

# FINLANCE

The Finnish Journal of  
Language Learning and Language Teaching

FINLANCE  
Vol. IV  
1985

## ASPEKTE EINES FREMDSPRACHENPHILOGIE

UNTERSUCHUNGEN ZUR SEMIOTISCHEN TEXTOLOGIE IN EUROPA — Eine historische, thematische und bibliographische Übersicht János S. Petöfi

ASPEKTE DER TEXTINTERPRETATION — Was kann die semiotische Textologie für den Kommunikationsunterricht leisten? János S. Petöfi

TEXTOLOGIE, TENDENZEN DER "LINGUISTIK", UND DIE FORDERUNGEN DER PRAXIS — Bericht über ein Gespräch mit János S. Petöfi, Riitta Korhonen & Martin Kusch

TEXTLINGUISTIK UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT Emel Sözer

ASPEKTE DER TEXTLINGUISTIK UND INHALTSBEZOGENE ARBEIT MIT FACHTEXTEN GESCHRIEBENER SPRACHE Walter Schleyer

ZUR ENTWICKLUNG DES LESEVERSTEHENS (NATURWISSENSCHAFT/TECHNIK) IM FACHSPRACHLICHEN UNTERRICHT Walter Schleyer

FACHSPRACHLICHES LERNEN IM DAF-UNTERRICHT IN DER SCHULE? Herman Funk

SPRECHANGST UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT Jaakko Lehtonen

EINFÜHRENDE BEMERKUNGEN ZUM FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE Rolf Ehnert

Volume IV

1985

EDITED BY HARTMUT SCHRÖDER

Korkeakoulujen kielikeskus  
Jyväskylän yliopisto  
40100 JYVÄSKYLÄ  
Puh. (tel.) 941-291 211

Language Centre for  
Finnish Universities  
University of Jyväskylä  
SF - 40100 JYVÄSKYLÄ  
Finland

Language Centre for Finnish Universities  
University of Jyväskylä Finland

F I N L A N C E

The Finnish Journal of Language Learning and Language Teaching

Vol. IV 1985

ASPEKTE EINER FREMDSPRACHENPHILOLOGIE

Edited by  
Hartmut Schröder

Language Centre for Finnish Universities  
University of Jyväskylä · Finland

General editor: Liisa Löfman

Editorial board: Ossi Ihalainen, University of Helsinki  
Christer Laurén, University of Vaasa  
Jaakko Lehtonen, University of Jyväskylä  
Eva May, Language Centre for Finnish  
Universities  
Maija Metsämäki, University of Kuopio  
Silja Pellinen, University of Tampere  
Leena Pirilä, Ministry of Education  
Kari Sajavaara, University of Jyväskylä

ISSN 0359-0933

Jyväskylän yliopiston monistuskeskus  
Kirjapaino Oy Sisä-Suomi (kannet)  
1986

## VORWORT

Dieses Heft der Zeitschrift "FINLANCE" ist dem Schwerpunktthema "Aspekte einer Fremdsprachenphilologie" gewidmet und enthält (mit Ausnahme des ersten Beitrages) Vorträge, die im Rahmen der Nordischen Tagung "Deutsch als Fremdsprache in Nordeuropa" (2.-5. Juni 1985 in Jyväskylä) gehalten wurden.

Wenngleich die Thematik dieser Tagung "Deutsch als Fremdsprache" war, so sind die hier veröffentlichten Beiträge dennoch auch für andere Fremdsprachenphilologien von Interesse und greifen durchaus Diskussionspunkte auf, die von allgemeinerer Bedeutung sind.

Ein solcher alle Fremdsprachenphilologien betreffender Punkt ist u.a. die Frage nach dem Verhältnis von Linguistik und Fremdsprachenunterricht, die in den ersten vier Beiträgen behandelt wird. Ausgegangen wird dabei davon, daß die Textlinguistik von besonderer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht ist. Im ersten Beitrag von J.S. Petöfi wird dazu zunächst eine Übersicht über "semiotische Textologie" gegeben; in seinem zweiten Beitrag beschäftigt sich J.S. Petöfi dann mit der Frage, was die semiotische Textologie für den Kommunikationsunterricht leisten kann. Ergänzt werden die Ausführungen von Petöfi durch einen Bericht von R. Korhonen und M. Kusch über ein Gespräch mit dem Wissenschaftler zu Fragen der Entwicklung der Linguistik und Forderungen der Praxis.

E. Sözer zeigt in ihrem Beitrag an überzeugenden und interessanten Beispielen, in welcher Weise die Textlinguistik für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung ist. W. Schleyer sieht in seinem ersten Beitrag die Textlinguistik auch für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht als einen wichtigen Bezugspunkt und gibt im zweiten Beitrag zahlreiche Hinweise für die Entwicklung des Leseverstehens von Fachtexten. H. Funk beschäftigt sich sodann mit der Frage, ob "fachsprachliches Lernen" bereits in der Schule sinnvoll und möglich ist und vermittelt Anregungen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache an der Schule.

Schließlich geht J. Lehtonen auf das wohl alle Fremdsprachenlehrer interessierende Thema der "Sprechangst" ein. R. Ehnert beschreibt abschließend das

Fach "Deutsch als Fremdsprache", das wie jede Fremdsprachenphilologie multidisziplinär ist und sich in einer besonderen Weise den Anforderungen der Praxis stellt. Eine Basisbibliographie rundet diese einführenden Bemerkungen ab.

Die Veranstalter der Nordischen Tagung "Deutsch als Fremdsprache in Nordeuropa" erhoffen sich durch die Veröffentlichung der nun vorliegenden Beiträge sowohl Impulse für die Entwicklung des Deutschunterrichts in Nordeuropa zu geben, als auch dazu beizutragen, daß aus der traditionellen Auslandsgermanistik auch in Nordeuropa das moderne Fach "Deutsch als Fremdsprache" entsteht.

Hartmut Schröder

## I N H A L T

János S. Petöfi: UNTERSUCHUNGEN ZUR SEMIOTISCHEN TEXTOLOGIE IN EUROPA - Eine historische, thematische und bibliographische Übersicht	1
János S. Petöfi: ASPEKTE DER TEXTINTERPRETATION - Was kann die semiotische Textologie für den Kommunikationsunterricht leisten?	31
Riitta Korhonen & Martin Kusch: TEXTOLOGIE, TENDENZEN DER "LINGUISTIK", UND DIE FORDERUNGEN DER PRAXIS - Bericht über ein Gespräch mit János S. Petöfi	63
Emel Sözer: TEXTLINGUISTIK UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT	69
Walter Schleyer: ASPEKTE DER TEXTLINGUISTIK UND INHALTSBEZOGENE ARBEIT MIT FACHTEXTEN GESCHRIEBENER SPRACHE	87
Walter Schleyer: ZUR ENTWICKLUNG DES LESEVERSTEHENS (NATURWISSENSCHAFT/TECHNIK) IM FACHSPRACHLICHEN UNTERRICHT	105
Hermann Funk: FACHSPRACHLICHES LERNEN IM DAF-UNTERRICHT IN DER SCHULE?	127
Jaakko Lehtonen: SPRECHANGST UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT	141
Rolf Ehnert: EINFÜHRENDE BEMERKUNGEN ZUM FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE	153

János S. Petöfi  
Universität Bielefeld

## UNTERSUCHUNGEN ZUR SEMIOTISCHEN TEXTOLOGIE IN EUROPA

Eine historische, thematische und bibliographische Übersicht

### 0. Einführende Bemerkungen

Ich möchte mit einigen Bemerkungen zum Titel meiner Übersicht beginnen. Mit dem Begriff 'semiotische Textologie' bezeichne ich einen komplexen Forschungszweig, für den es bisher keinen allgemein akzeptierten Namen gibt. Der Terminus 'Textologie' weist dabei auf das Untersuchungsgebiet hin, während mit 'semiotisch' das Spektrum der Untersuchungsgesichtspunkte angedeutet wird, das sowohl formale als auch semantische und pragmatische Aspekte des Textes umfaßt. Der formale Gesichtspunkt schließt phonische/graphische und syntaktische Aspekte ein; Semantik bezieht sich auf beides, die linguistische (begriffliche) Bedeutung und die extralinguistische Realität, die im Text ausgedrückt wird (reale Objekte und Sachverhalte wie auch fiktive); Pragmatik schließlich betrifft sowohl den Sprachgebrauch als auch jene Faktoren, die in der Kommunikation eine entscheidende Rolle spielen.

Wenn ich den Begriff 'Text' benutze, betrachte ich 'Textualität' nicht als eine inhärente Eigenschaft bestimmter sprachlicher Objekte. Für den Produzenten oder Rezipienten geschriebener oder gesprochener verbaler Objekte ist ein Text ein Objekt, das seiner Ansicht nach in einer gegebenen Kommunikationssituation als eine zusammenhängende und vollständige Ganzheit betrachtet werden kann/soll. Diese Ansicht basiert auf extratextuellen Faktoren, die bei der Rezeption einen entscheidenden Einfluß auf die Analyse/Interpretation intratextueller Faktoren haben.

Semiotische Textologie im obigen Verständnis stellt offensichtlich ein sehr viel umfassenderes Forschungsgebiet dar als Textgrammatik (falls Textgrammatik im selben Sinne wie Satzgrammatik überhaupt existiert), Textlinguistik (gleichgültig wie eng oder weit man den Begriff 'Linguistik' dabei faßt), Poetik, Rhetorik oder Interpretationstheorie, welche sich vorwiegend mit der Analyse und Beschreibung der Textbedeutung befaßt.

Die Entwicklung einer semiotischen Textologie ist notwendig, weil keiner dieser Forschungszweige zur Untersuchung aller (eng verbundener) Aspekte von

Textualität in der Lage ist und weil keiner sich die Integration der Einzelergebnisse der mit dem Objekt 'Text' beschäftigten Disziplinen zum Ziel gesetzt hat. Was ihren integrativen Charakter angeht, ist sie der traditionellen Philologie vergleichbar, auch wenn sie sich anderer Methoden bedient.

0.2. Der Grund für die Beschränkung dieser Übersicht auf Europa besteht darin, daß semiotische Textologie - so wie ich sie verstehe - ein in seinem Ursprung europäischer Forschungszweig ist. Eine 'Übersicht über die europäische Forschung' verspricht andererseits viel mehr als eine derart kurze Zusammenfassung erfüllen kann, und dies nicht nur aufgrund ihres Umfangs: man denke nur an die Sprachbarrieren, die es einem einzelnen Autor unmöglich machen die gesamte europäische Forschung abzudecken! Eine verlässliche und möglichst vollständige Darstellung ist von (21) zu erwarten; dort wird man Übersichten von Experten verschiedener - nicht nur europäischer - Länder/Regionen finden.

0.3. Meine Übersicht gliedert sich wie folgt:

1. Semiotische Textologie:
  - historische und multidisziplinäre Aspekte;
2. Die wichtigsten Untersuchungsobjekte;
3. Die wichtigsten Konzeptionen;
4. Schlußbemerkungen;
5. Bibliographie.

1. Semiotische Textologie: historische und multidisziplinäre Aspekte

1.0. Welche persönliche Haltung man auch immer zur generativen Transformationstheorie einnehmen mag, man muß zugeben, daß sie eine methodische Diskussion initiierte, die die weitere Entwicklung der gesamten Linguistik beträchtlich beeinflußt hat. Es ist aufschlußreich, sowohl die Entwicklung des Paradigmas der generativen Transformationsgrammatik selbst wie auch die des linguistischen Denkens seit 1957 (als Chomskys "Syntactic Structures" erschien) zu verfolgen. Im Rahmen der generativen Theorie der Satzgrammatik wurde die Syntax bald durch eine sinn-semantische Komponente ergänzt, doch auch die so erweiterte Theorie erschien vielen Wissenschaftlern ungeeignet als Basistheorie der Beschreibung linguistischer Realität. Die Bedeutung pragmatischer Faktoren wurde mehr und mehr hervorgehoben, die sogenannte pragmalinguistische

Forschung begann; Phänomenen, die in den Bereich der Sprechakttheorie gehören, wurde wachsendes Interesse zuteil und die Theorie Montague's, eine logische Theorie, die auch die extralinguistische Realität einbezieht (d.h. die auch eine extensional-semantische Komponente besitzt), gewann an Boden. Diese Entwicklung kann auch als Weg zur Konstruktion einer semiotischen (d.h. syntaktischen, semantischen und pragmatischen) Satztheorie charakterisiert werden.

1.1. Teilweise parallel mit der oben beschriebenen Entwicklung, teilweise eng verbunden mit ihr, nahm die textlinguistische Forschung allmählich Gestalt an. Ziel dieser Forschung war, allgemein gesprochen, die Ausarbeitung eines textgrammatischen und/oder textlinguistischen Rahmens, der die Analyse und Beschreibung derjenigen Phänomene ermöglichen würde, die innerhalb einer Satzgrammatik/Satzlinguistik nicht angemessen analysiert und beschrieben werden konnte. Bald jedoch mußten Textgrammatiker und Textlinguisten feststellen, daß die Analyse und Beschreibung von Texten die Einbeziehung mehrerer Faktoren erforderte, die kaum (oder überhaupt nicht) als Untersuchungsobjekte der Grammatik/Linguistik eingestuft werden können - auch wenn Grammatik und Linguistik so weit wie möglich aufgefaßt werden. Um die Konstitution und/oder die Funktion von Texten beschreiben zu können, muß man notwendigerweise die Grenzen, die Grammatik und Linguistik in verschiedener Hinsicht einschränken, überschreiten und Methoden/Ergebnisse von Disziplinen heranziehen, die sich mit Texten und/oder verschiedenen Aspekten natürlichsprachlicher Kommunikation beschäftigen, selbst wenn diese nicht primär linguistisch ausgerichtet sind. Daher scheint es nicht nur gerechtfertigt, sondern auch notwendig, das Ziel dieser Entwicklung als den Versuch zu betrachten, eine semiotische Textologie zu entwerfen.

1.2. Die Disziplinen, die für die Entwicklung einer semiotischen Textologie relevant sind, können grob folgenden Gruppen zugeordnet werden:

- (a) Rhetorik, Poetik, Stilistik; die verschiedenen Philologien; unterschiedlich fundierte Interpretationstheorien;
- (b) Semiotik als die allgemeine Theorie der Zeichen; alle Formen der sogenannten strukturalistischen Forschung, die sich mit Texten beschäftigen (vom Russischen Formalismus bis zum Französischen Strukturalismus); alle Schulen der allgemeinen Linguistik (intensionale und extensionale Semantiken, die Sprechakttheorie und die verschiedenen Richtungen der Pragmalinguistik eingeschlossen);

- (c) Psychologie (insbesondere kognitive Psychologie) und Psycholinguistik; Soziologie/Ethnomethodologie und Soziolinguistik;
- (d) Theorien maschineller Übersetzung (und Übersetzung im allgemeinen); sowie Forschung zur natürlichsprachlichen Kommunikation im Rahmen der Erforschung künstlicher Intelligenz.

Diese Klassifizierung erhebt nicht den Anspruch einer strengen fachlichen Systematisierung. Die Aufzählung spiegelt ungefähr die Reihenfolge, in der die Bedeutung der erwähnten Disziplinen für die Entwicklung einer semiologischen Textologie offenbar wurde.

1.3. Aus der Sicht der semiotischen Textologie spielt die Linguistik (bzw. die linguistischen Komponenten derjenigen Disziplinen, die sich nicht primär mit Sprache beschäftigen) die entscheidende Rolle. Aus diesem Grund führen die meisten Einführungen, Anthologien und thematische Nummern von Zeitschriften zu diesem Gebiet den Terminus 'Linguistik' oder 'Textlinguistik' im Titel.

Fast alle Einführungen geben einen kurzen Überblick über die Geschichte der Textlinguistik (vgl. (10), (12), (26), (42), (55), (62), (103), (105), (182), (190), (204) und (209), auch die Einleitungen verschiedener Anthologien zur Textlinguistik (vgl. (9), (15), (22), (43), (44), (76), (100), (120), (165) und (189)), sowie Arbeiten wie (52). Die Verbindung von Linguistik und Textlinguistik im allgemeinen wird in (82) behandelt, und folgende Einführungen in die allgemeine Linguistik enthalten ein Kapitel über Textlinguistik: (1), (64), (65). Die Arbeiten (171) und (172) diskutieren einige spezielle Richtungen textgrammatischer Forschung, während (15), (104) und (105) sich auf die deutsche textlinguistische Forschung konzentrieren. (181) und (200) behandeln Fragen der Geschichte und Vorgeschichte textlinguistischer Forschung. (16), (39), (40) und (72) erörtern Fragen einer umfassenden Textwissenschaft (vgl. auch (8)).

Was die Frage der Rheotrik angeht, vgl. (66), (87), (106), (159), (160); Stilistik vgl. (192); Poetik vgl. (7), (36), (98) und "Retrospects" in (97); Interpretationstheorien vgl. (48), (96), (110), (117), (145), (183), (234).

Im Hinblick auf Semiotik im allgemeinen, vgl. (47), (88); semiotische und/oder strukturalistische Ansätze zur Erforschung von Texten, vgl. (80), (113), (138), (161), (194), (196) und (215).

Soweit ich weiß, gibt es keine Arbeiten, die sich unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung der Textlinguistik und/oder semiotischer Textologie mit der Geschichte der unter (c) und (d) aufgelisteten Disziplinen beschäftigen.

## 2. Die wichtigsten Untersuchungsobjekte

2.0. In der semiotischen Textforschung spielen die folgenden drei Faktoren eine entscheidende Rolle: (1) das sprachliche Objekt selbst, das als Text betrachtet werden kann (worden ist), (2) das außersprachliche reale oder fiktive Weltfragment, das im betreffenden sprachlichen Objekt ausgedrückt wird und schließlich (3) jenes produzenten- und/oder rezipientenspezifische Wissens- und Glaubenssystem (kurz: Modell), das die semiotische Beziehung zwischen diesen beiden herstellt.

Der beste Weg, die wichtigsten Untersuchungsgebiete semiotischer Textologie darzustellen, ist die Analyse der Konstituenten des Wissens/Glaubenssystems, die jedes Modell enthalten muß.

Zunächst einmal muß das Modell sowohl Kenntnisse über die möglichen Typen von Kommunikationssituationen als auch über die anwendbaren Textsorten innerhalb der einzelnen Typen enthalten. (Ich möchte betonen, daß wir unterscheiden müssen zwischen der Kenntnis dieser Typen/Sorten und der Anwendung dieser Kenntnisse. Der Besitz dieser Kenntnisse garantiert nämlich nicht automatisch, daß der Produzent/Rezipient immer in der Lage ist, den Typus einer gegebenen Situation und die Tatsache, die in ihr eine kommunikative Rolle spielt, richtig anzugeben.).

Das Modell muß Kenntnisse enthalten über die Konstitution der als Texte betrachteten sprachlichen Objekte, wobei der Begriff 'Konstitution' sich sowohl auf den formalen (poetischen, syntaktischen) Aufbau eines Textes als auch auf den Aufbau der linguistischen (sinn-semantischen) Bedeutung bezieht.

Weiterhin muß das Modell Kenntnisse über die verschiedenen fiktiven und nicht-fiktiven Weltfragmente enthalten; Kenntnisse über die allgemeinen Kriterien, die erfüllt sein müssen, damit eine Sachverhaltskonfiguration vom Produzenten/Rezipienten als zusammenhängend angesehen wird, eingeschlossen.

Schließlich muß das Modell Kenntnisse über jene primären psychologischen Faktoren enthalten, die den Prozeß der Textproduktion und Textrezeption bestimmen.

Bei der Untersuchung der Textproduktion würde die Kenntnis des Modells, das der Konstruktion des jeweiligen Textes zugrunde liegt, von entscheidender Bedeutung sein. Da es dem Rezipienten praktisch nie zur Verfügung steht, ist seine (Re-)Konstruktion eine der Aufgaben bei der Textrezeption.

Eine der wichtigsten Fragen bei der Untersuchung der Textrezeption ist, wie jenes Wissenssystem entsteht (aktiviert/reaktiviert wird) und auf welche Weise es Struktur gewinnt, d.h. wie das Modell entsteht, das die Durchführung verschiedener Interpretationsprozesse steuert.

In den folgenden Abschnitten, in welchen die wichtigsten Untersuchungsobjekte kurz beschrieben werden, dient mir das oben skizzierte Kenntnissystem als Bezugspunkt.

2.1. Das Wissenssystem bezüglich der Typen von Kommunikationssituationen sollte Kenntnisse zu folgenden Faktoren einschließen: Konsequenzen der Identität oder Unterschiedlichkeit von Produktions- und Rezeptionszeit, des sozio-kulturellen Kontextes von Produktion und Rezeption, der Sprache/des Kodes von Produzent und Rezipient, der sozialen/institutionellen Position von Produzent und Rezipient, der tatsächlichen oder angenommenen Kompetenz von Produzent und Rezipient hinsichtlich des Themas der Kommunikation, Konsequenzen komplementärer oder nicht-komplementärer Intentionen von Produzent und Rezipient für die Teilnahme in der Kommunikation, usw.

Das Wissenssystem zu den Textsorten sollte Kenntnisse bezüglich folgender Faktoren beinhalten: funktionale Merkmale fiktionaler und nicht-fiktionaler Texte im allgemeinen, funktionale Merkmale verschiedener Typen umgangssprachlicher, fachsprachlicher und wissenschaftssprachlicher Texte; funktionale Merkmale der verschiedenen Typen deskriptiver, argumentativer, instruktiver usw. Texte; funktionale Merkmale des formalen (Mikro- und Makro-) Aufbaus von Texten, usw.

Zu diesen Aspekten, vgl. (16), (37), (39), (40), (48), (57), (72), (76), (95), (96), (179), (182), (220), (228); (3), (46), (77), (80), (92), (93), (97), (122), (127), (136), (145), (164), (170), (178), (192), (195), (197), (198), (206), (208), (213), (215), (220), (224), (234).

2.2. Das Wissenssystem zur Textkonstitution ist komplex. Zunächst einmal gehören alle Kenntnisse, mit deren Hilfe wir auf verschiedenen Konstitutions-ebenen Äquivalenzrelationen herstellen/aufdecken können, in die erste Klasse dieses Systems. Die nächste Kenntnismenge, die in diese Klasse fällt, betrifft die Beziehung zwischen dem lexikalischen, prosodischen und paralinguistischen Aufbau des Textes: Welche Art von Faktoren bestimmen beispielsweise das prosodische (und paralinguistische) Muster, das einem schriftlichen Text zugewiesen werden kann, beziehungsweise, welche Schlußfolgerungen können aus einem gegebenen prosodischen (und paralinguistischen) Muster gezogen werden.

Diese Klasse schließt außerdem die Kenntnisse über die Rolle von Mimik und Gestik einerseits und über die Beziehungen von Illustrationen, Zeichnungen, Diagrammen zum geschriebenen sprachlichen Text andererseits ein. (Eine wichtige Frage bei der Analyse der Textrezeption ist, welches Transkriptionssystem sich zur Darstellung des tatsächlichen 'Input' des Interpretationsprozesses eignet, um den Interpretationsprozeß so deutlich wie möglich zu machen. Denn es ist offensichtlich, daß niemals der Text als physikalisches Objekt interpretiert wird, sondern vielmehr sein mentales Bild, das in uns, dem Rezipienten/Interpreteten, entsteht.)

Die nächste Klasse von Wissen zur Textkonstitution beinhaltet Kenntnisse über die formale (poetische/rhetorische syntaktische) Konnexität: die Kenntnis formaler textueller Elemente und ihrer Konfiguration die die formalen Kompositionseinheiten eines Textes auf verschiedenen Ebenen schaffen, beziehungsweise durch wiederholte Wiederkehr das formale Muster (die formale Textur) des Textes bilden.

Die komplexeste Klasse von Wissen bezüglich der Textkonstitution besteht aus Kenntnissen über jene Faktoren/Elemente, die die Träger des textuellen und kompositionellen sinn-semantischen Aufbaus, d.h. der Textkohäsion, sind. Es handelt sich dabei um folgende Faktoren/Elemente: alle Elemente, die zur Kategorie der Pro-Formen gezählt werden können (Pro-Nomina, Pro-Adverbien, Pro-Verben - sowohl in anaphorischem wie kataphorischen Gebrauch); die möglichen Formen der sogenannten Ellipse; alle sogenannten "Konjunktionen"; alle Elemente, die in die Kategorie lexikalischer Solidarität/lexikalischer Zusammengehörigkeit fallen; Wortpaare/Ausdrücke, die Teil-Ganzes-Beziehungen, Hyperonym-Hyponym-Beziehungen, Kohyponym-Beziehungen ausdrücken, sowie solche, die sogenannte rahmen- (oder szenen-) spezifische Relationen ausdrücken (z.B. "Restaurant" - "Gast" - "Ober" - "Speisen" - "Bestellung" - "Bedienung" - usw.); die in der natürlichen Sprache und/oder der Textkonstitution bestehenden oder herstellbaren Möglichkeiten, um Ko-Referenz (Referenzidentität) zu schaffen/offenbar zu machen; Faktoren, die den temporalen und lokalen Zusammenhang der Sachverhalte des im Text dargestellten Weltfragmentes abstecken; Faktoren, die die lineare Organisation des Textes garantieren: die möglichen Ausdrucksformen der sogenannten thematischen Progression, Faktoren der Absatzbildung sowie jene, die Makroeinheiten anderer Art schaffen (Makroschemata der verschiedenen Typen narrativer Texte, die Kommunikationssituation, die Textsorte und/oder kontextspezifische Argumentationsschemata, usw.). Diese Liste ist sicherlicht nicht vollständig, ich wollte lediglich die Hauptgesichtspunkte erwähnen.



Hierzu vgl. (2), (20), (21), (23), (31), (32), (38), (49), (50), (52), (56), (58), (63), (66), (67), (73), (74), (75), (78), (79), (83), (85), (90), (97), (98), (99), (107), (113), (122), (124), (125), (126), (128), (134), (135), (143), (146), (156), (158), (159), (160), (164), (165), (166), (177), (191), (194), (196), (205), (211), (223), (233), (237).

2.3. Die Hauptfrage bezüglich des Zusammenhanges und der Vollständigkeit der Weltfragmente (Sachverhaltskonfigurationen) ist die Frage der Relevanz: in welcher Situation, welcher Intention entsprechend, hält der Produzent/ Rezipient welche Sachverhalte für relevant ( $\approx$  Vollständigkeit), welche für den Produzenten/Rezipienten bedeutsamen Beziehungen verbinden diese Sachverhalte zu einer Konfiguration ( $\approx$  Zusammenhang).

Die Untersuchung dieser Beziehungen in Verbindung mit den einzelnen Zweigen der Natur- und Geisteswissenschaften ist genauso wichtig wie ihre Untersuchung in Verbindung mit den Gegenständen alltäglicher Kommunikation oder jenen Theme fiktionaler Texte, die eine symbolische Funktion besitzen.

Bezüglicher dieser Frage, vgl. (23), (46), (71), (116), (135), (162), (164), (167), (169), (174), (191), (197), (202), (208), (213), (224), (236).

2.4. Die produzenten-/rezipientenspezifischen psychologischen Faktoren der Textproduktion und Textrezeption sind folgende: Faktoren, die die Gedächtnisleistung, die Konzentrationsfähigkeit, die Disposition, den Standpunkt usw. betreffen, und zwar sowohl im Hinblick auf normale als auch auf psychologisch gestörte Kommunikation. Hierzu vgl.: (46), (96), (156), (168).

2.5. Die Untersuchung der Rolle von Modellen ist eine Vorbedingung für die Untersuchung der Grundfragen der Bedeutungsbildung und Kohärenz. Im folgenden werde ich mich auf die Grundfragen der Rolle von Modellen in der Rezeption beschränken (cf. auch Punkt 2.3.).

Die Bedeutungsinterpretation von Texten kann nur unter Bezugnahme auf ein gegebenes (konstruiertes/rekonstruiertes) Modell behandelt werden. Bei diesem Modell kann es sich um die Repräsentation der textbezogenen Kenntnisse der Sprachgemeinschaft wie auch des Produzenten oder Rezipienten handeln. Unter der Überschrift 'Kenntnisse' können/sollten drei Typen von Kenntnissystemen subsumiert werden: (i) jenes Kenntnissystem, das im Text unmittelbar offenbar wird (das natürlich nicht als unabhängig vom Lexikon/Enzyklopädie betrachtet werden kann, mit dessen Hilfe diese Kenntnisse rezipiert werden können); (ii) jenes Kenntnissystem, das aus den im Text beinhalteten Kenntnissen abgeleitet

werden kann; (iii) jenes persönliche individuelle Kenntnissystem des Interpreten, das auf die vom Text beinhalteten und/oder aus dem Text ableitbaren Kenntnisse übertragen wird (übertragbar ist). Das zweite und das dritte Kenntnissystem hängen nicht nur vom Lexikon/Enzyklopädie ab, mit dessen Hilfe die im Text offenbaren Kenntnisse rezipiert werden können, sie basieren auch auf dem - nichtsprachlichen, nichtlexikalisierten - allgemeinen Weltwissen des Interpreten. Die (explizite oder latente) Kohärenz eines Textes hängt von der Verbindung zwischen dem unmittelbar im Text manifesten Wissen (und dessen Implikation) und dem Wissen ab, das das im Interpretationsprozeß benutzte Modell beinhaltet.

Zu dieser Frage, vgl. (2), (20), (48), (49), (90), (99), (101), (124), (130), (135), (137), (141), (143), (146), (150), (151), (158), (161), (167), (168), (169), (174), (191), (202), (206), (221), (230), (236), (162).

2.6. Schließlich gehören auch die allgemeinen methodischen Fragen semiotischer Textologie zu den wichtigsten Untersuchungsgebieten: Fragen bezüglich möglicher Strukturierungen dieses Wissenschaftszweiges, möglicher Untersuchungsgegenstände, -ziele und -methoden, bezüglich der Nachprüfung der Reliabilität der Ergebnisse, der Anwendbarkeit der Ergebnisse, usw. Diese Fragen können nur dann in angemessener Weise erörtert werden, wenn die Ergebnisse der Semiotik, der Linguistik, der verschiedenen Philologien, der Soziologie und der Psychologie und der Untersuchungen zur künstlichen Intelligenz gleichermaßen einbezogen werden.

Vgl. (6), (8), (10), (11), (29), (30), (39), (52), (76), (81), (82), (94), (102), (109), (110), (112), (119), (120), (139), (149), (153), (154), (155), (157), (163), (169), (171), (172), (174), (176), (178), (181), (199), (200), (204), (216), (218), (225), (230), (233).

### 3. Die wichtigsten Konzeptionen

3.0. Der Charakter einer Disziplin/eines Forschungszweiges wird bestimmt von der Konfiguration folgender drei Faktoren: dem Untersuchungsobjekt, dem Ziel und der Untersuchungsmethode. In der Konfiguration dieser drei Faktoren kann jeder von ihnen der Dominierende sein. In einem Überblick über die wichtigsten Konzeptionen semiotischer Textologie können diese Faktoren und ihre Konfiguration als Klassifikationsbasis dienen.

3.1. Sieht man die Methodologie als entscheidenden Faktor an, so gewinnt man folgendes Bild der wichtigsten Konzeptionen: Außer jenen rhetorischen, linguistischen und/oder strukturalistischen Schulen deren Ziel von Anfang an die Untersuchung von Texten ist, sind innerhalb der meisten bekannten Schulen der Semiotik und Linguistik Arbeiten entstanden, die die Konzeption der gegebenen Schule auf die Textebene auszudehnen suchen.

Ohne unter historischen oder anderen Gesichtspunkten systematisieren zu wollen und ohne Anspruch auf Vollständigkeit, kann ich in diesem Zusammenhang folgende Arbeiten nennen:

Hinsichtlich der Rhetorik: (52), (74), (106), (159).

Hinsichtlich der allgemeinen Semiotik: (19), (47), (48), (88), (159), (160), (215), (231).

Hinsichtlich des russischen Formalismus: (97), (98), (164), (194).

Hinsichtlich der russischen Semiotik und Linguistik: (100), (122), (133), (140), (161).

Hinsichtlich des französischen Strukturalismus: (4), (71), (73), (76), (118), (125), (166), (196), (197), (198), (223).

Hinsichtlich der britischen 'Register'-Linguistik: (79), (127).

Hinsichtlich der Prager Schule der funktionalen Linguistik: (76), (126), (177).

Hinsichtlich der generativen Grammatik: (36), (94), (173).

Hinsichtlich Montagues Universalgrammatik: (5).

Hinsichtlich der Pragmalinguistik: (16), (40), (54).

Hinsichtlich der Theorie der 'Aktanten': (76), (78), (85), (86).

Hinsichtlich der Ausdehnung der sogenannten traditionellen linguistischen Methoden: (56), (63), (68), (69), (76), (82), (83), (105), (211), (212).

Hinsichtlich der modelltheoretischen Semantik: (14), (50), (150), (232).

Hinsichtlich der Untersuchungen zur künstlichen Intelligenz: (8), (136), (169), (174).

Ich möchte einerseits betonen, daß die oben genannten Arbeiten nur Beispiele sind, und andererseits, daß der Kernpunkt in den meisten Fällen in der Ausdehnung der Methodologie der betreffenden Schule/Disziplin besteht, nicht allein in der bloßen Anwendung der zugrunde liegenden theoretischen Konzeption.

3.2. Bei der Betrachtung der möglichen Untersuchungsziele kann man eine grundsätzliche Unterscheidung treffen zwischen solcher Forschung, die primär auf die Ausdehnung und Systematisierung des allgemeinen Wissens über Texte

ausgerichtet ist, und Forschung mit einem bestimmten konkreten Ziel (wie Übersetzung, Sprach-/Kommunikationsunterricht, Behandlung von Aphasie-Patienten, usw.). Die wichtigsten Konzeptionen können mit Hilfe dieser Unterscheidung ebenfalls klassifiziert werden.

Innerhalb der allgemein ausgerichteten Forschung kann man darüber hinaus Forschung von hauptsächlich theoretischem und von hauptsächlich empirischem Charakter trennen. Ich möchte hier nur Letztere kurz behandeln. Bei der textologischen Forschung sind textbezogene, psychologische Untersuchungen und Untersuchungen zu natürlichen Sprachen im Rahmen der Forschung zur künstlichen Intelligenz von großer Bedeutung. Von jenen dürfen wir Ergebnisse erwarten, die entscheiden helfen, wie gut die Annäherung der verschiedenen theoretischen Modelle an die natürliche Textverarbeitung ist, von diesen können wir Ergebnisse erwarten, die bei der Entscheidung darüber helfen, wie explizit die einzelnen Modelle sind (die Forschung zur künstlichen Intelligenz beschäftigt sich nämlich mit der Simulation der Operationen der Textverarbeitung mit Hilfe von Computern).

Innerhalb der Zweige textologischer Forschung mit konkreten Zielen möchte ich vornehmlich folgende Beispiele nennen:

Analyse literarischer Texte: (7), (36), (41), (48), (61), (66), (71), (92), (93), (97), (98), (113), (115), (122), (131), (145), (152), (160), (162), (183), (184), (192), (194), (196), (197), (198), (206), (215), (222), (223), (224), (234);

Analyse spontaner Gespräche: (27), (51), (89), (187), (205).

Diese Aufzählung ist nicht vollständig, sie enthält nicht einmal alle wichtigsten Themenbereiche wie z.B. Forschung zur fachsprachlichen Kommunikation, die in der letzten Zeit zunehmend intensiviert wurde.

3.3. Wenn wir die direkten Forschungsobjekte als bestimmenden Faktor betrachten, erhalten wir jenes Bild, das ich im zweiten Kapitel dieses Überblicks skizziert habe.

Um dieses Bild zu vervollständigen, möchte ich folgendes erwähnen: In den letzten Jahren sind eine Reihe textologischer Arbeiten entstanden, die die Textgrammatik einer Sprache zu beschreiben beabsichtigen. Vgl. vor allem (212), (214). Sachlich gehören auch folgende Arbeiten in diese Gruppe: (79), (111), (209). Die Frage, in welchem Sinne es angebracht ist, von einer Textgrammatik zu sprechen und ob die erwähnten Arbeiten tatsächlich als Textgrammatiken angesehen werden können, kann erst dann beantwortet werden,

wenn entsprechende kritische Analysen durchgeführt worden sind. - An dieser Stelle sollte auch die vergleichende textologische Forschung erwähnt werden, cf. (225).

3.4. Ein anderes Bild der einzelnen Konzeptionen ergibt sich, wenn wir sie in Verbindung mit den einzelnen Wissenschaftlern betrachten. Dies wird in einigen Einführungen auf einer allgemeinen Ebene getan, bezüglich des gesamten Forschungsspektrums bleibt dies jedoch praktisch immer unvollständig. Ich möchte zwei Arbeiten hervorheben: insbesondere (12), die eine viel umfassendere Aufzählung/Vorstellung der einzelnen Wissenschaftler leistet als andere Einführungen und (76), die detaillierte und (wenn auch nicht in jeder Hinsicht) angemessene Beschreibungen der Modelle folgender Wissenschaftler beinhaltet: R. Harweg, K. Heger, J. S. Petöfi, V. Propp, Cl. Bremond, T. Todorov, T. A. van Dijk und G. Wienold.

Ich möchte hier auch jene Arbeiten erwähnen, die die Konzeptionen verschiedener Forscher in Form von Interviews darstellen: (33), (98), (138), (147), (207).

3.5. Schließlich möchte ich einige wichtige Arbeiten/Reader nennen, die Forschungsrichtungen und -inhalte beschreiben: (7), (9), (15), (21), (22), (23), (29), (30), (41), (43), (44), (80), (93), (100), (103), (105), (120), (126), (144), (145), (153), (154), (160), (161), (171), (172), (174), (191), (194), (219), (235).

#### 4. Schlußbemerkungen

Im vorliegenden Überblick habe ich versucht, unter verschiedenen Aspekten der Textkonstitution und der Textverarbeitung Monographien - fast ausschließlich in germanischen oder romanischen Sprachen geschrieben - zu kommentieren, und zwar aus einer übergreifenden theoretischen Perspektive. Um einen umfassenden theoretischen Rahmen zu benennen, habe ich den Begriff 'semiotische Textologie' benutzt, während ich unter 'Semiotik' diejenige Wissenschaft verstehen, die sich sowohl mit Zeichensystemen als auch mit der Produktion und Rezeption von Zeichenkonfigurationen jeglichen Komplexitätsgrades beschäftigt und dabei gleichermaßen syntaktische, semantische, und pragmatische Aspekte behandelt.

Bezüglich der Strategie textologischer Forschung, die angemessene Ergebnisse verspricht, gibt es zwei entgegengesetzte grundsätzliche Standpunkte: dem einen zufolge erfordert es die hochgradige Komplexität des Untersuchungsgebiets, daß sich die Forschung auf die möglichst vollständige Analyse von Einzelfragen konzentriert; dem anderen zufolge ist es (aus dem gleichen Grunde!!) notwendig, alle textbezogenen Produktions- und Verarbeitungsaspekte innerhalb eines übergreifenden theoretischen Rahmens zu diskutieren. (Diese beiden Standpunkte sind nicht so widersprüchlich, wie es auf den ersten Blick scheinen mag, sie ergänzen sich vielmehr in organischer Weise.)

Welche Meinung einzelne Wissenschaftler auch immer bezüglich der wichtigsten und unmittelbarsten Aufgaben textologischer Forschung haben mögen - ich bin überzeugt, daß es genauso vorteilhaft wie notwendig wäre, die Arbeiten in textlinguistischer und anderer (nicht unbedingt linguistisch ausgerichteter) textbezogener Forschung wenigstens seit Beginn der vierziger Jahre noch einmal zu lesen, und zwar unter dem Blickwinkel einer integrativen Perspektive. Texte erfüllen ihre Funktion als organische Einheiten in der jeweiligen Kommunikationssituation, folglich müssen sie als organische Einheiten analysiert und beschrieben werden, und dies erfordert notwendigerweise eine übergreifende Sichtweise der verschiedenen Aspekte.

Diese erneute Betrachtung würde sicherlich durch (21) erleichtert werden, und sie würde überdies die Basis für eine Monographie über "Europäische Forschung zur semiotischen Textologie" schaffen.

#### 5. Bibliographie

Diese Bibliographie gliedert sich in zwei Abschnitte:

- im Abschnitt A werden einerseits Bibliographien zur textlinguistischen/textsemiotischen Forschung aufgelistet, andererseits einige (nicht ausschließlich europäische) Zeitschriften und Reihen, die regelmäßig Arbeiten zu allgemeinen textlinguistischen/textologischen Themen veröffentlichen;
- Abschnitt B enthält vor allem Monographien, meist in einer germanischen oder romanischen Sprache; Aufsätze sind nur in besonderen Fällen aufgenommen worden.

