29-41.
- BÖHME, Hartmut (2003). „Hängt „Kultur“ von Medien ab?“, in: Rita Franceschini/Wolfgang Haubrichs/Wolfgang Klein/Ralf Schnell (Hrsg.): **Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik**, 132 Stuttgart u. Weimar: J.B. Metzler, S.16-35.
- BRACKERT, Helmut; STÜCKRATH, Jörn (Hrsg.) (1981). **Literaturwissenschaft. Grundkurs1**, Bd.1, Hamburg: Rowohlt.

- BRINKER, Klaus (1988). **Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden**, 2. Auflage, Berlin: Erich Schmidt.
- CHRIST, Herbert. (1996). „Fremdverstehen und interkulturelles Lernen“, in: **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 1(3), 22 pp. [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_3/beitrag/christ.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/christ.htm)
- COSERIU, Eugenio (1994). **Textlinguistik. Eine Einführung**, Hrsg. U. Bearb. von Jörn Albrecht, 3. Aufl., Tübingen u. Basel: Francke.
- DACHROUT, Heinz-G. (1991). **Zeugnisse Lesen und Verstehen. Formulierungen und ihre Bedeutungen**, 2. überarb. u. erw. Aufl., Köln: Bund-Verl.
- DE BEAUGRANDE, Robert-Alain/ DRESSLER, Wolfgang Ulrich (1981). **Einführung in die Textlinguistik**, Tübingen: Niemeyer.
- DE FLORIO-HANSEN, Inez (2001). „Interkulturalität durch Fremdsprachenunterricht“, in: Weskamp, Ralf (Hrsg.): **Methoden und Konzepte des Fremdsprachlichen Unterrichts**, Hannover: Schroedel, S. 65-72.
- DEVECİ, Tahir (1999). **Almanca Metinler Sorular. Heitere Deutsche Texte**, Ankara: Tıp&Teknik.
- DITTRICH, Roland/ FREY, Evely (1996). **Training kleines deutsches Sprachdiplom mit Ergänzungsteil Großes Deutsches Sprachdiplom**, Band 3, München: Verlag für Deutsch.
- DITTRICH, Roland/ FREY, Evelyn (2001). **Training Zentrale Mittelstufe-Prüfung**. Bd.1. Leseverstehen, Hörverstehen, Ismaning: Max Hueber.



- DODERER, Ingrid (1991). **Fremde Texte Lesen. Wege zum Verstehen anderer Kulturen durch Leseförderung im Fremdsprachenunterricht**, München: iudicium.
- DOYÉ, Peter (1988). **Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache**, Berlin u. München: Langenscheidt.
- EHLERS, Swantje (1992). **Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachiger literarischer Texte und zu ihrer Didaktik**, Fernstudieneinheit 2, Berlin u.a.: Langenscheidt.
- FABRICIUS-HANSEN, C. (1999). „Grammatik und Verstehen“, in: A. Redder, J. Rehbein (Hrsg.), **Grammatik und mentale Prozesse**, Tübingen: Stauffenburg. S. 15-29.
- FELIX, S. W., HABEL, Ch., RICKHEIT, G. Rickheit (1994). **Kognitive Linguistik. Repräsentation und Prozesse**, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- FRANKE, Wilhelm (1987). „Texttypen – Textsorten – Textexemplare. Ein Ansatz zu ihrer Klassifizierung und Beschreibung“, in: **Zeitschrift für germanistische Linguistik**, Berlin: de Gruyter, S. 263–281.
- FRANZMANN, Bodo (1991). **Handbuch Lesen**. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz, Un. Mitar. von Jörgen, München: Saur.
- GHOBEYSHI, Silke; KOREIK, Uwe (2003). „Kultur(en), Konflikt(e) und Unterricht(en)“, in: **Info DaF**, 30, 4, S. 352-364.
- GLABONIAT, Manuela u.a. (2002). **Profile Deutsch**. Lernzielbestimmungen Kannbeschreibungen Kommunikative Mittel Niveau A1,A2,B1,B2, Berlin u.a.: Langenscheidt.