## A: BIBLIOGRAPHIEN, ZEITSCHRIFTEN, REIHEN

- Bibliographie Linguistique de l'Année (1939- ) Comité International Permanent des Linguistes (The Hague - Boston - London: Nijhoff); Seit 1976 mit Teil 2.3 "Text linguistics (Discourse Analysis)"
- Dressler, W.U. - S.J. Schmidt 1973: Textlinguistik. Kommentierte Bibliographie (= Kritische Information 4). München: Fink
- Eimermacher, K. - S. Shishkoff 1977: Subject Bibliography of Soviet Semiotics. The Moscow-Tartu School. Ann Arbor: Department of Slavic Languages and Literatures
- Eschbach, A. 1974: Zeichen - Text - Bedeutung. Bibliographie zu Theorie und Praxis der Semiotik (= Kritische Information 32). München: Fink
- Eschbach, A. - W. Rader 1976: Semiotik-Bibliographie I. Frankfurt a.M.: Syndikat
- Heinrichs, N. 1972: Bibliographie der Hermeneutik und ihrer Anwendungsbereiche seit Schleiermacher. Düsseldorf: Philosophia
- Helbig, G. 1976-1978: "Bibliographie zur Textlinguistik", Deutsch als Fremdsprache 13 (1976), 312-319; 14 (1977), 61-63; 15 (1978), 188-191; 251-255
- Jelitte, H. 1973, 1974: "Kommentierte Bibliographie zur Sowjetrussischen Textlinguistik. I., II.", Linguistische Berichte 28 (1973), 83-100; 29 (1974), 74-92
- Kamiński, J. de - G. Lavén 1981: "Valda textlingvistiska arbeten publicerade i Östeuropa 1965-1980. En bibliografiska förteckning", in: Textförståelse och textrepresentation (= Uppsala Slavic Papers 4), hg. von L. Lönngren (Uppsala: Universitet), 128-154
- Lohmann, P. 1984: "Text Connectedness. A selected bibliography", in: Text and Discourse Constitution. Empirical Aspects, Theoretical Approaches (= Research in Text Theory 4) hg. von J. S. Petöfi. Berlin, New York: W. de Gruyter. (in Druck)
- Tannacito, D.J. 1981: Discourse Studies: A Multidisciplinary Bibliography of Research on Text, Discourse, and Prose Writing. Indiana: Indiana University Press Imprint Series
- Thorndyke, P.W. 1978: Research on Connected Discourse: Structure, Comprehension, and Memory. A General Bibliography: 1900-1977. Stanford: University, P-6131
- Wulff, H.J. 1980: Textverarbeitung. Eine Bibliographie zur empirischen Erforschung der Rezeption sprachlicher Texte (= Studium Sprachwissenschaft 4). Münster: Institut für allgemeine Sprachwissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität
- Cf. also: (21), (43), (80), (104), (145), (183), (192), (219)

\* \* \*

Actes Sémiotiques - Bulletin (1978- ): Publication périodique du Group de Recherches Sémio-linguistiques (C.N.R.S.). Besançon: L'Institut National de la Langue Française

Actes Sémiotiques - Documents (1979- ): Publication périodique du Group de Recherches Sémio-linguistiques (C.N.R.S.). Besançon: L'Institut National de la Langue Française

Advances in Discourse Processes (1977- ): Hg. von Freedle, R.O. Norwood, N.J.: Ablex

Discourse Processes. A Multidisciplinary Journal (1978- ): Hg. von Freedle, R.O. Norwood, N.J.: Ablex

Discourse analysis monographs (1979- ): Birmingham: University of Birmingham, English Language Research /ELR

Documents de Travail et Pré-publications (1971- ): Centro Internazionale di Semiotica e di Linguistica. Urbino

Papiere zur Textlinguistik / Papers in Textlinguistics (1972- ): Hg. von Ihwe, J. - J.S. Petöfi - H. Rieser. Hamburg: Buske

Research in Text Theory / Untersuchungen zur Texttheorie (1977- ): Hg. von Petöfi, J.S. Berlin, New York: W. de Gruyter

Text. An Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse (1980- ): Hg. von van Dijk, T.A. Amsterdam, Berlin, New York: Mouton

Textlinguistik. Beiträge zur Theorie und Praxis der Textgestaltung (1970- ): Pädagogische Hochschule Dresden

Travaux du Centre de Recherches Semiologiques /TCRS/ (1969- ). Neuchatel/Suisse: Université de Neuchatel

## B. MONOGRAPHIEN

- (1) Abad, F. - A. Garcia Berrio (Hg.) 1982: Introducción a la Lingüística. Madrid: Alhambra
- (2) Agricola, E. 1979: Textstruktur - Textanalyse - Informationskern. Leipzig: Enzyklopädie
- (3) Allén, S. (Hg.) 1982: Text Processing. Text Analysis and Generation, Text Typology and Attribution. Proceedings of Nobel Symposium 51 (= Data linguistica 16). Stockholm: Almqvist & Wiksell International
- (4) Arrivé, M. - J.-C. Coquet (Hg.) 1973: Sémiotiques textuelles (= Langages 31)
- (5) Ballmer, T. 1975: Sprachrekonstruktionssysteme. Kronberg/Ts.: Scriptor

- (6) Ballmer, T. (Hg.) (1985): Linguistic Dynamics. Discourses, Procedures and Evolution (= Research in Text Theory 9). Berlin, New York: W. de Gruyter
- (7) Barsch, A. 1981: Die logische Struktur linguistischer Poetiken. Vergleichende Untersuchungen auf dem Grenzgebiet zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft (= Linguistik 5). Berlin: Einhorn
- (8) Beaugrande, R. de 1980: Text, Discourse, and Process. Toward a Multidisciplinary Science of Texts (= Advances in Discourse Processes 4). Norwood, N.J.: ALEX
- (9) Beaugrande, R. de (Hg.) 1980: European Approaches to the Study of Text and Discourse (= Discourse Processes Vol. 3, Number 4). Norwood, N.J.: ALEX
- (10) Beaugrande, R.-A. de - W.U. Dressler 1981: Introduction to Text Linguistics. London: Longman
- (11) Beisbart, O. - E. Dobnig-Jülch - H.W. Eroms - G. Koß 1976: Textlinguistik und ihre Didaktik. Donauwörth: Ludwig Auer
- (12) Bernárdez, E. 1982: Introducción a la lingüística del Texto. Madrid: Espasa-Calpe
- (13) Bezmenova, N.A. (Hg.) 1978: Problemy teorii teksta. Moskva:
- (14) Biasci, C. - J. Fritsche (Hg.) 1978: Texttheorie und Textrepräsentation. Theoretische Grundlagen der kanonischen sinn-semantischen Repräsentation von Texten (= Papers in Textlinguistics 18). Hamburg: Buske
- (15) Bourdin, J.-Fr. - P. Duhem 1972: "La grammaire de texte en pays de langue allemande", in: La grammaire générative en pays de langue allemande (= Langages 26). Paris: Didier/Larousse. 59-74
- (16) Breuer, D. 1974: Einführung in die pragmatische Texttheorie (= Uni-Taschenbücher 106). München: Fink
- (17) Brown, G. - G. Yule 1983: Discourse Analysis. Cambridge: CUP
- (18) Burghardt, W. - K. Hölker (Hg.) 1979: Text Processing, Textverarbeitung (= Research in Text Theory 3). Berlin, New York: W. de Gruyter
- (19) Chatman, S. - U. Eco - J.-M. Klinkenberg (Hg.) 1979: A Semiotic Landscape. Proceedings of the First Congress of the International Association for Semiotic Studies, Milan, June 1974 (= Approaches to Semiotics 29). The Hague: Mouton
- (20) Charolles, M. - J. Peytard (Hg.) 1978: Enseignement du récit et cohérence du texte (= Langue Française 38). Paris: Larousse

- (21) Charolles, M. - J.S. Petöfi - E. Sözer (Hg.) 1985: Research in Text Connexity and Text Coherence. A Survey (= Papers in Textlinguistics 53). Hamburg: Buske
- (22) Conte, M.-E. (Hg.) 1977: La linguistica testuale (= SC/10 Readings 4). Milano: Feltrinelli Economica
- (23) Conte, M.-E. (Hg.), 1985: Kontinuität und Diskontinuität in Texten und Sachverhaltskonfigurationen. Diskussion über Konnexität, Kohäsion und Kohärenz (= Papers in Textlinguistics 50). Hamburg: Buske
- (24) Conte, M.-E. - A.G. Ramat - P. Ramat (Hg.) 1978: Sprache im Kontext. Akten des 12. Linguistischen Kolloquiums, Pavia, 1977, Band II (= Linguistische Arbeiten 62). Tübingen: Niemeyer
- (25) Combettes, B. 1975: Pour une linguistique textuelle. Nancy: Academie de Nancy-Metz
- (26) Coseriu, E. 1980: Textlinguistik. Eine Einführung (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 109), herausgegeben und bearbeitet von J. Albrecht. Tübingen: Narr
- (27) Coulthard, M. 1977: An Introduction to Discourse Analysis. London: Longman Group Limited
- (28) Coveri, L. (Hg.) 1984: Linguistica testuale. Atti del XV Congresso Internazionale di Studi, Genova - Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981. Roma: Bulzoni
- (29) Daneš, F. - D. Viehweger (Hg.) 1976: Probleme der Textgrammatik (= Studia Grammatica XI). Berlin: Akademie-Verlag
- (30) Daneš, F. - D. Viehweger (Hg.) 1977: Probleme der Textgrammatik II (= Studia Grammatica XVIII). Berlin: Akademie-Verlag
- (31) Daneš, F. - D. Viehweger (Hg.) 1981: Satzsemantische Komponenten und Relationen im Text (= Linguistica I). Praha: Československá akademie věd
- (32) Daneš, F. - D. Viehweger (Hg.) 1983: Ebenen der Textstruktur (= Akademie der Wissenschaften der DDR, Zentralinstitut für Sprachwissenschaft, Linguistische Studien, Reihe A, Arbeitsberichte 112)
- (33) Dan'i, M. 1984: Za kn'izevnu rec govori János S. Petöfi "Lingvistika, tekst, teorija interpretazije". Razgovor vodina Magdolna Dan'i. Kn'izevna rec 10. Februar 1984 Separat
- (34) Del testo. Seminario interdisciplinare sulla costituzione del testo 1977-1978. Napoli: Istituto Universitario Orientale, 1979
- (35) Detering, K. - J. Schmidt-Radefeldt - W. Sucharowski (Hg.) 1982: Sprache beschreiben und erklären. Akten des 16. Linguistischen Kolloquiums, Kiel 1981, Band I. und II. (= Linguistische Arbeiten, 118, 119). Tübingen: Niemeyer

- (36) Dijk, T.A. van 1972: Some Aspects of Text Grammars. A Study in Theoretical Linguistics and Poetics (= Janua Linguarum. Series Maior 63). The Hague: Mouton
- (37) Dijk, T.A. van 1977: Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse (= Longman Linguistics Library 21). London, New York: Longman
- (38) Dijk, T.A. van 1979: Macro-Structures. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- (39) Dijk, T.A. van 1980: Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung (= dtv Wissenschaft 4364). München: dtv
- (40) Dijk, T.A. van 1981: Studies in the Pragmatics of Discourse (= Janua Linguarum. Series Maior 101). The Hague, Paris, New York: Mouton
- (41) Dijk, T.A. van - J.S. Petöfi (Hg.) 1977: Grammars and Descriptions (Studies in Text Theory and Text Analysis) (= Research in Text Theory 1). Berlin, New York: W. de Gruyter
- (42) Dressler, W. 1972: Einführung in die Textlinguistik (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 13). Tübingen: Niemeyer
- (43) Dressler, W. (Hg.) 1978a: Current Trends in Textlinguistics (= Research in Text Theory 2). Berlin, New York: W. de Gruyter
- (44) Dressler, W. (Hg.) 1978b: Textlinguistik (= Wege der Forschung 427). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- (45) Dressler, W.U. - W. Meid (Hg.) 1978: International Congress of Linguists. Vienna, August 28-September 2, 1977 (Section "Text-Linguistics: Dialogue", 521-577). Innsbruck
- (46) Dressler, W.U. - R. Wodak (Hg.) 1984: Normale und abweichende Texte. Studien zur Bestimmung und Abgrenzung von Textstörungen (= Papers in Textlinguistics 48). Hamburg: Buske
- (47) Eco, U. 1976: A Theory of Semiotics (= Advances in Semiotics 1) Bloomington, Indiana: Indiana University Press
- (48) Eco, U. 1979: The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts. Bloomington and London: Indiana University Press
- (49) Ehlich, K. - H. van Riemsdijk (Hg.) 1983: Connectedness in Sentence, Discourse and Text. Proceedings of the Tilburg Conference held on 25 and 26 January 1982 (= Tilburg Studies in Language and Literature 4). Tilburg: Katholieke Hogeschool
- (50) Eikmeyer, H.-J. - H. Rieser (Hg.) 1981: Words, Worlds, and Contexts. New Approaches in Word Semantics. (= Research in Text Theory 6). Berlin, New York: W. de Gruyter
- (51) Enkvist, N.E. (Hg.) 1982: Impromptu Speech: A Symposium (= Publications of the Research Institute of the Åbo Akademi Foundation 78). Åbo: Akademi

- (52) Enkvist, N.E. (Hg.) 1985: Coherence and Composition: A Symposium (= Publications of the Research Institute of the Åbo Akademi Foundation 101). Åbo: Akademi
- (53) Faust, M. - R. Harweg - W. Lehfeldt - G. Wienold (Hg.) 1983: Allgemeine Sprachwissenschaft, Sprachtypologie und Textlinguistik. Festschrift für Peter Hartmann (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 215). Tübingen: Narr
- (54) Ferrara, A. 1976: Grammatica del testo: Semantica e pragmatica (= Quaderni del Circolo Semiologico Siciliano 7). Palermo: STASS
- (55) Fossetøl, B. 1980: Tekst og tekststruktur. Veier og mal i tekstlingvistikken. Oslo, Bergen, Tromsø: Universitetsforlaget
- (56) Fossetøl, B. 1983: Bindingsverket i tekster. Oslo: Universitetsforlaget
- (57) Galli, G. (Hg.) 1980: Interpretazione e Contesto. Atti del I Colloquio sulla Interpretazione (Macerata 19-20 aprile 1979). (= Università di Macerata, Pubblicazioni della Facoltà di Lettere e Filosofia 6). Torino: Marietti
- (58) Galli, G. (Hg.) 1981: Interpretazione e Strutture. Le Strutture del discorso di Paolo a Mileto. II Colloquio sulla Interpretazione, (Macerata 27-29 marzo 1980) (= Università di Macerata, Pubblicazioni della Facoltà di Lettere e Filosofia 7). Torino: Marietti
- (59) Galli, G. (Hg.) 1982: Interpretazione e Valori. Atti del III Colloquio sulla Interpretazione (Macerata, 6-7 aprile 1981) (= Università di Macerata, Pubblicazioni della Facoltà di Lettere e Filosofia 12). Torino: Marietti
- (60) Galli, G. (Hg.) 1983a: Interpretazione e Dialogo. Atti del IV Colloquio sulla Interpretazione (Macerata, 29-30 marzo 1982) (= Università di Macerata, Pubblicazioni della Facoltà di Lettere e Filosofia 16). Torino: Marietti
- (61) Galli, G. (Hg.) 1983b: Interpretazione e Simbolo. Atti del V Colloquio sulla Interpretazione (Macerata, 21-22 marzo 1983) (= Università di Macerata, Pubblicazioni della Facoltà di Lettere e Filosofia 17). Torino: Marietti
- (62) Garavelli Mortara, B. 1974: Aspetti e problemi della Linguistica Testuale. Introduzione a una ricerca applicativa (Corsi Universitari). Torino: G. Giappichelli
- (63) Garavelli Mortara, B. 1979: Il filo del discorso. Torino: G. Giappichelli
- (64) Garcia-Berrio, A. 1977: La Lingüística Moderna. Barcelona: Planeta
- (65) Garcia-Berrio, A. - A. Vera-Luján, 1977: Fundamentos de Teoría Lingüística. Malaga: Alberto Corazón

- (66) Garcia-Berrio, A. - T. Albaladejo Mayordomo 1983: "Estructura composicional. Macroestructuras", Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante I: 127-180
- (67) Gibbon, D - H. Richter (Hg.) 1984: Intonation, Accent and Rhythm. Studies in Discourse Phonology (= Research in Text Theory 8). Berlin, New York: W. de Gruyter
- (68) Glinz, H. 1973: Textanalyse und Verstehenstheorie I. Methodenbegründung - soziale Dimension - Wahrheitsfrage - acht ausgeführte Beispiele (= Studienbücher zur Linguistik und Literaturwissenschaft 5). Frankfurt: Athenäum
- (69) Glinz, H. 1978: Textanalyse und Verstehenstheorie II. Mit Texten erstrebte Erträge - Aufbau der Gesamtkompetenz - Sprache, Zeitstrukturierung und Ich (= Studienbücher zur Linguistik und Literaturwissenschaft 6). Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion
- (70) Goldin, G. (Hg.) 1981: Teoria e analisi del testo. Atti del V. Convegno interuniversitario di studi, Bressanone, 1977. Padova: CLEUP
- (71) Greimas, A.J. 1976: Maupassant. Le sémiotique du texte: exercices pratiques. Paris: Seuil
- (72) Große, E.U. 1976: Text und Kommunikation. Eine linguistische Einführung in die Funktion der Texte. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer
- (73) Groupe d'Entrevernes 1979: Analyse sémiotique des textes. Introduction, Théorie, Pratique. Lyon: Presses universitaires
- (74) Group 4, 1970: Rhétorique générale. Paris: Larousse
- (75) Grzyb, G. 1974: "Rezension zu '0 spójności tekstu' /Über Textkohärenz/. Sammelband unter der Redaktion von Maria R. Mayenowa, Wrocław, 1971", in: Probleme und Perspektiven der neueren textgrammatischen Forschung I (= Papiere zur Textlinguistik 5), hg. von Projektgruppe Textlinguistik Konstanz. Hamburg: Buske, 165-177
- (76) Gülich, E. - W. Raible 1977: Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten (= Uni-Taschenbücher 130). München: Fink
- (77) Gülich, E. - W. Raible (Hg.) 1972: Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht (= Athenäum-Skripten Linguistik 5). Frankfurt/M.: Athenäum
- (78) Gülich, E. - K. Heger - W. Raible 1974: Linguistische Textanalyse. Überlegungen zur Gliederung von Texten (= Papers in Textlinguistics 8). Hamburg: Buske
- (79) Halliday, M.A.K. - R. Hasan 1976: Cohesion in English (= English Language Series 9). London: Longman

- (80) Haubrichs, W. (Hg.) 1976: Erzählforschung 1. Theorien, Modelle und Methoden der Narrativik. Mit einer Auswahlbibliographie zur Erzählforschung (= Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi), Beiheft 4). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- (81) Hartmann, P. 1971: "Texte als linguistisches Objekt", in: Beiträge zur Textlinguistik (= Internationale Bibliothek für Allgemeine Linguistik 1), hg. von W.-D. Stempel. München: Fink, 9-29
- (82) Hartmann, P. 1975: "Textlinguistische Tendenzen in der Sprachwissenschaft". Folia Linguistica 8: 1-49
- (83) Harweg, R., 1968: Pronomina und Textkonstitution (= Beihefte zu Poetica 2). München: Fink
- (84) Harweg, R. 1974: "Textlinguistik", in: Perspektiven der Linguistik I, II, hg. von W.A. Koch. Stuttgart: Kröner, II: 88-116
- (85) Heger, K. 1976: Monem, Wort, Satz und Text (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 8). Tübingen: Niemeyer
- (86) Heger, K. - K. Mudersbach 1984: Aktantenmodelle. Aufgabenstellung und Aufbauregelung. Birkenbau: Bitsch
- (87) Heilmann, L. 1983: Linguistica e umanismo. Mulino: Società editrice
- (88) Helbo, A. (Hg.) 1979: Le champ sémiologique. Perspectives internationales. Bruxelles: Editions Complexe
- (89) Henne, R. - H. Rehbock 1982: Einführung in die Gesprächsanalyse (= Sammlung Götschen 2212), Zweite, verbesserte und erweiterte Auflage. Erste Auflage: 1978. Berlin, New York: W. de Gruyter
- (90) Heydrich, W. - J.S. Petöfi (Hg.) 1985: Aspekte der Konnexität und Kohärenz von Texten (= Papers in Textlinguistics, 51). Hamburg: Buske
- (91) Hindelang, G. - W. Zillig (Hg.) 1981: Sprache: Verstehen und Handeln. Akten des 15. Linguistischen Kolloquiums, Münster, 1980, Band II. (= Linguistische Arbeiten 99). Tübingen: Niemeyer
- (92) Ihwe, J. 1972: Linguistik und Literaturwissenschaft. Zur Entwicklung einer modernen Theorie der Literaturwissenschaft (= Grundfragen der Literaturwissenschaft 4). München: Bayerischer Schulbuch-Verlag
- (93) Ihwe, J. (Hg.) 1971/72: Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven (= Ars Poetica, Texte und Studien zur Dichtungslehre und Dichtkunst 8), I-III. Frankfurt/M.: Athenäum
- (94) Isenberg, H. 1976: "Einige Grundbegriffe für eine linguistische Texttheorie", in: Probleme der Textgrammatik (= Studia Grammatica XI), hg. von Danes, F.-D. Viehweger. Berlin: Akademie-Verlag, 47-145
- (95) Isenberg, H., 1977: "Der 'Text' als kommunikativen Einheit", in: Probleme der semantischen Analyse (Studia Grammatica XV), hg. von Danes, F. - D. Viehweger. Berlin: Akademie-Verlag, 358-377

- (96) Iser, W. 1978: The Act of Reading. Baltimore: Hopkins, U.P.
- (97) Jakobson, R. 1981: Roman Jakobson Selected Writings III. Poetry of Grammar and Grammar of Poetry. Hg. und eingeleitet von S. Rudy. The Hague: Mouton
- (98) Jakobson, R. - K. Pomorska 1980: Dialogues. Paris: Flammarion
- (99) Jelitte, H. 1978: Formen der Textkohärenz im Russischen (= Giessener Beiträge zur Sprachwissenschaft 10). Grossen-Linden: Hoffmann
- (100) Jelitte, H. (Hg.) 1976: Sowjetrussische Textlinguistik (= Beiträge zur Slavistik, I 1/2), I: Themen und Methoden, II: Übersetzte Originalbeiträge. Frankfurt-Bern: Lang
- (101) Johnson-Laird, P.N. 1983: Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language Inference and Consciousness. Cambridge: CUP
- (102) Kallmeyer, W. - R. Meyer-Hermann 1980: "Textlinguistik", in: Lexikon der Germanistischen Linguistik, hg. von Althaus, H.-P. - H. Henne - H.E. Wiegand. Tübingen: Niemeyer, 242-258
- (103) Kallmeyer, W. - W. Klein - R. Meyer-Hermann - K. Netzer - H.J. Siebert (Hg.) 1974: Lektürekolleg zur Textlinguistik, Band 1: Einführung, Band 2: Reader. Frankfurt/M.: Athenäum Fisher
- (104) Kalverkämper, H. 1981a: "Der Bestand der Textlinguistik I, II", Deutsche Sprache 9: 224-270, 329-379
- (105) Kalverkämper, H. 1981b: Orientierung zur Textlinguistik (= Linguistische Arbeiten 100). Tübingen: Niemeyer
- (106) Kalverkämper, H. 1983: "Antike Rhetorik und Textlinguistik. Die Wissenschaft vom Text in altehrwürdiger Modernität", in: Allgemeine Sprachwissenschaft, Sprachtypologie und Textlinguistik. Festschrift für Peter Hartmann (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 215), hg. von Faust, M. et alii. Tübingen: Narr, 349-372
- (107) Källgren, G. 1979: Innehåll i text (= Ord och stil, Språkvardssamfundets skrifter 11). Lund: Studentlitteratur
- (108) Klein, W. (Hg.) 1972: Textlinguistik (= Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 5). Frankfurt/M.: Athenäum
- (109) Klein, W. (Hg.) 1977: Methoden der Textanalyse (= medium literatur 3). Heidelberg: Quelle & Meyer
- (110) Klein, W. - U. Nassen 1979: "Textlinguistik und Texthermeneutik", in: Texthermeneutik - Aktualität, Geschichte, Kritik (= Uni Taschenbücher 961). Paderborn: Schöningh, 23-36
- (111) Koch, W.A. 1971: Taxologie des Englischen. Versuch einer einheitlichen Beschreibung der englischen Grammatik und englischer Texte (= International Library of General Linguistics 5). München: W. Fink

- (112) Koch, W.A. 1979: "Zur linguistischen Analyse von Texten", in: Ein anglistischer Grundkurs zur Einführung in das Studium der Literaturwissenschaft (= Schwerpunkt Anglistik 5), hg. von B. Fabian. Frankfurt/M.: Athenäum, 175-194
- (113) Koch, W.A. (Hg.) 1972: Strukturelle Textanalyse - Discourse Analysis - Analyse du Récit (= Studia Semiotica, Collecta Semiotica 1). Hildesheim, New York: Olms
- (114) Kohrt, M. - J. Lenerz (Hg.) 1981: Sprache: Formen und Strukturen. Akten des 15. Linguistischen Kolloquiums, Münster 1980, Band I. (= Linguistische Arbeiten 98). Tübingen: Niemeyer
- (115) Korpimies, L. 1983: A Linguistic Approach to the Analysis of a Dramatic Text. Jyväskylä: University of Jyväskylä
- (116) Kummer, W. 1975: Grundlagen der Texttheorie. Zur handlungstheoretischen Begründung einer materialistischen Sprachwissenschaft (= Rororo Studium 51). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- (117) Kurz, G. 1977: "Hermeneutische Aspekte der Textlinguistik", Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen, 129, 262-280
- (118) Lafont, R. - Fr. Gardès-Madray 1976: Introduction à l'analyse textuelle (= langue et langage). Paris:
- (119) Lang, E. 1973: "Über einige Schwierigkeiten beim Postulieren einer 'Textgrammatik'", in: Generative Grammar in Europe (= Foundations of Language. Supplementary Series 13), hg. von F. Kiefer. Dordrecht: Reidel, 284-314
- (120) Larsson, K. 1978: Modeller och metoder i textlingvistiken (= Ord och stil. Språkvardssamfundets skrifter 10). Lund: Studentlitteratur
- (121) Lönngren, L. (Hg.) 1981: Textförståelse och Textrepresentation (= Uppsala Slavic Papers 4), mit englischen Zusammenfassungen. Uppsala: Universitet
- (122) Lotman, J.M. 1973: Die Struktur des künstlerischen Textes. Hg. mit einem Nachwort und einem Register von R. Grübel. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- (123) Lozano, J. - C. Pena-Marín - G. Abril 1982: Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual. Madrid: Ediciones Cátedra
- (124) Lundquist, L. 1980: La Cohérence Textuelle: syntaxe, sémantique pragmatique (= Erhvervsproglige skrifter 4). København: Nyt Nordisk Forlag
- (125) Lundquist, L. 1983: L'analyse textuelle. Méthode, exercices. Paris: CEDIC



- (126) Lutz, L. 1981: Zum Thema "Thema". Einführung in die Thema-Rhema-Theorie (= Hamburger Arbeiten zur Linguistik und Texttheorie). Hamburg: Hamburger Buchagentur
- (127) Lux, F. 1981: Text, Situation, Textsorte. Probleme der Textsortenanalyse, dargestellt am Beispiel der britischen Registerlinguistik. Mit einem Ausblick auf eine adäquate Textsortentheorie (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 172). Tübingen: Narr
- (128) Mayenowa, M.R. (Hg.) 1971: O spójności tekstu. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich
- (129) Mayenowa, M.R. (Hg.) 1974: Tekst i język. Problemy semantyczne. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich
- (130) Mayenowa, M.R. (Hg.), 1976: Semantyka tekstu i języka. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich
- (131) Mayenowa, M.R. (Hg.) 1978: Tekst. Język. Poetyka. Wrocław: Zakład Ossolińskieum
- (132) Meid, W. - K. Heller (Hg.) 1976: Textlinguistik und Semantik. Akten der 4. Arbeitstagung Österreichischer Linguisten. Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft der Universität
- (133) Mel'čuk, I.A. 1974: Opyt teorii lingvističeskix modelej "smysl tekst". Semantika, sintaksis. Moskva: Nauka
- (134) Metzeltin, M. - H. Jaksche 1983: Textsemantik. Ein Modell zur Analyse von Texten (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 224). Tübingen: G. Narr
- (135) Metzger, D. (Hg.) 1979: Frame Conceptions and Text Understanding (= Research in Text Theory 5). Berlin, New York: W. de Gruyter
- (136) Metzger, D. (Hg.) 1981: Dialogmuster und Dialogprozesse (= Papiere zur Textlinguistik 32). Hamburg: Buske
- (137) Michels, G. 1981: Textanalyse und Textverstehen. Heidelberg: Quelle & Meyer
- (138) Mincu, M. (Hg.) 1982: La semiotica letteraria italiana. Milano: Feltrinelli Economica
- (139) Moser, H. et alii (Hg.) 1975: Linguistische Probleme der Textanalyse (= Jahrbuch 1973 des Instituts für deutsche Sprache). Düsseldorf: Schwann
- (140) Moskal'skaja, O.I. 1981: Grammatika teksta. Moskva: Vyssaja skola
- (141) Nassen, U. (Hg.) 1979: Texthermeneutik, Aktualität, Geschichte. Kritik. Paderborn: Schöningh
- (142) Neubauer, F. - J.S. Petöfi 1981: "Word Semantics, Lexicon Systems and Text Interpretation", in: Words, Worlds, and Contexts. New Approaches in Word Semantics (= Research in Text Theory 6), hg. von Eikmeyer, H.-J. und H. Rieser. Berlin, New York: W. de Gruyter, 343-377

- (143) Neubauer, F. (Hg.) 1983: Coherence in natural language texts (= Papers in Textlinguistics 38). Hamburg: Buske
- (144) Nikolaeva, T.M. (Hg.) 1978: Lingvistika teksta (= Novoe v zarubeznoj lingvistike VIII). Moskva: 'Progress'
- (145) Nyirö, L. (Hg.) 1979: Literature and its Interpretation. Budapest: Akadémiai Kiadó
- (146) Östman, J.-O. (Hg.) 1978: Cohesion and Semantics (= Publications of the Research Institute of the Abo Akademi Foundation No. 41; Reports on Text Linguistics). Abo: Stiftelsen för Abo Akademi
- (147) Parret, H. (Hg.) 1974: Discussing Language (= Janua Linguarum, Series Maior 93). The Hague: Mouton
- (148) Petöfi, J.S. 1975: Vers une thèorie partielle du texte (= Papers in Textlinguistics 9). Hamburg: Buske
- (149) Petöfi, J.S. 1983a: "Das Forschungsobjekt X und Aspekte der X-ologie (Für mich sind es Text und Aspekte der Textologie/Textwissenschaft)", in: Allgemeine Sprachwissenschaft, Sprachtypologie und Textlinguistik. Festschrift für Peter Hartmann (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 215), hg. von M. Faust et alii Tübingen: Narr, 403-415
- (150) Petöfi, J.S. 1983b: "Text, signification, models and correlates. Some aspects of text comprehension and text interpretation", in: Psycholinguistic Studies in Language Processing (= Research in Text Theory 7), hg. von G. Rickheit and M. Bock. Berlin, New York: W. de Gruyter
- (151) Petöfi, J.S. - H. Rieser 1974: Probleme der modelltheoretischen Interpretation von Texten (= Papers in Textlinguistics 7). Hamburg: Buske
- (152) Petöfi, J.S. - A. García Berrio 1978: Lingüística del texto y crítica literaria. Madrid: Comunicación
- (153) Petöfi, J.S. (Hg.) 1979: Text vs Sentence. Basic Questions of Text Linguistics, 2 Bde. (= Papers in Textlinguistics 20). Hamburg: Buske
- (154) Petöfi, J.S. (Hg.) 1981: Text vs Sentence, Continued (= Papers in Textlinguistics 29). Hamburg: Buske
- (155) Petöfi, J.S. (Hg.) 1983: Methodological aspects of discourse processing (= Text 3-1). Berlin, New York, Amsterdam: Mouton
- (156) Petöfi, J.S. (Hg.) 1985: Text Connectedness from Psychological Point of View (= Papers in Textlinguistics 55). Hamburg: Buske
- (157) Petöfi, J.S. - H. Rieser (Hg.) 1973: Studies in Text Grammar (= Foundations of Language, Supplementary Series 19). Dordrecht: Reidel

- (158) Petöfi, J.S. - E. Sözer (Hg.) 1983: Micro and Macro Connexity of Texts (= Papers in Textlinguistics 45). Hamburg: Buske
- (159) Plett, H.F. 1975: Textwissenschaft und Textanalyse. Semiotik, Linguistik, Rhetorik (= Uni Taschenbücher 328). Heidelberg: Quelle & Meyer
- (160) Plett, H.F. (Hg.) 1977: Rhetorik. Kritische Positionen zum Stand der Forschung (= Kritische Information 50). München: Fink
- (161) Prevignano, C. (Hg.) 1979: La semiotica nei Paesi slavi. Programmi problemi, analisi (= Critica e filologia). Milano: Feltrinelli
- (162) Prieto, A. 1980: Coherencia y relevancia textual (= De Berceo a Baroja). Madrid: Alhambra
- (163) Projektgruppe Textlinguistik, Konstanz (Hg.) 1974: Probleme und Perspektiven der neueren text-grammatischen Forschung I. (= Papers in Textlinguistics 5). Hamburg: Buske
- (164) Propp, V. 1968: Morphology of the Folktale. Austin: Texas U.P.
- (165) Ramon Trives, E. 1979: Aspectos de semántica lingüístico-textual. Madrid: Istmo-Alcalá
- (166) Rastier, F. 1972: "Systématique des isotopies", in: Essais de sémiotique poétique, hg. von A.J. Greimas et alii. Paris: Larousse, 80-107
- (167) Riceur, P. 1971: "The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text", Social Research 38: 529-562
- (168) Rickheit, G. - M. Bock (Hg.) 1983: Psycholinguistic Studies in Language Processing (= Research in Text Theory 7). Berlin, New York: W. de Gruyter
- (169) Rieger, B. (Hg.) 1985: Dynamik in der Bedeutungskonstitution (= Papers in Textlinguistics 46). Hamburg: Buske
- (170) Rieser, H. 1977: Textgrammatik, Schulbuchanalyse, Lexikon. Arbeitspapiere 1973-1976. (= Papers in Textlinguistics 14) Hamburg: Buske
- (171) Rieser, H. 1981: "On the development of text grammar", in: Text, Kontext, Interpretation. Einige Aspekte der texttheoretischen Forschung (= Papers in Textlinguistics 35), hg. von Dorfmueller-Karpusa, K. - J.S. Petöfi. Hamburg: Buske, 317-354
- (172) Rieser, H. 1978 "On the development of text grammar", in: Current Trends in Textlinguistics (= Research in Text Theory 2), hg. von W.U. Dressler. Berlin, New York: W. de Gruyter, 6-18
- (173) Rigau i Oliver, G. 1981: Gramàtica del discurs. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona
- (174) Rollinger, C.-R. (Hg.) 1984: Probleme des (Text-)Verstehens. Ansätze der Künstlichen Intelligenz (= Sprache und Information 19). Tübingen: Niemeyer

- (175) Ronat, M. (Hg.) 1979: Grammaire de phrase et grammaire de discours (= Langue Française 44). Paris: Larousse
- (176) Rosengren, I. 1980: "Texttheorie", in: Lexikon der Germanistischen Linguistik, hg. von H.-P. Althaus - H. Henne - H.E. Wiegand. Tübingen: Niemeyer, 275-286
- (177) Rossipal, H. 1978: Funktionale Textanalyse. Denotation und Konnotation als Textwirkungsmittel. Stockholm: Gotab
- (178) Rothkegel, A. - B. Sandig (Hg.) 1984: Text - Textsorten - Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren (= Papers in Textlinguistics 52). Hamburg: Buske
- (179) Rüttenauer, M. (Hg.) 1974: Textlinguistik und Pragmatik. Beiträge zum Konstanzer Textlinguistik-Kolloquium 1972 (= Papers in Textlinguistics 3), 2. Auflage 1978. Hamburg: Buske
- (180) Schecker, M. - P. Wunderli (Hg.) 1975: Textgrammatik: Beiträge zum Problem der Textualität (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 17). Tübingen: Niemeyer
- (181) Scherner, M. 1983: "Zur (Vor-)Geschichte der Textlinguistik aus der Sicht einer 'realistischen' Sprachwissenschaft", in: Allgemeine Sprachwissenschaft, Sprachtypologie und Textlinguistik. Festschrift für Peter Hartmann (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 215), hg. von M. Faust et alii. Tübingen: Narr, 373-390
- (182) Schmidt, S.J. 1976: Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation. Zweite, verbesserte und ergänzte Auflage (= Uni-Taschenbücher 202) - Erste Auflage 1973. München: Fink
- (183) Schmidt, S.J. (Hg.) 1983: Interpretation (= Poetics 12, 2/3)
- (184) Segre, C. 1979a: Semiotica filologica. Testo e modelli culturali Torino: Einaudi
- (185) Segre, C., 1979b: "Discorso", in: Enciclopedia, IV: 1056-84. Torino: Einaudi
- (186) Segre, C. 1981: "Texto", in: Enciclopedia, XIV: 269-291. Torino: Einaudi
- (187) Sinclair, J. McH. - M. Coulthard 1975: Towards an Analysis of Discourse. London: Oxford University Press
- (188) Sitta, H. - Kl. Brinker (Hg.) 1973: Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik. Festgabe für Hans Glinz zum 60. Geburtstag (= Sprache der Gegenwart 30). Düsseldorf: Schwann
- (189) Sl'usareva, N.A. - F.M. Berezin - N. Trošina 1982: Aspekty obšej i catnoj lingvisticskoj teorii teksta. Moskva: Izdadel'stvo "Nauka"
- (190) Sowinski, B. 1983: Textlinguistik. Eine Einführung (= Urban Taschenbücher 325). Stuttgart: Kohlhammer

- (191) Sözer, E. (Hg.) 1985: Text Connexity, Text Coherence. Aspects, Methods, Results (= Papers in Textlinguistics 49). Hamburg: Buske
- (192) Spillner, B. 1974: Linguistik und Literaturwissenschaft: Stilforschung, Rhetorik, Textlinguistik. Stuttgart: Kohlhammer
- (193) Stempel, W.-D. (Hg.) 1971: Beiträge zur Textlinguistik (= International Library of General Linguistics 1). München: Fink
- (194) Stempel, W.-D. (Hg.) 1972: Texte der russischen Formalisten, Band I. & II. München: Fink
- (195) Stierle, K. 1975: Text als Handlung. Perspektiven einer systematischen Literaturwissenschaft. München: Fink
- (196) Titzmann, M. 1977: Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation (= Uni-Taschenbücher 582). München: Fink
- (197) Todorov, T. 1969: Grammaire du Décaméron (= Approaches to Semiotics 3). The Hague: Mouton
- (198) Todorov, T. 1971: Poétique de la Prose. Paris: Seuil
- (199) Tonfoni, G. 1983: Dalla linguistica del testo alla teoria testuale. Milano: Edizione UNICOPLI
- (200) Trabant, J. 1981: "Wissenschaftsgeschichtliche Bemerkungen zur Textlinguistik", in: Beiträge zur Linguistik des Französischen (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 154), hg. von Th. Kotschi Tübingen: Narr, 1-20
- (201) Tschauder, G. - E. Weigand (Hg.) 1980: Perspektive: textextern. Akten des 14. Linguistischen Kolloquiums, Bochum, 1979, Band II. (= Linguistische Arbeiten 89). Tübingen: Niemeyer
- (202) Velde, R.G. van de 1981: Interpretation, Kohärenz und Inferenz (= Papiere zur Textlinguistik 33). Hamburg: Buske
- (203) Vandeweghe, W. - M. van de Velde (Hg.) 1979: Bedeutung, Sprechakte und Texte. Akten des 13. Linguistischen Kolloquiums, Gent, 1978, Band II. (= Linguistische Arbeiten 77). Tübingen: Niemeyer
- (204) Verlato, M. 1983: Avviamento alla linguistica del testo. Padova: C.L.E.S.P.
- (205) Violi, P. - G. Manetti 1979: L'Analisi del Discorso (= Espresso Strumenti 7). Farigliano: L'Espresso
- (206) Violi, P. (Hg.) 1982: Sut "Sylvie" (= Versus 31/32)
- (207) Vitacolonna, L. 1982: "Intervista con János S. Petöfi", Studi italiani di linguistica teorica ed applicata, XI: 367-380
- (208) Völzing, P.-L. 1979: Text und Handlung. Zur handlungstheoretischen Basis einer Textwissenschaft. Frankfurt: Lang

- (209) Wawrzyniak, Z. 1980: Einführung in die Textwissenschaft. Probleme der Textbildung im Deutschen. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- (210) Weigand, E. - G. Tschauder (Hg.) 1980: Perspektive: textintern. Akten des 14. Linguistischen Kolloquiums, Bochum, 1979, Band I. (= Linguistische Arbeiten 88). Tübingen: Niemeyer
- (211) Weinrich, H 1976: Sprache in Texten. Stuttgart: Klett
- (212) Weinrich, H 1982: Textgrammatik der französischen Sprache. Stuttgart: Klett
- (213) Werlich, E. 1975: Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik Heidelberg: Quelle & Meyer
- (214) Werlich, E. 1976: A Text Grammar of English. Heidelberg: Quelle & Meyer
- (215) Wienold, G. 1972: Semiotik der Literatur. Frankfurt: Athenäum
- (216) Wirrer, J. (Hg.) 1977: Textgrammatische Konzepte und Empirie. Probleme und Perspektiven der neueren textgrammatischen Forschung II. (= Papers in Textlinguistics 12). Hamburg: Buske
- (217) Wunderlich, D. 1974: "Textlinguistik", in: Grundzüge der Literatur- und Sprachwissenschaft. II: Sprachwissenschaft (= dtv Wissenschaftliche Reihe 4227), hg. von Arnold, H.L. - V. Sinemus. München: dtv, 386-397
- Addenda:
- (218) Buchbinder V.A. (Hg.) 1983: Problemy tekstual'noj lingvistiki. Kiev: Izdatel'skoe obedinenie "Visca Skola"
- (219) Dijk, T.A. van (Hg.) 1985: Handbook of Discourse Analysis, Vol. 1-4. London: Academic Press
- (220) Dimter, M. 1981: Textklassenkonzepte heutiger Alltagssprache. Kommunikationssituation, Textfunktion und Textinhalt, als Kategorien alltagssprachlicher Textklassifikation. Tübingen: Niemeyer
- (221) Dorfmueller-Karpusa, K. - J.S. Petöfi (Hg.) 1981: Text, Kontext, Interpretation. Einige Aspekte der texttheoretischen Forschung (= Papers in Textlinguistics 35). Hamburg: Buske
- (222) Frier, W. - G. Labrousse (Hg.) 1979: Grundfragen der Textwissenschaft. Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte (= Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik 8). Amsterdam: Rodopi
- (223) Genot, G. 1984: Grammaire et Récit. Essai de Linguistique Textuelle (= Documents du C.R.L.L.I. 32). Nanterre: Centre de Recherches de Langue et Littérature Italiennes

- (224) Gobyn, L. van 1984: Textsorten. Ein Methodenvergleich, illustriert an einem Märchen. Brüssel: AWLSK
- (225) Hartmann, R.R.K. 1980: Contrastive Textology. Comparative discourse analysis in applied linguistics (= Studies in descriptive Linguistics 5). Heidelberg: Julius Groos
- (226) Hoey, M. 1983: On the Surface of Discourse. London: George Allen & Unwin
- (227) Jongen, R. - S. de Knop - P.H. Nelde - M.-P. Quix (Hg.) 1983: Sprache, Diskurs und Text. Akten des 17. Linguistischen Kolloquiums, Brüssel, 1982, Band I. (= Linguistische Arbeiten 133). Tübingen: Niemeyer
- (228) Korensky, J. - J. Hoffmanová (Hg.) 1984: Text and the Pragmatic Aspects of Language (= Linguistica X). Praha: Československá akademie věd
- (229) Krenn, H. - J. Niemeyer - U. Eberhardt (Hg.), 1984: Sprache und Text. Akten des 18. Linguistischen Kolloquiums, Linz, 1983, Band I. (= Linguistische Arbeiten 145). Tübingen, Niemeyer
- (230) Meyer, M. 1983: Meaning and Reading. A Philosophical Essay on Language and Literature (= Pragmatics & Beyond IV:3). Amsterdam: Benjamins
- (231) Parret, H. 1983: Semiotics and Pragmatics. An Evaluative Comparison of Conceptual Frameworks (= Pragmatics & Beyond IV:7). Amsterdam: Benjamins
- (232) Petöfi, J.S. (Hg.) 1983: Texte und Sachverhalte. Aspekte der Wort- und Textbedeutung (= Papers in Textlinguistics 42). Hamburg: Buske
- (233) Petöfi, J.S. (Hg.) 1985: Text and Discourse Constitution. Empirical Aspects, Theoretical Approaches (= Research in Text Theory 4). Berlin, New York: W. de Gruyter
- (234) Petöfi, J.S. - L. Vitacolonna (Hg.) 1983: Analisi e interpretazione dei testi letterari (= Versus 35/36). Milano: Bompiani
- (235) Pöhl, E., 1984: Die Rezeption der Textlinguistik in Italien (= Arbeitspapiere der Romanistik Innsbruck 5). Innsbruck: Leopold Franzens Universität
- (236) Velde, R. van de 1984: Prolegomena to Inferential Discourse Processing (= Pragmatics & Beyond V:2). Amsterdam: Benjamins
- (237) Werth, P. 1984: Focus, Coherence and Emphasis. London: Croom Helm

János S. Petöfi  
Universität Bielefeld

#### ASPEKTE DER TEXTINTERPRETATION

Was kann die semiotische Textologie für den Kommunikationsunterricht leisten?

#### 0. Einleitende Bemerkungen

Im dem vorliegenden Aufsatz möchte ich mich mit einigen Fragen der Beziehung zwischen der semiotischen Textologie und dem Kommunikationsunterricht auseinandersetzen. Sowohl den Terminus 'semiotische Textologie', wie auch den Terminus 'Kommunikationsunterricht' verwende ich als Verallgemeinerungen allgemeiner bekannter Termini: den Terminus 'semiotische Textologie' anstelle des Terminus 'Textlinguistik', den Terminus 'Kommunikationsunterricht' anstelle des Terminus 'Sprachunterricht'. Durch diese allgemeineren Termini soll zum Ausdruck gebracht werden, daß es (a) bei der Beschäftigung mit Texten nicht genügt, sich nur des Instrumentariums der Linguistik zu bedienen, weil wenn nur dieses verwendet wird, wir darauf verzichten müssen, eine Reihe von relevanten Aspekten der Textinterpretation, die mit der Textbedeutung zusammenhängen, behandeln zu können; dies wäre jedoch angesichts der zentralen Bedeutung dieser Aspekte in der Kommunikation unzulässig; und (b) der Sprachunterricht - sei es die Muttersprache oder eine Fremdsprache - nicht auf den Unterricht der Sprache als System allein begrenzt werden kann: wenn nur die Sprache als System unterrichtet wird, bleiben viele relevante Aspekte der natürlich-sprachlichen Kommunikation unberücksichtigt; eine Sprache ist jedoch primär ein Kommunikationsmittel.

Da in der Kommunikation der Textbedeutung die entscheidende Rolle zukommt, während im Kommunikationsunterricht den Regelsystemen/ Konventionssystemen, die zur Erschließung/Konstruktion der Bedeutung dienen, werde ich bei der Erörterung der Aspekte der Textinterpretation das Hauptgewicht auf die Diskussion der Aspekte der erklärend-deskriptiven Bedeutungsinterpretation legen.

Die im Hinblick auf das Thema relevanten Fragen werden im Rahmen der folgenden thematischen Einheiten behandelt: 1. Die Grundbegriffe einer semiotischen Texttheorie, 2. Erklärungsschema, Bedeutungsdefinition, erklärend-

deskriptive Textinterpretation, 3. Die erklärend-deskriptive Bedeutungsinterpretation: Ein Beispiel, 4. Semiotische Textologie - Kommunikationsunterricht.

Da in meinen Kompetenzbereich die ersten drei Themen fallen, werde ich mich mit diesen drei Themen detailliert beschäftigen. (Im dritten Teil werde ich einen kurzen unkonventionellen (literarischen) Text analysieren, weil mir dadurch die Möglichkeit gegeben wird, die verschiedenen semiotischen Aspekte einfach und anschaulich zu demonstrieren.) Im Zusammenhang mit den Aspekten des Unterrichts möchte ich unter Bezug auf die erörterte Bedeutungsinterpretation vor allem aufzeigen, welche Wissenstypen meiner Ansicht nach unbedingt einen Teil des textzentrischen Kommunikationsunterrichtes bilden müssen. Das im Kommunikationsunterricht tatsächlich zu verwendende Wissen muß entsprechend dem zu unterrichtenden Kommunikationssektor und dem gegebenen Kontext des Unterrichts zusammengestellt und strukturiert werden.

1. Die Grundbegriffe einer semiotischen Texttheorie

1.0. Wir nennen den von uns entworfenen theoretischen Rahmen einen "semiotischen texttheoretischen Rahmen", wodurch wir folgendes zum Ausdruck bringen möchten: (a) wir wollen all jene Aspekte verbaler Objekte behandeln, die in der Literatur unter den Überschriften Syntax, Semantik, Pragmatik (verstanden in ihrem allgemeinsten Sinne) abgehandelt werden, und (b) wir betrachten die Linguistik selbst nicht als einen angemessenen theoretischen Rahmen für eine integrative Behandlung dieser Aspekte.

1.1. Zur Konstruktion dieses theoretischen Rahmens muß zunächst ein genügend differenziertes Begriffsverständnis von Zeichen (Signum) eingeführt werden. Die Komponenten eines genügend differenzierten Zeichenbegriffs und ihre Beziehungen zueinander sind in Abbildung 1 dargestellt<sup>1</sup>. Im folgenden möchte ich einige Bemerkungen zu dieser Abbildung machen:

- die "vehiculum" und "relatum" genannten Entitäten sind die bezeichnenden bzw. bezeichneten Entitäten (Objekte und/oder Sachverhalte);

<sup>1</sup> Dieses Zeichenmodell ist als Resultat der Revision/Umliteratur des traditionellen semiotischen Dreiecks in mehreren Schritten zustande gekommen. Vgl. z.B. Petöfi 1983c und Petöfi - Olivi 1986. (Der erste Teil des vorliegenden Aufsatzes stellt eine verkürzte Version eines Kapitels aus Petöfi - Olivi 1986 dar.)

- ein Zeichen setzt immer einen Interpreten voraus, der einerseits Entitäten, die als Vehiculum fungieren und solche, die als relatum fungieren, unterscheidet und der andererseits ein bestimmtes Wissen über beide besitzt (cf. formatio bzw. sensus in Abbildung 1);
- bezüglich der Entitäten (vehicula und relata) halten wir eine Unterscheidung ihrer Manifestationen und ihrer im Interpreten entstehenden mentalen Bilder für notwendig (letztere werden durch unterstrichene Symbole gekennzeichnet);
- bezüglich des Sinns (sensus) muß unserer Ansicht nach unterschieden werden zwischen der dictum-Komponente (=  $\mathcal{D}$ ) (dem, was unmittelbar durch das Zeichen ausgedrückt wird, z.B. dem Wortlaut eines Textes) und der zeichen-internen relatum-Komponente (=  $\mathcal{R}$ ) (dem Bezug zu dem angenommenen Weltausschnitt, der sich im dictum manifestiert);
- weiter unterscheiden wir zwischen nicht-begrifflichem (non-conceptualis) (=  $\bar{c}$ ), und begrifflichem (conceptualis) (= c) Sinn und bei letzterem zwischen nicht-verbalem (=  $c\bar{v}$ ) und verbalem (= cv) begrifflichem Sinn. (Nicht-begrifflicher Sinn sind beispielsweise die Gefühle, die das vehiculum oder der begriffliche Sinn hervorrufen, nicht-verbaler begrifflicher Sinn ist z.B. das mentale Bild (die geistige Vorstellung) der in einem Text beschriebenen Landschaft, verbaler begrifflicher Sinn ist z.B. die Menge der (versprochenen) Merkmale der in einem Text beschriebenen Landschaft);
- außerdem müssen wir bezüglich des Sinns (sensus) die Relation explicatio einführen, ein grundlegender Faktor in Operationen der Bedeutungsherstellung;
- wie aus Abbildung 1 hervorgeht, bestehen sowohl das significans als auch das significatum aus je zwei Elementen.

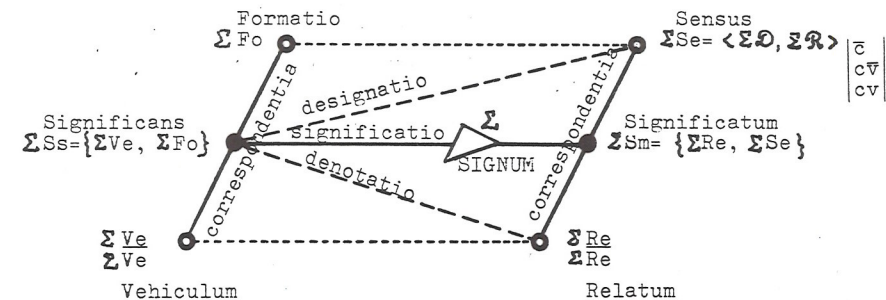


Abbildung 1: Die Komponenten des Zeichens

1.2. Wir gebrauchen den Begriff 'Bedeutung' völlig synonym mit dem Begriff 'significatum'. Bei der Bedeutung unterscheiden wir jedoch buchstäbliche, figurative und symbolische Bedeutung. Eine angemessene Behandlung der verschiedenen Bedeutungstypen erfordert die Anwendung eines komplexen Interpretationsschemas<sup>2</sup>.

1.3. Textualität ist unserer Meinung nach keine inhärente Eigenschaft verbaler Objekte. Ein Produzent oder Rezipient betrachtet ein verbales Objekt dann als Text, wenn er überzeugt ist, daß dieses verbale Objekt eine zusammenhängende und vollständige Ganzheit ist und in einer gegebenen Kommunikationssituation einer wirklichen oder angenommenen Kommunikationsabsicht entspricht. Aus der Sicht der Semiotik ist ein Text ein komplexes Zeichen (oder, wenn man so will, ein Zeichenkomplex), der einer gegebenen Teaxtualitätserwartung entspricht.

1.4. Gewöhnlich untersucht man die Konstruktion und/oder funktionale Einbettung von Texten. Wir nennen diese Untersuchung Interpretation und unterscheiden verschiedene Interpretationstypen. (Die möglichen Objekte, Aspekte und Typen der Interpretation sind in Abbildung 2 dargestellt.)<sup>3</sup>

Sowohl die Konstruktion als auch die funktionale Einbettung können als statische oder dynamische Objekte untersucht werden. Im ersten Fall sprechen wir von einer strukturalen, im zweiten Fall von einer prozeduralen Interpretation. Darüber hinaus unterscheiden wir zwischen deskriptiver und evaluativer Interpretation, wobei beide entweder auf nicht-erklärende oder erklärende Weise durchgeführt werden können. (Da diese Begriffe auch intuitiv ausreichend verstanden werden können - was hier genügt - werde ich sie nicht näher erläutern.)

Jede Zeichenkomponente kann das primäre Objekt der Interpretation sein. Wenn die Interpretation sich vorwiegend auf das Signifikatum konzentriert, sprechen wir von einer Bedeutungsinterpretation. Im folgenden möchte ich mich mit einigen Fragen der erklärend-deskriptiven Bedeutungsinterpretation beschäftigen.

<sup>2</sup> Zu dieser Frage vgl. Petöfi 1983c und 1984 sowie Petöfi - Olivi 1986.

<sup>3</sup> In Bezug auf die verschiedenen Objekte und Typen der Interpretation vgl. auch Petöfi 1985.

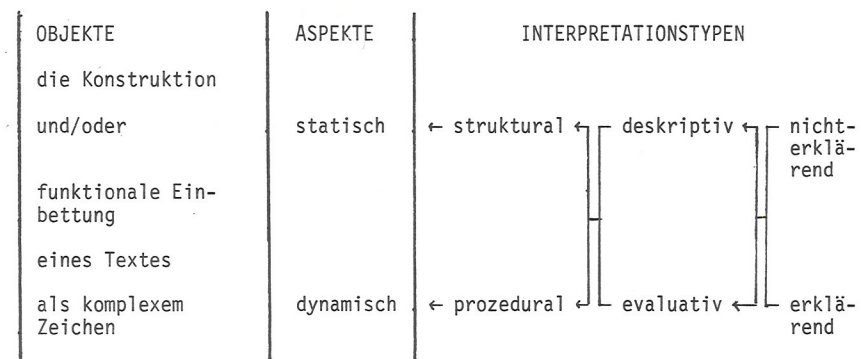


Abbildung 2: Objekte, Aspekte und Typen der Interpretation

1.5. Im Zusammenhang mit der erklärend-deskriptiven Bedeutungsinterpretation möchte ich mich mit denjenigen Faktoren befassen, die eine zentrale Rolle in strukturalen wie in prozeduralen Interpretationen spielen. (Cf. Abbildung 3, Abschnitt A.)<sup>4</sup>

Die drei Hauptfaktoren sind der zu interpretierende Text, das der Interpretation zugrunde liegende Modell und das Interpretamentum als Ergebnis der Interpretation.

In der Spalte TEXT im Abschnitt A der Abbildung 3 sind die Komponenten aufgezählt, die bereits aus dem Zeichenmodell bekannt sind; von diesem Komponenten spielt die Komponente  $T_i R$  (die auf den Weltausschnitt referierende Komponente, dessen Darstellung man im zu interpretierenden Text vermutet) die entscheidende Rolle in der Bedeutungsinterpretation. Um diese Komponente konstruieren zu können, ist es natürlich nötig, auch die anderen Zeichenkomponenten zu (re-)konstruieren.

<sup>4</sup> Zu den einzelnen Schritten der Interpretation vgl. auch Petöfi 1981 und Petöfi 1983a. (Zwar habe ich seit 1981 bei der Darstellung meiner text-theoretischen Konzeption einige terminologische Änderungen durchgeführt, aber, es dürfte dem Leser nicht schwerfallen, den Zusammenhang zwischen den in dieser Fußnote erwähnten Arbeiten und der vorliegenden Arbeit zu erkennen.)

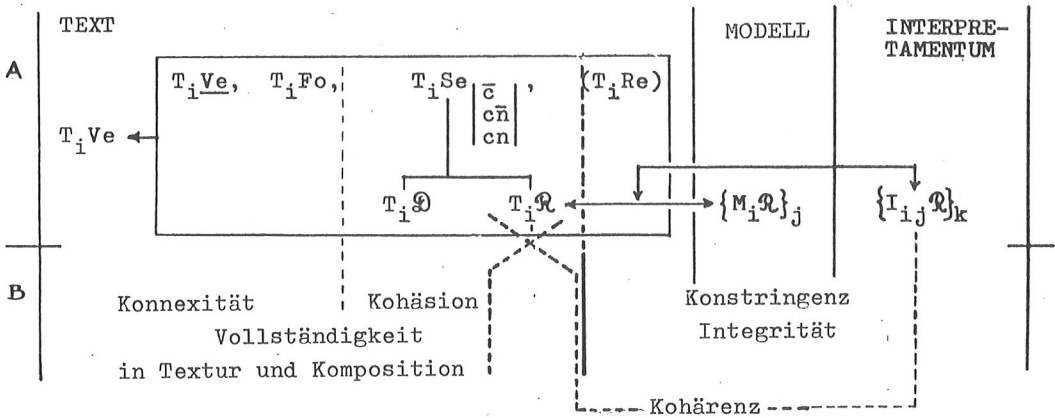


Abbildung 3: Die Hauptfaktoren in der deskriptiven Bedeutungsinterpretation

MODELL nenne ich jene Kenntnisse des Interpreteten, die er aus seinem Allgemeinwissen abrufft/reaktiviert und/oder bei der Textrezeption aus dem Text selbst entnimmt und die er als die minimale ummittelbar mit dem Text verbundene (oder zu verbindende) Wissensmenge ansieht. Da alle Modelle in Form von Texten dargestellt werden können, haben sie ebenso viele Zeichenkomponenten wie die Texte. Die wichtigste unter ihnen ist die Komponente  $M_i R_j$ . Aus diesem Grund habe ich sie als einzige in Abbildung 3 erwähnt. (Die Komponente  $M$  ist analog zur  $R$  zu verstehen.)

Das Symbol " $M_i R_j$ " soll zum Ausdruck bringen, daß das Modell zum Text  $T_i$  gehört. Das Symbol " $\{M_i R_j\}$ " zeigt hingegen an, daß es sich nicht nur um ein bestimmtes Modell, sondern um eine Menge bestehend aus mehreren Modellen handelt, wie es in den meisten Fällen auch notwendig ist.

Den Kern der Bedeutungsinterpretation bildet die Interaktion zwischen  $T_i R_j$  und  $\{M_i R_j\}$  (d.h. zwischen der Repräsentation des Weltausschnittes, den der Interpret im Text dargestellt glaubt und dem Bild, das er sich aufgrund seines Wissens-/Glaubenssystems von diesem Weltausschnitt macht.) Diese Interaktion führt zum INTERPRETAMENTUM, demjenigen Weltausschnitt, den der Interpret in der Funktion einer Interpretation akzeptieren kann und dessen  $R$ -Repräsentation entweder (a) identisch ist mit  $T_i R$  oder (b)  $T_i R$  als integralen Bestandteil enthält. Abschnitt A in Abbildung 3 zeigt nur die  $R$ -Komponente des Interpretaments; wenn der Interpret mit einer Gruppe von Modellen operiert, führt diese zu einer Gruppe von Interpretamenta.

Die Begriffe 'Konstringenz' und 'Integrität' (cf. Abschnitt B in Abbildung 3) beziehen sich auf die Akzeptabilität des Weltausschnittes als Interpretation. Der erste Begriff drückt den inneren Zusammenhalt des Weltausschnittes aus, der zweite seine Ganzheit (sowohl im Hinblick auf die Erwartungen des Interpreteten in einem gegebenen Interpretationskontext als auch im Hinblick auf die vom Interpreteten für wichtig gehaltenen Beziehungen zwischen den Sachverhalten des Weltausschnittes).

Bezüglich des Textes selbst lassen sich Analogien zu diesen Begriffen finden, nämlich 'Konnexität' und 'Kohäsion' als Bezeichnungen für die beiden Typen des Textzusammenhanges und 'Vollständigkeit'; in Zusammenhang mit der Textkonstitution kann man weiter von Textur und Komposition sprechen.

Der Begriff 'Kohärenz' steht für die Beziehung zwischen dem (re-)konstruierten  $T_i R$  und dem konstruierten Interpretamentum. <sup>5</sup>

<sup>5</sup> Zu den Fragen der verschiedenen Manifestationsformen des Textzusammenhanges vgl. Hatakeyama - Petöfi - Sözer 1985 und Petöfi - Sözer 1986.

1.6. Bei der Modellkonstruktion ist das Allgemeinwissen (Weltwissen) des Interpretieren von entscheidender Bedeutung. Die Hauptelemente, über die der Interpret eine bestimmte Kenntnismenge verfügen muß, sind in Abbildung 4 dargestellt und im Hinblick auf das Vehikulum, das Relatum und die Signifikatio gruppiert.

Das Modell entsteht während des Interpretationsprozesses als Ergebnis der Interaktion zwischen dem Text und dem Allgemeinwissen des Interpretieren. Natürlich passiert es auch, daß der Interpret einen Teil seines Wissens aus dem zu interpretierenden Text entnimmt, mit anderen Worten: er übernimmt Wissen aus dem Text in sein Modell.

V	Zeichen, verbale Objekte als Gestalten;	Objekte, Sachverhalte als Gestalten;	R
E			E
H	<u>Eigenschaften</u> von Zeichen, verbalen Objekten;	<u>Eigenschaften</u> von Objekten, Sachverhalten	L
I			A
K	<u>Beziehungen</u> zwischen Zeichen, verbalen Objekten	<u>Beziehungen</u> zwischen Objekten, Sachverhalten	T
U	(Verbundenheit, Ähnlichkeit, Analogie ...);	(Verbundenheit, Ähnlichkeit, Analogie, ...);	U
L			M
U	<u>Konfigurationen</u> von Zeichen; <u>Texten</u> ;	<u>Konfigurationen</u> von Objekten, Sachverhalten	
M	<u>Eigenschaften</u> von Texten: Textur, Komposition, Konnexität, Kohäsion, Vollständigkeit;	<u>Eigenschaften</u> von Konfigurationen der Objekte, Sachverhalte: Konstringenz, Integrität;	
	<u>Zeichensysteme</u> ;	<u>Konfigurationssysteme</u> von Objekten, Sachverhalten;	
	<u>Sprachen</u> ;		

#### SIGNIFIKATIO

Kommunikationssituationen;  
Kommunikationsverhalten;  
Kommunikationsstrategien;  
 buchstäbliche, figurative und symbolische  
Signifikatio;  
 Typen von Sprechakten;  
 ...

Abbildung 4: Einige Grundbereiche des Allgemeinwissens

#### 2. Erklärungsschema, Bedeutungsdefinition, erklärend-deskriptive Bedeutungsinterpretation

2.0. In diesem Teil möchte ich mich der Frage zuwenden, wie die erklärend-deskriptive Bedeutungsinterpretation auf der Grundlage des im vorhergehenden Teil umrissenen Interpretationsschema durchgeführt werden kann/soll.

2.1. Als Erklärungsschema wähle ich das nach C. G. Hempel und P. Oppenheim als

H-O-Schema gennante Schema (siehe (H-O)).<sup>6</sup>

(H-O)	Gesetz: <u>Wenn A, dann B.</u>	} deduktiver Erklärungsschritt
	Randbedingung: <u>A.</u>	
	Explanandum: <u>Also B.</u>	

In diesem Schema werden der Gesetz- (oder Gesetzhypothese-)Teil und der Randbedingung-Teil zusammen Explanans genannt. Das Schema beruht auf der syllogistischen Schlußfigur des modus ponens.

Um die Schlußfigur des modus ponens zu beleuchten wird in der Fachliteratur üblicherweise das folgende Beispiel gegeben:

Jeder Mensch ist sterblich  
 Sokrates ist ein Mensch  
 \_\_\_\_\_  
 Sokrates ist sterblich

Das heißt: die Tatsache (die Behauptung), daß Sokrates sterblich ist, kann damit erklärt werden, daß jeder Mensch sterblich ist (= Wenn x ein Mensch ist, dann ist x sterblich), und Sokrates ist ein Mensch.

Um dieses Schema bei der erklärend-deskriptiven Bedeutungsinterpretation anwenden zu können, ist es vor allem notwendig, das anzuwendende Gesetz zu formulieren. Dieses Gesetz muß zum Ausdruck bringen, über welche Entität und unter welchen Umständen behauptet werden kann, daß diese Entität die Bedeutung des zu interpretierenden (verbalen) Objektes ist.

<sup>6</sup> Zur Problematik der 'Erklärung' vgl. u.a. Schecker 1977, Sökeland 1981 und Sözer (in diesem Band).



2.2. Im folgenden werde ich versuchen, die bei der erklärend-deskriptiven Bedeutungsinterpretation anwendbare/anzuwendende Bedeutungsdefinition zu konstruieren. Bei der Erstellung dieser Bedeutungsdefinition stütze ich mich auf das im Teil 1. umrissene Zeichenmodell (vgl. Abbildung 1.) und auf das Interpretationsschema, das auf der Grundlage dieses Zeichenmodells entstanden ist (vgl. Abbildung 3.).

### Bedeutungsdefinition

Wenn A: (0) Das vehiculum-Perzept /=  $T_{Ve}$ /, das durch einen Interpreten  $\mathcal{J}$  dem Text-vehiculum des Textes  $T$  /=  $T_{Ve}$ / zugeordnet ist, genügt dem auf das vehiculum-Perzept bezogene Regelsystem /=  $RS_{Ve}$ /;

- (1) die Text-formatio /=  $T_{Fo}$ /, die dem vehiculum-Perzept zugeordnet ist, genügt dem auf die formatio bezogenen Regelsystem /=  $RS_{Fo}$ /;
- (2) das Text-dictum /=  $T_{D}$ /, das dem Paar, bestehend aus dem vehiculum-Perzept /=  $T_{Ve}$ / und der diesem zugeordneten formatio /=  $T_{Fo}$ / (d.h. dem Text-significans /=  $T_{Ss}$ /) zugeordnet ist, genügt dem auf das dictum bezogenen Regelsystem /=  $RS_{D}$ /;
- (3) das text-interne relatum /=  $T_{R}$ /, das dem Paar, bestehend aus dem significans /=  $T_{Ss}$ / und dem diesem zugeordneten dictum / $T_{D}$ / zugeordnet ist, genügt dem auf das text-interne relatum bezogenen Regelsystem /=  $RS_{R}$ /;
- (4) das Interpretations-Modell /=  $M$ /, das dem Paar, bestehend aus dem dictum /=  $T_{D}$ / und dem diesem zugeordneten text-internen relatum /=  $T_{R}$ / (d.h. dem Text-sensus /=  $T_{Se}$ /) zugeordnet ist, genügt dem auf die Interpretationsmodelle bezogene Regelsystem (=  $RS_{M}$ /);
- (5) das Interpretamentum, das dem Paar, bestehend aus dem text-internen relatum (=  $T_{R}$ / und dem Interpretations-Modell (=  $M$ /) zugeordnet ist, genügt dem auf das Interpretamente bezogenen Regelsystem /=  $RS_{I}$ /.

Dann B: Das aus dem text-externen relatum /=  $T_{Re}$ / (das im Interpretamentum enthalten ist) und dem Text-sensus bestehende Paar (d.h. das Text-significatum /=  $T_{Sm}$ /) ist die auf den Interpreten  $\mathcal{J}$  und das von ihm angewandten Interpretations-Modell  $M$  bezogenen Bedeutung des Textes  $T$ .

Diese Bedeutungsdefinition operiert mit der Wohlgeformtheit und Akzeptabilität derjenigen Konstrukte, die vom Interpreten während der Bedeutungsinterpretation konstruiert werden müssen. Obwohl als Grundlage bei der Formulierung dieser Definition das im ersten Teil eingeführte Zeichenmodell und Interpretationsschema dienen, müssen die erörterten Konstrukt in jedem beliebigen Interpretationsprozess eine Rolle spielen.

Um die hier eingeführte Bedeutungsdefinition leichter mit dem Zeichenmodell und dem Interpretationsschema in Verbindung bringen zu können, werde ich diese noch einmal, unter Verwendung der die einzelnen Konstrukte bezeichnenden Symbole repräsentieren.

### Bedeutungsdefinition

Wenn <u>A</u> :	(0)	$T_{Ve}$	$\longleftarrow$	$T_{Ve}$	§§	$RS_{Ve}$
	(1)	$T_{Ve}$	$\longleftarrow$	$T_{Fo}$	§§	$RS_{Fo}$
	(2)	$T_{Ss}$ (= $\langle T_{Ve}, T_{Fo} \rangle$ )	$\longleftarrow$	$T$	§§	$RS$
	(3)	$\langle T_{Ss}, T_{D} \rangle$	$\longleftarrow$	$T$	§§	$RS$
	(4)	$T_{Se}$ (= $\langle T_{D}, T_{R} \rangle$ )	$\longleftarrow$	$M$	§§	$RS_{M}$
	(5)	$\langle T_{R}, M \rangle$	$\longleftarrow$	$I$	§§	$RS_{I}$

Dann B:  $T_{Sm}$  (=  $\langle T_{Se}, T_{Re} \rangle$ ) ist die auf den Interpreten  $\mathcal{J}$  und das von ihm angewandten Interpretationsmodell  $M$  bezogenen Bedeutung des Textes  $T$  (wobei  $T_{Re}$  in  $I$  enthalten ist).

In dieser Definition wird der Ausdruck " $X \longleftarrow Y$ " wie folgt gelesen: " $Y$  wird zu  $X$  zugeordnet", während der Ausdruck " $X \longleftarrow Y$  §§  $RS_{\mathcal{J}}$ " besagt, daß das dem Element  $X$  zugeordnete Element  $Y$  dem Regelsystem  $RS_{\mathcal{J}}$  genügt.

Im folgenden möchte ich einige explikative Bemerkungen zu den in der Bedeutungsdefinition erwähnten Regelsystemen hinzufügen:

- $RS_{Ve}$  ist das Regelsystem, mit dessen Hilfe es klar gemacht werden kann, warum der zu interpretierende Text so gelesen und/oder gehört werden kann, wie dies vom Interpreten geschehen ist;
- $RS_{Fo}$  ist das Regelsystem, mit dessen Hilfe es klar gemacht werden kann, warum es möglich ist, dem Perzept  $T_{Ve}$  des Textes  $T$  diejenige formatio (syntaktische/poetische Struktur) zuzuordnen, die vom Interpreten ihm zugeordnet worden ist;
- $RS_{D}$  ist das Regelsystem, mit dessen Hilfe es klar gemacht werden kann, warum es möglich ist, dem konstruierten significans dasjenige dictum (sprachinterne sinnsemantische Struktur) zuzuordnen, das ihm vom Interpreten zugeordnet worden ist;

- $RS_{\alpha}$  ist das Regelsystem, mit dessen Hilfe es klar gemacht werden kann, warum es möglich ist, dem konstruierten significans uns dictum dasjenige buchstäbliche, figurative oder symbolische text-interne relatum (man könnte auch sagen: referentielle Sinn-Struktur) zuzuordnen, das ihnen vom Interpretieren zugeordnet worden ist;
- $RS_M$  ist das Regelsystem, mit dessen Hilfe es klar gemacht werden kann, warum es möglich ist, dem konstruierten sensus dasjenige interpretationsmodell zuzuordnen, das ihm vom Interpretieren zugeordnet worden ist;
- $RS_I$  ist das Regelsystem, mit dessen Hilfe es klar gemacht werden kann, warum es möglich ist, dasjenige Interpretamentum auf der Grundlage der Interaktion zwischen dem text-internen relatum und dem Interpretationsmodell zu konstruieren, das vom Interpretieren konstruiert worden ist. (Auch das wird mit dem Interpretamentum zu erhellen sein, ob der Text auf der Grundlage der gegebenen Interpretation als kohärent betrachtet werden kann oder nicht.)<sup>7</sup>

Diese Regelsysteme sind nicht vom gleichen Charakter; einige von ihnen können mit hinreichender Explizitheit formuliert werden, andere nicht, einige können der Vollständigkeit näher kommen als die anderen, schließlich zeigen einige, wie z.B. das  $RS_M$ , je nach Interpretieren verschiedene Idiosynchasie.

2.3. Die Repräsentation des Ergebnisses der erklärend-deskriptiven Bedeutungsinterpretation weist auf Grund des H-O-Schemas und der Bedeutungsdefinition die folgende Struktur auf:

Gesetz:	Bedeutungsdefinition = Wenn <u>A</u> dann <u>B</u>
Randbedingung:	<u>A</u>
Explanandum:	Also <u>B</u>

<sup>7</sup> Wie aus den Kommentaren ersichtlich, bestehen diese Regelsysteme aus kontext-sensitiven Regeln. Mit anderen Worten müssen diese Regeln im Falle der Zuordnung " $X \leftarrow Y$ " nicht nur die Wohlgeformtheit des "Y" Elementes garantieren/explizieren, sondern auch die des Paares  $\langle X, Y \rangle$ . Auf Grund der Bedeutungsdefinition müßte weiterhin auch das klar sein, daß in dieser Bedeutungsdefinition die bedeutungskonstitutive Rolle aller Zeichenkomponenten brücksichtigt wird, da wir bei der Konstruktion der Bedeutung vom vehiculum ausgehen.

Die Repräsentation des Ergebnisses der erklärend-deskriptiven Bedeutungsinterpretation bedeutet mit anderen Worten die Durchführung der folgenden Operationen:

- (a) Zuordnen der von der Bedeutungsdefinition geforderten Konstrukte zu dem zu interpretierenden Text, und
- (b) Zeigen, daß diese Konstrukte den auf sie bezogenen Regelsystemen genügen.

Diese Art der Repräsentation des Ergebnisses der erklärend-deskriptiven Bedeutungsinterpretation kann selbstverständlich nur dann praktiziert werden, wenn wir über die Regelsysteme verfügen, die in der Bedeutungsdefinition eine Rolle spielen. In dieser Lage sind wir vorläufig noch nicht. Folglich kann nur die folgende (schwächere) Form der Argumentation realisiert werden:

- (a') Wir ordnen die von der Bedeutungsdefinition geforderten Konstrukte zu dem zu interpretierenden Text, und
- (b') motivieren, daß die Regeln, denen diese Konstrukte genügen, als Regeln derjenigen Regelsysteme akzeptiert werden können, die wir erstellen müssen, damit das Ergebnis der erklärend-deskriptiven Bedeutungsinterpretation in expliziter Weise repräsentiert werden kann.

Ich möchte betonen, daß ich mich hier mit Fragen der Repräsentation des Ergebnisses der erklärend-deskriptiven Bedeutungsinterpretation beschäftigt habe, d.h. mit den Aspekten der strukturalen, nicht der prozeduralen Interpretation. Dies bedeutet mit anderen Worten, daß die hier präsentierte Bedeutungsdefinition keine Information darüber enthält, wie die betreffenden Konstrukte zu erstellen sind, wenn die Entität gegeben ist, zu der die Zuordnung erfolgen soll. Es ist jedoch möglich, auf der Grundlage der in Punkt 2.2. präsentierten Bedeutungsdefinition zu versuchen, auch für den Prozeß der Bedeutungsinterpretation eine Definition zu geben, doch möchte ich hier auf diese Frage nicht eingehen.

### 3. Die erklärend-deskriptive Bedeutungsinterpretation: Ein Beispiel

3.0. In diesem Teil möchte ich - anhand der kurzen Kommentierung der Bedeutungskonstruktion eines Textes - das im zweiten Teil Erörterte beleuchten.

Nehmen wir als zu interpretierenden Text /= T/ ein 'Gedicht' von Ernst Jandl.<sup>8</sup> Das vehiculum dieses Textes stellt (T<sub>Ve</sub>) dar.

(T<sub>Ve</sub>)                            die zeit vergeht

    lustig

    luslustigtig

    lusluslustigtigtig

    luslusluslustigtigtigtig

    lusluslusluslustigtigtigtigtig

    lusluslusluslustigtigtigtigtigtig

    luslusluslusluslustigtigtigtigtigtigtig

    lusluslusluslusluslustigtigtigtigtigtigtigtig

3.1. Wir sollen nun zu diesem Text-vehiculum die von der Bedeutungsdefinition geforderten Konstrukte (0) - (5) konstruieren. (Als Interpreten wählen wir eine der deutschen Sprache mächtige Person.)

#### 3.1.0. (T<sub>Ve</sub>)

di: tsait ferge:t

                                  lustix

                                  lu:z lu:z tix tix

                                  lu:z lu:z lu:z tix tix tix

                                  lu:z lu:z lu:z lu:z tix tix tix tix

.....

<sup>8</sup> Ernst Jandl, zeitgenössischer österreichischer Schriftsteller, gehört der "Konkrete Poesie" genannten literarischen Richtung an. Zur Konkreten Poesie vgl. u.a. Artes Hispanicas 1968, Weiss 1984, Kopfermann 1974 (der hier analysierte Text stammt aus einem in diesem Band veröffentlichten Aufsatz von Jandl). Zur Analyse des Textes von Jandl vgl. auch Langheinrich 1979.

Dieses vehiculum-Perzept ist gleichzeitig ein visuelles und akustisches Perzept. Es wäre selbstverständlich möglich, entweder ein nur visuelles oder ein nur akustisches Perzept zu konstruieren und alle weiteren Operationen nur damit/daran durchzuführen. Auf diese Möglichkeiten möchte ich hier jedoch nicht im einzelnen eingehen.

#### Kommentar:

Das konstruierte T<sub>Ve</sub> Perzept kann durch die folgenden Faktoren motiviert werden:

- (a) die ersten beiden Zeilen des T<sub>Ve</sub> können als eine satz-artige prosodische Einheit der deutschen Sprache gelesen werden;
- (b) alle weiteren Zeilen bestehen aus immer länger werdenden Silbenkombinationen, deren 'Lesen' natürlicherweise sowohl eine Gliederung durch Pausen, wie auch die Dehnung der ersten Silbe, wie auch die Änderung des silbenschießenden Konsonanten bewirken kann.

Zur rudimentären Repräsentation des Perzeptes habe ich hier eine vereinfachte Version des internationalen phonetischen Alphabets verwendet, und die Pausen habe ich nur mittels Zwischenräume angedeutet. - Dieses Perzept kann selbstverständlich nur als eines der möglichen visuellen und akustischen Perzeptes betrachtet werden.

#### 3.1.1. (T<sub>Fo</sub>)

Die ersten beiden Zeilen des T<sub>Ve</sub> können als ein Satz der deutschen Sprache von der syntaktischen Struktur 'Art + N + V + Adv' betrachtet werden, gegliedert durch 2 + 2 + 2 Silben.

Die Struktur der weiteren Zeilen kann mit Hilfe der folgenden Formel erfaßt werden:

$$\underline{n} \times \underline{C}_1 \underline{V}_1 \underline{C}_2 + \underline{n} \times \underline{C}_3 \underline{V}_2 \underline{C}_4$$

wobei  $\underline{n}$  von 2 bis 8 wächst (anders formuliert: der Wert von  $\underline{n}$  entspricht in jeder Zeile der Ordnungszahl der betreffenden Zeile, wenn wir den 'Titel' als Zeile Nr. 0. betrachten).

Das T<sub>Ve</sub> ist visuell gesehen homogen, indem die Schreibweise aller verbalen Elemente gleich ist. Das visuelle makro-Bild des T<sub>Ve</sub> ist dreieckförmig.

Kommentar:

Zur konstruierten T<sub>Fo</sub> bedarf es keines besonderen Kommentars.

Zur Repräsentation der syntaktischen Struktur sind folgende Kategorien verwendet worden: Art = Artikel, N = Nomen, V = Verb, Adv = Adverb; zur Repräsentation der Silben-Struktur: C = Konsonant, v = Vokal - die Subskripte zeigen innerhalb der betreffenden Kategorie verschiedene Elemente an.

3.1.2. (T<sub>D</sub>)

Die ersten beiden Zeilen von T<sub>Ve</sub> können - auf Grund der zugeordneten syntaktischen Satz-Struktur (vgl. T<sub>Fo</sub>) - buchstäblich verstanden werden.

In den übrigen Zeilen des T<sub>Ve</sub> kann

- der ersten Silbe (als akustischem Perzept) der Sinn der imperativen 2. Person singular Form des süddeutschen (bayerischen) Verbes "lusen" (= "genau hinhören") zugeordnet werden.
- die zweite Silbe kann onomatopoetisch (= tik) als ein das Ticken der Uhr nachahmende Element aufgefaßt werden.<sup>9</sup>

Unter Verwendung des Sinnes dieser kompositionellen Einheiten kann das vollständige, dem T<sub>Ve</sub> zuordbare T<sub>D</sub> konstruiert werden, als die kompositionelle Union dieser beiden Sinne.

Zu dem figurativen makro-Bild des T<sub>Ve</sub> kann u.a. auch das Bild eines Metronoms assoziiert werden.

Kommentar:

Die obige Explikation von "lu:z" setzt die Kenntnis des süddeutschen Wortes "lusen" voraus. Dazu, daß die Assoziation des Metronom-Bildes ausgelöst werden kann, trägt auch die onomatopoetische Deutung der zweiten Silbe bei.

Um T explizit repräsentieren zu können, bedarf es einer Repräsentations-sprache (eines Regelsystems), die (das) bestimmten Forderungen genügt - auf diese Frage möchte ich hier nicht näher eingehen.

\* \* \*

<sup>9</sup> Auf Grund der onomatopoetischen Wahrnehmung kann das T<sub>Ve</sub> (siehe 3.1.0.) in eine Form umschrieben werden, in welcher anstelle des Elementes "tix" das Element "tik" steht.

Bevor ich mit der Beschreibung der Faktoren der Interpretation fortfahre, halte ich es für notwendig, folgendes zu betonen: das Gedicht von Jandl gehört zur sogenannten "konkreten Poesie". Die Vertreter dieser literarischen Richtung sind beinahe einstimmig der Meinung, daß ein konkreter Text auf keine über den Text hinausgehende (extra-linguistische) Wirklichkeit referiert, konkrete Texte haben das Ziel, den Leser/Hörer zu sensibilisieren, neue Sinn-Konstellationen zu erkennen/zu konstruieren. Wenn man diese Meinung zugrundelegt, müsste man den Interpretationsprozeß mit der Konstruktion von T<sub>D</sub> beenden. Die Verwender von verbalen Sprachen sind jedoch so weitgehend konditioniert bezüglich der Sprachverwendung, daß es ihnen sozusagen unumgänglich ist, nach dieser außersprachlichen Wirklichkeit (als Relatum) zu suchen. Im weiteren werde ich annehmen, daß der hier modellierte Interpret die Programmäußerungen der Vertreter der konkreten Literatur entweder nicht kennt, oder nicht zur Kenntnis nehmen will, oder für unreal hält und versucht, den Interpretationsprozeß bis zum letzten Schritt durchzuführen.

3.1.3. (T<sub>R</sub>)

Zur Konstruktion des T<sub>R</sub> bieten sich zwei reine Möglichkeiten.

Bei der ersten operiert der Interpret mit dem buchstäblich genommenen T<sub>D</sub> (vgl. (T<sub>R</sub><sub>1</sub>)).

(T<sub>R</sub><sub>1</sub>): Hinweis auf den Sachverhalt DIE ZEIT VERGEHT LUSTIG sowie auf das 'positive Gefühl', das das dictum der zweiten Makrokompositionseinheit im Zusammenhang mit diesem Sachverhalt auslöst.

Bei der zweiten Möglichkeit operiert der Interpret damit, daß er berücksichtigt, daß die Zeilen 2.-8. des T<sub>Ve</sub>/T<sub>Ve</sub> das Wort "lustig" in zwei Teile brechen und damit die Verwendbarkeit des ihm zugeordneten Sinnes in diesen Zeilen unmöglich machen. Dieser Umstand kann den Interpreten dazu veranlassen, daß er zu T<sub>D</sub> unter Verwendung eines figurativen (ironischen) vermittelnden Sinnes ein T<sub>R</sub> zu konstruiert (vgl. (T<sub>R</sub><sub>2</sub>)).

(T<sub>R</sub><sub>2</sub>): Hinweis auf den Sachverhalt ES IST NICHT LUSTIG DASS/WIE DIE ZEIT VERGEHT sowie auf das 'negative Gefühl' das das dictum der zweiten Makrokompositionseinheit (über die Vermittlung des hier berücksichtigten figurativen dictum) im Zusammenhang mit diesem Sachverhalt auslöst.

Über die oben erwähnten beiden reinen Möglichkeiten hinaus besteht selbstverständlich auch die Möglichkeit, daß der Interpret die interaktive Union von  $TR_1$  und  $TR_2$  als  $TR$  betrachtet.

Kommentar:

Bei der Konstruktion der  $TR$  operiert der Interpret mit seinen auf den Textproduzent bezogenen Hypothesen und nicht mit seinen eigenen Kenntnissen über den zum Ausdruck gebrachten Sachverhalt. Es ist einfacher, die oben konstruierten  $TR$  (intuitiv) zu akzeptieren, als zu erklären, warum sie akzeptiert werden können.

Auch die explizite Repräsentation der  $TR$  verlangt das Vorhandensein einer geeigneten Repräsentationssprache (eines Regelsystems). Dieses Regelsystem muß mit dem auf die Repräsentation des  $TD$  bezogenen Regelsystem kompatibel sein.