- GOETHE-INSTITUT INTER NATIONES (2001) (Hrsg.). **Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.** Übers. von Jürgen Quetz u.a., Berlin u.a.: Langenscheidt.
- GROOS, Harro (1998): **Einführung in die germanistische Linguistik.** Neubearb. von Klaus Fischer, München: Iudicium
- GUTZEN, Hagen (1987). „Vorläufige Überlegungen zur Entwicklung von Fernstudien-Programmen interkulturell orientierter Germanistik“, in: **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik**, Hrsg. von Alois Wierlacher, München: Iudicium. S. 243-250.
- HARWEG, Roland (2001). **Studien zur Textlinguistik**, Aachen: Shaker.
- HÄUSSERMANN, Ulrich; PIEPHO, Hans-Eberhard (1996). **Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache.** Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie, München: Iudicium.
- HEBEL, Franz (1987). „Zum Verhältnis von intrakultureller und interkultureller Praxis“, in: **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik.** Hrsg. von Alois Wierlacher, München: Iudicium. S. 333-376.
- HEINEMANN, Wolfgang; VIEHWEGER, Dieter (1991). **Textlinguistik. Eine Einführung**, Hrsg. von Helmut Henne, Horst Sitta und Herbert Ernst Wiegand, Tübingen: Niemeyer.
- HERINGER, Hans J. (1987): Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache, 1. Aufl. München: Hueber.
- HERINGER, Hans J. (1989): **Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen**, Studienausgabe, Tübingen: Niemeyer.

- HERMANN, Fritz (1987). „Begriffe partiellen Verstehens. Zugleich der Versuch einer Antwort auf die Frage nach der Relevanz einer linguistischen Hermeneutik für die interkulturelle Germanistik“, in: Alois Wierlacher (Hrsg.): **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik**. München: iudicium, S. 611-627.
- HEXELSCHNEIDER, Erhard (1987). „Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität. Was bedeutet das für den Lehrenden?“, in: Alois Wierlacher (Hrsg.): **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik**, München, iudicium, S. 259-287.
- HEYD, Gertrude (1991). **Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache**, Frankfurt am Main: Diesterweg.
- HUSON, Nicola (2003). „Ein Terrain des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch): Interkulturelle Kompetenz in der Tourismusbildung“, in: **Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache** 30, 4, S. 375-382.
- ISER, Wolfgang (1994). **Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung**, 4. Aufl., München: Wilhelm.
- KAIKKONEN, Pauli (2002). „Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ in: DAAD (Hrsg.): **Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache**, Nr.1, Jahrgang 29, München: Iudicium. S. 192-203.
- KALLMEYER, Werner; MEYER-HERMANN, Reinhard (1980). „Textlinguistik“, in: Althaus, Hans Peter (Hrsg.): **Lexikon der germanistischen Linguistik**, Tübingen: Niemeyer, S. 242-258.
- KARCHER, Günther C. (1988). **Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache**, Heidelberg: Groos.

- KELLE, Antje (1998). **Texte analysieren und interpretieren. Arbeitstechniken und Methoden mit ausführlichem Lösungsschlüssel und Musteraufsätzen**, München: Mentor Verlag.
- LANGE, Günter (1998): **Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik**, Bd.1: Grundlagen-Sprachdidaktik-Mediendidaktik. Hohengehren: Schneiderverlag.
- LUCKE-GRUSE, Anneliese (Hrsg.) (1984). **Leseunterricht. Fachliche und Methodische Hinweise für die Unterstufe und für Klasse 4**, 3. Aufl. Berlin: Volk und Wissen.
- LUTJEHARMS, Madeline (1998). „Lesen im Fremdsprachenunterricht“, in: Jung, Udo O.H. (Hrsg): **Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer**, Frankfurt/M: Peter Lang. S. 281-287.
- MECKLENBURG, Norbert (1987). „Über kulturelle und poetische Alterität. Kultur- und literaturtheoretische Grundprobleme einer interkulturellen Germanistik“, in: Alois Wierlacher (Hrsg.): **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik**. München: Iudicium, S. 563-584.
- MECKLENBURG, Norbert (1995). „Der Textbegriff in der modernen Literaturwissenschaft“, in: **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi**, IX, Hrsg. von der Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Istanbul, Istanbul: Edebiyat Fakultesi Basımevi, S. 85-108.
- MEYER, Ruth (1975). „Lesen als Mittel der Welterfahrung“, in: **Lesen und Leben**, Frankfurt/M., S.193-204.

- NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans (1993). **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung**., Fernstudieneinheit 4., Berlin u.a.: Langenscheidt.
- NÜDEL, Ernst (Hrsg.) (1981). **Lexikon zum Deutschunterricht mit einem Glossar**. 2. durchgesehene Aufl., München/Wien/Baltimore: Urban u. Schwarzenberg Verl.
- RAMPILLION, Ute (2000). **Aufgabentypologie zum autonomen Lernen Deutsch als Fremdsprache**, Ismaning: Max Hueber.
- ROCHE, Jörg (2001). **Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung**, Tübingen: Narr.
- ROLF, Eckard (1993). **Die Funktion der Gebrauchstextsorten**, Berlin: de Gruyter.
- SIRINIVASAN, N. Anuradha (2004). „Interkulturelles Konzept beim Fremdspracherwerb – zwischen Theorie und Praxis“, in: **Info DaF** 31, 4 (2004), 455-461.
- SOLMECKE, Gert von (1993). **Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache**, Berlin u.a.: Langenscheidt.
- SOWINSKI, Bernd (1988): **Deutsche Stilistik. Beobachtungen zur Sprachverwendung und Sprachgestaltung im Deutschen**, Frankfurt a.M.: Fischer.
- STORCH, Günther (1999). **Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik**. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.
- THUM, Bernd (Hrsg.) (1985). **Gegenwart als Kulturelles Erbe. Ein Beitrag zur Kulturwissenschaft deutschsprachiger Länder**, München: Iudicium.

- TURK, Horst (1987). „Intertextualität als Form der Aneignung des Fremden“, in: Alois Wierlacher (Hrsg.): **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik**, München: Iudicium, S. 629-641.
- VATER, Heinz (2001). **Einführung in die Textlinguistik. Struktur und verstehen von Texten**, 3. überarbeitete Auflage, München: Fink.
- VESTER, Michael (1978). **Buch und Lesen**, (y.y):Gütersloh.
- VOLKMANN, Laurenz/ STIERSTORFER, Klaus/ GEHRING, Wolfgang (Hrsg.) (2002). **Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts**, Tübingen: Narr.
- VON FABER, Helm (Hrsg.) (1981). „Lesen in der Fremdsprache“, **Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts New York und ACTFL, New York vom 25. – 28.09.1979**, München: Goethe Institut.
- WAHRIG, Gerhard (1992). **Deutsches Wörterbuch. Mit einem Lexikon der deutschen Sprachlehre**, Überarb. Neuausgabe. Gütersloh/München: Bertelsmann.
- WESTHOFF, Gerard J. (1987). **Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen**, München: Max Hueber.
- WIERLACHER, Alois (1987). „Deutsch als Fremdsprache als Interkulturelle Germanistik“, in: Alois Wierlacher (Hrsg.): **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik**, München: Iudicium, S. 167-180.
- WINTER, Alexander (1992): **Metakognition beim Textproduzieren**, Tübingen: Gunter Narr.

WOLFF, Jürgen (1987). „Übungen zur interkulturellen Kommunikation mit Anfängern. “Maite” und “Tandem” im “interkulturellen Zentrum”“, in: Gerighausen, Josef/ Seel, Peter C (Hrsg.): **Aspekte einer interkulturellen Didaktik. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 16.-17.Juni 1986**, München: Iudicium Verlag.

ZIMMERMANN, Peter (Hrsg.) (1989): **Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?**, Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Verlag.

## ÖZGEÇMİŞ

Nevzat BAKIR 1971 yılında Giresun ili Eynesil ilçesinde doğdu. İlk, orta ve Lise öğrenimini Almanya Hamburg'da tamamladı. 1987 yılında ailesi ile birlikte Türkiye'ye döndü. 1990 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmeye hak kazandı. 1990-1991 öğretim yılında Çukurova Üniversitesinde, 1991-1995 yıllarında ise öğrenimini Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde sürdürdü. 1995 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Bölümünü dereceyle bitirdi. Aynı yıl mezun olduğu bölümde Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı. 1999 yılında Yüksek Lisans öğrenimini tamamladı. 1999-2006 yıllarında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalıştı.

2006 yılından itibaren Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında Öğretim Görevlisi olarak görev yapmaktadır.

Nevzat Bakır yurt içi ve yurt dışı çeşitli bilimsel etkinliklere katılmış, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Erasmus Koordinatörlüğü yapmıştır. Çok iyi derecede Almanca, orta derecede İngilizce bilgisine sahiptir. Evli ve üç çocuk babasıdır.