3.1.4. (M)

Nehmen wir an, daß der Interpret im Hinblick auf den in T zum Ausdruck gebrachten Sachverhalt über die in  $TR_2$  repräsentierte Kenntnis (und Gefühl) verfügt. Als Folge wird sein Interpretationsmodell inhaltlich mit  $TR_2$  identisch sein.

Es wäre selbstverständlich auch denkbar, daß die Tatsache, daß die Zeit vergeht, nach seiner Kenntnis (Meinung) weder lustig, noch nicht-lustig ist, sondern nur eine einfache Tatsache, die man ohne jegliches Werturteil zur Kenntnis nehmen muß.

Kommentar:

Interpretationsmodelle können entweder kombinatorisch konstruiert werden, oder man muß Persönlichkeitsstrukturen postulieren, die den Interpreteten zugeordnet werden können, und die Modelle müssen von diesen Persönlichkeitsstrukturen abgeleitet werden.

Zur Repräsentation der Interpretationsmodelle kann die gleiche Repräsentationssprache verwendet werden, mit Hilfe welcher  $TR$  repräsentiert wird.

3.1.5. (I)

Infolge der Annahme, die der Konstruktion von M zugrundeliegt, wird I in dem Sachverhalt ES IST NICHT LUSTIG DASS/WIE DIE ZEIT VERGEHT und dem durch diesen Sachverhalt ausgelösten 'negativen Gefühl' bestehen.

Das auf diese Weise konstruierte I kann voll und ganz als  $TRe$  betrachtet werden.

Kommentar:

Das I wird immer auf Grund des Vergleiches des  $TR$  und dem M konstruiert. Mit den Aspekten des Vergleiches und deren Implikationen möchte ich mich hier nicht beschäftigen.

3.1.6. (TSs)

Unter Verwendung der oben beschriebenen Faktoren kann die Bedeutung des Textes T als

$$T_{Sm} = \langle \langle TD + TR \rangle + TRe \rangle$$

angegeben werden.

3.2. Unter Punkt 3.1. habe ich mich mit den Faktoren befaßt, die der Interpret im Laufe des Interpretationsprozesses konstruieren muß, um dem zu interpretierenden Text eine Bedeutung zuordnen zu können. Im folgenden möchte ich zur Anwendung der in Abschnitt B der Abbildung 3 aufgeführten Termini im Zusammenhang mit dem im Vorhergehenden analysierten Text einige Bemerkungen machen, die keinen erschöpfenden Kommentar darstellen, sondern eher einen illustrativen Charakter haben.

3.2.1. Wie aus Abbildung 3 ersichtlich, verweist auf die Organisation (inneren Zusammenhang, Kontinuität) von  $TVe$ ,  $TVe$  und  $Tfo$  der Terminus 'Konnexität', und zwar sowohl im Hinblick auf die Textur (lineare Organisation) wie auch im Hinblick auf die Komposition (hierarchische Organisation).

Der Träger der texturalen Konnexität der ersten Kompositionseinheit des analysierten Textes T (nämlich die Kompositionseinheit bestehend aus den Zeilen 0. und 1.) ist die Wiederholung der Zweisilbigkeit der (syntaktischen) Konstituenten: die zeit | vergeht | lustig; die kompositionelle Konnexität drückt sich dadurch aus, daß diese beiden Zeilen einen syntaktisch wohlgeformten Textsatz bilden.

Die texturale Konnexität der zweiten (aus den Zeilen 2.-8. bestehenden) Kompositionseinheit kommt teils durch die in jeder Zeile paarige Silbenzahl zustande, teils dadurch, daß die erste (Makro-) Konstituente der Zeilen aus dem Element "lu:z", die zweite aus dem Element "tik" konstruiert ist. Die kompositionelle Konnexität wird durch die Zeile für Zeile in gleicher Weise zunehmende Silbenzahl getragen.

Die texturale Konnexität dieser beiden Kompositionseinheiten wird teils durch die gemeinsame "lustig" Konstituente, teils durch die für jede einzelne Zeile geltende paarige Silbenzahl gesichert. Die kompositionelle Konnexität wird durch die figurale Erscheinungsform des Textes getragen.

3.2.2. Auf die Organisation von  $T_D$  weist der Terminus 'Kohäsion' hin, betreffend sowohl die Textur, wie auch die Komposition.

Bei der ersten Kompositionseinheit kann über texturale Kohäsion nicht gesprochen werden. Die kompositionelle Kohäsion besteht darin, daß diese Kompositionseinheit als Textsatz kohäsiv ist, d.h. eine mit dem buchstäblichen Sinn akzeptierbare Sinn-Einheit ergibt.

Der Träger der texturalen Kohäsion der zweiten Kompositionseinheit ist die sich wiederholende Wiederkehr des sinn-semantischen Zusammenhanges zwischen der Sinn-Einheit lu:z ('höre genau hin') und der onomatopoetisch aufgefaßten Sinn-Einheit tik ('die Uhr schlägt'). Die kompositionelle Kohäsion wird durch die Steigerung dieses sinn-semantischen Zusammenhanges getragen, in dem Maße, wie die Zeilen länger werden.

Die texturale Kohäsion dieser beiden Kompositionseinheiten hat als Träger das in den Sinn-Einheiten zeit und tik enthaltene gemeinsame Merkmal; die kompositionelle Kohäsion wird durch die Tatsache getragen, daß der Sinn der zweiten Kompositionseinheit als die 'Illustration' des Sinnes der ersten Kompositionseinheit aufgefaßt werden kann: die zeit vergeht lustig // höre genau hin: tik / höre genau hin, höre genau hin: tik, tik / ...

3.2.3. Das  $TR$  kann - metaphorisch ausgedrückt - als Bindeglied zwischen dem  $T_D$  und dem  $TRe$  betrachtet werden (wobei der Interpret  $TRe$  erhält, indem er zunächst ein Interpretationsmodell  $/= M/$ , dann, unter Verwendung dieses Interpretationsmodells ein Interpretamentum  $/= I/$  konstruiert, das entweder das  $TRe$  selbst ist oder dieses als einen seiner Konstituenten enthält). Als Folge dieses Bindeglied-Charakters können wir im Zusammenhang mit  $TR$  sowohl über Kohäsion, wie auch über Konstringenz reden.

Bei der Analyse und Beschreibung der Kohäsion legen wir dasjenige erweiterte und/oder nicht buchstäblich zu verstehende  $T_D$  zugrunde, auf Grund dessen der Interpret das  $TR$  konstruiert. Bei  $TR_2$  z.B. den ironisch aufgefaßten Sinn von "lustig", auf welchem Grund das in Punkt 3.2.2. Gesagte uminterpretiert werden muß.

Die Konstringenz weist auf den zusammenhängenden Charakter derjenigen Sachverhalt-Konfiguration hin, auf die  $TR$  referiert. Es ist leicht einzusehen, daß die in der ersten und zweiten Kompositionseinheit zum Ausdruck gebrachten

Sachverhalte (gleich, ob wir das  $T_D$  buchstäblich oder nicht buchstäblich interpretieren und  $TR_1$  oder  $TR_2$  dementsprechend konstruieren), zusammenhängen.

Da der Interpret bei der Interpretation des Textes  $T$  ein mit dem  $TR_2$  kongruente Interpretationsmodell  $M$  konstruiert hat (und infolgedessen das Interpretamentum  $I$  als dasjenige  $TRe$  betrachtet werden kann, auf das  $TR_2$  referiert), sind sowohl die Sachverhalt-Konfiguration, die die Grundlage des Interpretationsmodell bildet, wie auch das  $TRe$  selbst konstringent.

3.2.4. Der Terminus 'Kohärenz' bringt zum Ausdruck, daß in der  $TR$  Komponente des zu interpretierenden Textes auf alle - und nur auf diejenigen - Sachverhalte explizit oder in latenter Weise referiert wird, die im  $TRe$  (als Teil des Interpretamentums) enthalten sind. Da im Hinblick auf den interpretierten Text - auf Grund der oben konstruierten Interpretation - dieser Fall besteht, ist dieser Text bezüglich der gegebenen Interpretation als kohärent zu betrachten.

3.2.5. Im Rahmen dieses kurzen Kommentars habe ich mich bisher mit den Fragen der Anwendung der Termini 'Vollständigkeit' und 'Integrität' nicht beschäftigt. Da der interpretierte Text intuitiv als verbal abgeschlossen betrachtet werden kann, können wir behaupten, daß seine verbale Konstitution vollständig ist. In analoger Weise können wir behaupten, daß die im  $TR_2$  (sowie in dem Interpretationsmodell  $M$ ) zum Ausdruck gebrachte und im  $TRe$  enthaltene Sachverhalt-Konfiguration integer ist.

3.3. Als Schlußbemerkung zur Analyse der Faktoren, die in der Bedeutungsinterpretation die zentrale Rolle spielen, möchte ich betonen, daß die Aufgabe der deskriptiven Interpretation ausschließlich darin besteht, die Bedeutungs-zuordnung/Bedeutungskonstruktion durchzuführen. Diese Interpretation liefert keine Information über den (ästhetischen, literaturhistorischen, usw.) Wert des zu interpretierenden Textes. Dies ist die Aufgabe der evaluativen Interpretation. <sup>10</sup>

<sup>10</sup> Zu den Fragen der evaluativen Interpretation vgl. Petöfi 1983b.

#### 4. Semiotische Textologie-Kommunikationsunterricht

In den einleitenden Bemerkungen habe ich darauf hingewiesen, in welchem Sinn ich die im Titel dieses Teiles befindlichen Termini benutze, während ich im ersten Teil meine Vorstellung über die semiotische Textologie näher erläutere. Nun möchte ich mich der Untersuchung der Frage zuwenden, welche Hilfe die semiotische Textologie als theoretischer Rahmen beim Kommunikationsunterricht bieten kann.

4.1. Die Aufgabe des Kommunikationsunterrichtes - wie ich sie verstehe - besteht darin, die Fähigkeit zu fördern und zu entwickeln, in einem gegebenen Kontext, über ein gegebenes Thema, unter Partnern, die über eine bestimmte Kompetenz verfügen, mit einem gegebenen Ziel, in einer gegebenen Sprache kommunizieren zu können. (Wenn über Kommunikation gesprochen wird, denke ich an spontane Diskussionen genauso wie an die Kommunikation mittels eines Vortrages oder geschriebener Texte, wobei der Terminus 'Kommunikation' hier im weitesten Sinne gebraucht wird und auch auf Kontexte angewandt wird, in denen z.B. jemand einen Jahrzehnte oder Jahrhunderte früher geschriebenen Text liest mit dem Ziel, diesem eine Bedeutung zuzuordnen.) Einem erfolgreichen Kommunikationsunterricht kann nur eine solche theoretische Konzeption zugrunde liegen, die mit allen der aufgeführten Faktoren operiert. Für eine solche Konzeption halte ich die im Vorhergehenden erörterte Konzeption der semiotischen Textologie, in welcher die zentrale Rolle der Zuordnung von möglichen Bedeutungen zu einem verbalen Objekt, dessen vehiculum für ein Text-vehiculum gehalten wird, zukommt. Wie diese Bedeutungszuordnung argumentativ durchgeführt werden kann/soll habe ich versucht, im dritten Teil anhand eines verhältnismäßig einfachen Beispiels zu zeigen. Im folgenden möchte ich die einzelnen Schritte der Bedeutungszuordnung mit einigen allgemeinen, den Kommunikationsunterricht betreffenden Bemerkungen kommentieren.

##### 4.1.0. (Tve/TVe)

Die Kommunikationsfähigkeit setzt vor allem voraus, daß wir die verschiedenen Typen der Text-vehicula kennen und wissen, wann wir das vehiculum eines gegebenen verbalen Objektes als ein Text-vehiculum betrachten können, sowie wissen, dieses vehiculum entsprechend seinem Typ/seiner Natur zu perzipieren.

Wenn es um den Typ des vehiculum geht, können wir im Zusammenhang mit der natürlich-sprachlichen (oder im Grunde natürlich-sprachlichen) Kommunikation an die folgenden Haupttypen denken: (a) ausschließlich akustischer Typ (z.B.

eine telefonische Mitteilung, oder das Hören einer Radiosendung), (b) ausschließlich visueller Typ (z.B. Lesen eines Buches), (c) multimedialer Typ (z.B. die akustische Perzeption eines wissenschaftlichen Vortrages, den man gleichzeitig mittels seiner geschriebenen Fassung verfolgt). Diese Typen können selbstverständlich weiterdifferenziert werden entsprechend der notationellen und figuralen Natur der Zeichen, die im vehiculum enthalten sind: so können z.B. in einem natürlich-sprachlichen Text einerseits Zitate in verschiedenen Sprachen und/oder Abbildungen, Figuren, Statistiken, Formeln, usw. vorkommen, andererseits können einige verbale Teile in einem gedruckten Text mit unterschiedlicher Typographie gesetzt sein, während sie in einem vorgelegenen Text mit jeweils unterschiedlicher Emphase deklamiert werden können, usw.; die formale/figurale Makro-Anordnung des Textes kann unterschiedlich sein (z.B. kann ein Text durch Kapitel oder dezimal unterteilt sein, die Anordnung des Textes und der Abbildungen/Figuren kann unterschiedlichen Mustern folgen, usw.) - Die Operation mit den vehiculum-Typen kann soziokulturell so unterschiedlich sein, daß dies bei einer transkulturellen Kommunikation hinderlich sein kann.

Wie ich im ersten Teil meines Aufsatzes erörtert habe, betrachte ich die Textualität nicht als eine inhärente Eigenschaft von verbalen Objekten. Ein verbales Objekt wird durch seinen Benutzer dann als ein Text betrachtet, wenn dieses seinen an den Text gestellten Erwartungen genügt. (Ob ein verbales Objekt als ein Text betrachtet wird oder nicht, ist deshalb wichtig, weil dadurch der Charakter aller Operationen, die über diesem Objekt durchgeführt werden, beeinflußt wird.) Eine der Aufgaben des Kommunikationsunterrichtes sollte darin bestehen, diese Erwartungen im Hinblick auf die in den verschiedenen Kontexten zu erwartenden vehicula zu klären.

Es ist gleichfalls wichtig, die Perzeptionsmöglichkeiten der verschiedenen Typen von vehicula (oder vehicula-Konstituenten) genau zu kennen. Zu dieser Thematik gehört die Erörterung solcher Fragen, wie es z.B. möglich ist, einen gedruckten Text leicht perzipierbar zu machen, oder einen verbalen Fachvortrag ebenfalls im Interesse einer leichteren Perzeption optimal mit Illustrationen zu kombinieren (z.B. mit Bildern, Dias, oder Folien, die mit einem overhead-projector projiziert werden können und übereinander projiziert auch die Möglichkeit bieten, die kontinuierliche Entwicklung der vehiculum-Konstruktion zu zeigen, usw.).

## 4.1.1. (TFo)

Im Zusammenhang mit den vehicula-/vehiculum-Perzepten habe ich im vorhergehenden Punkt vor allem Fragen erwähnt, die die Erscheinungsform der vehicula als physikalische Objekte betrifft. Es ist eine wesentliche Aufgabe, das theoretische Wissen zu erarbeiten und zu vermitteln, das notwendig ist, um die formale Organisation (formatio) dieser vehicula/vehicula-Perzepte adäquat analysieren und beschreiben zu können.

Zu dieser Thematik gehört die Erörterung solcher Fragen wie z.B. die folgenden: Konstitution und Funktion der phonetischen und phonologischen Faktoren; Konstitution und Funktion der prosodischen und der paralinguistischen Faktoren; Konstitution und Funktion der syntaktischen Kompositionseinheiten; Konstitution und Funktion der metrischen/rhythmischen/ poetischen Kompositionseinheiten; die möglichen Träger der texturellen und kompositionellen Konnexität in der notationalen Organisation; Konstitution und Funktion der (konventionellen und nicht-konventionellen) figuralen Organisation und die möglichen Träger ihrer texturellen sowie kompositionellen Konnexität; die Erkennung der infolge ihrer Konstitution ambiger und nicht-ambiger Organisationen, usw.

4.1.2. (T $\mathcal{D}$ )

Innerhalb der "Text-sensus" genannten Zeichenkomponente (vgl. TSe in Abbildung (1) und (3)) sind sowohl das T $\mathcal{D}$  (das, was im Text verbal buchstäblich zum Ausdruck kommt) wie auch das TR (das Hypothesen-System des Interpreten bezüglich des sich im Text verbal manifestierenden Weltfragmentes oder Weltfragment-Konfiguration) sind vermittelnde ('interface') Entitäten. T $\mathcal{D}$  vermittelt zwischen dem T $\mathcal{V}$ e/T $\mathcal{V}$ e (+ TFo) und dem TR, TR zwischen dem T $\mathcal{D}$  und dem TRe.

Im Zusammenhang mit dem T $\mathcal{D}$  müssen solche Fragen erörtert werden wie die folgenden: welchen Sinn ordnen die Durchschnittsleser und/oder Experten den einzelnen Wörtern und den termini technici zu; was bezieht sich in diesem Sinn auf die Sprache und was gehört zum Wissen über die Welt; wie kann man feststellen, was kann in sinn-semantischer Hinsicht in den verschiedenen Wörtern/Ausdrücken eines Textes als gemeinsame Konstituenten betrachtet werden; welche Rolle spielt in dieser sinn-semantischen Verwandtschaft das sprachspezifische, das enzyklopädische und das textspezifische Wissen und wie erkennt man die auf idiosynkratischen Relationen beruhende sinn-semantische Verwandtschaft; was muß man über die sinn-semantische Konstitution von Textsätzen wissen; wie

stellt man fest, was ist das Thema eines Textsatzes, und was ist die neue Information in einem Textsatz; wie können aus einzelnen Textsätzen Kompositionseinheiten höherer Grade konstruiert werden; wie kann die kompositionelle Sinn-Konstitution von Kompositionseinheiten höherer Grade erschlossen werden; welche sind diejenigen textsortenspezifischen Faktoren, die die kompositionelle Sinn-Konstitution der Kompositionseinheiten determinieren; welche figuralen und notationellen Faktoren des Text-vehiculums (und vehiculum-Perzeptes) beeinflussen die (thematische) Sinn-Konstitution des Textes auf welcher Kompositions-Ebene und auf welche Weise; wie ist der konzeptuale non-verbale und non-konzeptuale Sinn zu definieren; welche Relation besteht zwischen diesen Sinn-Typen und dem konzeptualen verbalen Sinn; welcher Sinn-Typ beeinflußt die (thematische) Sinn-Konstitution des Textes auf welcher Ebene und in welcher Weise; welche Regeln/Konventionen steuern, welche Präsuppositionen zu den verschiedenen Kompositionseinheiten zugeordnet werden; welche Regeln/Konventionen steuern, welche Folgerungen von den einzelnen Kompositionseinheiten gezogen werden; welche Informationen liefert die Konstitution des T $\mathcal{D}$  dem Interpreten für die Aufstellung von Hypothesen bezüglich des im Text sich verbal manifestierende Weltfragmentes, in anderen Worten, für die Konstruktion des T $\mathcal{D}$ .

## 4.1.3. (TR)

TR stellt, wie wir es im Vorhergehenden gesehen haben, dasjenige Hypothesensystem dar, das ein Interpret im Hinblick darauf konstruiert, welches Weltfragment oder welche Weltfragment-Konfiguration in dem von ihm zu interpretierenden Text manifestiert ist. (Deshalb kann TR auch "referentieller Sinn" genannt werden.)

Der determinierende Faktor bei der Konstruktion des TR ist, ob der Interpret TR auf Grund des (überwiegend) buchstäblichen Sinnes von T $\mathcal{D}$  konstruiert, oder daß er überzeugt ist, daß das T $\mathcal{D}$  zuerst figurativ und/oder symbolisch interpretiert werden muß.

Was die buchstäbliche Interpretation betrifft, müssen vor allem die folgenden Fragen erörtert werden: Wie kann man die referentielle und koreferentielle Konstitution eines Textes feststellen; in welcher Weise beeinflußt die formale und sinnsemantische Struktur (Konnexität und Kohäsion) eines Textes die referentielle/ko-referentielle Struktur; welche expliziten oder impliziten Faktoren steuern die Hypothesen des Interpreten darüber, welche Teile des T $\mathcal{D}$  beziehen sich auf die von ihm für die reale Welt gehaltene Welt, welche auf die Welt der Vorstellung, der Annahme, des Wissens, usw.; wie



kann man die innere Organisation der einzelnen angenommenen Subwelten (Weltfragmenten) erschließen, und welche Relation besteht zwischen den einzelnen Subwelten; wie ist es möglich, bei der Konstruktion von  $TR$  diejenigen Kenntnisse/Annahmen des Interpreten, die auf die Teilnehmer der Kommunikation und auf die Kommunikationssituation bezogen sind, von denjenigen Kenntnissen getrennt zu handhaben, über die der Interpret bezüglich der Sachverhalts-Konfiguration verfügt, die seiner Meinung nach im Text zum Ausdruck kommt.

Die Hauptfragen bezüglich der figurativen Interpretation sind die folgenden: wie ist der Begriff der figurativen Interpretation selbst zu verstehen; welche Rolle spielt die figurative Interpretation in der alltäglichen wissenschaftlichen und literarischen Kommunikation; welche Faktoren steuern und wie die Durchführung der figurativen Interpretation; welche Quellen bieten Informationen über die Funktion und den Prozeß der figurativen Interpretation; wie können diese Kenntnisse mit den im engeren Sinne genommenen linguistischen Kenntnissen kombiniert werden.

Die Hauptfragen betreffend die symbolische Interpretation sind analog zu denen, die im Zusammenhang mit der figurativen Interpretation aufgezählt wurden.

Die Grundfrage bezüglich der hier erörterten beiden Typen der nicht-buchstäblichen Interpretation ist, wie diese beiden Typen als zwei voneinander unabhängige Typen definiert werden können.

Gleich, auf Grund welcher  $TD$ -Interpretation das  $TR$  konstruiert wird, müssen die folgenden zwei Fragen vorrangig analysiert werden: (a) welche Relation besteht zwischen der Organisation der Subwelt-Konfiguration und deren Darstellung (kompositioneller Gliederung) im Text, und (b) wie steuert das vom Interpreten angenommene  $TR$  die Entstehung desjenigen Modells in ihm, worauf bezogen er schließlich die Interpretation durch Zuordnung eines  $TRe$  zu dem zu interpretierenden Text vollständig machen kann.

#### 4.1.4. M

Um die  $Tfo$  und das  $TD$  konstruieren zu können, bedarf es in dominanter Weise sprachbezogene Kenntnisse, die zum Teil allgemeine Kenntnisse sind, zum Teil durch den zu interpretierenden Text hervorgebracht/vermittelt werden. Bei der Konstruktion des  $TR$  spielen die Kenntnisse des Interpreten über die Welt die dominierende Rolle, doch verwendet er diese über den Filter des  $TD$  und seiner allgemeinen Kenntnisse über die Kommunikation. Bei der

Konstruktion des Modells (= M), mit dessen Hilfe die vollständige Interpretation durchgeführt werden soll, sind allein die Kenntnisse des Interpreten über die Welt von entscheidender Bedeutung.

Die Grundfragen im Zusammenhang mit der Modellkonstruktion sind die folgenden: verfügt der Interpret über solche Kenntnisse bezüglich der Welt, welche er im Hinblick auf das von ihm angenommene  $TR$  (re-)aktivieren kann; welche Faktoren steuern diese Reaktivierung und auf welcher Ebene; welche Faktoren beeinflussen die Entscheidung des Interpreten dafür, daß er, wenn er keine eigenen Kenntnisse über eine  $TR$ -Konstituente verfügt, bereit ist, seine eigenen Kenntnisse zu ergänzen z.B. dadurch, daß er die in der betreffenden  $TR$ -Konstituente nach seiner Meinung manifestierte Sachverhaltskonfiguration als möglich/richtig anerkennt, usw.

#### 4.1.5. TRe

Das  $TRe$  ist, wie wir es gesehen haben, diejenige Sachverhaltskonfiguration, die einerseits für den Interpreten - auf Grund seiner Weltkenntnis - zugänglich ist, andererseits - auf Grund seiner Erwartungen und des von ihm konstruierten  $TR$  - als ein zu dem zu interpretierenden Text zuordbares extralinguistisches (extra-textuelles) Relatum akzeptabel ist.

Die wichtigsten Fragen betreffend das  $TRe$  sind die folgenden: welche Sachverhalts-Konfiguration kann in Bezug auf welche Erwartung als zusammenhängend (d.h. zusammengehalten durch Relationen, die für den Interpreten relevant sind) und vollständig betrachtet werden. (Dieser Gesichtspunkt spielt zu einem gewissen Grade bereits bei der Konstruktion des  $TR$  und des Modells eine Rolle); welche Faktoren und in welchem Maße sind wichtig bei der Interaktion zwischen dem Modell und der  $TR$ , wenn einzelne  $TRe$ -s ermittelt werden; wie groß kann unter welchen Umständen die Abweichung zwischen einem  $TR$  und dem M sein, damit das als Resultat ihrer Interaktion ermittelte  $TRe$  mit dem  $TR$  kompatibel gehalten werden kann; welche Schritte sind möglich für die Neukonstruktion des Modells und/oder des  $TR$  in dem Fall, wenn die Kompatibilität der konstruierten  $TRe$  und  $TR$  auf der Grundlage des gegebenen Modells und des gegebenen  $TR$  anscheinend nicht zustandegebracht werden kann.

4.2. Als Ergänzung zu den Gesichtspunkten, die im Punkt 4.1. aufgeführt wurden, halte ich es für notwendig, die folgenden allgemeinen methodologischen Gesichtspunkte zu betonen:

- bei der Erörterung eines jeden Faktors müssen sorgfältig sowohl die strukturellen wie auch die prozeduralen Aspekte berücksichtigt werden: in anderen

Worten sowohl die Aspekte der Konstitution der betreffenden Faktoren wie auch die Funktion, die sie im Prozeß der Interpretation/Kommunikation erfüllen;

- es ist in jedem einzelnen Fall notwendig zu zeigen,
  - (a) welche Aspekte welcher Faktoren im Rahmen welcher Theorie erörtert werden können;
  - (b) in wieweit Art der Erörterung und die erhaltenen Resultate von der Struktur der Theorie selbst abhängig sind;
- in jedem einzelnen Fall müssen die Argumentationsmöglichkeiten untersucht werden, die zur Verfügung stehen, um die erhaltenen Resultate wohlbegründet untermauern zu können;
- schließlich muß es untersucht werden, welcher Grad der Expliztheit bei der Untersuchung/Erörterung welchen Aspektes angestrebt werden kann, und mit Hilfe welcher Mittel die als erreichbar gewählte Expliztheit auch gewährleistet werden kann.

## 5. Schlußbemerkungen

In diesem Aufsatz verfolgte ich zwei Ziele. Das erste war die Formulierung einer Bedeutungsdefinition mit welcher man bei der Behandlung der Aspekte der deskriptiven Interpretation von strukturellem Gesichtspunkt aus operieren kann. (Die Faktoren, die in dieser Bedeutungsdefinition eine Rolle spielen, habe ich im Zusammenhang mit der erklärend deskriptiven Interpretation erörtert). Das zweite war unter Bezugnahme auf die Grundfaktoren der Bedeutungsinterpretation diejenigen wichtigeren Aspekte aufzuführen, die im Hinblick auf den Kommunikationsunterricht in meinen Augen die entscheidende Rolle spielen. Meine Schlußbemerkungen richten sich auf diese beiden Ziele.

5.1. Um eine in jeder Hinsicht operative Bedeutungsdefinition erstellen zu können, ist es notwendig, die folgenden Varianten dieser Bedeutungsdefinition zu erarbeiten:

- (a) eine Bedeutungsdefinition, die bei der nicht-erklärend deskriptiven strukturellen Behandlung sowohl der Textproduktion wie auch der Textrezeption verwendet werden kann;
- (b) eine Bedeutungsdefinition, die bei der erklärend deskriptiven strukturellen Behandlung sowohl der Textproduktion wie auch der Textrezeption verwendet werden kann;

- (c) eine Bedeutungsdefinition, die bei der nicht-erklärend deskriptiven prozeduralen Behandlung sowohl der Textproduktion wie auch der Textrezeption verwendet werden kann;
- (d) eine Bedeutungsdefinition, die bei der erklärend deskriptiven prozeduralen Behandlung sowohl der Textproduktion wie auch der Textrezeption verwendet werden kann.

Ich habe oben absichtlich über die Varianten einer Bedeutungsdefinition gesprochen, weil ich der Überzeugung bin, daß diese Bedeutungsdefinition von ein und derselben Definitionsbasis ausgehend konstruiert werden können.

Um alle im ersten Teil dieses Aufsatzes aufgeführten Interpretationstypen explizit erörtern zu können, ist es schließlich notwendig, uns mit den Aspekten der evaluativen Interpretation in analoger Weise zu beschäftigen wie mit den Aspekten der deskriptiven Interpretation.

5.2. Im Hinblick auf den Kommunikationsunterricht spielen diejenigen Faktoren die entscheidende Rolle, die Grundfaktoren der Textproduktion und der Textrezeption, und als solche auch Grundfaktoren der in diesem Aufsatz umrissenen Texttheorie sind. Zwischen der Ausarbeitung dieser Texttheorie und dem Kommunikationsunterricht sehe ich infolgedessen die Möglichkeit einer fruchtbaren Wechselwirkung: der Kommunikationsunterricht kann in einem gewissen Sinne als Anwendungsgebiet Nr. 1 der hier umrissenen semiotischen Texttheorie betrachtet werden. Um die zu erwartende Wechselwirkung optimal strukturieren zu können, halte ich es für notwendig, die folgenden Gesichtspunkte zu beachten:

- (a) Bei der Konstruktion der semiotischen Texttheorie sind die empirische Motivation der Theorie und ihre maximale Expliztheit vorrangige Ziele, die man deshalb, damit die Theorie etwa 'weniger komplex' wirkt, nicht aufgeben darf.
- (b) Der Kommunikationsunterricht darf nicht mit dem Unterricht der semiotischen Texttheorie verwechselt werden: die Texttheorie liefert einerseits den konzeptionellen Rahmen, andererseits ein globales Kategoriensystem für den Kommunikationsunterricht. Es ist wünschenswert, daß diejenigen, die sich mit dem Kommunikationsunterricht beschäftigen, die semiotische Texttheorie optimal kennen, doch ist es genauso wünschenswert, daß sie diese für ihre Ziele souverän handhaben können.

(c) Die Optimalität der Wechselwirkung kann am besten gewährleistet werden, wenn der Kommunikationsunterricht (1) auf eine Kommunikation gerichtet ist, die mittels wohldefinierter Textsorten geschieht (solche Kommunikationsformen sind die Kommunikation mittels Texte, die als literarische Texte betrachtet werden können, und auch die Kommunikation in den verschiedenen, hinreichend abgrenzbaren Wissenschaftssektoren), und (2) auf der Grundlage des Kategoriensystems der semiotischen Texttheorie konzipiert wurde.

Obwohl ich sowohl im Abschnitt 4., wie auch bei der Formulierung der bisherigen Schlußbemerkungen die in diesem Aufsatz umrissene semiotische Texttheorie als Bezugssystem verwendet habe, bedeutet dies nicht, daß diese theoretische Konzeption die einzig geeignete sei, das gesetzte Ziel zu erreichen. Doch bin ich davon überzeugt, daß jede texttheoretische Konzeption, die das Textverstehen thematisiert, semiotisch zu sein hat in dem von mir in dem vorliegenden Aufsatz analysierten Sinne und mit allen in diesem Aufsatz erörterten Faktoren operieren können soll.

#### LITERATURVERZEICHNIS

Artes Hispanicas/Hispanic Art, Volume 1 Number 3-4, 1968. (Eine Spezialnummer über die Konkrete Poesie.)

Dorfmüller-Karpusa, K. - J.S. Petöfi (Hg.) 1981: Text, Kontext, Interpretation. Einige Aspekte der texttheoretischen Forschung. Hamburg: Buske

Hatakeyama, K. - J. S. Petöfi - E. Sözer 1985: "Text, connexity, cohesion, coherence", in Sözer (ed.), 36-105

Kopfermann, T. (Hg.) 1974: Theoretische Positionen zur Konkreten Poesie. Texte und Bibliographie. Tübingen: Niemeyer

Langheinrich, C. 1979: Konkrete Poesie, Visuelle Texte. Beispiel für die Grund- und Hauptschule. München: Ehrenwirth

Petöfi, J.S. 1981: "Text und Bedeutung. Einige Aspekte der texttheoretischen Interpretation untersucht am Beispiel der App. 20, 17-38", in Dorfmüller-Karpusa und Petöfi (Hg.), 154-215

— "Text, signification, models, and correlates. Some aspects of text comprehension and text interpretation", in Rickheit, G. and M. Bock (eds.): Psycholinguistic Studies in Language Processing, Berlin, New York, 1983a: W. de Gruyter, 266-298

— "Explikation und Evaluation in der Textproduktion und Textinterpretation", in Petöfi (Hg.), 1983b, 1-22

— "Metaphor in Everyday Communication, in Scientific, Biblical and Literary Texts", in van Noppen J.P. (Hg.): Metaphor and Religion, Brüssel, 1983c: Vrije Universiteit, 149-179

— "Interpretazione di un testo e attribuzione di significati simbolici", in Galli, G. (a cura di): Interpretazione e Simbolo, Atti del V Colloquio sulla Interpretazione - Macerata, 1983. Torino, 1984: Marietti, 133-154

— "Aspetti procedurali dell'interpretazione del testo", in Galli, G. (a cura di): Interpretazione e Cambiamento, Atti del VI Colloquio sulla Interpretazione - Macerata 1984, Torino, 1985: Marietti, 81-98

Petöfi, J.S. (Hg.) 1983: Text und Sachverhalte. Aspekte der Wort und Textbedeutung. Hamburg: Buske

Petöfi, J.S. - T. Olivi (Hg.) 1986: "Understanding literary texts. A semiotic textological approach", in Meutsch, D. and R. Viehoff (Hg.): Comprehension of Literary Discourse - Results and Problems of Interdisciplinary Approaches. Berlin, New York: W. de Gruyter

Petöfi, J.S. - E. Sözer 1986: "Static and dynamic aspects of text constitution", in Petöfi, J.S. (Hg.): Text and Discourse Constitution. Empirical Aspects, Theoretical Approaches. Berlin, New York: W. de Gruyter

Schecker, M. (Hg.) 1977: Theorie der Argumentation. Tübingen: Narr

Sökeland, W. 1981: "Erklärungen und Argumentationen in wissenschaftlicher Kommunikation", in Bungarten, T. (Hg.): Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München, 1981: Fink, 261-293

Sözer, E. (Hg.) 1985: Text Connexity, Text Coherence. Aspects, Methods, Results. Hamburg: Buske

Weiss, C. 1984: Seh-Texte. Zur Erweiterung des Textbegriffes in konkreten und nach-konkreten visuellen Texten. Zirndorf: Verlag für moderne Kunst.

Riitta Korhonen & Martin Kusch  
 Universität Jyväskylä

TEXTOLOGIE, TENDENZEN DER "LINGUISTIK", UND DIE FORDERUNGEN DER PRAXIS

- Bericht über ein Gespräch mit János S. Petöfi

Unter der Leitung von Professor Kalevi Tarvainen (Jyväskylä) fand am zweiten Tag der "Nordischen Tagung" ein zweistündiges Gespräch zwischen Professor János S. Petöfi (Bielefeld) und einer kleinen Gruppe von Tagungsteilnehmern statt. Einleitend stellte der in Ungarn geborene Textlinguist kurz seinen Werdegang und seine jetzigen Arbeitsbedingungen vor. Ursprünglich in Ungarn zum Mathematiker und Physiker ausgebildet, nahm er nach einer kurzen Phase der Berufstätigkeit an einem Rechenzentrum ein Studium der Linguistik auf, daß er in Schweden fortsetzte, wo er auch promovierte und eine Dozentur an der Universität Umeå erhielt. Anfang der 70er Jahre kam er an die Universität Bielefeld, an eine Fakultät, deren Aufgabe die Ausbildung künftiger Linguistik- und Literaturwissenschaft-Lehrer an Schulen sein sollte. Auch nach der Umstrukturierung der Fakultät, die in der Zurückziehung der geplanten neuen Schulfächer gründete, blieb doch von der ursprünglichen Konzeption die Forschungsrichtungsbezogenheit der Lehrstühle erhalten. Professor Petöfi hält also weiterhin einen Lehrstuhl für Semantik. Ein weiteres positives "Überbleibsel" der ehemaligen Reformkonzeption ist der interdisziplinäre und internationale Charakter des Studiums in Bielefeld. So finden sich in textlinguistischen und semantischen Seminaren neben Linguisten u.a. auch Philosophen, Psychologen und Mathematiker, sowie Studenten verschiedenster Länder und Kontinente.

Was ist eigentlich Linguistik?

Petöfi betonte, daß er das Wort "Linguistik" nur ungern verwende, da er sich über die Bedeutung dieses Begriffs im Unklaren sei. Die Untersuchung menschlicher Kommunikation setze einen breiten interdisziplinären Ansatz voraus, in den u.a. Psychologie, Soziologie, und Biologie zu integrieren seien. Sucht man dieses Problem zu umgehen, indem man Linguistik als "Beschäftigung mit der Sprache" definiere, gerate man in die Schwierigkeit einer allzu weiten und vagen Definition. Petöfi sah es als Symptom dieser

Schwierigkeit an, daß in den 70er Jahren die sogenannten "Bindestrich-Linguistiken", wie z.B. Psycho-Linguistik, Sozio-Linguistik usw. aufkamen. Hinsichtlich dieser sei sofort die Frage möglich, ob es sich bei ihnen um Randgebiete eines vorhandenen Kerns - eben "der" Linguistik - handele, oder aber um die konstitutiven Bestandteile derselben. Für sein eigenes schwerpunktmäßiges Forschungsgebiet zieht Petöfi auf jeden Fall die Bezeichnung "Textologie" der "Textlinguistik" vor; dies nicht nur um sich einer Antwort auf die letztgenannte Schwierigkeit zu entziehen - eine Beantwortung, die er letztlich allerdings ohnehin als irrelevant betrachtet - sondern auch um den Linguistik - übergreifenden, interdisziplinären Charakter seiner Wissenschaft vom Text zu unterstreichen.

#### Tendenzen der "Linguistik" und die Frage nach der Praxisrelevanz

Petöfi wandte sich entschieden gegen die Forderung, die Ergebnisse linguistischer Forschungen müssten unmittelbar auf die Praxis, etwa den Fremdsprachenunterricht, anwendbar sein. Zur Begründung seiner Haltung verwies er auf die Mathematik, wo niemals die Forderung erhoben worden sei, das Studium solle dem künftigen Lehrer in der Schule umsetzbares Wissen vermitteln. Als wichtigste Aufgabe der theoretischen Linguistik bezeichnete Petöfi vielmehr, Struktur und Funktion der Sprache besser zu verstehen, - eine Aufgabe, der auch noch die formalsten (praxisfernsten!) Theorien, etwa die Montague-Grammatik, dienen könnten. Andererseits betonte der Textologe aber auch, daß letztlich nahezu alles, was in der theoretischen Linguistik an Ergebnissen zustandekomme, auch neue Einsichten und Fragestellungen für den Praktiker bedeuten könne. Um dies zu verdeutlichen, behandelte Petöfi Anapher und Katapher (1), Thema-Rhema-Struktur (2), kontrastive Forschung (3) sowie Lexikonforschung (4).

(1) Anapher und Katapher sind rück- bzw. vorausverweisende Elemente in Sätzen und Texten. Wie wichtig solche Elemente z.B. in der Erlernung der deutschen Sprache sind, wird spätestens dann deutlich, wenn man einen deutschen Text mit Redeeinleitungen wie "er sagt", "sie sagt", ins Finnische übersetzt. Da das Finnische die Unterscheidung von maskulinen und femininen Pronomina nicht kennt, müssen stets Umschreibungen gewählt werden.

(2) die Thema-Rhema-Struktur muß nach Petöfi sowohl auf der Satz-als auch auf der Paragraph- und Textebene untersucht werden. Es sei eine noch

weitgehend unerforschte, aber auch für den Fremdsprachenlehrer und -lerner interessante und wichtige Frage, was sich auf der Ebene der Bedeutung durch die Umstellung von Wörtern im Satz eigentlich verändere. Petöfi hielt diese Thematik zugleich für eine Problematik, die durch die an Relationen orientierte Valenzgrammatik nicht erreicht werden könne; eine Einschätzung, der Professor Tarvainen unter Hinweis auf die Ergebnisse von Ulrich Engel (Mannheim) allerdings widersprach. Tarvainen wies darauf hin, daß die valenzgrammatische Unterscheidung von (valenzgebundenen) Ergänzungen und (nicht valenzgebundenen, freien) Angaben häufig auch Linearisierungen erklären könne, so kommen etwa in der Regel Angaben vor Ergänzungen, da letztere die wichtige Information enthalten.

(3) Zur Frage kontrastiver Untersuchungen hob Petöfi zunächst die Wichtigkeit der Bedeutungstheorie des amerikanischen Philosophen Hillary Putnam hervor. Während die traditionellen Bedeutungstheorien davon ausgingen, daß man durch Verstehen des Sinnes eines Wortes erschließe, auf welchen Gegenstand es referiere (Bedeutung), habe Putnam gezeigt, daß tatsächlich die Erschließung der Referenz primär sei. Dies bestätige im übrigen auch das kindliche Sprachlernen, das zunächst über die Benennung von Gegenständen verlaufe, ehe Abstraktionen gelängen.

Petöfi hält eine zweistufige kontrastive Grammatik für zweckmäßig. Auf der ersten Stufe gehe es um die Erstellung einer Vergleichsbasis (tertium comparationis) mit Hilfe einer Kasusgrammatik. Nur so gelange man zu Kategorien und Sachverhaltsrepräsentationen, die unabhängig von Einzelsprachen seien. Erst anschließend sollte dann gefragt werden, wie verschiedene Sprachen gegebene Sachverhalte repräsentieren, und erst bei dieser Beschreibung habe die Valenzgrammatik ihr volles Recht. Beginne man mit der Valenzgrammatik schon auf der ersten Stufe, so betrachte man die eine Sprache durch die Brille der anderen.

Auch an diesem Punkte kam es zu einer kleinen Debatte mit Professor Tarvainen, die jedoch leider nicht bis zur Erreichung eines Konsens ausgetragen wurde. Tarvainen hob zunächst hervor, daß kontrastive Valenzgrammatik nicht notwendig unidirektional (eine Sprache durch die Brille der anderen), sondern auch bidirektional (zwischen beiden Sprachen hin- und hergehend) sein könne. Tarvainen stimmte Petöfi in der Frage der Notwendigkeit eines semantischen tertium comparationis zu, bezweifelte aber, ob durch Kasustheorie hier

ein unerschütterliches Fundament zu legen sei. Alle bisher aufgestellten Kasuslisten hätten jedenfalls Lücken und Ihre Kasusdefinitionen seien darüber hinaus vage und mehrdeutig.

(4) Die Lexikonforschung hat nach Petöfi wichtige Fortschritte gemacht, die sich jedoch bisher nicht in der Neuerstellung von Wörterbüchern gezeigt hätten. Als deren Hauptmängel betonte der Textologe ad hoc Definitionen, das Fehlen von Rastern und Angaben zur semantischen und syntaktischen Kombinierbarkeit, das Fehlen einer begrenzten Anzahl semantischer Primitiva und eine Asymmetrie hinsichtlich der Wortklassen (während Nomina in der Regel gut klassifiziert sind, werden die übrigen Wortklassen meist sehr stiefmütterlich behandelt). Petöfi erwähnte jedoch zugleich die enormen Kosten, die unvermeidlich mit der Neuerstellung von Wörterbüchern verbunden seien.

#### Satz, Text, Bedeutung

Alle drei in der Überschrift genannten Begriffe sind nach Petöfi weiterhin umstritten. Dies gelte im Falle des Satz-Begriffes vor allem für den zusammengesetzten Satz, dessen Abgrenzung vom Text kaum möglich sei, würden doch in beiden Fällen die Teile durch eine Relevanzrelation zusammengehalten, die linguistisch nur begrenzt zu klären sei. "Text" wiederum, sei ein noch umstrittenerer Begriff. Für Petöfi entscheidet eher die Funktion als die Größe darüber, ob es sich bei einem gegebenen verbalen Gebilde um einen Text handle. Die Eigenschaft "Text zu sein", sei keine inhärente Eigenschaft, sondern durch Erwartungen des Lesers bzw. Hörers konstituiert. Gleichwohl sei jedoch die Entscheidung darüber, ob ein gegebenes sprachliches Etwas ein Text sei oder nicht, keineswegs "subjektiv", - in einer Sprachgemeinschaft konvergierenden innerhalb eines gewissen Zeitraumes Erwartungen und Wissen in einem so weitgehenden Ausmaße, daß die große Mehrheit in der Regel zu gleichlautenden Entscheidungen kommen würde.

Petöfi wandte sich gegen die Auffassung, wonach Texte auf beliebige Weisen verstanden werden könne. In jedem Text gebe es bestimmte "Konnexitätsindikatoren" (Zusammenhang herstellende Elemente), die den Interpreten in eine bestimmte, wenngleich nur grob angegebene, Richtung lenkten. Eine weiterer Untersuchung bedürftige Frage sei allerdings, wie die schon begonnene, nur z.T. durch Konnexitätsindikatoren bestimmte, Begriffskonstruktion das Finden weiterer Indikatoren ermögliche.

Die Bedeutung eines Textes besteht für den Bielefelder Textologen aus zwei Komponenten: aus dem Sinn des Textes und aus derjenigen (extralinguistischen) Sachverhaltskonfiguration, die man dem Text in demjenigen Sinne zuordnen kann, daß man glaubt, der Text beziehe sich auf sie. Zum Beleg der Notwendigkeit dieser beiden Komponenten lasse sich ein Satz wie "Ich verstehe, was Du sagst, aber ich kann mir darunter nichts vorstellen" anführen. Hier werde offensichtlich der Sinn erkannt, nicht aber die Sachverhaltskonfiguration. Andererseits lägen im Falle von "sinnlosen" Kindergedichten möglicherweise Texte vor, bei denen ein Sinn fehle, nicht aber eine Sachverhaltskonfiguration, auf die referiert werde.

Die Sachverhaltskomponente schließt dabei für Petöfi durchaus auch fiktionale Texte nicht als bedeutungslos aus. Das Erkennen eines Textes als fiktionalen setze ein standardisiertes Wissen um Texttypen und Textsorten voraus, ein Wissen darum, daß es Texte gebe, die Sachverhalte beschrieben, die noch niemand gesehen habe. Gleichwohl sei selbst durch dieses Wissen noch nicht zu erklären, warum wir in einem gegebenen Fall einen Text als fiktionalen bestimmten. Anders gesagt, ist mit dem Wissen um fiktionale Texte noch nicht dessen "richtige" Anwendung gegeben. "Richtig" ist dabei in Anführungsstriche zu setzen, weil diese Redeweise leicht dazu verführt, an eine einzige, allein mögliche Anwendung zu glauben. Tatsächlich heiße "richtig" vorzugehen entweder, nicht zu merken, daß man tatsächlich nicht richtig mit dem Wissen umgehe - es erscheint uns unproblematisch, was wir tun - oder aber motivieren können, warum man sein Wissen in bestimmter Weise verwende. Richtigkeit und Wahrheit (in der Deutung) will Petöfi dabei in einem nicht-positivistischen Sinne von Kohärenz von einzelner Behauptung und demjenigen Modell, das dieser Behauptung zugrunde liegt, verstanden wissen. Dabei schließt er jedoch auch eine Diskussion über Modelle selbst nicht aus.

Die Theoriegebundenheit aller Aussagen über den Text sucht Petöfi durch die begriffliche Unterscheidung von "Konstitution" und "Struktur" zu fassen: Die Konstitution ist die (möglicherweise) inhärente Eigenschaft eines Textes, die ihn zum Text macht. Als solche ist sie jedoch nicht zugänglich, sondern nur durch von theoretischen Vorstellungen geprägten "Strukturen" approximierbar. Die Konstitution ist also "die große Unbekannte", während Strukturen Approximationen dieser Unbekannten sind.

Prozedurale Linguistik

Petöfis skeptische Haltung gegenüber "letzten" Wahrheiten wurde zuletzt auch an seiner Haltung gegenüber der "prozeduralen Linguistik" (u.a. H. Schnelle) deutlich, die angetreten sprachliche Gebilde nicht strukturalistisch statisch, sondern in ihrem Produziert- und Verstandenwerden als Prozesse zu verstehen, mit einer sogenannten "Natürlichkeitsbedingung" arbeitet. Petöfi betont jedoch, daß wir auch über die "Prozesse", die in unserem Gehirn ablaufen, nur theoretische Approximationen, "Prozeduren" formulieren können, ohne jedoch beanspruchen zu können, den im Gehirn ablaufenden Prozeß in seiner "Natürlichkeit" erfaßt zu haben.

Trotz dieser einschränkenden Bemerkung betonte der Bielefelder Professor jedoch die Bedeutung der prozeduralen Forschung, die Grammatik in Gestalt von Neuronetzen zu fassen sucht. Diese stark interdisziplinär (Linguistik, Psychologie, Informatik, Chemie) angelegte Forschungsrichtung werde zweifellos in der Zukunft vieles klären können, was dem strukturalistischen Ansatz verschlossen blieb. Die "Wahrheit" sei aber gleichwohl wahrscheinlich nur von einer Kombination beider Vorgehensweisen zu erwarten, u.a. deswegen, da Strukturen häufig "gefrorene Prozesse" und Prozesse kontinuierliche Strukturveränderungen seien.

Emel Sözer  
Universität Istanbul, zur Zeit Universität Bielefeld

## TEXTLINGUISTIK UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT \*

1. Einleitende Bemerkungen

Solange man unter dem Fremdsprachenlernen das Erlernen des "In-der-Fremdsprache-Kommunizierens" versteht, bewegt man sich im Rahmen der Texte; denn kommuniziert wird in Texten <sup>1</sup>.

Kommunizieren impliziert einen doppelseitigen Akt: den Akt des Textproduzierens und den des Textinterpretierens. Die Textproduktion ist der Akt, die Sachverhalte, die der Sprecher zum Ausdruck bringen und vermitteln möchte, in sprachliche Formen umzusetzen und zu artikulieren (oder zu schreiben). Die Textinterpretation dagegen ist der Akt, den perzipierten sprachlichen Formen Inhalte zuzuordnen und zu den Sachverhalten oder Vorstellungen von Sachverhalten zu gelangen, auf die der Textproduzent (nach der Meinung des Textinterpreten) referiert.

Die oben erwähnten "sprachlichen Formen" weisen nur auf den einen Aspekt des Textes. Denn ein Text soll ein sprachliches Objekt sein, das sowohl vom Textproduzenten wie auch vom Textrezipienten als ein abgeschlossenes Ganzes und als zusammenhängend angesehen und mit der Erwartung verbunden werden soll, daß dem die Intention des - allgemein gesagt - Vermittelns zugrundeliegt. Hiermit sind die folgenden drei Haupterwartungen bezüglich des Textseins angesprochen:

- i. Der Text ist ein abgeschlossenes sprachliches Ganzes.
- ii. Der Text weist auf Sachverhalte hin, die der Textproduzent zu vermitteln intendiert.
- iii. Der Text ist zusammenhängend.

\* Diese Arbeit entstand während meiner Alexander von Humboldt-Stipendiumzeit. Auch hier möchte ich der Alexander von Humboldt-Stiftung für dieses Stipendium meinen Dank aussprechen.

<sup>1</sup> Der in dieser Arbeit gebrauchte Terminus "Text" soll als ein Terminus verstanden werden, der auf geschriebene und/oder gesprochene Texte, somit auch auf "Gespräche" referiert.

i. Die erste Erwartung, der Text solle ein abgeschlossenes sprachliches Ganzes sein, ist im Grunde genommen relativ. Was für den einen als abgeschlossen zu sein scheint, braucht nicht für jeden zuzutreffen. Wichtig dabei ist, daß diese Erwartung an den Text als Text gestellt ist. Die Eigenschaft, daß der Text ein sprachliches Objekt ist, kann sich in unterschiedlichen Formen manifestieren (was das Medium betrifft) (siehe dazu Hatakeyama/Petöfi/Sözer 1985). Im Augenblick sei nur die Besonderheit betont, daß der Text ein auf sprachlichen Zeichen beruhendes Objekt ist und geschrieben oder gesprochen werden kann.

ii. Die zweite Erwartung impliziert, daß jeder Textproduzent intendiert, mit seinem Text etwas zum Ausdruck zu bringen, wobei "etwas zum Ausdruck bringen" in dem Sinne gebraucht ist, daß im Text auf Sachverhalte und Sachverhaltskonfigurationen referiert wird, daß Sachverhalte dargestellt werden. Dies sei z.B. im Unterschied zum Lallen oder Töne von sich geben von Kindern zu verstehen, dem nicht unbedingt diese Intention zugrundeliegt. Das Kind kann sprachliche Töne von sich geben um dieser sprachlichen Töne willen.

iii. Die dritte Erwartung bezüglich des Textzusammenhanges (wobei Textzusammenhang im weitesten Sinne des Wortes zu verstehen ist) hat verschiedene Aspekte:

- Wir erwarten einen formalen Zusammenhang (Konnexität),
- Wir erwarten einen sinn-semantischen Zusammenhang (Kohäsion),
- Wir erwarten einen sachverhaltsbezogenen Zusammenhang (Konstringenz),
- Wir erwarten einen modellbezogenen Zusammenhang (Kohärenz).

Wichtig ist, daß i-iii die Erwartungen zum "Textsein" formulieren und dadurch den Textbegriff ausmachen, wobei die Einstellungen unterschiedlicher Textrezipienten bezüglich eines sprachlichen Objektes nicht identisch sein sollen. Diese sind Erwartungen, die erfüllt werden sollen, aber keine inhärente Eigenschaft des Textes darstellen. In dieser Hinsicht gibt es keinen Text per se, sondern von verschiedenen Produzenten/Rezipienten als Text aufgefaßte sprachliche Objekte. Wenn ich z.B. aus Langeweile Worte aneinander reihe, ohne eine Vermittlungsintention zu haben, dann betrachte ich mich nicht als Textproduzenten und das entstandene Objekt nicht als Text. Dies verhindert jedoch nicht, daß irgendein anderer, der diese Zeichen sieht, sie als Text auffaßt und versucht, ihnen Inhalte zuzuordnen. Auf der anderen Seite kann ein Produzent das sprachliche Objekt, das er zustande bringt, als ein

Text betrachten, weil er es als abgeschlossen und zusammenhängend sieht und intendiert, damit auf außersprachliche Elemente hinzuweisen, der Rezipient jedoch findet diese Eigenschaften nicht oder empfindet seine diesbezüglichen Erwartungen nicht erfüllt und betrachtet dieses Objekt nicht als Text. Dieser letzte Fall tritt jedoch sehr selten ein, weil wir alle daraufhin geschult sind, sprachliche Objekte "automatisch" als Texte aufzufassen und versuchen, ihnen Inhalte zuzuordnen.

## 2. Textlinguistik im Fremdsprachenunterricht

Die unter Punkt 1. in groben Zügen dargestellten Merkmale gelten für alle Texte, ohne Rücksicht auf die Sprache, in der sie produziert sind. Diese texttheoretischen Einsichten sollten im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden, um die Lernenden auf Texte überhaupt zu sensibilisieren. In diesem Zusammenhang sollte weiterhin betont werden, daß das Fremdsprachenlernen das Erlernen des Textgestaltens und Textinterpretierens (im Sinne von "Textverstehens") in einer anderen Sprache ist. Was den Textgestaltungs- bzw. den Textverstehensprozeß jedoch betrifft, so ist er in allen Sprachen gleich, und deshalb sollte den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, die Regularitäten und Besonderheiten des Textgestaltens und des Textinterpretierens erst in der Muttersprache zu erkennen. Der darauf aufbauende vergleichende Fremdsprachenunterricht würde dann mit mehr "Einsicht und Bewußtsein" seitens der Lernenden verfolgt. Dabei sollte "vergleichend" als Oberbegriff verstanden werden, was "konfrontative" und "kontrastive" Vorgehensweisen umfaßt. Diese zwei Möglichkeiten könnten wahlweise angewendet werden, abhängig davon, welche Sprachen als Mutter- und Fremdsprache in Frage kommen und welcher sprachliche Problembereich im Unterricht behandelt wird.

Weil der eigentliche Zweck des Fremdsprachenunterrichts nicht darin besteht, den Lernenden texttheoretische Kenntnisse zu vermitteln, sondern die Fertigkeit, in der Fremdsprache zu kommunizieren, sollte die Phase der Befassung mit den texttheoretischen Grundlagen nur kurz gehalten werden. Daß man auch mit den Lernenden die texttheoretischen Probleme und Erkenntnisse bespricht, ist nur mit den Ziel verbunden, die Lernenden bezüglich des "Textes" zu sensibilisieren.



### 3. Anwendung texttheoretischer Überlegungen im Fremdsprachenunterricht

Wenn man mit den Lernern bespricht, was für Erwartungen an den Text gestellt werden, so kann man anhand von Übungen versuchen, sie zu festigen. Bei der Auswahl und Gestaltung der Übungen sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt. Hier seien einige Vorschläge angedeutet, die als Anregung zu verstehen sind.

#### 3.1. Übungen zur Erwartung "i"

Als Übung im Unterricht bezüglich der "Abgeschlossenheit" könnten Texte herangezogen werden, die "irgendwie" zu vervollständigen oder abzuschließen wären. Hierzu wären Textsorten wie Brief, Reportage, Rezept, Interview und Kurzgeschichte gut geeignet. Man gibt den Lernern einen Originaltext, dessen Ende, Anfang oder aber Stellen aus dem mittleren Verlauf fehlen würden. Nun soll der Lerner versuchen, diesen "unvollständigen" Text zu vervollständigen und zum "abgeschlossenen Text" zu gelangen. Die ausgelassenen Stellen können je nach dem Wissensstand der Lerner kürzer oder länger sein. Wichtig ist, daß dabei neben dem Versuch, Texte zu vervollständigen auch die sprachlichen Formen sowie Denkformen in der zu erlernenden Sprache<sup>2</sup> geübt werden. Die Übung sollte dadurch beendet werden, daß den Lernern der vollständige Originaltext vorgelegt und ein Vergleich gemacht wird zwischen dem Originaltext und den Vervollständigungsvorschlägen der Lerner.

#### 3.2. Übungen zu der Erwartung "ii"

Die Übungen in diesem Bereich beziehen sich auf die Rekonstruktion der Sachverhaltskonfiguration, die im Text (vermutlich) dargestellt ist. Zu diesem Aspekt gibt es zahlreiche Übungsmaterialien, und zwar könnte jede Übung bezüglich des Textverständnisses (Lese-/Hörverständnis) zu diesem Zweck gebraucht werden. Neben den Hör-/Leseverständnisübungen in Form von Ergänzungsübungen oder Multiple-Choice usw. können hierfür auch Nacherzählung und Übungen in Frage kommen, wo der Lerner versucht, die im Text dargestellten Sachverhalte mit "eigenen Worten" wiederzugeben. Inhaltsangabe, Zusammen-

<sup>2</sup> Hier geht es nicht um einen eng gefaßten Sprachbegriff, sondern der Terminus Sprache ist im weiteren Sinne des Wortes verwendet und weist auch auf die sozio-kulturell spezifischen Eigenschaften des Kommunikationskontextes.

fassung, Erratung des Titels wären eventuelle Übungsmöglichkeiten. Der Umfang der Übungen wäre wiederum dem Kenntnisniveau der Lerner anzupassen, und man könnte die Übungsgrenzen von Absätzen bis zu ganzen Romanen dehnen.

#### 3.3. Übungen zu der Erwartung "iii"

Die Übungen zu dieser Erwartung stehen im Grunde genommen "direkter" mit dem Fremdsprachenunterricht in Verbindung, weil hier die sprachabhängigen Eigenschaften klarer zum Vorschein kommen und in vielen Übungsformen behandelt werden können. Außerdem ist hier die notwendige Konfrontation der Muttersprache mit der Fremdsprache leichter möglich.

3.3.1. Weil die Erwartung hinsichtlich des Textzusammenhanges vielfältiger und von besonderer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht ist, wird hier näher darauf eingegangen. Zunächst einige terminologische Bemerkungen: Was die Erwartung bezüglich des Textzusammenhanges betrifft, so können verschiedene Ebenen unterschieden werden: die Ebene der Konnexität, der Kohäsion, der Konstringenz und die der Kohärenz.

##### Konnexität

Die Konnexität ist derjenige Aspekt des Textzusammenhanges, der sich im formalen Aufbau des Textes manifestiert. Sie läßt sich unterteilen in "etische", "emische", "syntaktische" und "prosodische" Konnexität.

##### Etische Konnexität

Über etische Konnexität spricht man, wenn der Text als reales Objekt perzipiert wird. In diesem Fall ist der Text intersubjektiv zugänglich, und die Elemente, die einander ähnlich sind oder identisch oder aber unterschiedlich/abweichend, können von jedem Rezipienten gleicherweise festgestellt werden. Im Falle der geschriebenen Texte handelt es sich um "visuelle", im Falle der gesprochenen Texte dagegen hauptsächlich um "phonetische" Konnexität.

##### Emische Konnexität

In der Phase der Feststellung der emischen Konnexität werden die Elemente des Textes auf Graphem- (bei geschriebenen Texten) oder Phonem-Ebene (bei gesprochenen Texten) als zusammenhängend betrachtet.

### Syntaktische Konnexität

Wenn der Rezipient die sprachlichen Elemente des Textes zu Wortklassen zuordnen und die morpho-syntaktischen und die syntaktischen Beziehungen zwischen ihnen erkennen kann und sie als zusammenhängend betrachtet, dann sprechen wir von der syntaktischen Konnexität.

### Prosodische Konnexität

Die Feststellung der prosodischen Konnexität bildet eine weitere Phase auf der Formebene und besagt, daß die volle Prosodie des Textes mit Wort- und Satz-akzent, Pause, Stimmhöhe usw. als zusammenhängend betrachtet wird.

### Kohäsion

Die Kohäsion ist derjenige Aspekt des Textzusammenhanges, der sich in dem sinn-semantischen Aufbau des Textes manifestiert. Auch hier werden -ähnlich wie bei der Konnexität- die identischen sowie unterschiedlichen Elemente, Wiederholungen oder Abweichungen als Kohäsionsträger betrachtet.

### Konstringenz

Jeder Text weist auf außersprachliche Objekte oder Sachverhalte hin. Dies ist die oben erwähnte zweite Erwartung, mit der jeder Interpret an den Text herangeht. Wenn der Interpret die im Text dargestellten Sachverhalte als zusammenhängend betrachtet, kann man über eine konstringente Sachverhaltskonfiguration sprechen.

### Kohärenz

Die Kohärenz ist derjenige Aspekt des Textzusammenhanges, der bezüglich der Modelle festgestellt werden kann: das Modell des Weltfragmentes, das der Textrezipient als sich im Text manifestierend betrachtet und das von dem Textrezipienten konstruierte Interpretationsmodell. Jeder Textrezipient als Interpret versucht, für den Text ein Interpretationsmodell aufzustellen. Wenn er meint, daß das textinterne Weltfragmentsmodell mit seinem Interpretationsmodell im Einklang steht, dann findet er diesen Text kohärent.

3.3.2. Zum Verstehen der oben angeführten Aspekte sollten verschiedene Übungen gemacht werden. Hierzu einige Beispiele:

### Übungen zur etischen Konnexität

Zu diesem Bereich gehören jegliche Übungen, die den Lerner auf die Phone und Graphe aufmerksam machen. Wie in jedem Bereich, so empfiehlt es sich auch hier, vergleichend vorzugehen.

Bei der etischen Konnexität ist wesentlich, daß das sprachliche Objekt jedem Rezipienten gleichermaßen zugänglich sein soll. Es kann im Falle eines gesprochenen Textes durch Sonogramme, im Falle eines geschriebenen Textes durch gedrucktes Material festgehalten werden.

Das Problem für den Fremdsprachenunterricht besteht bei Rezipienten von gesprochenen Texten darin, daß die Lerner die Laute (Phone) der zu erlernenden fremden Sprache nicht immer richtig "hören" können, somit ist dann die Phonebene diesen Rezipienten nicht so zugänglich, wie es sein sollte. Die Übungen sollten deshalb versuchen, die Lerner auf die neuen Laute hin zu sensibilisieren.

Als Beispiel möchte ich hier aus dem Bereich "Deutsch für türkische Muttersprachler" einige Punkte erwähnen. Es ist eine große Schwierigkeit für Erwachsene mit Türkisch als Muttersprache, den ts-Laut des Deutschen (geschrieben "z") zu hören. Dieser Laut als eine Phoneinheit existiert im Türkischen nicht, und meistens wird eine Lautfolge des Deutschen wie tsait (Zeit) als sait gehört. Um die Lerner daraufhin zu sensibilisieren, könnten aus dem Türkischen Lautfolgen ausgewählt werden, die diese Lautkombination ts beinhalten, auch wenn es nicht als eine Einheit zu empfinden ist und im Inlaut vorkommt: gitsen (wenn du gehst/gehen würdest), satsin (er/sie soll es verkaufen), usw. Danach wäre das Problem nur, diese Lautfolge auch am Wortanfang richtig zu perzipieren. -

Aus dem Bereich der visuellen Konnexität könnte das Graph <i> des Türkischen genannt werden. Für die Muttersprachler des Deutschen, die Türkisch lernen, ist es wichtig, sich zu merken, keinen falsch geschriebenen <i> darin zu sehen.

Ähnliche Beispiele findet man bei allen Sprachvergleichen. Wenn Unterschiede, die für eine Sprache relevant sind, von Rezipienten, die einer anderen Muttersprache angehören, nicht festgestellt werden, wird die von ihnen rezipierte etische Konnexität von der der Muttersprachler abweichen.

### Übungen zur emischen Konnexität

Wie oben schon gesagt, geht es bei der emischen Konnexität um die Phonologie/Graphemik. Hier sollten die Übungen die Lerner daraufhin aufmerksam machen, für sie neue Phoneme/Grapheme der Fremdsprache zu erkennen. Für die türkischen Muttersprachler wäre es z.B. von großer Bedeutung -außer dem oben erwähnten ts-Beispiel- zu wissen, daß im Deutschen die Länge des Vokals zu Bedeutungsunterscheidungen führen kann. Z.B.: Stadt-Staat, Bett-Beet, Mitte-Miete, offen-Ofen, Hölle-Höhle, usw., was im Türkischen nicht in diesem Maße zu treffen ist.

Außerdem sollten Übungen gemacht werden, die die Lerner hinsichtlich der Lautstruktur der Fremdsprache sensibilisieren wie z.B. an Gedichten, Sprichwörtern, Redensarten, Liedern. Die Auswirkungen dieser Faktoren auf den Textzusammenhang sind dem analog zu verstehen, was bezüglich der etischen Konnexität gesagt wurde.

### Übungen zur syntaktischen Konnexität

Zu diesem Bereich gehört eine sehr große Anzahl sprachlicher Erscheinungen. Die Anzahl ist um so größer, je unterschiedlicher die Muttersprache von der zu erlernenden Fremdsprache ist. In dieser Hinsicht ist das Sprachenpaar Deutsch - Türkisch sehr ergiebig, weil das Türkische als eine nicht-indoeuropäische agglutinierende Sprache einen ganz unterschiedlichen Aufbau aufweist als das indoeuropäische Deutsche. Die meisten morphosyntaktischen und syntaktischen Besonderheiten des Türkischen sind auch im Ungarischen und Finnischen wiederzusehen: Diese letztgenannten drei Sprachen haben z.B. gemeinsam, daß der Stellenwert und die Funktionsweise von u.a. Artikel und Pronomina anders sind, daß nominales und verbales System vielfältiger sind, usw.

Es wäre schwierig, hier Übungsvorschläge für alle die sprachlichen Besonderheiten anzugeben, die relevant für den syntaktischen Aspekt des Textzusammenhanges wären. Deshalb seien hier nur Übungsformen für einige wenige syntaktische Erscheinungen kurz besprochen.

Den Lernern wird die Sachverhaltskonfiguration eines Textes in Form von kurzen Sätzen angegeben, z.B.:

X ist männlich.

X ist gestorben.

X wird gefunden. Ort: in der Nähe von F., Zeit: Junimorgen  
des Jahres 1412.

F. ist eine kleine Stadt von Kalabrien.

X hat keine Papiere bei sich.

X wird im Leichenhaus zur Schau gestellt.

Man möchte die Identität von X feststellen.

Y hat X im Leichenhaus gesehen.

X hat Y von X erzählt, Ort: im Gasthaus, Zeit: X lebt noch.

X ist Kaufmann.

X hat viele Geschäfte.

X reist viel.

Dann wird von den Lernern verlangt, diese Sachverhalte einmal in ihrer Muttersprache und zum anderen in der Fremdsprache zu vertexten. Es ist leicht sich vorzustellen, was für mannigfaltige Vertextungsmöglichkeiten gegeben sind. Dabei kann auf die Koreferentialität, Artikel- und Pronomengebrauch, Konjunktionen, Nebensätze, Verbformen und vieles andere mehr aufmerksam gemacht werden.

Abschließend müßte dann der Originaltext herangezogen und besprochen werden: Heinz Risse: "Das Gottesurteil".

Hier gebe ich den Teil der originalen Geschichte wieder, dessen Sachverhalte oben angegeben sind.

"Heinz Risse: Das Gottesurteil"

In der Nähe von F., einer kleinen Bergstadt Kalabriens, wurde an einem Junimorgen des Jahres 1412 die Leiche eines Mannes aufgefunden, der offenbar während der Nacht beraubt und ermordet worden war. Da der Tote nichts mehr bei sich trug, woraus man hätte entnehmen können, um wen es sich handelte, schaffte man ihn in die Stadt und stellte ihn im Leichenhaus zur Schau. Einige Leute, die ihn dort sahen, erklärten sogleich mit Bestimmtheit, dem Mann am Abend vor seiner Ermordung begegnet zu sein: im Gasthof, sagten sie, er habe erzählt, daß er Kaufmann und seiner Geschäfte halber unterwegs sei."

Einer der wichtigsten Unterschiede zwischen den indoeuropäischen und den agglutinierenden Sprachen wie Finnisch, Ungarisch und dem Türkischen ist der Gebrauch von Pronomina. Der Pronomengebrauch kann im Grunde genommen nur im Text geübt und gelernt werden. Hierfür seien hier weitere zwei Texte erwähnt, die die Lerner auf die Problematik des Pronomengebrauchs aufmerksam machen könnten. Der erste Text ist eine Kurzgeschichte aus dem Türkischen: Tomris Uyar: "Kavalin Parmakizi" (Fingerspur der Schalmei). Als Lesehilfe für indoeuropäische Muttersprachler seien hier einige Besonderheiten des Türkischen erwähnt, die zum großen Teil auch für das Ungarische und Finnische gelten.

- Wie im Finnischen und Ungarischen gibt es auch im Türkischen keine Genusunterscheidung im Pronomen der dritten Person. Das Pronomen "o" kann ins Deutsche mit er, sie oder es übersetzt werden.
- Die finite verbform impliziert Informationen über Genus, Modus, Tempus, Person und Numerus. Deshalb wird der Gebrauch des Pronomens als redundant empfunden, wenn das Subjekt die dritte Person ist. Somit trifft man viele "elliptische" Sätze im Türkischen ohne explizites Subjekt. Eine Form wie "Geldi." (Ist gekommen.) wäre für das Türkische ein vollständiger Satz, müßte jedoch im Deutschen mit er/sie/es ergänzt werden. Der Satz "O geldi." wird im Türkischen nur zur Hervorhebung mit Kontrastakzent gebraucht und bedeutet u.a. "nicht x, sondern y ist gekommen." Die Genusinformation kann im Türkischen im Pronomen der dritten Person nicht angegeben werden, wobei es im Deutschen mit angegeben werden muß.
- Auch das Possessivpronomen "onun" beinhaltet keine Genusunterscheidung und bedeutet sein/ihr. Die Possessivität wird im Türkischen außer durch Possessivpronomina, deren Gebrauch ebenfalls zur Hervorhebung dient, durch Possessivsuffixe wiedergegeben. Die Form annesı müßte ins Deutsche als seine/ihre Mutter übersetzt werden, wobei das Genus wiederum als Maskulinum und Femininum anzuerkennen ist.

Die Geschichte von Tomris Uyar beginnt eine Erzählung über eine dritte Person Singular, auf die mit Possessivsuffixen referiert wird. Der Gebrauch von Personalpronomen ist nur an einer Stelle zu treffen und zwar im Akkusativ "ono". Bis zur Hälfte der dritten Seite dieser sechs Seiten langen Geschichte weiß der Leser nicht, worauf mit der Possessivform der dritten Person (manifestiert in Possessivsuffixen) referiert wird. Der erste Satz der Geschichte könnte ins Deutsche auf folgende Weisen übersetzt werden:

"Wenn Sie die Wahrheit haben wollen, war es am Anfang sein / ihr Klang // seine / ihre Stimme, was uns beeindruckte."

Das Subjekt des Hauptsatzes ist ein mit Possessivsuffix erweitertes Wort "ses = Klang, Stimme". Hier kann es sich um den Klang eines Instrumentes handeln, was auch mit dem Titel im Zusammenhang stehen würde, und man würde dazu neigen, den Satz mit "ihr Klang" zu übersetzen und "den Klang der Schalmei" zu verstehen. Oder aber es kann sich um die Stimme eines Menschen handeln, und in diesem Falle würde man dazu neigen, den Satz mit "seine/ihre Stimme" wiederzugeben, wobei das Geschlecht des Menschen im Türkischen nicht zu erkennen ist, im Deutschen aber unbedingt mit angegeben werden muß. Also muß

der Übersetzer dem deutschen Leser gezwungenerweise mehr Informationen vermitteln, die er (der Übersetzer) dem Verlauf der Geschichte entnimmt. In diesem ersten Satz ist neben dem Gebrauch der genuslosen Possessivität auch die Verwendung des Wortes ses problematisch für die Übersetzung, weil es sowohl Stimme als auch Klang, Ton bedeutet. Bei der Wahl des deutschen Wortes "Stimme" wäre dann dem deutschen Leser wiederum mehr Information gegeben als dem Originaltextleser, weil dadurch in erster Linie an "Mensch" gedacht wäre, was der Originaltextleser nicht unbedingt mithört. Und beim Gebrauch von "Klang" würde der deutsche Leser in erster Linie an "Instrument" denken, obwohl es für den türkischen Leser ganz offen ist. Im Verlauf der Geschichte kommt im zweiten Informationsteil über die dritte Person die Verwendung "Bekleidung" vor. Dadurch entziffert der Originaltextleser zum ersten Mal, daß es sich um einen "Menschen" handelt. Das Geschlecht ist noch offen. Auch die Erwähnung von "yabancı = der/die Fremde" gibt keine Information darüber, ob der fremde Mensch ein Mann oder eine Frau ist. Erst auf der dritten Seite, also in der Mitte der Geschichte, wird die "Westenuhr mit Kette" erwähnt, die der türkischen Bekleidungsstradition nach nur von Männern getragen wird. Anhand eines außersprachlichen, rein sachverhaltsbezogenen Wissens schließt also der Originaltextleser darauf, daß die dritte Person, um die sich die ganze Geschichte dreht, ein Mann ist, was im weiteren Verlauf offener angegeben und beschrieben wird.

Die Spannung, die den türkischen Originaltext so attraktiv macht, geht also bei der Übersetzung ins Deutsche verloren, weil das deutsche Sprachsystem in diesen Punkten mehr Information geben muß. Vielleicht sogar interessanter ist der Fall, wenn man den Text ins Englische übersetzt. Die Übereinstimmung des maskulinen und neutralen Possessivpronomens "sein" ist im Englischen nicht vorhanden, und man muß zwischen "his/her/its" unterscheiden. Und die Wortwahl "sound" für "ses" könnte sowohl für Menschen wie auch für das Instrument gelten. Hier gebe ich eine annähernde englische Übersetzung der Textstellen, die auf die dritte Person referieren. Die ausgelassenen Textstellen (mit ... angedeutet) erzählen von dem Dorf, in dem sich die Geschichte abspielt und den Dorfbewohnern und dem Dorfleben. Nur der erste Satz in der Übersetzung ist auch der erste Satz der Geschichte.

"Fingerprints of Shawn / Shawn's Fingerprints

If you want the truth, at the beginning it was his/her/its sound which influenced us. ...

Everybody was listening to him/her/it. ...

Now, thinking it over, I could not say whether it was his/her/its sound or his/her clothing that attracted our attention. ...

In all respects he/she was a total stranger. Besides, even from his/her profession. He/she wore a black coat and in his waist-coat-pocket a watch and chain."

Der zweite Text, den ich hier als Beispiel kurz erwähnen möchte, ist ebenfalls wegen des Pronomengebrauchs interessant, läuft jedoch in umgekehrter Richtung: aus dem Deutschen ins Türkische.

"Das schweigsame Fräulein", eine drei Seiten lange Geschichte von Erich Kästner, erzählt von zwei Personen, wobei nur Pronomina gebraucht werden, ohne jegliche Eigennamen oder Nomina. Der einzige Gebrauch von Nomina "Frau - Mädchen; Mann - Kind" kommt in konzessiver Relation in der Prädikation vor. Die Geschichte enthält insgesamt 70 Pronomina, mit denen auf die zwei Figuren referiert wird. Davon beziehen sich 27 auf ER, 24 auf SIE, 2 auf BEIDE in dritter Person Plural, 2 auf BEIDE in erster Person Plural, 13 auf SIE in der Anrede von ER, 1 auf ER in der Anrede von SIE, 6 auf ER in ich-Form und 4 auf SIE in ich-Form. Die ganze Geschichte ist somit auf "Pronomengebrauch" gebaut. Hier nur der erste Abschnitt der Geschichte:

"Das Schweigsame Fräulein

Sie war sehr jung, sehr unerfahren und sehr wißbegierig. Er war genau so wißbegierig, nicht eben unerfahren und fast zwanzig Jahre älter. Trotzdem hätte er von ihr manches lernen können; denn sie war, wenn auch ein Mädchen, eine Frau, und er, wenn auch ein Mann, ein Kind. Aber sie kamen nicht auf diesen naheliegenden Gedanken. Oder scheuten sie sich, darauf zu kommen?

In den Tagen, da sie ihn heimlich besuchte, damit er ihr schönes Gesicht wieder und wieder zeichne, um den Zauber ihrer Züge aufzuspüren, sagte er gelegentlich: "Sie dürfen getrost sprechen, während ich arbeite. Ich will Sie ja nicht photographieren. Reden Sie getrost, mein Kind."

"Ich bin kein Kind", antwortete sie dann ruhig. Und so redete er statt ihrer, indes sein Blick gespannt zwischen dem Gesicht und dem Block hin- und herwanderte. Sie schwieg, schaute ihn unverwandt an und sagte nur manchmal: "Aha." Oder: "Ja, ja." Oder: "So, so." "

Wenn man nun diesen Text ins Türkische übersetzen wollte, so könnte man mit Pronomina nicht so verfahren, wie es im deutschen Originaltext der Fall ist. (Ähnlich verhält es sich im Finnischen und Ungarischen.) Man müßte von vorne herein mit Nomina auf die beiden Personen referieren und eventuell für "sie" KIZ (= Mädchen) und für "er" ERKEK (= Mann) gebrauchen. Dadurch wäre aber der im deutschen Originaltext vorhandene Effekt gestört. Außerdem wäre

man gezwungen, an der konzessiven Relation neue, im Originaltext nur implizit vorhandene semantische Merkmale explizit einzuführen, um nicht zu wiederholen. Z.B.: "denn sie war, wenn auch ein Mädchen, eine Frau, und er, wenn auch ein Mann, ein Kind"; diese Stelle könnte im Türkischen folgenderweise wiedergegeben werden: "çünkü kız çok gençse de bir kadın ver erkek daha yaşlıysa da bir çocuktü." Wörtlich: denn Mädchen sehr jung-auch-war eine Frau und Mann mehr alt-auch-war ein Kind. Ins Deutsche rückübersetzt hieße das: "denn das Mädchen war, wenn auch sehr jung, eine Frau und der Mann, wenn auch älter, ein Kind." Weil "sie" im Text mit "kız = Mädchen" wiedergegeben werden muß, kann es in der Verwendung von "wenn auch ein Mädchen" nicht mehr wiederholt werden, und somit wäre der Übersetzer gezwungen, dem "Mädchen" die Eigenschaft des "Jungseins" zuzuordnen und diese Information in der konzessiven Relation zu ersetzen durch "wenn auch ein Mädchen - türkisch: wenn auch sehr jung". Das gleiche gilt auch für "wenn auch ein Mann - türkisch: wenn auch älter".

Auch die folgende Stelle weist wesentliche sprachstrukturabhängige Unterschiede auf: "In den Tagen, da sie ihn heimlich besuchte, damit er ihr schönes Gesicht wieder und wieder zeichne, um den Zauber ihrer Züge aufzufinden, sagte er ..." Im Türkischen würde es heißen: "Yüz hatlarinin gizini ortaya çıkarmak için güzel yüzünü habire yeniden resmedebilsin diye kizin erkeği gizlice ziyaret ettiği günlerde, ... dedi erkek." Wörtlich: Gesicht Züge-seiner/ihrer-von Zauber-den aufspüren um-zu schön Gesicht-sein/ihr-das immer wieder zeichnen-soll damit Mädchen Mann-den heimlich besuchen-Gerundium Tage-in ... sagte Mann.

Hier sind in den Possessivformen "hatlari" und "yüzü" zwar die dritte Person Singular angegeben, aber ohne Genusunterscheidung. Es ist also nur der Kontext, der bestimmt, wem das schöne Gesicht und die zauberhaften Gesichtszüge gehören, obwohl sie im deutschen Originaltext eindeutig zu erkennen sind. Den verbalen Formen "çıkarmak için" und "resmedebilsin diye" ist ebenfalls nicht zu entnehmen, wer der "Täter" ist, bis man den Kontext heranzieht. Im Originaltext hingegen ist es explizit angegeben, daß er sie zeichnet und die Züge aufspürt.

Als Übungstyp zur Festigung der syntaktischen Konnexität wären also neben den vielen anderen auch die Vertextung angegebener Sachverhalte in Mutter- und Fremdsprache und die Übersetzung sehr günstig.

### Übungen zur prosodischen Konnexität

Für die Feststellung der prosodischen Konnexität sollen die Lerner Texte "laut" lesen, Texte in der Fremdsprache abspielen und hören und zu verstehen versuchen, wobei auch Lieder sehr wichtig sind. Besonders wichtig finde ich dabei, solche sprachliche Texte zu behandeln, die je nach prosodischen Unterschieden (wie Pause, Stimmhöhe, Betonung usw.) auch Bedeutungsunterschiede aufweisen.

### Übungen zur Kohäsion

Die Feststellung der Kohäsion hängt im Grunde genommen davon ab, wie die Segmentierung der Welt und die Benennung der einzelnen Segmente in verschiedenen sozio-kulturellen Kontexten und Sprachen geschieht. Besonders interessant sind die sinnsemantischen Relationen, wenn die Muttersprache der Lerner und die zu erlernende Sprache zu unterschiedlichen Kulturkreisen gehören. Untersuchung und Herstellung der sogenannten "Wortfelder", Synonymie-/Antonymie-bildung, Hyperonymie-/Hyponymie-bildung, semantische Substitutionen u.a. wären die nötigen Übungstypen für die Kohäsionsherstellung. Sehr wichtig finde ich auch, daß man bei Bearbeitung der Wörter als sinntragende Einheiten nicht einfach die entsprechende Übersetzung in der Muttersprache der Lerner gibt, also Wörterbucharbeit macht, sondern versucht, den Stellenwert der einzelnen Wörter in der Muttersprache und in der Fremdsprache deutlich zu machen. Schon bei ganz alltäglichen Wörtern wie Garten, Brot, Schule, Vater, usw. gibt es große Unterschiede je nach dem Kulturkreis, und das kann man den Wörterbüchern nicht entnehmen. Das deutsche Wortpaar "Garten - Hof" wird z.B. im Türkischen mit "bahçe - avlu" wiedergegeben, was weder in Vorstellungen noch im Wert identisch ist.

Weil dieses Gebiet in der Literatur zu den meist behandelten Gebieten gehört und ziemlich viel Übungsmaterial dafür vorliegt, gehe ich hier nicht auf Einzelheiten ein.

### Übungen zur Konstringenz

Kann man Übungen machen zur Konstringenz? Konstringenz herzustellen heißt nämlich über die Sachverhalte zu denken. Ich weiß nicht, in wie weit man das in den Fremdsprachenunterricht mit bestimmten Übungstypen einbauen könnte. Vielleicht könnte die Informationsvermittlung über die Kultur, über die

Lebens- und Denkweise der zu erlernenden Sprache und deren Sprachgemeinschaft, kurz die Landeskunde, dazu beitragen, daß die Lerner auch über die Sachverhalte anders zu denken, sie mit anderen Augen zu sehen beginnen/versuchen.

### Übungen zur Kohärenz

Wenn wir die Kohärenz - wie oben - als die Relation zwischen dem im Text manifestierten Weltfragment und einem Interpretationsmodell verstehen, so fällt es uns sehr schwer, einen Text als inkohärent zu bezeichnen. Denn wir sind so sehr darauf vorbereitet, einen Zusammenhang, einen Sinn in dem Text zu finden, daß wir imstande sind, für jeden Text ein Interpretationsmodell zu entwerfen, das uns mit dem Weltfragment des Textes als kompatibel erscheint. Sogar für die Texte, die manche Autoren aus "Böswilligkeit und Experimentierfreude" geschrieben haben, um den Leser "auf den Arm zu nehmen", können die Textrezipienten wunderschöne Interpretationsmodelle entwickeln. Das menschliche Denk- und Imaginationsvermögen ist dermaßen groß, daß die "Lücken" im Text mehr oder weniger leicht gefüllt werden können. Bezüglich der Kohärenz hat sich die Schreibtradition in den vergangenen Jahrhunderten sehr verändert. Die detaillierten langen Romane z.B., die jeden Sachverhalt genau beschreiben und die Verbindung, die kausalen Relationen, zwischen den Sachverhalten genau angeben wollten, d.h. bezüglich der Kohärenzherstellung des Lesers sich hundertprozentig zu vergewissern versuchten, wurden besonders im 20. Jahrhundert durch solche ersetzt, wo fast nur "fetzenweise" die Eindrücke, Assoziationen und eventuell Erinnerungen des Autors dargestellt werden. Die Leser sind jedoch imstande, auch diese Texte als kohärent zu akzeptieren und die Interpretationsmodelle, die sie zu diesen Texten aufstellen, mehr oder weniger explizit anzugeben.

Im Fremdsprachenunterricht könnten die Lerner auf die Kohärenzherstellung vielleicht dadurch aufmerksam gemacht werden, daß man unterschiedliche Textsorten auf Herstellung der Kohärenz hin liest, z.B. Kochrezepte, Gebrauchsanweisungen, Geschichten, wissenschaftliche Texte usw.

#### 4. Schlußbemerkungen

Wie ich auch gleich zu Anfang daraufhin deutete, verstehe ich unter dem Fremdsprachenlernen das Erlangen der Fertigkeit, in der Produzenten- sowie Rezipientenrolle mit fremdsprachlichen Texten umzugehen. Der Fremdsprachenlehrer sollte deshalb versuchen, immer mit Texten zu arbeiten und es nicht scheuen, auch die Muttersprache der Lerner in Betracht zu ziehen und im Unterricht zu gebrauchen.

In dieser Arbeit wurde der "Text" als ein sprachliches Objekt verstanden, das mit dreierlei Erwartungen verbunden ist: die Erwartung der Vollständigkeit und Abgeschlossenheit, die Erwartung der Vermittlungsintention und die Erwartung der "Zusammengehörigkeit". Diese Erwartungen werden theoretisch von jedem in einer Sprachgemeinschaft geteilt; die Beurteilung bezüglich des Erfülltseins dieser Erwartungen ist jedoch subjektiv. Dabei ist noch anzumerken, daß die Vermittlungsintention nicht im Sinne von "Darstellungsfunktion" Bühlers zu verstehen ist, sondern alle drei Bühlerschen Funktionen mit beinhaltet.

Ausgehend von dieser Textauffassung wurde dann versucht, für jede Erwartung Übungsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht anzugeben. Diese sind jedoch als Anregung zu verstehen, weil zum einen nicht alle Bereiche ausschöpfend behandelt werden konnten, und zum anderen (und hauptsächlich) weil die Phantasie unbegrenzt ist. Jeder Fremdsprachenlehrer wird seine Übungen viel besser gestalten; wichtig ist, daß man immer den Text vor Augen und als Ziel hat.

Als ein Übungstyp sollte hier die Übersetzung noch einmal hervorgehoben werden. Durch Übersetzung muttersprachlicher Texte in die zu erlernende Sprache und umgekehrt ist aufs beste klarzustellen, was für Ähnlichkeiten und/oder Unterschiede diese beiden Sprachen aufzeigen. Dabei wird der Fremdsprachenlerner auch auf die eigene Muttersprache sensibilisiert. Erst durch Konfrontation, Vergleich, kommt man meistens zur Einsicht bezüglich der Einzelercheinungen, gewinnt man Einblick in die eigene Muttersprache.

Zu ergänzen wäre noch ein Punkt bezüglich der Konnexität und Kohäsion. Theoretisch wird nämlich die Unterscheidung gemacht zwischen der texturalen und kompositionalen Konnexität einerseits und der texturalen und kompositionalen Kohäsion andererseits. Im Rahmen dieser Arbeit konnte zwar nicht darauf eingegangen werden, aber diese Unterteilung in Textur und Komposition auf formaler Ebene der Texte ist wesentlich für die Einsicht der Konnexität

und Kohäsion. Unter Textur wird die lineare Zusammengehörigkeit der Ver-  
textung verstanden und unter der Komposition die "gliedernde" Zusammen-  
gehörigkeit. Besonders bei Behandlung literarischer Texte wäre es wichtig,  
diese beiden Ebenen zu unterscheiden und die Konnexitäts- bzw. Kohäsions-  
träger zur Angehörigkeit zur Textur oder Komposition hin zu untersuchen.

#### Literaturangabe

Hatakeyama, Katshuhiko - János S. Petöfi - Emel Sözer: "Text, connexity,  
cohesion, coherence, in: Emer Sözer (Hg.), 1985: Text Connexity, Text  
Coherence. Aspects, Methods, Results. Hamburg: Buske

Walter Schleyer  
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen

ASPEKTE DER TEXTLINGUISTIK UND INHALTSBEZOGENE ARBEIT MIT  
FACHTEXTEN GESCHRIEBENER SPRACHE

Vorbemerkung

Für Sprachlehrer damit auch für Fremdsprachenlehrer ist ebenso wie für die Sprachdidaktik ausgemacht, daß von der Linguistik allein her sich ihr Tätigkeitsbereich nicht begründen läßt. Dies gilt auch für die Textlinguistik, die dennoch als wichtige Hilfswissenschaft für fremdsprachenunterrichtliche Tätigkeiten anzusehen ist, entsprechend der Auffassung von W. Butzkamm<sup>1</sup>, wonach Sprachlehrkonzepte analog zu vielen anwendungsorientierten Wissenschaften aus dem Ingenieurbereich das "Ergebnis hartnäckigen Probierens und Tüftelns" sind und nicht direkte Übertragungen von theoretischen Erkenntnissen der einen oder der anderen Einzelwissenschaft, wonach allerdings auch das Arrangement der einzelnen Schritte der theoretischen Verankerung bedarf und auf diese Weise eine eigene Disziplin herausbildet.<sup>2</sup> Nicht jede Erkenntnis textlinguistischer Forderungen, die als Teildisziplin der Linguistik ihre Begründung findet, ist deshalb auf den Fremdsprachenunterricht zu übertragen, da dieser nicht die Linguistik zu seinem Lernziel erhebt. Dennoch scheint ein Blick in die Textlinguistik unverzichtbar, hat diese doch die längere Zeit vorherrschende satzgrammatische Perspektive der modernen Linguistik in den letzten 15 Jahren überwinden und weiterentwickeln helfen.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Butzkamm, 206 f.

<sup>2</sup> Reinecke, 158

<sup>3</sup> Dies ist die allgemeine Eingangsbegründung, der man in Darstellungen zur Textlinguistik begegnet. Wir führen aus unterschiedlichen Phasen dieser Entwicklung Dressler (1972, 1983), Beisbart/Dobnig-Jülch/Eroms/Koß (1976), Viehweger (1984) an



## 1. Textlinguistik und Fremdsprachenunterricht

Textlinguistische Fragestellungen sind primär muttersprachliche Fragestellungen. Ihre Übertragung in den Bereich des Fremdsprachenunterrichts ist also durch eine weitere Einschränkung erschwert. Sie muß den Einschränkungen Rechnung tragen, denen sich der Fremdsprachenunterricht hinsichtlich der Sprachvermittlung gegenüber dem muttersprachlichen Unterricht zu unterziehen hat. Die Situation des muttersprachlichen Spracherwerbs bildet die Vergleichsgrundlage für fremdsprachenunterrichtliche Maßnahmen, wenn man von dem grundsätzlich gleichen Lernziel einer Befähigung zu angemessener Sprachverwendung ausgeht.

Die Vergewisserung dieses globalen Ansatzes hat sich als sinnvoll erwiesen, sollen nicht Einzelschritte unterrichtlicher Steuerung zu kurz greifen. So hat der Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studierende an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland auf den ersten Blick sehr pauschal aber folgerichtig als Groblernziel soziale und sprachliche Kompetenz im privaten, administrativen und wissenschaftlichen Bereich gefordert und dies dann näher erläutert. Bei einer interdisziplinären Einordnung der Textlinguistik gilt Dresslers Aussage: "Textpragmatisch relevant sind die engverwandten amerikanischen Theorien des symbolischen Interaktionismus, der auf G.H. Mead zurückgeht und der 'Strategic Interaction'. Beide Richtungen erkennen die enge Verbindung von Bedeutung und Interaktion, was sowohl an L. Wittgensteins Konzept des Sprachspiels als auch an S. Schmidts Handlungstheorie der Sprache gemahnt."<sup>5</sup>

Der kommunikationswissenschaftliche Bezug der Textlinguistik wird auch dadurch deutlich, als gerade hier der symbolische Interaktionismus Meads in letzter Zeit abgehandelt wird, ebenso aber auch die Überlegungen von Habermas oder Watzlawick einbezogen werden können.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Vgl. Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache 26 f.; Rahmenplan für die Lehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache, 102 ff; Schleyer, Voraussetzungen für studienbegleitende Sprachlehrveranstaltungen ...

<sup>5</sup> Dressler, Textlinguistik, 104

<sup>6</sup> Burkart, 60, stellt bei der Behandlung der Sprache als Kommunikationsmedium diese Beziehung zwischen symbolischer Dimension und Handlungs-Dimension der Sprache dar: "Verständigung (...) kommt nur dann zustande, wenn beide Kommunikationspartner im Moment der Kommunikation sowohl die sprachlichen Zeichenkombinationen als auch die gesetzten sprachlichen Handlungen identisch interpretieren."

Kommunikation findet in Kontexten statt; die sprachlichen Äußerungen haben Textcharakter. Sprachliche Einzelprobleme sind hierauf zu beziehen. Wer Sprachunterricht auf die Satzebene begrenzen wollte, könnte kommunikative Kompetenz der Sprachverwender nicht erreichen. Die mangelnde Vertrautheit mit kommunikationsrelevanten sprachliche Äußerungsformen ist u.a. für das Scheitern von ausländischen Lernern in fremdsprachigen Lern- bzw. Studiensituationen verantwortlich, wie die Beobachtungen bei türkischen Jugendlichen, aber auch die Beobachtungen in der hier näherliegenden fremdsprachigen Studiensituation zeigen<sup>7</sup>.

Für L. Hoffmann leidet die unzureichende Textproduktion vor allem "unter der (situativen und kontextuellen) Unangemessenheit der Äußerung, unter der Vernachlässigung präsuppositionaler, tagmemischer, pragmalinguistischer, sachverhaltsbedingter, landeskundlicher und ähnlicher Faktoren".<sup>8</sup>

Daraus wird ersichtlich, daß die Bezugnahme auf sprachliches Wissen allein nicht ausreicht, die textlinguistischen Aspekte also einer Ergänzung bedürfen, die im muttersprachlichen Unterricht nicht sogleich ins Auge fällt, weil man dort sehr viel selbstverständlicher von einem gemeinsamen kulturellen Erfahrungs- bzw. Wissenshintergrund ausgeht, auf den sprachdidaktische Maßnahmen Bezug nehmen können.<sup>9</sup> Viehweger weist in seinem Beitrag zu "Textlinguistik und Deutschunterricht als Fremdsprache" sehr deutlich auf die Bedeutung des Sachwissens bzw. des enzyklopädischen Wissens in der Frage von Kommunikationsstörungen hin. Die Literatur zum Ausländerstudium hat zunächst pauschal und dann auch in Einzelunternehmungen ebenfalls auf diesen Umstand hingewiesen<sup>11</sup>, der deutlich den fremdsprachenunterrichtlichen Bereich vom

<sup>7</sup> Vgl. Buhlmann/Fearns; Funk

<sup>8</sup> Hoffmann, Fachsprache 2/83, 59

<sup>9</sup> Bei näherem Hinsehen wird allerdings deutlich, daß z.B. bei Intelligenztests durchaus der soziale Hintergrund nicht bedeutungslos ist und das Bildungsgefälle in vielerlei Hinsicht den schulischen Erfolg bestimmt. Dennoch darf man bezogen auf interkulturelle Abweichungen wohl von einem homogenen Erfahrungshintergrund ausgehen. Zur Frage der Kommunikationsstörungen vgl. auch Anm 10

<sup>10</sup> Viehweger, 16 f.; Burkart, 79 ff.

<sup>11</sup> Vgl. dazu Schleyer/Rohr, die defizitäres Verstehen von beobachteten Defiziten im Wissensbereich angehen

muttersprachlichen abhebt und zuletzt auch in der Lehrwerkskonzeption unter ausdrücklichem Hinweis auf G. H. Mead seinen Niederschlag gefunden hat.<sup>12</sup>

Diese Bemerkungen haben nur auf den ersten Blick mit der Fachtextlinguistik nichts zu tun. Bezieht man die wissenschaftlichen Verfahren von Induktion und Deduktion, von Verallgemeinerung und Hypothesenbildung mit ein, so wird sogleich deutlich, daß das Erkennen der realen Welt als das Grundanliegen der Naturwissenschaft nicht ohne Auswirkung auf das Verständnis der diese begründenden wissenschaftlichen Abstraktion bleiben kann.<sup>13</sup> Unterschiedliche vorwissenschaftliche Alltagserfahrung schließt übergreifende wissenschaftliche Abstraktion nicht aus, erschwert oder erleichtert aber den Zugang. Andererseits sind gesellschaftliche Organisation und Wissenschaftsverständnis nicht ohne wechselseitige Beeinflussung. Am Beispiel unterschiedlicher Bildungssozialisation und daraus resultierender abweichender wissenschaftlicher Arbeitshaltungen kann dies im Ausländerstudium belegt werden.

Selbständiges Arbeiten mit Texten, vergleichende Interpretation und Bewertung verschiedenartiger Quellen, zielgerichtete Informationsselektion aus komplexen Sachverhaltsdarstellungen sind keineswegs selbstverständliche Textverarbeitungsverfahren, ebensowenig wie Prüfungsgespräche, die das Verständnis von komplexen Zusammenhängen über das Abfragen von bloßem Faktenwissen stellen. Textlinguistische Fragestellungen ergeben sich insofern für schriftliche wie für mündliche für monologische wie für dialogische Texte<sup>14</sup>. Textverstehen geht der Textproduktion dabei notwendig voraus, wobei Textverstehen aus dem bereits angedeuteten Zusammenwirken von textgeleiteter und wissensgeleiteter Verarbeitung entsteht und die Konzepte für Textproduktion bereitstellt. Dabei kann auch im Fremdsprachenunterricht, wie schon die sprachdidaktischen Bemühungen von Beisbart u.a. für den muttersprachigen Bereich gezeigt haben<sup>15</sup>, mit Erfolg gearbeitet werden, selbst wenn der

<sup>12</sup> Thematisiert in Hog/Müller/Wessling: Sichtwechsel, die sich ihrerseits auf George H. Mead beziehen: "Ein Mensch lernt eine neue Sprache und erhält dadurch, wie wir sagen, eine neue Seele. Er versetzt sich in die Haltung jener, die diese Sprache verwenden. Er kann die Literatur nicht lesen, nicht mit den Mitgliedern dieser Gemeinschaft sprechen, ohne ihre spezifische Haltung einzunehmen. In diesem Sinn wird er zu einem anderen Menschen. Man kann eine Sprache nicht als reine Abstraktion übermitteln; man übermittelt bis zu einem gewissen Grad auch das hinter ihr stehende Leben" (330 f.)

<sup>13</sup> Schneider, 18 ff.; vgl. zu den Auswirkungen auch Schöfthaler, besonders 214 ff.

<sup>14</sup> Wir folgen hier Viehweger, 11 f.

<sup>15</sup> Hier besonders der Beitrag von Eroms, Textkonstitution in Besbart et al.

gegenwärtige Stand textlinguistischer und verständnispsychologischer Forschungen keine endgültig abschließenden Antworten zu geben vermögen<sup>16</sup>. Für Viehweger bedarf es keiner weiteren Begründung, "daß der Sprachunterricht jenes Wissen über Textstrukturen vermitteln muß, das zur Interpretation und Produktion von Texten erforderlich ist und darüber hinaus jene perzeptiven und kognitiven Prozesse ausbildet, durch die Inhalt und Ziele der Texte erschließbar werden, die dem Lernenden in der unterrichtlichen Tätigkeit als akustisch oder visuell repräsentierte Äußerungsfolgen dargeboten werden".<sup>17</sup>

Es fällt auf, daß diese Feststellungen entgegen dem Titel des Ansatzes unter dem Stichwort "Textlinguistik und Sprachunterricht" zu finden sind, wo es Fremdsprachenunterricht heißen müßte. Dies scheint uns nicht ganz untypisch zu sein für fremdsprachendidaktische Betrachtungen aus muttersprachiger Sicht. Denn schließlich verfügt der fremdsprachige Lerner bereits über die einschlägigen Verfahren zur Erschließung von Texten - in seiner Muttersprache. Sehr oft sind es dann die in der Hierarchie nachgeordneten sprachsystematischen Probleme, deren mangelnde Beherrschung Textverarbeitung behindert oder unmöglich machen.<sup>18</sup> Es sind ebenso abweichende Textverarbeitungsverfahren wie interkulturell divergierende Sozialisation, die berücksichtigt werden müssen. Sprachlehrkonzepte sind hier nicht generalisierbar, wenn auch die einzelnen Kategorien didaktischer Maßnahmen wohl mehr oder weniger vorgegeben sind, im konkreten Falle aber unterschiedlich ausgefüllt werden müssen. Wichtig scheint zu sein, daß nicht die Vermittlung dieser einzelnen Kategorien das eigentliche Lernziel ist, sondern daß sie auf das intendierte kommunikative Ziel des Textes bezogen werden müssen. Von daher lassen sich dann auch die einzelnen Schritte fremdsprachendidaktischer Steuerung funktional begründen und einsichtig machen. Aufgabenstellungen des Fremdsprachenunterrichts sind

<sup>16</sup> Dies hat wiederum mit dem eingangs angeführten Verhältnis von theoretischer Forschung und anwendungsorientierter wissenschaftlicher Bemühung zu tun. Es handelt sich in beiden Fällen um heuristische Bemühungen, und neue Erkenntnisse im theoretischen Bereich sind für die Anwendung neu zu bedenken. Für den FU gilt, wie in anderen Fällen, auch der umgekehrte Weg, wie die veränderte Rolle der Linguistik seit und auch gegen das Eindringen der Chomsky-Schule erkennen läßt.

<sup>17</sup> Viehweger, 31

<sup>18</sup> Angefangen bei den lexikalischen Elementen über die morphosyntaktischen bis zur phonetischen bzw. graphematischen Ebene, die schon von der Außenseite der sprachlichen Präsentation den Zugang zum Inhalt erschweren.

diesem übergreifenden Lernziel verpflichtet und werden so vielleicht in ihrer funktional notwendigen Anlage vom Lerner auch dann angenommen, wenn sie mit der Routine mühsamer Übung verbunden sind.<sup>19</sup>

## 2. Einige Arbeitsschritte

### 2.1. Die Textauswahl

Mit der Entscheidung über die Auswahl eines Textes, der dem Fremdsprachenunterricht zugrundegelegt werden soll, stellt sich die Frage, was einen Text ausmacht, an den wir den Qualitätsanspruch einer abgeschlossenen kommunikativen Äußerung richten. Wir nehmen an, daß die Ausführung zur kommunikativen Intention des Autors (Sprechers) zu einem Text führt, in dem der Leser (Hörer) aufgrund seines Sprach- und Sachwissens diese Intention wiedererkennt, im schlimmsten Falle auch völlig mißverstehen. Für den Sprachlehrer, der nicht ein geschlossenes Lehrwerk zugrundelegen kann, in dem die Textteile auch als in sich geschlossene kommunikative Äußerungen aufzufassen sind, ist die Frage nach dem Text nicht immer leicht zu beantworten. Dies gilt vor allem dann, wenn er etwa Ausschnitte aus größeren Veröffentlichungen, wie Büchern, aber auch längeren Zeitschriftenaufsätzen zur Textgrundlage machen will. Er läuft Gefahr, den Ausschnitt unzutreffend auszuwählen, die Thematik ungewollt zu verkennen und damit möglicherweise das Ziel des Textes zu verfehlen. Dominierend ist aber gerade die kommunikative Intention des Textes, die auch die fremdsprachendidaktischen und -methodischen Schritte leitet.<sup>20</sup> Aufgabenstellungen können ihr Ziel verfehlen, wenn sie dies nicht berücksichtigen. Im Extremfall prüfen sie überhaupt kein sprachliches Verständnis mehr und bewirken bloß mechanische Reaktionen nach Art konditionierter Reflexe.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> Der "Björn-Borg-Trainingseffekt", was vielleicht anschaulicher ist als das etwas abstrakte Sprichwort "Übung macht den Meister".

<sup>20</sup> Viehweger, 31

<sup>21</sup> Wo bisweilen der Speichel des Hundes zu fließen beginnt, weil ein Signal ertönt, obwohl keine Nahrung erscheint. Ebenso können Sprachlerner angehalten werden, aufgrund irgendwelcher Signale Sätze zu bilden, ohne daß sie wüßten, was sie da inhaltlich mitteilen. Manche Paraphrasierungsübung (auch Transformationen genannt) erfüllt diesen Tatbestand. Wir bestreiten nicht den Nutzen mechanischer Übungen, wenn es um die Festigung von Formalismen geht. Nur haben solche Übungen keine kommunikative Funktion und man kann sie zu diesem Zweck folglich auch nicht einsetzen.

Unsere Textauswahl aus einem bekannten Lehrwerk für Bauingenieure<sup>22</sup> mag die angeschnittene Problematik verdeutlichen. Aus dem wiedergebenden Aufgabenblatt wird ersichtlich, daß es sich nicht einfach um einen Text, sondern um eine Zusammenstellung von verschiedenen Ausschnitten des Lehrwerks handelt. Diese Zusammenstellung verfolgt den Zweck, den thematischen Zusammenhang zu sichern, der für das Verständnis des Textes notwendig ist. Wie unsere Arbeit mit dem Text während eines Seminars gezeigt hat, wäre die Beschränkung der fremdsprachenunterrichtlichen Textarbeit auf den Textausschnitt "B.3.2.1 Eisdruk" allein nicht geeignet, dieses Verständnis zu erreichen. Dennoch konzentriert sich die Textarbeit auf diesen Textausschnitt, dessen regelmäßiger Bauplan zugänglich gemacht werden soll.

## INHALTSVERZEICHNIS

### Einleitung

#### 1. WASSER - EIS - DAMPF

##### A. Anforderungen B. Widrigkeiten

1. Biologische Vorgänge
  - 1.1 Luftfeuchtigkeit
  - 1.2 Fäulnis
2. Chemische und elektrochemische Vorgänge
  - 2.1 Korrosion
  - 2.2 Zersetzung
3. Physikalisch-mechanische Vorgänge
  - 3.1 Hydrostatischer Druck
  - 3.2 Verdrängungsdruck
    - 3.2.1 Eisdruk
    - 3.2.2 Dampfdruck
  - 3.3 Hydrodynamische Kräfte
    - 3.3.1 Schleppkräfte
    - 3.3.2 Umwandlung in hydrostatischen Druck
    - 3.3.3 Umwandlung in Stoßkräfte
4. Arten der Wasserzuführung
  - 4.1 Niederschlagswasser
  - 4.2 Grundwasser
  - 4.3 Kapillarwasser
  - 4.4 Oberflächenwasser

#### 1. WASSER - EIS - DAMPF

##### A. Anforderungen

Menschen, Lebensmittel, Einrichtungen und Geräte müssen vor Nässe und Feuchtigkeit geschützt werden, Daneben muß das Bauwerk selbst vor allmählicher Zerstörung durch Vorgänge bewahrt bleiben, bei denen Wasser entscheidend mitwirkt.

##### B. Widrigkeiten

Beim Vorhandensein von Wasser können biologische, chemische, elektrochemische und physikalisch-mechanische Vorgänge ausgelöst werden. In den Aggregatzuständen Eis und Dampf bleiben nur die mechanischen Wirkungen bedeutungsvoll.

<sup>22</sup> Domke, Grundlagen konstruktiver Gestaltung

### B. 3.2 Verdrängungsdruck

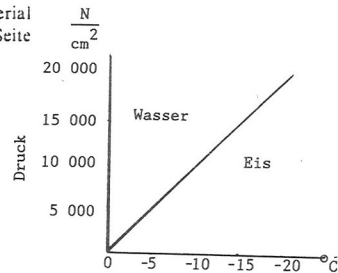
#### B. 3.2.1 Eisdruck

Soll Wasser bei 0°C in Eis umgewandelt werden, so ist hierfür ein Wärmezug von 336 kJ/l notwendig. Bei atmosphärischem Druck nimmt das Eis ein um etwa 9% größeres Volumen ein als vorher das Wasser.

Wird diese Volumenvergrößerung behindert, so entstehen Druckkräfte, die umso größer werden, je tiefer die Temperatur sinkt und je weniger das umschließende Bauteil nachgibt. Wird die Volumenvergrößerung vollständig verhindert, so entstehen mit abnehmender Temperatur die im nebenstehenden Diagramm dargestellten Drücke.

Bei allen Drücken, die oberhalb dieser Kurve liegen, wird eine Eisbildung also auch bei Temperaturen verhindert, die weit unter der 0°C-Grenze liegen.

Die tatsächlichen Drücke sind kleiner, wenn das umschließende Material nachgibt oder wenn sich bildendes Eis wenigstens nach einer Seite ausweichen kann.



#### 2.2. Textanalyse: Die Textfunktionalität der Satzgrammatik

Der Text geht deduktiv vor. Eingangs wird das aus der Physik bekannte Phänomen des Übergangs von Wasser aus dem flüssigen in den festen Aggregatzustand in seinen wesentlichen Grundzügen dargestellt. Im zweiten Abschnitt wird dieses Phänomen einer experimentellen Veränderung unterzogen, die in zwei Unterabschnitten verläuft, wobei der 2. Unterabschnitt eine Variante des im ersten genannten Vorgangs ist. Zu den 3 Vorgängen, die in den 2 Abschnitten behandelt werden, treten Angaben zum Einwirken von Rahmenbedingungen hinzu. Der letzte Abschnitt hebt sich von der bisherigen Darstellung durch den Textaufbau deutlich ab. Seine Funktion sei daher zunächst zurückgestellt.

Die zunächst etwas abstrakt anmutende Charakterisierung des Textes wird durch die Wahl der syntaktischen Mittel gestützt, wobei die textfunktionale Bedeutung der Satzgrammatik sogleich deutlich hervortritt. Die Abschnitte und Unterabschnitte werden durch uneingeleitete Nebensätze gegliedert

- 1) Soll Wasser ...
- 2 a) Wird diese Volumenvergrößerung ...
- 2 b) Wird die Volumenvergrößerung ...

Die Rahmenbedingungen, die auf die Vorgänge einwirken, werden über Präpositionalphrasen mit "bei" eingeführt. Es fällt auf daß sie ebenfalls am Satzanfang stehen. In der Thema-Rhema-Gliederung des Satzes widerspiegeln sie eine induktiv vorgetragene Sachlogik.

1) ... Bei ...

2 a + b) ... Bei

Während der Text insgesamt deduktiv vorgeht, läßt sich innerhalb der beiden Abschnitte induktives Vorgehen beobachten, durch das der allgemeinen Erfahrung die fachliche Begrifflichkeit quantifizierbarer, d.h. meßbarer Angaben zugeordnet wird. Inwieweit die Sprachhandlungen neben dem Informationscharakter noch die Bedeutung einer impliziten Aufforderungshandlung enthalten, wird an einem späteren Beispiel zu zeigen sein.

Bleibt noch der letzte Abschnitt: Hier tritt ein wenn-Nebensatz auf, dem im kotextuellen Gefüge eine besondere Bedeutung zukommt. Während bis zum letzten Abschnitt die Verhältnisse des Eisdrucks in ihrem theoretisch-wissenschaftlichen Sachgehalt dargestellt werden, geht es nun um den Übergang in den anwendungsorientierten Bereich. Der wenn-Nebensatz nennt die realen, von den Idealisierungen der theoretischen Darstellung abweichenden Bedingungen, die in der konkreten Einzelsituation zu den Abweichungen von den zu erwartenden Meßwerten führen.

Die Textanalyse kann nicht auf die syntaktischen Mittel beschränkt bleiben. Der Textfortschritt wird auch aus der Wahl der lexikalischen Mittel und ihrer Platzierung im Text ersichtlich. Auch hier wird die Thema-Rhema-Gliederung sichtbar, die durch die Mittel der Rekurrenz und der Koreferenz - hier der Anapher - gestützt werden.<sup>23</sup> Die Übergänge zwischen den Abschnitten zeigen dies.

Abschnitt 1/2: 1) ... größeres Volumen ein als vorher das Wasser.

2) Wird diese Volumenvergrößerung ...

Abschnitt 3/4: 3) ... im nebenstehenden Diagramm dargestellten Drücken.

4) Bei allen Drücken, die oberhalb dieser Kurve liegen ...<sup>24</sup>

Es ist bekannt, daß sprachsystematische Erscheinungen nicht im strengen Sinne mit wissenschaftlicher Begrifflichkeit wie Kausalitäts- und Bedingungsrelation gleichgesetzt werden können, daß vielmehr für diese "logischen"<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Ich folge im Wesentlichen der Terminologie Dresslers (1972)

<sup>24</sup> Die Unterstreichungen verweisen auf die anaphorischen Elemente.

<sup>25</sup> Man sollte vielleicht besser sagen: "semantische" Relationen.

Relationen unterschiedliche sprachliche Mittel bereitstehen, umgekehrt ein sprachliches Mittel seinerseits wiederum polyfunktional verschiedene "logische" Relationen repräsentieren kann.<sup>26</sup> Auch die Sprachverwendung in wissenschaftlichen Texten hat daran grundsätzlich nichts geändert, soweit natürliche Sprache zur Darstellung wissenschaftlicher Sachverhalte benutzt wird. Gewisse statistische Häufungen sind allerdings ebenso zu beobachten wie gewisse "schulbildende" typische Verwendungen, Konventionen.

Unser Text zeigt, wie die textfunktionalen Gestaltungsprinzipien offenbar höherrangig sind. Die uneingeleiteten Nebensätze stellen nicht die gleiche Relation dar. Im ersten Satz weist das Korrelat "dafür" im Hauptsatz darauf hin, daß ein finales Moment hinzutritt, wohingegen die beiden anderen uneingeleiteten Nebensätze ein kausales Moment enthalten. Eine im ersten Satz mögliche Finalkonstruktion (etwa: um .. zu + Infinitiv) wird wohl aus übergeordneten Gesichtspunkten nicht gewählt, obwohl ihre Verwendung durch das Korrelat naheliegt.

### 2.3. Aufgabenstellungen für den FU

#### 2.3.1. Sprachgeleitete Aufgaben

Die Textanalyse hat gezeigt, daß die sprachliche Gestaltung genügend Anlässe zu Sprachübungen bietet, die angesichts existierender Übungstypologien nicht im einzelnen abgehandelt werden müssen.<sup>27</sup>

Für die Textproduktion etwa bietet der Aufbau eines Textmusters Anlaß zur Erprobung an ähnlichen Sachverhalten, zu denen sich Paralleltex-te erarbeiten lassen<sup>28</sup>. Zu denken wäre etwa an die Angaben in Lexikonartikeln zu Stoffen,

<sup>26</sup> Für die Bedingungsrelation stehen so z.B. wenn, falls, uneingeleitete Nebensätze, Präpositionalphrase mit bei zur Verfügung. Die Subjunktion wenn ihrerseits steht für temporale, konditionale, kausale Beziehungen.

<sup>27</sup> Gute Anleitungen zur Textarbeit finden sich bei Neuner/Krüger/Grewer, bei Buhlmann, Bechtel/Simson, Esselborn/Wintermann. Von Hartmut Schröder vom Zentralen Spracheninstitut der Finnischen Universitäten an der Universität Jyväskylä liegen mir einige Manuskriptfassungen für Übungsreihen zu sozialwissenschaftlichen Texten vor.

<sup>28</sup> vgl. Wieser; Wieser/von Faber

denen vergleichbare Eigenschaften zukommen, die man zu vergleichbaren Textdarstellungen verarbeiten kann. Ebenso eignen sich prozedurale Vorgänge zur Beschreibung usw.<sup>29</sup>

Für die rezeptive Phase bieten sich Anlässe zu Sprachübungen im lexikalischen oder im syntaktischen Bereich. Hier soll nur auf Übungen eingegangen werden, die sich an der sachlichen Richtigkeit orientieren und auf diese Weise die sprachsystematischen Gegebenheiten instrumental bezogen auf die mitgeteilten Inhalte erfahrbar machen.

#### 2.3.2. Aufgaben zu Einzelinformationen des Textes

a) Wann entstehen Druckkräfte bei der Eisbildung?

- 1) (Wenn) \_\_\_\_\_
- 2) (Wenn) \_\_\_\_\_

b) Ergänzen Sie:

- 1) Wenn die Temperatur sinkt, werden die Druckkräfte \_\_\_\_\_
- 2) Wenn das umgebende Bauteil nachgibt, sind die Druckkräfte \_\_\_\_\_

c) Fragen zum Text:

- Die Temperatur beträgt x Grad. Entsteht bei einem Druck von y Ncm<sup>-2</sup> Eis?
- Wann bildet sich kein Eis? Geben Sie Beispiele anhand der Werte des Diagramms. (Ggfs.: Stellen Sie eine kleine Tabelle zusammen)
- Auf welche Angabe zur Volumenvergrößerung bezieht sich das Diagramm?

#### 2.3.3. Aufgaben zum Textaufbau

a) Welche Information paßt zu den folgenden Angaben:

- Umwandlung von Wasser in Eis - \_\_\_\_\_
- Umwandlung bei atmosphärischem Druck -  
(ggfs. Angabe des Drucks durch entspr. Zahlenwert) - \_\_\_\_\_
- Behinderung der Volumenvergrößerung - \_\_\_\_\_
- Verhinderung der Volumenvergrößerung - \_\_\_\_\_
- Druckkräfte oberhalb der Kurve - \_\_\_\_\_
- Nachgebendes Material - \_\_\_\_\_

<sup>29</sup> Schleyer, in Kelz: Fachsprache 2

b) Welche Druckverhältnisse herrschen vor?

- 9 % Volumenvergrößerung - \_\_\_\_\_
- Unnachgiebiges Material und sinkende Temperatur - \_\_\_\_\_
- Verhinderung von Eisbildung - \_\_\_\_\_

Bei allen Aufgaben wird eine Verstehensleistung gefordert. Die inhaltliche Zuordnung kann auch geleistet werden, wenn in der Zielsprache keine eigene Sprachproduktion erreicht und nur Leseverstehen überprüft wird. Daher können in sprach-homogenen Gruppen die Fragen bzw. die Arbeitsanweisungen auch in der Ausgangssprache der Lerner behandelt werden.

Bei Lernern in der Zielsprache darf nicht die sprachliche Angemessenheit des Muttersprachlers erwartet werden.<sup>30</sup> Wie die unter 2.3.3 a) angeführte Aufgabe zeigt, lassen sich selbst bei sehr dichten und wenig redundanten Fachtexten noch Voraussetzungen für eine eigene Textproduktion schaffen, die nicht nur auf eine mechanische Reproduktion des Ausgangstexts beschränkt bleibt und z.B. die auf einer sprachlichen Grundstufe erworbenen sprachlichen Mittel in eine die fachlichen Verhältnisse respektierende Darstellung einzusetzen erlaubt.<sup>31</sup>

<sup>30</sup> Nicht die Sprachkompetenz des Lehrers steht zur Diskussion oder muß sich erweisen, sondern allein die Befähigung des Lerners, mit seinen eingeschränkten sprachlichen Mitteln die Informationen eines Texts angemessen zu verarbeiten. Angemessenheit ist dabei eine variable Größe in Abhängigkeit vom jeweils erreichten sprachlichen Niveau. Dieses gilt es dann weiterzuentwickeln. Auch auf weniger fortgeschrittenen Niveau kann daher ein kommunikativer Vorgang ermöglicht werden.

<sup>31</sup> Man wird dann fragen müssen, welcher der beiden Texte "besser" ist. Im fachlichen Sinne ist es vermutlich der Lehrbuchtext. Die Frage lautet aber, welche sprachsystematischen und nicht nur lexikalischen Mittel auf einem bestimmten Niveau verfügbar sind und von daher eine Sprachproduktion erlauben, die inhaltlich vertretbar bleibt. Bereits in der Muttersprache ist der knappe und wenig redundante Text die schwierigere Übung. Er begrenzt durch die geforderte Präzision und die daraus resultierende Informationsdichte und Abstraktion durch Konventionalisierung auch die Wahl der sprachlichen Mittel. Von dieser Norm abweichende Textproduktion ist daher nicht in jedem Falle "falsch", wengleich sie geringer bewertet werden könnte. Zumindest in der gesprochenen Sprache herrscht aber doch eine beachtliche Toleranz vor, die in der schriftlichen Textproduktion vielleicht nicht ganz so gut entwickelt ist.

#### 2.4. Die Wahrung des thematischen Bezugs

Wie bei der Präsentation des Aufgabenblattes bereits angedeutet, darf sich die Textarbeit nicht auf den Abschnitt über Eisdruck beschränken. Die wirkliche Schwierigkeit verbirgt sich hinter der Frage, wie der Text auf den thematischen Gesamtkomplex zu beziehen ist. Dabei erweist sich diese Frage als fremdsprachendidaktisches Problem, dem mit muttersprachlicher Vorgehensweise nicht beizukommen ist. Es liegt ein einfaches lexikalisches Problem vor, das in der Muttersprache durch das sprachliche Vorwissen nicht hochkommt, weil der zentrale Terminus "Widrigkeiten" hier keiner begrifflichen Explizierung bedarf, sondern von der Alltagserfahrung her ausreichend motiviert ist. Die textlichen Ausführungen, die dem Oberbegriff im Lehrbuch folgen, beziehen sich daher sogleich auf die Klassifizierung der "widrigen" Phänomene, wie sie nach dem beigefügten Inhaltsverzeichnis abgehandelt werden.

Versteht der fremdsprachige Lerner dagegen den zentralen Terminus nicht, der hier als "advance organizer" fungiert und an den sich die folgenden Einzeltexte beziehen, so verbleibt er in einem völlig diffusen Verständnis bzw. kann erst nach einer Reihe von Versuchen den thematischen Zusammenhang herstellen. Selbst wenn ihm von seiner fachlichen Ausbildung her die einzelnen physikalischen Phänomene bekannt sein sollten, kann er das Ordnungsprinzip nicht zuverlässig ausmachen.<sup>32</sup>

Es ist daraus abzuleiten, daß die Vernachlässigung des globalen Zusammenhangs im FU auch für das Verstehen fachlicher Zusammenhänge nachteilige Folgen hat. Idem der FU seinerseits in seiner Aufgabenstellung diesen inhaltlichen Zusammenhang wahrt, erreicht er andererseits auch wissenschaftspropädeutische Ziele. Er macht darauf aufmerksam, daß der Umgang mit Lehrbüchern und ihren Texten gewisse Arbeitsstrategien erfordert, deren Kenntnis und Beachtung für den fremdsprachigen Lerner eine Verstehenserleichterung mit sich bringen kann oder, wie in unserem Falle, wenigstens die Stelle bloßlegt, an der Verstehen der Zusammenhänge besonders gefährdet erscheint. Die angemessene Aufgabenstellung für den FU wäre in diesem Falle etwa die folgende:

<sup>32</sup> In einem Seminar für deutsche Fachdozenten, die sich auf einen Auslandsaufenthalt vorbereiteten, waren voll ausgebildete ausländische Studierende mit Ingenieurabschluß nicht in der Lage ohne Explizierung des Begriffs "Widrigkeiten" den geforderten Zusammenhang herzustellen. Ihre zweisprachigen Wörterbücher versagten an dieser Stelle. Mit einem einsprachigen Wörterbuch hätten sie vielleicht über das Adjektiv *widrig* der Lösung näherkommen können. Vielleicht liegen aber auch innerfachliche Zuordnungsprobleme der Verständnisschwierigkeit zugrunde.

- Lesen Sie den Text zu Eisdruk.
- Lesen Sie das Inhaltsverzeichnis.
- Lesen Sie den Text zu B. Widrigkeiten.
- Erklären Sie / Begründen Sie, warum der Text zum Eisdruk unter dem Kapitel "Widrigkeiten" steht.

### 3. Transfer von inhaltsgerichteter Textarbeit

Die Individualität eines Textinhalts schränkt die verwendeten sprachsystematischen Mittel nicht auf die Bedeutung des Einzelfalls ein. Ihre funktionale Verwendung wird auf andere Inhalte übertragbar sein, wobei man nicht erwarten darf, daß eine Textstruktur vollständig übertragen wird, vielmehr einzelne Verwendungen - teilweise auch kombiniert mit anderen sprachsystematischen Mitteln - in anderen Texten neu zusammengesetzt auftreten.

Im Fremdsprachenunterricht kann hier auf dem Wege zu vermittelnder Erfahrung über die verwendeten sprachlichen Erscheinungen für das Verstehen von Texten eine Art Programm aufgebaut werden, an dem sich der Lerner für weitere Textarbeit heuristisch orientiert, das er ständig korrigieren und erweitern muß. An zwei syntaktischen Erscheinungen unseres Fachtextes wollen wir dies verdeutlichen.

#### 3.1. Uneingeleitete Nebensätze

Für die uneingeleiteten Nebensätze hatten wir die Funktion der Untergliederung bzw. die Sprachhandlung der Information bzw. Aufforderung angenommen. Entsprechend finden sich uneingeleitete Sätze auch als Initialsätze in Textabschnitten, wie ein Lehrbuchtext zum Reflexionsgesetz und zur Bilderzeugung mit Spiegeln bestätigt.<sup>33</sup> "Fällt ein Lichtstrahl auf eine ebene Fläche (Abb. 9.4), die zwei Medien voneinander trennt, so wird er von ihr zum Teil oder auch völlig reflektiert. Der reflektierende Strahl ..."

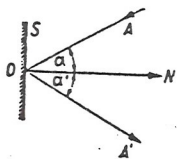


Abb. 9.4. Reflexion eines Lichtstrahls an einem Spiegel

<sup>33</sup> Dobrinski/Krakau/Vogel, 336

Wir erkennen wiederum das induktive Verfahren, das einen beobachtbaren Vorgang mit wissenschaftlicher Begrifflichkeit verbindet. Der Textabschnitt endet mit der Gleichung für das Reflexionsgesetz.

$$9.1 \alpha = \alpha' \text{ (Reflexionsgesetz)''}$$

und der allgemeinen Aussage, daß das Lot auf der Fläche im Auftreffpunkt des Lichtstrahls die Funktion einer Winkelhalbierenden hat:

$$\text{''Der Winkel AOA ist also } 2 \text{ ''}$$

Der folgende Abschnitt beginnt wiederum mit einem uneingeleiteten Nebensatz: "Dreht man den Spiegel (wie in Abb. 9.5) gegen den einfallenden Lichtstrahl um den Winkel  $\beta$ , so ändert sich der Einfallswinkel ebenfalls um  $\beta$ , der Winkel zwischen A und A'<sub>2</sub> beträgt nun ..."

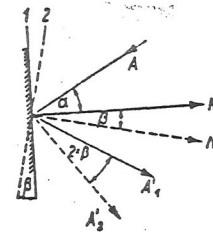


Abb. 9.5. Bei Drehung des Spiegels dreht sich der reflektierte Strahl um den doppelten Winkel

Wiederum läßt sich die induktive Vorgehensweise beobachten, Sie wird diesmal von einer impliziten Aufforderungshandlung begleitet, die dann offenbar würde, wenn man die nur noch relikthafte Versuchsanordnung in eine konkrete Versuchsanleitung überführen würde. Wohl nicht zufällig wahrt der uneingeleitete Nebensatz durch die Verwendung eines Vollverbs noch diesen prozeduralen Charakter.

#### 3.2. Wenn - Nebensätze

Für den Wenn-Nebensatz in unserem Textbeispiel hatten wir angenommen, daß er die realen Bedingungen einführt, die zu tatsächlich veränderten Meßwerten führen müssen. Die gleiche Funktion nehmen wenn-Nebensätze sehr oft in Textaufgaben zur Physik wahr. Dort werden die Bedingungen/Größen genannt, die bei der Rechenoperation des Lösungswegs eingeführt bzw. berücksichtigt werden müssen. Sie treten im Frageteil der Aufgabenstellung auf. Der Wenn-Nebensatz ist insofern allerdings auch aus sprachsystematischen Gründen einem uneingeleiteten Nebensatz vorzuziehen, da sonst die Verbstellung des Verbs im Nebensatz mit der Fragekonstruktion überhaupt, in die er eingebettet ist, konkurrieren würde.

Die Kenntnis der Funktion des Nebensatzes erleichtert einem fremdsprachigen Lerner den Zugang zur Aufgabenstellung. Insofern ist sie auch legitimes Lernziel einer inhaltlich orientierten Textarbeit. Aus einer Aufgabensammlung<sup>34</sup> füge ich abschließend einige Beispiele an:

Aufgabe 11:

Um ein Auto aus einem Graben zu ziehen, wird ein Ende eines Seiles an einem Baum bei A und das andere Ende am Auto bei B befestigt.

In der Mitte des Seiles bei O wird mit einer Zugkraft von 1000 N senkrecht zur Verbindungslinie AB gezogen. Wie groß ist die Kraft (Spannung) im Seil, wenn der Winkel AOB =  $170^\circ$  beträgt?

Aufgabe 46:

Ein Wetterballon hat eine Masse von 50 kg (hierbei ist das eingeschlossene Gas mit berücksichtigt) und ein Volumen von  $110 \text{ m}^3$ . Er ist mit einem Seil am Erdboden befestigt. Die Dichte der Luft beträgt  $1.3 \text{ kg/m}^3$ .

Wie groß ist die Seilspannung

- wenn das Seil senkrecht nach oben steht
- wenn bei Wind das Seil einen Winkel von  $30^\circ$  zur Senkrechten bildet?

Aufgabe 69:

Auf dem Boden eines  $h = 1.5 \text{ m}$  tiefen Wasserbeckens liegt eine Münze. Um welches Stück erscheint die Münze verschoben, wenn man unter dem Winkel  $\alpha = 45^\circ$  gegen die Wasseroberfläche blickt? (Brechzahl des Wassers  $n = 4/3$ ).

Diese Beispiele sollen wiederum verdeutlichen, daß auch Fachtexte zumindest was ihre textlinguistischen Probleme angeht, dem Sprachlehrer didaktische Zielsetzungen bieten. Für die inhaltlichen Fragestellungen, die seine fachliche Kompetenz übersteigen, bietet sich die Möglichkeit partnerschaftlichen gegenseitigen Lernens, die dem Lehrer zu erweiterter rezeptiver Kompetenz in anderen als dem ureigensten Wissensbereich verhelfen könnte, eine entsprechende Empathie vorausgesetzt<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> Lübelmeyer/Braunschweig, Übungsaufgaben zur Vorlesung Physik für Ingenieure an der RWTH Aachen, Blattsammlung

<sup>35</sup> Zu den unterrichtsmethodischen Vorzügen vgl. Becker, Lehrerheft zu Fachdeutsch Technik

Bibliographische Angaben:

Bechtel, Christiana - Elisabeth Simson: Lesen und Verstehen. Analyse von Sachtexten. (Studienreihe Deutsch als Fremdsprache 3). München, 1980, ISBN 3-559-13103-0

Becker, Norbert: Fachdeutsch Technik. Metall- und Elektroberufe. Lehrerheft. München, 1983. ISBN 3-19-022390-8

Beisbart - Dobnig-Jülch - Eroms - Koß: Textlinguistik und ihre Didaktik. Donauwörth, 1976

Buhlmann, Rosemarie: Das Lesen von Fachtexten. In: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache (Hg.): Analyse und Evaluation von Lehrmaterialien... Vorträge und Materialien der 8. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache Bielefeld 1980, S. 221-280. Regensburg, 1980. ISBN 3-88246-044-X

Buhlmann, R. - A. Fearn: Sprachprobleme ausländischer Jugendlicher an Studienkollegs von Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Dargestellt am Beispiel des Ausländer-Studienkollegs Konstanz. In: Hoberg, R. (1983)

Butzkamm, W.: Praxis und Theorie der bilingualen Methode. Heidelberg, 1980. ISBN 3-494-01045-5

Dobrinski - Krakau - Vogel: Physik für Ingenieure. Stuttgart: Teubner

Domke, Helmut: Grundlagen konstruktiver Gestaltung. I. Theoretische Zusammenhänge. II. Beispiele und Entwurfshilfen. Wiesbaden/Berlin: Bauverlag, 2. Aufl. 1982

Dressler, Wolfgang: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen, 1972

Dressler, Wolfgang: Textuelle Kohäsionsverfahren in der Wissenschaftssprache - Eine funktionelle Ableitung. In: Fachsprache, 2/83, S. 51-57

Esselborn, K. - B. Wintermann: Auswerten und Schreiben. Auswertung von Schaubildern- Protokoll- Kommentar - Referat. München, 1980, (Studienreihe Deutsch als Fremdsprache 4), ISBN 3-559-13104-9

Funk, H. - G. Neuner: Zur Arbeit mit Fachtheoretischen im Unterricht mit ausländischen Jugendlichen am Beispiel des Berufsfeldes "Textil" oder: "Die Stichbildung bei der Doppelstepstich-Nähmaschine mit Vertikal-Unlaufgreifer". In: Hoberg, R. (1983), S. 91-114

Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas - Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt, 1971

Hoberg, Rudolf (Hg.): Sprachprobleme ausländischer Jugendlicher. Aufgaben der beruflichen Bildung. Frankfurt, 1983. ISBN 3-589-20802-3

Hoffmann, L.: Fachtextlinguistik. In: Fachsprache, 2/83, S. 57-68



- Hog, M. - B.-D. Müller - G. Wessling: Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene. Stuttgart, 1984. ISBN 3-12-556900-1
- Mead, George H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt, 1973. ISBN 3-518-27628-X
- Neuner, G. - M. Krüger - U. Grewer: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. München, 1981
- Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für Sprachlehrveranstaltungen vor und nach Aufnahme des Fachstudiums an den Universitäten und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West). In: InfoDaF, 6/1981, 21 ff.
- Rahmenplan für die Lehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache an den Studienkollegs für ausländische Studierende in der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin (West). In: InfoDaF, 6/81, 102 ff.
- Reinecke, Werner: Skizzen zu einer Theorie des Spracherwerbs. In: Fachsprache, 4/82, S. 158-173
- Schleyer, W.: Voraussetzungen für studienbegleitende Sprachkurse an der Hochschule: Zur Bestimmung "fachsprachlicher" Lernziele für die Grundstufe. In: Kelz, H.: Fachsprache 2, im Druck
- Schleyer, W. - M. Rohr: "Verstehen". Zur Ermittlung von Lernzielen und Arbeitsverfahren für studienbegleitende Sprachlehrveranstaltungen. In: InfoDaF, 6-83/84, S. 5-25
- Schneider, Hansjörg A.W.: Hypothese, Experiment, Theorie: zum Selbstverständnis der Naturwissenschaften. Berlin, 1978. (Sammlung Götschen 2615), ISBN 3-11-007447-8
- Schöfthaler, Traugott: Kultur und Logik: Ansätze zu einem Konzept bi-kognitiven Denkens und bi-kultureller Erziehung. In: Gerighausen, J. - P.C. Seel (Hg.): Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 16.-17. Juni 1983, S. 186-247. München: Goethe-Institut, 1983
- Viehweger, Dieter: Textlinguistik und Deutschunterricht als Fremdsprache. In: Schröder, Hartmut (Hg.): Beiträge zu einer Linguistik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Nordische Konferenz "Die DDR heute" vom 12.-15. Juni 1984 in Jyväskylä, Konferenzband II. (Reports from the Language Centre for Finnish Universities) Jyväskylä, 1983. ISBN 951-679-281-2
- Watzlawick, P. - J.H. Beavin - D. Jackson: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxie. Bern/Stuttgart, 1969
- Wieser, Josef: Unterrichtliche Kriterien bei der Auswahl fachsprachlichen Materials. In: Fachsprache 3/80, S. 118-130
- Wieser, J. - H. von Faber: Deutsch spezial - Studien- und Sprachführer für ausländische Studenten. Wien: Braumüller, 1983

Walter Schleyer  
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen

ZUR ENTWICKLUNG DES LESEVERSTEHENS (NATURWISSENSCHAFTEN/TECHNIK)  
IM FACHSPRACHLICHEN UNTERRICHT

1. Offene Fragen

Die so selbstverständlich klingende Formulierung des Themas steckt voller Fragen:

1) Wie soll Leseverstehen entwickelt werden bei Lernern, die zweifellos und hoffentlich bereits lesen können?

Dahinter verbirgt sich nicht nur die Frage nach notwendigen Leseverhaltensweisen, sondern auch noch die andere von Lesegewohnheiten, möglicherweise in ihrer kulturellen Abhängigkeit. Diese wiederum ist abhängig von der Rolle des Buches oder Textes innerhalb der jeweiligen Bildungssozialisation. Es wäre voreilig, im wissenschaftlichen Bereich im internationalen Maßstab gleichartige Lesehaltungen zu erwarten. Leseverhalten steht weiter in Relation zu den Textkonventionen, die gerade vorherrschen. Lehrbücher erfüllen unterschiedliche Aufgaben, wie bereits der Blick in Lehrwerke für anglo-amerikanische und für deutsche Studenten zeigen kann.<sup>1</sup>

2) Gibt es fachsprachlichen Unterricht? Gibt es überhaupt Fachsprache als Lern- und Lehrziel oder ist ihr Erscheinen nicht gebunden an die Vermittlung fachlicher Inhalte und insofern relativ zu diesen?

Besonders Sprachlehrer neigen von ihrer Ausbildung her dazu, textliche Äußerungen auf ihre sprachsystematischen Elemente hin zu behandeln. Dabei ist es in den Naturwissenschaften und technischen Fächern selbstverständlich, daß fachliches Handeln sich nur instrumental der Sprache bedient. Die Bedingungen der Sprachverwendung werden, bis auf bestimmte Sonderfälle, kaum vom Fach selbst reflektiert. Beim Blick in Fachdidaktiken etwa stellt man fest, daß

<sup>1</sup> dazu Weltner, Schwierigkeiten ..., 43

diese Fragen so gut wie nicht aufgeworfen werden.<sup>2</sup> Dennoch folgen fachliche Darstellungen offenkundig bestimmten Mustern und beachten herausgebildete sprachliche Konventionen.<sup>3</sup> Allein in Bereichen, wo eine möglichst störungsfreie Kommunikation gefährdet erscheint, versucht man sich in expliziten Sprachregelungen: in Definitionen, bei der Festlegung von Nomenklaturen und Terminologien etwa<sup>4</sup>.

3) Mit der Frage nach den Möglichkeiten eines fachsprachlichen Unterrichts stellt sich auch die Frage, ob es Fachsprache(n) überhaupt gibt?

Seitdem man Sprachverwendung mit Blick auf die kommunikativen Abläufe stärker berücksichtigt, ist die Berechtigung eines längere Zeit vorherrschenden Konzepts einer statischen Fachsprache zweifelhaft geworden. Auf die Schwierigkeit einer genauen Abgrenzung gegenüber Allgemeinsprache hatte bereits L. Hoffmann hingewiesen.<sup>5</sup> Auch im Vergleich zu den englischsprachigen Bezeichnungen wie LSP (language for specific purposes) etwa wird eine unterschiedliche Ausgangsposition sichtbar, wobei uns die LSP-Position vorteilhafter erscheint. Trotz aller Ausgrenzungsversuche hat sich letztlich die Auffassung durchgesetzt, daß auch fachsprachliche Äußerungen den Verwendungsbedingungen natürlicher Sprache folgen, daß allenfalls daraus eine besondere Auswahl bevorzugt verwendet wird. Durch Konventionalisierung des Gebrauchs entsteht dann der Eindruck einer besonderen Sprache.<sup>6</sup> Der "richtige" Sprachgebrauch ist jedoch nicht von der "sprachlichen" Richtigkeit her zu bestimmen, sondern von der fachlichen Richtigkeit, der die erstere zu dienen hat. Die

<sup>2</sup> Vossen, Kompendium ... Natürlich reflektiert die Fachwissenschaft auch ihren Sprachgebrauch. Die Darstellungen hierzu betreffen aber kaum die hier anstehenden Probleme und sind abstrakt - theoretischer Natur. Vgl. dazu Heisenberg, Kröber-Riel

<sup>3</sup> Dies gilt bereits bei Lehrwerken für den schulischen Gebrauch der Klassen 5 - 10. Zu Wörle, Mathematik vgl. Schleyer, Zu den Voraussetzungen ...

<sup>4</sup> DIN -Normen, VDI-Richtlinien sind hier am bekanntesten. Aber auch Verwaltungsvorschriften enthalten entsprechende Regelungen, die anekdotisch in Sprachglossen der Tagespresse oder des Feuilletons immer wieder erscheinen. Zu den Texten vgl. Grosse

<sup>5</sup> Hoffmann, Kommunikationsmittel Fachsprache. W. v. Hahn endlich trägt veränderter Auffassung mit seinem Büchlein "Fachkommunikation" Rechnung.

<sup>6</sup> Grice

Vermischung dieser beiden Ebenen, bzw. die Annahme von Eins-zu-Eins-Beziehungen zwischen diesen Ebenen trägt mit zu der Annahme der besonderen (und damit auch nur dem Fachmann zugänglichen) Fachsprache bei.

Die Konventionalisierungen betreffen im wesentlichen jedoch nur den Teil fachsprachlicher Verwendung, der als Terminologie bezeichnet werden kann und wozu auch bestimmte fachsprachliche Wendungen<sup>7</sup> gezählt werden müssen.

Wie eng die Grenzen für Konventionalisierungen gezogen sind, zeigt der Blick auf die Präsentation sprachlicher Texte, wo Dressler feststellt

"Die Verwendung von Fett-, Kursiv- und Sperrdruck zur Kennzeichnung hervorgehobener oder thematischer Elemente des Textes ist inkonsequent und unregelt." <sup>8</sup>

Und Hinweise aus der fachlichen Praxis, wonach man in Diagrammen die unabhängige Variable "in der Regel" auf der Abszisse und die abhängige auf der Ordinate abtrage und die Wahl des Maßstabs "eine Frage der Zweckmäßigkeit" ist, belegen nur unsere Behauptung.<sup>9</sup>

Die Analyse von Textstrukturen dagegen zeigt immer wieder, daß die sprachlichen Verfahren der Kohäsion auch von anderen Texten her bekannt sind, daß die etwa im muttersprachlichen Sprachunterricht erworbenen bzw. geschulten Fertigkeiten und Fähigkeiten auch bei Fachtexten eingesetzt werden. Durch entsprechend angelegte Lückentests ließe sich eine solche Kompetenz deutlich nachweisen.<sup>10</sup> Denaben treten in einem Fachtext noch Diagramme, Tabellen, Formeln, Symbole auf, die Hornung zufolge unterschiedliches sprachliches Verhalten erfordern.<sup>11</sup> Sie können entweder vorgelesen werden (wie Gleichungen, Formeln) oder bedürfen einer gesonderten Beschreibung, die in den bestehenden Text eingeschoben werden müßte.

Dieser Hinweis betrifft jedoch wiederum nur die Ebenen der sprachlichen Darbietung und nicht den fachlichen Gehalt selbst. Ist eine Erläuterung einer Formel notwendig, so bedarf auch diese einer sprachlichen Äußerung, d.h. der expliziten Herstellung eines Kontexts in natürlicher Sprache. Diagramme,

<sup>7</sup> vgl. dazu Warner

<sup>8</sup> Dressler, Textlinguistik, 81

<sup>9</sup> Weltner, Mathematik, 23

<sup>10</sup> In einem solchen Text werden die Strukturwörter, die der Textprogression dienen, ausgelassen. In hohem Maße sind muttersprachliche Lerner in der Lage, diese Lücken zu ergänzen. Eroms liefert ein anschauliches Beispiel mit einem kurzen Fabeltext von Luther. Vgl. Beisbart/Dobnig-Jülch/Eroms/Koß

<sup>11</sup> Hornung in Kelz

Tabellen, Formeln und Symbole dienen somit der Verkürzung fachlicher Mitteilungen durch Reduzierung auf die wesentliche Information, z.B. durch die Verwendung hochintegrierter sprachlicher Zeichen.<sup>12</sup> Diese Bemerkungen zu den Fachsprachen zielen darauf ab, die verschiedenen Ebenen sprachlicher Äußerungen stärker voneinander abzugrenzen, um von daher dem Sprachlehrer die Grenzen, aber auch die Möglichkeiten seiner Arbeit aufzuzeigen. Es geht nicht zuletzt darum, immer noch bestehende Abneigung gegen sprachliche Äußerungen der Fachkommunikation abzumildern. Sie beruht auf dem verständlichen Unbehagen gegenüber wenig zugänglichen Inhalten. Mit dem Hinweis, daß auch diese sprachlichen Äußerungen sich der natürlichen Sprache bedienen, soll auf die didaktische Möglichkeit hingewiesen werden, als Sprachlehrer die Rolle einer Art "technischen Fachberaters" in Sachen Textverarbeitung einzunehmen, um dem in sprachlichen Angelegenheiten nur teilkompetenten Sprachbenutzer Orientierungshilfen zu geben und seine sprachlichen Fertigkeiten zu entwickeln.

4) Die Frage nach der Charakteristik des fachsprachlichen Textobjekts bedarf der Ergänzung durch die andere Frage nach dem geforderten Arbeitsverhalten durch den Leser und nach seinen fachlichen und fremdsprachlichen Voraussetzungen. Was die fachlichen Voraussetzungen angeht, genügt die Aufteilung, die R. Buhlmann<sup>13</sup> getroffen hat und die bei Bedarf noch weiter ausdifferenziert werden kann: Danach gibt es Fachleute und Nichtfachleute; unter den hier angenommenen Voraussetzungen sind letztere wohl zumeist Studierende der Anfangssemester, die noch vor der Notwendigkeit stehen, eine grundlegende fachliche Kompetenz aufzubauen<sup>14</sup>.

Sprachunterricht muß sich daher darüber informieren,

welche fachlichen Sachverhalte

in welcher Weise

zu welchem Zweck

von welchem Sprachbenutzer

rezipiert werden sollen. Diese pragmatischen Gesichtspunkte können das Leseverhalten näher eingrenzen. So lesen wir etwa

um einen Tatbestand zu erfahren

<sup>12</sup> Zur Komplexität solcher Zeichen vgl. Vossen, InfoDaF, 22 f.

<sup>13</sup> Buhlmann in Krumm

<sup>14</sup> Bereits Anfangssemester müssen dazu heute gelegentlich auf fremdsprachige (d.h. englische oder amerikanische) Lehrwerke zurückgreifen.

um zu wissen, wie man etwas machen kann  
um eine Erklärung über einen Sachverhalt zu bekommen  
um Inhalte kritisch zu würdigen.<sup>15</sup>

Und unabhängig von den sprachlichen Realisierungen im Einzelnen können wir das Verstehen charakterisieren als das Erkennen

- von Kausalzusammenhängen
- der Zweckbestimmung
- von wechselseitigen Abhängigkeiten
- von Funktionsweisen
- von Implikationen
- von Intentionen,

die sich mit den durch einen Text transportierten Informationen verbinden und deren Erkennen insofern natürlich bedingt auch von der Form der sprachlichen Realisierung abhängig ist. Für die Realisierung der Mitteilungsabsicht im Einzelnen steht dann ein ganzes Spektrum unterschiedlicher sprachlicher Mittel zur Verfügung (vgl. Ziff.3).

Zwischen der Mitteilungsabsicht und den soeben skizzierten Leseattitüden bzw. Lesestrategien steht der Text. Es wäre nicht gerechtfertigt, wollte man von der einen wie von der anderen Seite zum Text hin verbindliche Entsprechungen aufbauen, wonach eine bestimmte Mitteilungsabsicht eine bestimmte Textform und diese wiederum eine bestimmte Lesestrategie erforderlich macht. Hier liegt vielmehr eine vorgängige Entscheidung des Lesers bzw. des Schreibers vor, die von seiner Zielsetzung, seinem Vorwissen und seinem Arbeitsverhalten im Umgang mit Texten bestimmt wird. Jede Textsorte kann mit dem Ziel des Detailverständnisses wie des selektiven Verständnisses gelesen werden, womit vereinfachend die Bandbreite der Attitüden vom totalen bis zum kursorischen und orientierenden Lesen erfaßt wird. Lesen von Fachtexten ist eine Studienhaltung, deren Beherrschung gefordert wird und die unabhängig von den sprachlichen Realisierungen im Einzelnen im Bereich des Sprachunterrichts entwickelt wird, von dort dann auf andere Tätigkeitsbereiche übertragen wird, ohne daß deshalb das Unterrichtsziel des muttersprachlichen Sprachunterrichts in einer expliziten Verbindung zu den nachfolgenden Verwendungssituationen stünde. Insofern kann ein Defizit in der Beherrschung der gängigen Leseattitüden deren Vermittlung auch außerhalb des ursprünglichen didaktischen Zusammenhangs erforderlich machen. Dies gilt auch für den Fremdsprachen-

<sup>15</sup> Zimmermann, 5

unterricht, wenn dort Leseattitüden erst aufgebaut werden müssen, deren Beherrschung man aus dem muttersprachlichen Unterricht eigentlich annehmen müßte.<sup>16</sup>

5) Da der Lerner im Gegensatz zu bereits verfügbaren Arbeitsstrategien nun in der fremden Sprache wohl nicht in der Lage ist, in vergleichbarer Weise Informationen zu verarbeiten, d.h. lesend zu verstehen, erhebt sich die Frage nach den Gründen dafür. Die banale Antwort, daß er nämlich die fremde Sprache nicht beherrsche, ist natürlich ernst zu nehmen. Die Untersuchung jedoch, was denn genauer diese mangelnde Beherrschung ausmache und welche Folgen sie habe, führt zu unterschiedlichen Meinungen, die von der Vermittlung einer isolierten Einzelfertigkeit bis zur Integration dieser Einzelfertigkeit in ein umfassenderes Fremdsprachenkonzept reichen. Eine solche Diskussion könnte in die gegensätzliche Fragestellung münden, ob die Entwicklung eines Leseverstehens allein möglich sei, oder ob die Entwicklung von Hörverstehen, Sprech- und Schreibfertigkeit zwangsläufig damit verbunden werden müsse. Auf diese Fragen gibt es wohl keine einhellige Antwort. Reichen indes die fremdsprachlichen Kenntnisse der Lerner zu Kursbeginn aus, um ein einsprachiges Vorgehen zu ermöglichen, so sollte man überlegen, ob man damit nicht gleichzeitig produktives Sprachverhalten durch entsprechende Übungsgestaltung in das Trainingsprogramm einbezieht. Geht man demgegenüber von sprachhomogenen Lernergruppen aus, die keine produktive Sprachverwendung der Zielsprache anstreben, so könnte man ein zweisprachiges Unterrichtsverfahren einsetzen, in dem die Vermittlung des notwendigen Sprachwissens und die Textverarbeitungsreaktionen in der Ausgangssprache ablaufen. Dies schließt Übungen mit zielsprachlichem Material nicht aus, solange diese Übungen funktional auf den Erwerb des erforderlichen Sprachwissens ausgerichtet sind. Diese, einem sich modern gebenden und kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht weniger geläufigen Unterrichtsverfahren sind aus dem Lateinunterricht in der Schule und aus Lesekursen etwa für das Russische auch in der Erwachsenenbildung nicht unbekannt. Sie ziehen deutlicher die Grenze zwischen dem erforderlichen formalen Sprachwissen als Voraussetzung für damit instrumental vermittelter inhaltlicher Information, auf die man genausogut nonverbal, d.h. z.B. durch Handlungen, wie in einer anderen, d.h. z.B. der Ausgangssprache, reagieren

<sup>16</sup> Der Bereich der interkulturell divergierenden Verhaltensweisen

kann. Ulijn<sup>17</sup> stellt dieses Verhältnis dar, wenn er die Leserhaltung charakterisiert. Der Leser stellt fest, daß es sich um eine fremde Sprache handelt. Er beginnt daher mit einer an der Begrifflichkeit orientierten Analyse, die nur dann durch eine an den sprachsystematischen Gegebenheiten orientierten Analyse ergänzt wird, wenn der erstere Weg nicht zu einem Verständnis des Textes führt. Damit scheint für fremdsprachenmethodisches Vorgehen ein Programm festgelegt zu sein, daß mit geringstmöglichem Aufwand für die formale Seite zu einem höchstmöglichen Ertrag inhaltlicher Informationsverarbeitung strebt. An einigen Beispielen soll diese Vorgehensweise ohne Anspruch auf vollständige Rezeptur angedeutet werden.

## 2. Arbeitsschritte

### 2.1. Vorwissen als Ausgangspunkt

Der Leser benutzt wie in der Ausgangssprache sein fachliches Wissen als Ansatzpunkt für die Verarbeitung neuer Information. Bei einigen Fachgebieten oder Textsorten wird dies durch einzelsprachübergreifende Darstellungsmittel deutlich erleichtert. Es handelt sich u.a. um

- Symbole, Formeln
- Abbildungen, Zeichnungen
- Tabellen, Diagramme
- lexikalische "Internationalismen"

An einem Ausschnitt aus einem Lehrwerk zur Chemie können einige dieser Erscheinungen aufgezeigt werden.

<sup>17</sup> Ulijn, 144

<sup>18</sup> Christen, Grundlagen, 126 ff.  
Die vielgerühmte Exaktheit wissenschaftlicher Texte erfährt jedoch in Abb. 4.3 eine empfindliche Beeinträchtigung, da die Eintragung der Kantenlänge b nicht mit dem im Text genannten Verfahren zur Bestimmung der Elementarzelle übereinstimmt. Man tut gut daran, als Lehrer auch den Programmbaustein "Fehlerkorrektur" rechtzeitig einzuplanen. Es gehört in gewisser Weise Mut dazu, den Gedanken eines Fehlers überhaupt zu erwägen, ein nicht in jeder Lerntradition geschätztes Verhalten.

**Die Elementarzelle.** Ein Kristall stellt eine regelmäßige Anordnung von Gitterbausteinen dar. Jedes derartige Raumgitter läßt sich nun auf mannigfaltige Art in kongruente Zellen zerlegen, die von drei Paaren paralleler Flächen begrenzt sind. Eine solche Zelle kann als strukturelle Einheit betrachtet werden und ergibt in unendlicher Aufeinanderfolge schließlich den ganzen makroskopischen Kristall. Durch die Beschreibung dieser sich im Raumgitter immer wiederholenden Zellen wird also gleichzeitig das gesamte Gitter beschrieben. In Abb. 4.2 sind drei solche Zellen angedeutet; im allgemeinen wählt man diese «Elementarzelle» allerdings nicht willkürlich, sondern so, daß ihre Kanten den Punktrahen mit kürzesten Punktabständen (mit kürzesten Abständen der Gitterbausteine) entsprechen.

Größe und Form der Elementarzelle werden durch die drei Kantenlängen  $a$ ,  $b$  und  $c$  sowie durch die Winkel zwischen ihnen ( $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$ ) bestimmt (Abb. 4.3). Von den einfachen Zellen, bei welchen nur die Eckpunkte des Parallelepipeds mit identischen Gitterbausteinen besetzt sind, gibt es insgesamt 7 verschiedene Typen (Tabelle 4.1), welche den bekannten 7 Kristallsystemen entsprechen (Abb. 4.4). Betrachtet man auch Elementarzellen, bei welchen Gitterbausteine auf Flächen («flächenzentrierte» Elementarzelle) oder im Zentrum («innenzentrierte» Elementarzelle) vorhanden sind, so sind insgesamt 14 Kombinationen möglich, die 14 «Bravais-Gitter» (Bravais, 1848) (Abb. 4.5). Flächen- und innenzentrierte Elementarzellen sind zur Beschreibung höher symmetrischer Gitter sehr nützlich; sie können jedoch auch als niedriger symmetrische «primitive» Gitter mit kleinerer Elementarzelle dargestellt werden.

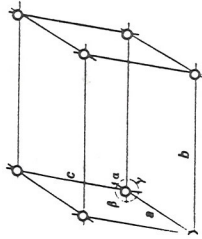


Abb. 4.3. Elementarzelle

Tabelle 4.1. Die 7 Typen Elementarzellen

kubisch	$a = b = c$	$\alpha = \beta = \gamma = 90^\circ$	Steinsalz
tetragonal	$a = b \neq c$	$\alpha = \beta = \gamma = 90^\circ$	weißes Zinn
orthorhombisch	$a \neq b \neq c$	$\alpha = \beta = \gamma = 90^\circ$	$\alpha$ -Schwefel
monoklin	$a \neq b \neq c$	$\alpha = \gamma = 90^\circ \neq \beta \neq 90^\circ$	Kalliumchlorat
triklin	$a \neq b \neq c$	$\alpha, \beta, \gamma$	Kalliumdichromat
hexagonal	$a \neq b \neq c$	$\alpha = \beta = 90^\circ \neq \gamma = 120^\circ$	Quarz
rhomboedrisch	$a = b = c$	$\alpha = \beta = \gamma \neq 90^\circ$	Calcit

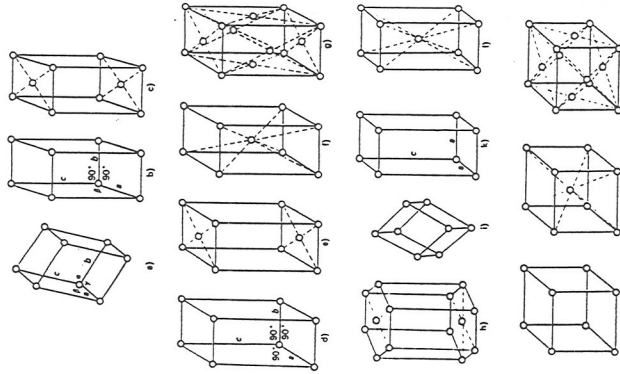


Abb. 4.5. Die 14 Bravais-Gitter: a) triklines Gitter; b) einfaches monoklines Gitter; c) flächenzentriertes monoklines Gitter; d) einfach rhombisches Gitter; e) basisch-flächenzentriertes rhombisches Gitter; f) innenzentriertes rhombisches Gitter; g) alleseitig-flächenzentriertes rhombisches Gitter; h) hexagonales Gitter; j) rhomboedrisches Gitter; k) einfach tetragonales Gitter; l) innenzentrisches tetragonales Gitter; m) einfaches kubisches Gitter; n) innenzentriertes kubisches Gitter; o) flächenzentriertes kubisches Gitter

Bei dem Text wird deutlich, daß ein wichtiger Teil der Fachterminologie

- entweder im Text durch die Abbildung gestützt
- oder gar überhaupt nicht mehr im Text, sondern nur noch zusammen mit der Abbildung erscheint. Weder die 7 Kristallsysteme (Abb. 4.4) noch die 14 Bravais-Gitter (Abb. 4.5) werden "beschrieben", was auch zu einem viel zu hohen sprachlichen Aufwand führen müßte und durch die Anschauung viel einfacher und zugleich genauer wiedergegeben werden kann. Der Text liefert im Grunde nur die Beschreibungsanweisung und die Elemente für die Beschreibung<sup>18</sup>. Daraus leiten sich nun erste Arbeitsabschnitte ab:
- die Ermittlung des Vokabulars im Text, das aus den Abbildungen ermittelt werden kann
- die Vermittlung der Kürzel, die im Text den Verweis zu den nonverbalen Teilen herstellen, dh. "Abb.", "Tabelle". Wie der Text ohne weiteres erkennen läßt, führt eine Verwechslung dieser beiden textstrukturierenden Elemente sogleich zu einer Falschdeutung.

Danach bleiben einige wissenschaftsübergreifende lexikalische Elemente ("Informationsträger"<sup>19</sup>) übrig, die man als "wissenschaftssprachlich" bezeichnen kann, die nicht der fachlichen Begrifflichkeit, wohl aber dem Bereich "wissenschaftlichen Arbeitens" (Methodologie) angehören. Wir geben nur eine unvollständige Auswahl, die zur Begründung weiterer Unterrichtsschritte dienen sollen: "regelmäßig, Anordnung, mannigfaltig, kongruent, zerlegen, parallel, Fläche, begrenzen, strukturell, Einheit, ergeben, betrachten, unendlich, Aufeinanderfolge, makroskopisch".

Diese Elemente erlauben sogleich eine Unterteilung in 3 Gruppen -

- a) "internationale" Wörter, die man mit ein bißchen Training in den anglo-romanischen Sprachen wiederkerkennt.<sup>20</sup> kongruent, parallel, strukturell, makroskopisch
- b) Wörter, die zum Lernwortschatz "allgemeinsprachlicher" Sprachlehreangebote ohne weiteres gehören könnten.<sup>21</sup> Ihre Reaktivierung ist allerdings von

<sup>19</sup> So u.E. völlig zu Recht N. Becker in seinem Lehrerheft zu Fachdeutsch Technik

<sup>20</sup> Für Lerner, die dazu kaum Bindung entwickeln konnten, ist der daraus resultierende erleichterte Zugang zum Text allerdings eingeschränkt. Vor allem an die fremdsprachigen Kenntnisse nach dem Schulbesuch allein kann man oft nicht sehr hohe Erwartungen richten.

<sup>21</sup> Vgl. dazu Reinhardt

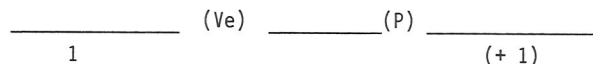
dem Durchlaufen eines solchen Angebots abhängig: zerlegen, betrachten, Fläche, Paar, wiederholen

- c) Wörter, die sich durch Merkmale ihrer Wortbildung in Wortfelder bzw. -familien leicht einordnen lassen und daher den Übergang zu einem erweiterten Wortschatz erlauben: - mäßig, un-, zer-, -grenz-, ein-, -heit, -folge.<sup>22</sup>

## 2.2. Die Bedeutung sprachsystematischen Wissens

Wählt man das - sprachliche oder fachliche - Vorwissen des Lerners als Ansatzpunkt, so kommt man durch Selbsterfahrung dazu, daß sprachsystematische Kenntnisse zum Aufbau einer Lesekompetenz nützlich sind, weil sie transferierbare Kategorisierungen erlauben.

Unsere lexikalische Analyse führte zur Wortbildung als einem wichtigen Bestandteil solchen Wissens. Unser Text kann aber auch verdeutlichen, warum die Kenntnis von Satzbauplänen die Informationsaufnahme erleichtert. Wir gehen dazu von einem Satzrahmen aus, durch den im "Hauptsatz" der finiten Verbform die zweite Stelle zugewiesen wird, die infiniten Verbteile in einer Position P (Partizip, trennbarer Teil des Verbs, Infinitiv usw.) auftreten. Ein Vorfeld vor dem finiten Verbteil und ein Nachfeld nach der Stelle P ergänzen dieses einfache, aber hilfreiche Satzmodell



Die Stelle P und das Nachfeld sind nicht immer vorhanden, Vorfeld und Nachfeld können durch hypotaktische oder attributive Elemente stark erweitert sein. Mit dem Hinweis auf die Stellung des finiten Verbs lassen sich in unserem Textbeispiel zusammengehörige Satzglieder auch dann leicht identifizieren, wenn das Vorfeld aus einer attributiven Fügung mit einem Relativsatz einem Genitivattribut besteht, das seinerseits wieder durch ein Linksattribut erweitert ist.

- Durch die Beschreibung dieser sich im Raumgitter immer wiederholenden Zellen

- wird ... beschrieben  
Ve P

<sup>22</sup> Vgl. Erk. Von den 3 "Vollwörtern" -grenz-", "-folg-" und "ein-" finden sich alle in Erks Häufigkeitsindex.

- Von den einfachen Zellen, bei welchen nur die Eckpunkte des Parallelepipeds mit identischen itterbausteinen besetzt sind, - gibt ...  
Ve

Eine besondere Schwierigkeit stellen sprachliche Mittel dar, die der Herstellung der Textkohäsion dienen: die Pro-Formen, die anaphorisch oder kataphorisch eingesetzt werden. Dresslers Charakteristik läßt die Problematik für den Sprachunterricht erkennen: "Allen Pro-Formen ist zweierlei gemeinsam: 1) haben sie einen größeren Bedeutungsumfang und einen kleineren Bedeutungsinhalt als die Sprachelemente für die sie stehen; so sind Auxiliärwerte und Pronomina ziemlich bedeutungsleer. 2) sind die Proformen zumeist auch kürzer"<sup>23</sup>.

Da sie mit anderen Worte polyfunktional sind und teilweise sowohl zurückwie auch vorausverweisen können, ist eine Identifikation nur über den Inhalt möglich. d.h. es muß im Text die Stelle erkannt werden, für die sie verkürzend stehen. Es gibt kein verlässliches Verfahren, das allein über die sprachsystematischen Signale eine sichere Identifikation erlaubt. Ohne aus der Übung gewonnene Erfahrung und ohne inhaltliches Verständnis der Zusammenhänge ergeben sich oft unüberwindbare Hindernisse:

Eine solche Zelle ...

jedes derartige Raumgitter ...

... wählt man diese Elementarzelle (...) so, da ...

## 2.3. Textauswahl

Das unmittelbare inhaltliche Interesse des Lerners erscheint der geeignete Einstieg für ein Unterrichtsprogramm zur Entwicklung des Leseverstehens zu sein. Soll ein solches Programm über Einzelfallhilfe hinausgehen, so muß die Textauswahl aber auch Anlaß zum Erwerb weiterführender Sprachkenntnisse sein. Die Bemühung des Lerners darf nicht allein auf die Inhalte gerichtet sein, die man eher zufällig nach dem von Ulijn skizzierten Verfahren über das bestehende Vorwissen erschließen kann, sie muß sich auch auf Kenntnisse des Lexikons, auf Textbaupläne auf charakteristische syntaktische Kodierungsverfahren richten und ggfs. Details bis hin zur Morphologie in einer weiterführenden Auswahl berücksichtigen. Dabei geht es um das oft bemühte

<sup>23</sup> Dressler, 26

grammatische und lexikalische Minimum, das in Verbindung mit den sprachstatistischen Versuchen zur Beschreibung der Fachsprachen zu sehen ist.<sup>24</sup>

Es ist notwendig dem Lerner bewußt zu machen, daß er für einige Zeit seine Aufmerksamkeit nicht allein auf die mitgeteilten Inhalte richten kann, sondern mit Zeitverlust sich mit dem sprachlichen Apparat vertraut machen muß. Übungen zu einem entsprechend orientierten Spracherwerb sollten daher nach Möglichkeit die inhaltlichen Momente bereits berücksichtigen. Die gewählten Texte werden nicht immer dem unmittelbaren inhaltlichen Interesse entsprechen, sondern in einem didaktischen Zusammenhang vorbereitende Funktion übernehmen müssen.

#### 2.4. Vorbereitende Übungen

Einen gewissen Vorrang haben wohl die lexikalischen Elemente, die 'Informationsträger', die gelernt werden müssen. Wir haben gesehen, daß neben den eigentlichen fachlichen Termini weitere Elemente unterschiedlicher Herkunft in einem Mischungsverhältnis auftreten. Wie ein Blick in einschlägige Lehrwerke zu den Naturwissenschaften und zur Technik zeigen, scheint die Vermittlung der fachlichen Begrifflichkeit dann relativ einfach zu sein, wenn auf vorhandenes grundlegendes fachliches Verständnis aufgebaut werden kann. Die Arbeiten von Buhlmann und Becker<sup>25</sup> zeigen ein reiches Repertoire an Übungsmöglichkeiten. Der Aufbau des Wortschatzes wird dabei in zahlreiche Einzelschritte zerlegt, deren Drucklegung in Programmen nur optisch aufwendig ist, aber zügig durchgearbeitet werden kann. Gleichzeitig bedient sich dieses Verfahren in der Nutzung des Zusammenwirkens von Text und Abbildung einer für das Lesen von Texten erforderlichen Arbeitshaltung des Faches überhaupt.

Schwieriger ist die Vermittlung des allgemeinen fächerübergreifenden wissenschaftssprachlichen Vokabulars, da diesem die unmittelbare Abbildbarkeit abgeht, weswegen Becker z.B. in symbolische Repräsentationen von Relationen ausweicht. Er bedient sich dabei im Grunde einer weiteren fachübergreifend gültigen Kodierungsform, die den mathematischen bzw. logischen Bereichen entlehnt ist, um semantische Verhältnisse zu verdeutlichen, denen dann verschiedene sprachliche Realisierungen zugeordnet werden können. Mit beiden Verfahren können neben Vorwissen und bekannten fachlichen Arbeitsweisen auch

<sup>24</sup> Vgl. die Arbeiten von Benes, Hoffmann

<sup>25</sup> vgl. die in der Bibliographie angeführten Titel der beiden Autoren.

neue Informationen in der fremden Sprache zugeordnet werden, da jeweils den zu erlernenden Reaktionen Reize gegenüberstehen, die im Falle der Fachterminologie vorwiegend inhaltlicher Art, im Falle der allgemeinen Wissenschaftssprache vorwiegend sprachlicher Art sind. Beides geht von im Grunde im Text explizit gemachten Informationen bzw. Informationsverfahren aus. Wie wir zeigen konnten, lassen sich auch Verfahren einsetzen, die latente Beziehungen im Text sichtbar machen.<sup>26</sup>

Dabei nutzt man nur wieder die an Chemie-Text bereits beobachtete Erscheinung, daß Abbildungen, Tabellen, Diagramme mehr Einzelheiten enthalten können als im Text realisiert sind.

Durch vergleichende Betrachtung von Text und Abbildung kann diese im Text nicht explizierte Information sichtbar werden und über den sprachlichen auch inhaltlichen Lernfortschritt auslösen. Schlußfolgern ist zugleich wiederum eine fachwissenschaftliche Arbeitstechnik:<sup>27</sup>

*Aufgabe 1: Lesen Sie bitte den Text und beantworten Sie die Fragen zum Text a) und b)!*

#### Bauteile mechanischer Systeme in der Statik

- 1) Das Seil kann nur Zugkräfte übertragen. Die Kraft im Seil wirkt stets in Seilrichtung.
- 2) Der Gelenkstab ist ein gerader Stab, der an beiden Enden Gelenke hat. Die Kräfte werden im Gelenk eingeleitet. Er kann daher Längskräfte, das sind Zug- und Druckkräfte, übertragen, aber keine Querkkräfte und Biegemomente. Die Kraft im Gelenkstab wirkt in Richtung der Stabachse.



- 3) Der Balken kann Längskräfte, Querkkräfte, Biege- und Torsionsmomente übertragen. Querkkräfte wirken senkrecht zur Balkenachse.

#### 4) Die Scheibe

5) Verbindungselemente der Bauteile sind

- a) das Gelenk. Es kann Quer- und Längskräfte übertragen, aber kein Biegemoment im ebenen Fall. (Ein Kugelgelenk kann weder Biege- noch Torsionsmomente übertragen.)

- a) Zeigen Sie mit einem Pfeil (→), wo sich in der Abbildung des Druckstabes die Gelenke befinden!
- b) Im obigen Text finden Sie Kräfte und Momente. Ordnen Sie in der Tabelle (mit einem x) die einzelnen Kräfte und Momente den Bauteilen mechanischer Systeme zu!

	Seil	Gelenkstab	Balken	Gelenk
Zugkräfte	—			
Druckkräfte				
Längskräfte				
Querkkräfte				
Biegemomente				
Torsionsmomente				

<sup>26</sup> vgl. Schleyer/Rohr

<sup>27</sup> Zu der Aufgabenstellung im einzelnen vgl. Schleyer/Rohr. Die in Klammern gesetzten Informationen sind im Text latent, d.h. sie können erschlossen werden. Im Falle des Seils ist jedoch zusätzlich die Unterteilung der Längskräfte in Druck- und Zugkräfte zu beachten.

Ein anderer Weg zu einem Text besteht in der Vorbereitung durch einen Einfachtext, der nach Art der Zusammenfassungen nur die wesentlichen Informationen enthält, diese in der fremden Sprache vermittelt, um sie dann im authentischen Text wiederzuerkennen. Das Verfahren dient sowohl dem selektierenden Leseverhalten wie dem Aufbau einer fachlichen Arbeitshaltung, die unter Verzicht auf sekundäre Information zum Kern der Mitteilung vorstößt. Gerade für in der fremden Sprache wenig geübte, aber fachlich kompetente Lerner ist diese Arbeitshaltung notwendig, da sie seinem gewohnheitsmäßigen Verlangen nach vollständiger Informationserschließung zuwiderläuft. An Text- bzw. Problemlösungsaufgaben kann man durch Einsetzen entsprechender Lücken die Vorteile sichtbar machen. Mancher Text läßt sich noch in fachlich kompetentes Handeln umsetzen, auch wenn er nicht total verstanden werden kann:<sup>28</sup>

"Ein        (adj 1)        (Subst. 1) (Masse  $10^4$  kg) rollt mit 1 m/s einen        hinab und stößt auf einen        (adj 2)        (Subst. 1) mit  $2 \cdot 10^4$  kg Masse an, der mit               stillsteht.

- a) Die        (Subst. 1)        (Verb) aneinander.  
Bestimmen Sie die Geschwindigkeit nach dem Stoß  
Bestimmen Sie die Abnahme an kinetischer Energie
- b) Mit welcher Geschwindigkeit müßte der        (adj 2)        (Subst. 1) auf den        (adj. 1) (erg.: Subst. 1) zurollen, damit beide nach dem Stoß in Ruhe sind?

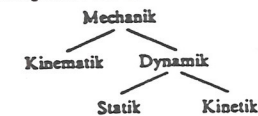
In einem Programm zur Entwicklung des Leseverstehens in einer fremden Sprache ist der Ausgang von dem fachlichen Vorwissen zu bestimmten sprachlichen Erscheinungsformen somit ein angemessenes Unterrichtsverfahren. In einer Art Unterrichtsschleife gelangt man von da zu erweitertem sprachlichen Wissen, das seinerseits zu einer verbesserten Erschließung von fachlicher Information dient. Für diese Zwecke eignen sich auch Einleitungen zu Lehrbüchern, die fachliche Arbeitsweisen mit sprachlichen Lernprozessen verbinden können.

<sup>28</sup> Aufgabe aus den Übungen zu einer Physikvorlesung. Es handelt sich um Eisenbahnwaggons, die leer bzw. beladen sind. Durch die Massenangaben können jedoch die Adjektive übergangen werden. Auch ist zu vernachlässigen, daß die Waggons einen Ablaufberg hinabrollen. Der Verbzusatz "hinab" ist für die Charakterisierung der schiefen Ebenen völlig ausreichend.

Eine Einleitung gibt eine erste Orientierung über die dargestellten Sachverhalte und steckt so den Rahmen für das Inhaltsverzeichnis ab. Sie wird die elementaren fachlichen Grundbegriffe enthalten, dazu noch lexikalische Elemente aus dem fächerübergreifenden methodologischen Bereich, durch die Relationen zwischen den Fachbegriffen sichtbar gemacht werden können. Unser Beispieltext ergibt ein zahlenmäßig kleines, aber weitreichendes Vokabular, das beherrscht werden muß. Ausgehend von einer den fachlichen Denkelementen<sup>29</sup> angemessenen Übersicht können die strukturierenden lexikalischen Mittel in ihrer Funktionsweise vermittelt werden.

## EINLEITUNG

Die Mechanik ist ein Teilgebiet der Physik. Sie behandelt die Bewegungsgesetze materieller Körper und deren Anwendung auf Probleme der Technik, der Astronomie und anderer angewandter Wissenschaften. Der Sonderfall der Ruhe (bzw. der gleichförmigen Bewegung) ist in diesem Aufgabenkomplex mit eingeschlossen und umfaßt ein für den Ingenieur sehr wichtiges Teilgebiet der Mechanik, die Statik. Damit sind wir bereits bei der Aufteilung des umfangreichen Gesamtgebietes der Mechanik, die nach verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen kann, so z.B. nach dem Aggregatzustand der betrachteten Körper bildenden Stoffe, also in eine Mechanik der festen, flüssigen und gasförmigen Körper. Jedes solcher Teilgebiete kann nun im Hinblick auf die mechanischen Probleme, die darin behandelt werden, nach folgendem Schema aufgeteilt werden:



Die *Kinematik* ist die Lehre von der Geometrie der Bewegungen. Ihre Aufgabe ist es, diese mathematisch zu beschreiben, ohne auf die Ursachen der Bewegungen einzugehen. Die *Dynamik*<sup>1</sup> gliedert sich in die beiden Teilgebiete: Statik und Kinetik. Hier ist es Aufgabe der *Statik* festzustellen, unter welchen Bedingungen sich ein Körper im Gleichgewicht befindet, d.h. in Ruhe bzw. in gleichförmiger Bewegung bleibt, sich also nicht beschleunigt bewegt, während in der *Kinetik* der kausale Zusammenhang zwischen der Bewegung materieller Körper und den auf diese einwirkenden Kräften untersucht wird.

Entsprechend ihren mechanischen Eigenschaften unterteilt man die festen Körper in starre, elastische und plastische Körper. Somit ergibt sich für die

<sup>1</sup> Anstelle der hier angegebenen Unterteilung der Mechanik findet man oft auch, insbesondere in amerikanischen Lehrbüchern, eine Aufteilung in Dynamik einerseits und Statik andererseits, wobei die Dynamik in Kinematik und Kinetik unterteilt wird. Eine derartige Gliederung der Dynamik entspricht aber nicht dem Worte *δυναμική* = Kraft; denn in der Kinematik wird der Begriff Kraft gar nicht gebraucht, während die Kraft in der Statik, die dann gar nicht zur Dynamik gezählt wird, die dominierende Größe ist.

<sup>29</sup> Damit bezeichnet Buhlmann die fachliche Terminologie. Die Bezeichnung erscheint nicht genügend theoretisch begründet.



Einleitung

10

Statik der festen Körper die folgende Unterteilung:



Ein *starrer Körper* – der Gegenstand der *Stereostatik* – ist ein Körper, der unter der Einwirkung beliebiger Kräfte seine Form nicht verändert, also nicht verformt wird. Ein *elastischer Körper* erfährt infolge einer Beanspruchung durch Kräfte eine Formänderung, nimmt jedoch nach Wegnahme dieser Kräfte seine ursprüngliche Gestalt wieder an. Ein *plastischer Körper* verbleibt dagegen in der Form, die er durch Einwirkung von Kräften erhalten hat, auch nach Entfernen dieser Kräfte.

Jeder der drei oben definierten Körper stellt eine Idealisierung wirklicher Körper dar, da es in der Natur vollkommen starre, bzw. elastische oder plastische Körper nicht gibt. Diese Abstraktionen sind jedoch praktisch unentbehrlich zur systematischen Analyse der großen Mannigfaltigkeit von mechanischen Vorgängen, die in der Natur vorkommen. Die Art der Abstraktion ist natürlich von der Fragestellung abhängig, richtet sich also nach dem, was für die geplante Untersuchung als wesentlich erachtet wird.

In diesem Band werden wir uns mit der *Stereostatik*, also mit der Statik des starren Körpers befassen. Aufgabe der *Stereostatik* ist es, die Bedingungen anzugeben, die erfüllt sein müssen, damit ein starrer Einzelkörper oder ein System von starren Körpern unter der Einwirkung von Kräften im Gleichgewicht bleibt.

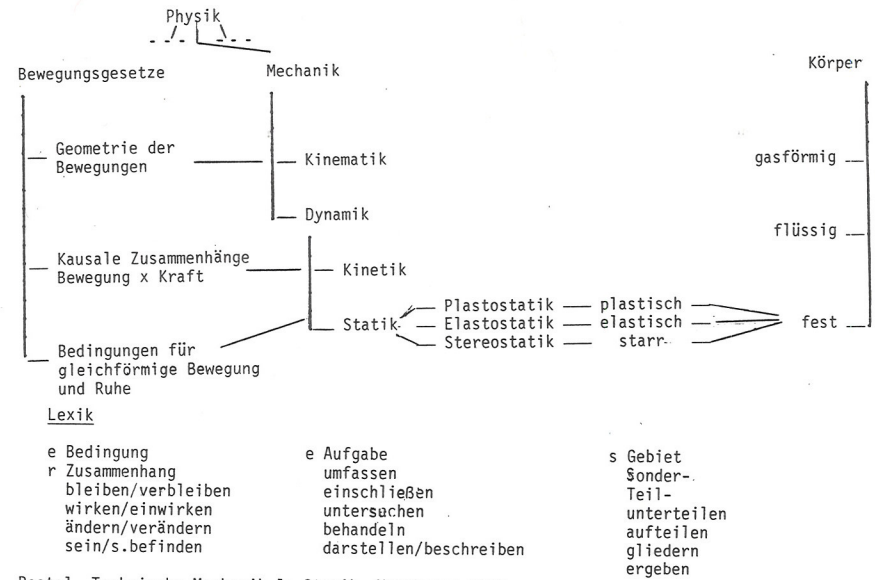
In der technischen Mechanik ist es üblich, Länge *L*, Zeit *T* und Masse *M* als die drei Grundgrößen zu benutzen. Die für den Ingenieur wesentliche Frage nach den Kräften, welche einen mechanischen Vorgang auslösen oder aufrechterhalten, erfordert für die Kraft<sup>1</sup> eine Herleitung aus den drei Grundgrößen. Dies geschieht unter Zuhilfenahme des – später noch eingehend zu erörternden – 2. Newtonschen Axioms

Kraft = Masse · Beschleunigung

oder in Dimensionen der Grundgrößen geschrieben

$$[K] = [M] \cdot [L \cdot T^{-2}] = [M \cdot L \cdot T^{-2}]$$

<sup>1</sup> In diesem Zusammenhang mag es von Interesse sein darauf hinzuweisen, daß C.F. Gauß (1777–1855) längere Zeit daran dachte, die Kraft als dritte Grundeinheit in der Mechanik zu gebrauchen, bevor er dann schließlich das cgs-System einführte.



Pestel, Technische Mechanik I: Statik. Mannheim: 1982

Das schon genannte Mischungsverhältnis bei den lexikalischen Elementen läßt sich auch bei den inhaltlichen Momenten ganzer Texte beobachten, wenn etwa Versuchsbeschreibungen durch Erläuterungen, Definitionen, Querverweise usw. ergänzt werden. Aus der praktischen Arbeit begründet sich das Verfahren, da es die theoretischen und methodologischen Voraussetzungen für den Versuch vermitteln muß. Die eigentliche Handlungsanweisung nimmt sich demgegenüber oft recht gering aus. Durch die verbundene Darstellung entspricht ihr Auftreten im Text auch nicht immer der Linearität der Handlungsschritte. Demgemäß ist die eigentliche Versuchsanleitung oft sehr viel kürzer als der Gesamttext. Aus dem Gesamthalt der Handlungsanweisungen die richtige Reihenfolge der Handlungsschritte herauszulösen, ist eine weitere inhaltsgerichtete Aufgabenstellung, die Zugang zu erweiterten Sprachkenntnissen ermöglicht. Es darf bei unserem abschließenden Textbeispiel nicht übersehen werden, daß hierbei Schwierigkeiten auftreten können, die über die sprachliche Kompetenz des Lehrers hinausgehen und nur noch bei entsprechendem fachlichen Verständnis aufgelöst werden können.<sup>30</sup>

<sup>30</sup> Textausschnitt aus einer Versuchsanleitung zur Bestimmung der Empfindlichkeit von Waagen. Physikalisches Praktikum der RWTH Aachen

Nullpunktes die Werte  $x_1$  und  $x_2$  heranzieht, beim Mitteln der Werte  $x_2$  und  $x_3$  dagegen zu weit nach links.

Bilden wir dagegen aus zwei Werten der rechten Seite das Mittel, dann aus dem so erhaltenen und einem dazwischen liegenden Wert von  $x$  der linken Seite wiederum das Mittel, so ergibt sich die Lage des Nullpunktes mit hinreichender Genauigkeit.

Wir führen die Messung am besten für 5 Umkehrpunkte mehrmals durch und überzeugen uns davon, daß die Lage des Nullpunktes konstant ist.

Ist der Nullpunkt genau festgelegt, so kann die Messung der Empfindlichkeit begonnen werden. Um die Messung zu erleichtern, soll hier die Empfindlichkeit bestimmt werden für eine Zusatzlast von 5 mg. Genau wie bei der Nullpunktbestimmung wird die neue Gleichgewichtslage festgelegt bei einer Belastung beider Waagschalen mit 5g, 10g, 20g, 30g, 50g und einer Mehrbelastung einer Waagschale von jeweils 5 mg.

Wir tragen in einem Diagramm auf der waagerechten Achse die Belastung, auf der senkrechten Achse die jeweilige Gleichgewichtslage, d.h. die Empfindlichkeit auf. Dabei ergibt sich bei steigender Belastung je nach der Güte der Waage eine mehr oder weniger starke Abnahme der Empfindlichkeit.

#### Versuchsdurchführung

1. Nullpunktbestimmung
- 1,1 Lösen der Arretierung
- 1,2 Ablesen einer ungeraden Zahl von Umkehrpunkten
- 1,3 Bildung der Mittelwerte auf jeder Seite und Bestimmung des Nullpunkts in der oben beschriebenen Weise
2. Empfindlichkeitsmessung
- 2,1 Bestimmung des Nullpunktes bei Belastung
- 2,2 Bestimmung der Gleichgewichtslage bei Mehrbelastung von 5 mg auf einer Waagschale
- 2,3 Aus der Abweichung der Gleichgewichtslage von der Nulllage wird die Empfindlichkeit für die betreffende Belastung berechnet.

Dieselbe Operation wird für verschiedene Belastungen von 0 g bis 50 g durchgeführt.

a) Nullpunkt und Empfindlichkeit.  
Um die Empfindlichkeit einer Waage festzustellen, mißt man die Ausschläge des Zeigers für eine Überbelastung von 1 mg bei verschiedenen Belastungen. Um diese Ausschläge genau ablesen zu können, muß zunächst der Nullpunkt der Waage ermittelt werden. Dazu verfährt man folgendermaßen: man löst die Arretierung der Waage und beobachtet die entstehende Schwingung, die durch untenstehende Skizze veranschaulicht werden soll

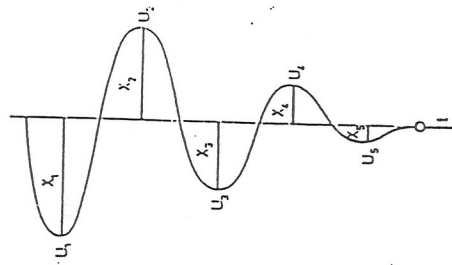


Abb. 4

Die Amplitude der Schwingung nimmt nahezu linear ab. Man liest nun bei einer Anzahl aufeinander folgender Schwingungen die Skalenwerte in den Umkehrpunkten  $U_1, U_2, \dots$  ab. Dabei ist darauf zu achten, daß die Zahl der Ablesungen immer ungerade sein muß. Wie sich nämlich aus der Skizze ohne weiteres ergibt, würde der Nullpunkt zu weit nach rechts liegen, wenn man zur Feststellung des

$$x_r = \frac{x_1 + x_2}{2}$$

$$x_l = \frac{x_2 + x_3 + x_4}{3}$$

$$x_0 = \frac{x_r + x_l}{2}$$

Die Versuchsdurchführung, wie sie der Text in Knappform angibt, läßt sich aus dem Text herleiten. Im Detailverständnis des Textes entstehen aber durch Präsuppositionen unvermutete Lücken, die nur dann überwunden werden können, wenn die integrierte Abbildung und die abgedruckten Gleichungen für richtiger gehalten werden, als der Text zur Bestimmung des Nullpunktes auszuweisen scheint.

Erst dann wird deutlich, welche Auslassungen im Text zur Klärung des Sachverhalts eingefügt werden müßten:

"Bilden wir dagegen aus zwei Werten der rechten Seite das Mittel  $x_r$ , dann aus dem so erhaltenen und einem dazwischen liegenden und auf die gleiche Weise ermittelten Wert von  $x$  auf der linken Seite  $x_l$  wiederum das Mittel, so ergibt sich die Lage des Nullpunktes  $x_0$  mit hinreichender Genauigkeit"

Die mittlere der 3 Gleichungen neben der Abbildung enthält die im Text ausgelassene Rechenoperation und zeigt zugleich die Grenzen sprachdidaktischer Bemühung und linguistischer Analyse.

### 3. Schlußbemerkung

Programme zur Entwicklung des Leseverstehens eignen sich nicht für asymmetrische dozierende Lehrverfahren. Sie setzen Interaktion zwischen dem sprachkompetenten Lehrer und dem fachkompetenten Lerner voraus. Sie richten die Vermittlung des erforderlichen sprachlichen Wissens funktional auf eine inhaltliche Verarbeitung der in den Texten enthaltenen Informationen aus. Sie machen sich, wo immer dies zur Vereinfachung und Beschleunigung der Lernprozesse sinnvoll ist, zweisprachiger Unterrichtsverfahren zunutze, da die Informationsverarbeitung der zielsprachig präsentierten Information zumeist durch ausgangssprachige Reaktionen erfolgt. Das fachliche Vorwissen der Lerner öffnet den Zugang zu der sprachlichen Darstellung, deren Bauelemente zu kennen wiederum eine Verbesserung der Informationsverarbeitung erlaubt.

Bibliographische Angaben

- Becker, Norbert: Fachdeutsch Medizin. München 1981
- Becker, Norbert: Fachdeutsch Technik: Metall- und Elektroberufe. München 1983
- Benes, Eduard: Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht, in: Bungarten, Th. (Hrsg.): Wissenschaftssprache, Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München 1981
- Binder, Hellmut - Rosemarie Buhlmann: MNF: Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache, 1-3. München 1977 ff.
- Buhlmann, Rosemarie: Analyse und Beurteilung fachsprachlicher Lehrwerke. Kriterien und Problematik: Zur Orientierungsmöglichkeit auf dem Sektor fachsprachlicher Lehrwerke, in: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Lehrwerkforschung - Lehrwerk Kritik - Deutsch als Fremdsprache. München: Goethe-Institut, 1982, S. 122-164
- Buhlmann, Rosemarie - Anneliese Fearn: NTF. Hinführung zur naturwissenschaftlich-technischen Fachsprache, 1-4. München 1980 ff.
- Christen, Hans Rudolf: Grundlagen der allgemeinen und anorganischen Chemie. Frankfurt 1971 (3. Aufl.), ISBN 3-7941-0027-1
- Dressler, Wolfgang: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen 1972
- Erk, Heinrich: Wortfamilien in wissenschaftlichen Texten. Ein Häufigkeitsindex. München 1985, ISBN 3-19-006970-0
- Grice, P.: Logik und Konversation, in: Meggle, Georg (Hrsg.) Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt 1979
- Grosse, S. - W. Mentrup (Hrsg.): Bürger- Formulare- Behörde. Tübingen 1980 (FB des IdS 51)
- Grosse, S. - W. Mentrup (Hrsg.): Anweisungstexte. Tübingen 1982 (FB des IdS 54)
- Hahn, Walther von: Fachkommunikation. Berlin 1983 (Sammlung Göschen 2223), ISBN 3-11-008765-0
- Heisenberg, W.: Sprache und Wirklichkeit in der modernen Physik, in: Mitt. d. Alexander-von-Humboldt-Stiftung, 13/1967
- Hoffmann, L.: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin 1976 (Ergänzte Neuauflage 1984)

- Hornung, Wolfgang: Zu den Fachsprachen der Mathematik und der Physik. Beschreibung von Parallelitäten und Unterschieden im Hinblick auf einen fertigkeitorientierten Fachsprachenunterricht, in: Kelz, Heinrich: Fachsprache 1: Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden. Bonn 1983 ISBN 3-427-63201-8
- Kroeber-Riel, Werner: Wissenschaftstheoretische Sprachkritik in der Betriebswirtschaftslehre. Berlin 1969
- Pestel, Eduard: Technische Mechanik, Bd. 1. Mannheim 1982
- Reinhardt, W.: Fachsprachliches Wortbildungsminimum und "Fachlichkeit" von Texten, in: Fachsprache 1/1983, 2-11
- Schleyer, W.: Zu den Voraussetzungen einer Didaktik für den fremdsprachlichen Fachsprachenunterricht, in: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (Hrsg.): Dokumentation der 12. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache in Stuttgart 1984, Regensburg 1985 (im Druck)
- Schleyer, W. - M. Rohr: "Verstehen". Zur Ermittlung von Lernzielen und Arbeitsverfahren für studienbegleitende Sprachlehrveranstaltungen, in: InfoDaF, 6-83/84, 5-25
- Ulijn, J.M.: Le registre scientifique et ses constantes et variantes supra-linguistique, in: Fachsprache 4/79, 126-154
- Vossen, H.: Compendium Didaktik Chemie. München 1979 ISBN 3-431-02054-2
- Vossen, H.: Zur Relation von sprachlichen Anforderungen in der Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS) und Arbeitsanforderungen in den Anfangssemestern, in: InfoDaF 2-83/84, 14-24
- Warner, Alfred: Phraseologische Grundsätze für die Technik. Bildung und Anwendung fachsprachlicher Wendung, in: Bausch/Schewe/Spiegel (Hrsg.): Fachsprachen. Terminologie, Struktur, Normung. Köln 1976
- Weltner, K. (Hrsg.): Mathematik für Physiker. Wiesbaden 1961 ff.
- Weltner, K.: Schwierigkeiten von Studienanfängern in den Naturwissenschaften, in: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (Hrsg.): Schwierigkeiten ausländischer Studierender in der Anfangsphase des Fachstudiums. Regensburg 1983, ISBN 3-88246077-6, S. 37-55
- Wörle, Karl: Arithmetik 1 mit Geometrie. Ausgabe G. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für die 5. Klassen der weiterführenden Schulen. München 1980 (3. Aufl.), ISBN 3-7627-3278-7
- Zimmermann, Klaus: Einige Hypothesen bezüglich Leseverstehen im L<sub>2</sub> - Erwerb, InfoDaF 1-84/85, S. 3-30

Hermann Funk  
Gesamthochschule Kassel

#### FACHSPRACHLICHES LERNEN IM DaF-UNTERRICHT IN DER SCHULE?

In den letzten Jahren konnte immer dort, wo sich Fremdsprachendidaktiker trafen, ein steigendes Interesse an fachsprachendidaktischen Fragestellungen registriert werden. Dieses Interesse an in engerem Sinne berufsbezogenen Deutschkenntnissen und damit verbunden didaktischen Fragen scheint zunächst im Widerspruch zum sinkenden Interesse am Deutschunterricht in Nordeuropa insgesamt - Island einmal ausgenommen - zu stehen.

Vorausgesetzt es handelt sich bei diesem nicht nur in Skandinavien zu beobachtenden Interesse an fachsprachlichen Problemstellungen nicht lediglich um einen Modetrend, so bleiben drei mögliche Erklärungen für das offensichtliche breite Interesse an Fachsprachen.

In der Fremdsprachendidaktik ist seit der zweiten Hälfte der 70er Jahre verstärkt die Frage nach den Inhalten des fremdsprachlichen Unterrichts gestellt worden. Dabei ist die Frage nach individuellen und kollektiven Bedürfnissen von Lernern diskutiert worden. Konkreter als vor 10 Jahren können wir heute Aussagen über gegenwärtige und zukünftige Situationen und Rollen machen, in denen die Lerner die fremde Sprache benutzen werden. Den präziser gewordenen Analysen der Lernerbedürfnisse stehen in der Praxis dann häufig unsystematische, oft sogar veraltete oder landeskundlich uninformativ, unpräzise Unterrichtsmaterialien gegenüber. Die Forderung nach präzisen, nach den Bedürfnissen einzelner Lerngruppen gestalteten Unterrichtsmaterialien äußert sich dann im Ruf nach spezifischeren, fachsprachlichen Inhalten.

Eine zweite mögliche Erklärung: Schneller als je zuvor haben in den letzten 10 Jahren, parallel mit dem Anwachsen der Geschwindigkeit des technischen Fortschritts, fachsprachliche Wendungen ihren Einzug in unseren Alltag gehalten. In jeder deutschen Zeitung kann der skandinavische Deutschlehrer Wörter lesen, die noch vor wenigen Jahren nur Experten kannten. Die Reaktion auf den beobachteten 'Terminologie-Schub' in den Massenmedien - wer von uns hätte vor 5 Jahren gewußt, was ein Katalysator ist? - erfolgt dann im Ruf nach fachsprachlicher Aus- und Fortbildung.

Ein weiterer möglicher Grund für das Interesse an fachsprachlichen Themen: Der touristische, kulturelle und wirtschaftliche Austausch zwischen skandinavischen und deutschsprachigen Ländern ist in den letzten Jahren nicht geringer geworden. In einer Schrift des schwedischen Deutschlehrerverbandes mit dem Titel "Tyska i Tiden" wird beispielsweise auf die erstaunliche Zahl von 14 Millionen vermittelten Ferngesprächen pro Jahr zwischen deutschsprachigen Ländern und Schweden sowie auf die umfangreichen Wirtschaftsbeziehungen hingewiesen. In der Werbung für das Fach Deutsch haben die Deutschlehrer vielerorts, etwa in Frankreich, auf die Tatsache möglicher beruflicher Vorteile von Deutschkenntnissen hingewiesen. Spezifischere Deutschkenntnisse, als sie gemeinhin in den Schullehrwerken vermittelt werden, könnten in dieser Lage und einem enger werdenden Arbeitsmarkt möglicherweise ein entscheidender Vorteil bei Bewerbungen sein. Soviel zu Motivationsstrukturen des Interesses an fachsprachlichem Unterricht.

Da die Anzahl der Deutschstunden zumeist festliegt, stellt sich nicht die Frage, ob zusätzlich fachsprachlicher Deutschunterricht in der Schule angeboten werden kann. Der Deutschlehrer steht lediglich vor der Alternative, den Versuch zu unternehmen, spezifische und fachsprachliche Interessen der Schüler zu berücksichtigen oder dies außerschulischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu überlassen. In den folgenden Ausführungen gehe ich davon aus, daß sich die Schule diesen Aufgaben stellen sollte, daß darin nicht unbedingt eine neue Belastung, sondern ungeachtet bestehender Lehrpläne und eingeführter Lehrwerke eine Chance für einen konkreteren, weil auf authentischen Texten basierenden und am gesellschaftlichen Bedarf - siehe "Tyska i Tiden" - orientierten Deutschunterricht liegen kann.

Die Fragestellung heißt also: Wie kann der allgemeinsprachliche DaF-Unterricht in der Schule Schüler auf fachsprachliche Anforderungen in Texten und Situationen vorbereiten?

Die Inhalte und Methoden betreffenden Vorschläge sollen exemplarisch in drei Teilbereichen fachsprachlicher Kompetenz entwickelt werden.

#### a) Wortschatz

In der Häufung von neuen, meistens nicht über Wörterbücher erschließbaren, häufig genormten und schwer umschreibbaren Wörtern liegt sicher das augenscheinlichste Problem jeder Fachsprache. Nicht nur, daß Schüler hier eine neue Bezeichnung für einen bereits mit einem muttersprachlichen Begriff

belegten Gegenstand oder Vorgang lernen müssen. Bei fachsprachlichen Bezeichnungen fehlt zum Vorgang oder Gegenstand selbst häufig die muttersprachliche Entsprechung bzw. jede inhaltliche Vorerfahrung. Eine "Tendenz der Gegenwertsprache" - ein Thema, das auch auf der "Nordischen Tagung" auf reges Interesse stieß - ist sicher der Einfluß, den Fachsprachen inzwischen auf die Medien und unsere Umgangssprache gewonnen haben. Zwischenlagerung, Diskettenlaufwerk, Katalysator und andere mehr sind Wörter, die, obschon erst seit wenigen Jahren existent, in der Bundesrepublik die meisten Menschen kennen, viele verwenden, wenige aber wirklich erklären können. Es ist unbestritten, daß sich gerade im Bereich des Fachwortschatzes der Wortschatz aller Sprachen am dynamischsten entwickelt. Oft wird daher Fachsprache insgesamt mit Fachwortschatz, mit Terminologie, verwechselt.

Wie kann aber gerade in diesem Bereich der Beitrag des DaF-Unterrichts angesichts sich ständig verändernder und erweiternder Terminologien aussehen? Eine Antwort liefern vielleicht die Bemühungen der Zweitsprachendidaktik in der Bundesrepublik, die sich in den letzten Jahren vor ganz ähnliche Probleme gestellt sah: Die relativ wenigen ausländischen Jugendlichen, die es schafften, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, sahen sich dort im fachtheoretischen Unterricht oft vor die Aufgabe gestellt, eine unübersehbare Menge neuer Fachwörter in kurzer Zeit zu erlernen oder wenigstens in den Fachtexten entschlüsseln zu lernen. Nicht selten hat gerade bei vielen ausländischen Jugendlichen der Schritt von einem progressional geplanten, "behüteten" Zweitsprachenunterricht und von bewältigbaren Alltagssituationen in einen Unterricht ohne jegliche Wortschatzprogression und Sprachhandlungszusammenhänge, in denen der Gebrauch einer abstrakten, normierten Sprache gefordert wurde, zu Mißerfolgserlebnissen und Ausbildungsabbrüchen geführt <sup>1</sup>.

Angesichts der Wortschatzmenge war an Memorisierungshilfen, also an Hilfen zu einer effektiveren Akkumulation von Wortschatz nur in zweiter Linie

<sup>1</sup> Informationen zu den Problemen ausländischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik enthalten:  
 - Mehrländer, U.: Türkische Jugendliche - Keine beruflichen Chancen in Deutschland? Bonn, 1983  
 - Boos-Nünning, U.: Sozialpädagogische Arbeit mit ausländischen Jugendlichen in der Berufsvorbereitung. Heinsberg-Kirchhoven, 1984  
 - Biermann, H. et al: Ausländische Jugendliche in der beruflichen Bildung. Hg. vom Deutschen Institut für Fernstudien (DIFF). Tübingen, 1983  
 Besonders die letztgenannten beiden Arbeiten enthalten zahlreiche Literaturangaben auch zu fachsprachlichen Problemstellungen.

zu denken, statt dessen mußte durch den Versuch einer Systematisierung, einer Wortschatzarbeit, die Schüler zum selbständigen Entschlüsseln von Fachwörtern anleitet, versucht werden zu helfen.

Bei der Beschreibung und Charakterisierung von Stoffen werden häufig Adjektive mit Endungen und Suffixen verwendet. Wolle ist etwa reißfest, Salz ist wasserlöslich, Eisen ist verformbar, Asbest feuerfest, Silber mit Palladium ist anlaufbeständig, d.h. es läuft nicht an.

Adjektive treten bei Stoffbeschreibungen in Fachbüchern meist als Zusammensetzungen, als Determinativkomposita, auf. Das Entschlüsseln solcher Zusammensetzungen kann man üben, ihre Bildungsprinzipien auch Schülern bewußt machen, die von ihrem Kenntnisstand des Deutschen her diese Adjektive noch nicht produktiv benutzen würden.

Hier kann man Schülern Adjektivsuffixe in ihrer Bedeutung erläutern und Beispiele zuordnen lassen.

Suffix "-fest"	säurefest hitze fest reißfest ...fest .....	(hier wirkt etwas auf einen Stoff ein, aber er verändert sich nicht)
Suffix "-bar"	verformbar dehnbar brennbar ...bar .....	(hier wirkt etwas auf einen Stoff ein. Dabei verändert er sich)

Die beiden genannten Nachsilben haben gegensätzliche Bedeutung und können auch im Zusammenhang eingeführt werden. Andere Nachsilben haben dagegen vergleichbare Bedeutung (vgl. spanlos - bleifrei). Auch sie sollten im Zusammenhang bewußt gemacht werden. So kann im Unterricht nach und nach eine systematische Tabelle häufig verwendeter Adjektivendungen entstehen.

Beispiel:

-los	-frei	-arm	-reich	-ell
spanlos	schadstofffrei	schwefelarm	stickstoffreich	manuell
.....	.....	.....	.....	.....
-isch	-haltig	-lich	-lässig	-fest
zylindrisch	bleihaltig	löslich	luftdurchlässig	säurefest
.....	.....	.....	.....	.....
-fältig	-flüssig	-seitig	-schichtig	-rechtmäßig
.....	.....	.....	.....	.....

Im DaF-Unterricht sollte man dabei zunächst Zusammensetzungen wählen, bei denen den Schülern bereits ein Teil bekannt ist. Das Bewußtmachen von Vor- und Nachsilbe, die nicht nur in einer bestimmten, sondern in allen Fachsprachen häufig verwendet werden, muß sich auch auf Substantive und Verben erstrecken. Um bei den erwähnten Beispielen zu bleiben, wenn "dehnbar" bekannt ist, können Lerner auch selbständig das System entschlüsseln, nach dem ein Wort wie "Dehnbarkeit" gebildet wurde und ähnliche Wörter finden oder sogar bilden.

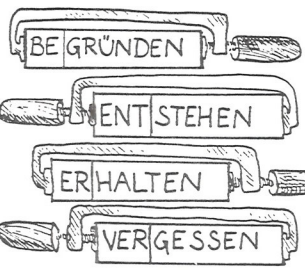
Dies gilt sinngemäß auch für Verben und Substantive. So ist es beispielsweise hilfreich, wenn die trenn- und untrennbaren Präfixe der Verben im Zusammenhang eingeführt und - dort wo dies möglich ist - in ihrer Bedeutung erläutert werden (Beispiel: "-zer" - etwas trennen/teilen, o.ä.).

Dabei sollten die wenigen, in jedem Fall untrennbaren Präfixe zuerst eingeführt werden, etwa wie im folgenden Beispiel aus einem - allgemeinsprachlichen - Lehrwerk für Jugendliche:

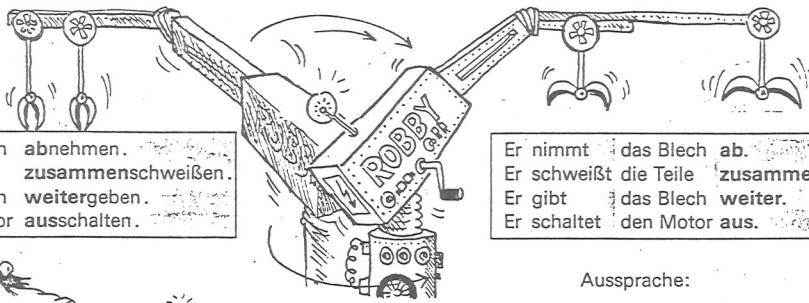
1. Verben mit Vorsilben: untrennbare Präfixe

Eine Rolle **besteht** aus 4000 Meter Feinblech.  
 Um 6.40 Uhr **entsteht** ein Golf-Vorderteil.  
 Der Wagen **erhält** seine Türen.  
 Die Elektro-Lackierung **ergibt** einen Korrosionsschutz.  
 Der Roboter **vergißt** die Türen.

be-  
ent-  
ver-  
er- + VERB



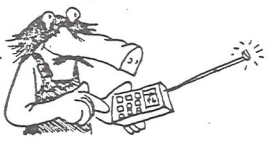
2. Verben mit Vorsilben: trennbare Präfixe



Das Blech **abnehmen**.  
 Die Teile **zusammenschweißen**.  
 Das Blech **weitergeben**.  
 Den Motor **ausschalten**.

Er nimmt das Blech **ab**.  
 Er schweißt die Teile **zusammen**.  
 Er gibt das Blech **weiter**.  
 Er schaltet den Motor **aus**.

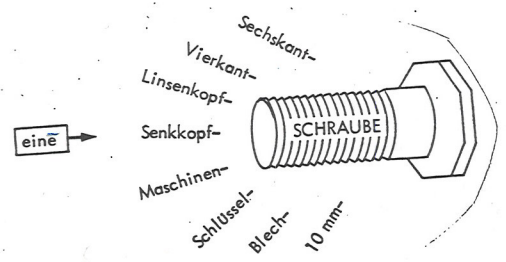
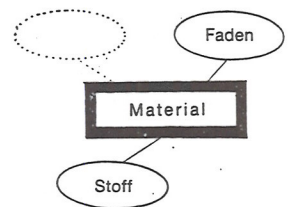
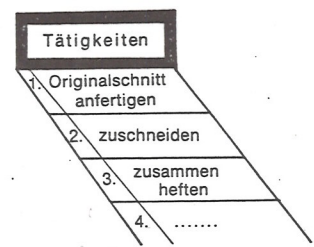
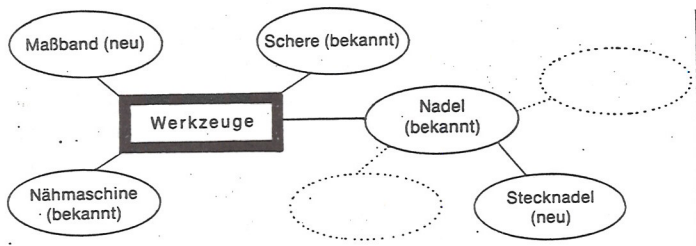
Aussprache:  
 be st e h e n  
 a b n e h m e n



Eine große Hilfe beim Versuch des Entschlüsselns fachsprachlicher Texte ist es für Schüler, wenn sie mit den vielfältigen Möglichkeiten der Nominalisierung in der deutschen Sprache vertraut sind. Damit sind nur einige der Möglichkeiten beschrieben, eine bewußte, auf Erweiterung der rezeptiven Kompetenz zielende systematische Wortschatzarbeit auch im Rahmen allgemeinsprachlicher Themen zu betreiben.

<sup>2</sup> Neuner/Desmaret/Funk/König/Scherling: Deutsch konkret 3. Ein Lehrwerk für Jugendliche, S. 27. München (Langenscheidt), 1985

Daneben sollten Schüler prinzipiell angehalten werden, zu versuchen, in neuen, authentischen Texten Wörter systematisch zu ordnen und zu sammeln. Ordnungskriterien sind bei den folgenden Beispielen aus fachsprachlichen Texten in einem Fall das Grundwort, im anderen Fall das Oberbegriffssystem<sup>3</sup>.



Soweit also das Plädoyer für eine systematische Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht der Schule als Vorbereitung auf fachsprachliche Anforderungen.

<sup>3</sup> Beispiele aus der Arbeit des Kasseler Fachsprachenprojektes, zit. in Biermann, et al., 1983, S. 84

## b) Fachtexte

Zunächst gilt hier wie auch im Wortschatzbereich: Der allgemeinsprachliche Unterricht DaF kann sich schon allein wegen der späteren oder - beim DaF-Unterricht mit Erwachsenen - gegenwärtigen Bedürfnisstruktur der Lerner nicht auf eine übergroße Spezifizierung einlassen. Vielmehr muß er darauf abzielen, fächer- und berufsfeldübergreifend Strategien des eigenständigen Umgangs mit authentischen Texten zu vermitteln, die auch an zunächst einfacheren, das heißt nicht für Experten geschriebenen Fachtexten erprobt werden sollten. Im Lehrwerk "Deutsch konkret" haben wir zu diesem Zweck beispielsweise die Broschüre "So entsteht ein Auto" des VW-Werks ausgewählt, Interviews mit jugendlichen Industriearbeitern und Gewerkschaftern gemacht und bearbeitet.

Das Einbeziehen von authentischen Texten in den DaF-Unterricht ist eine Aufgabe, der sich Lehrwerkautoren - anders als bei der systematischen Wortschatzarbeit<sup>4</sup> - mehr und mehr stellen. Trotz aller lexikalischer Probleme haben Fachtexte häufig auch Vorteile etwa gegenüber allgemeinsprachlichen Zeitungstexten: Sie sind in sich logisch durchkonstruiert und daher in ihrer Struktur häufig grafisch darstellbar.

Ein Beispiel für die Bearbeitung eines Textes aus einem Lehrbuch für Kraftfahrzeugmechaniker:

## Beispiel

## Zusammensetzung der Abgase

Jeder Kraftstoff besteht aus Kohlenwasserstoffverbindungen, die bei der Reaktion mit Sauerstoff neue Verbindungen bilden. In Wärmekraftmaschinen wird die dabei frei werdende Wärme in mechanische Energie umgewandelt. Der in der Verbrennungsluft enthaltene Sauerstoff verbindet sich mit dem Wasserstoff zu Wasser, das bei niedriger Außentemperatur und kaltem Motor als Wasserdampf sichtbar wird. Der Kohlenstoff reagiert bei vollständiger Verbrennung mit dem Sauerstoff zu Kohlendioxid, bei Sauerstoffmangel zu dem giftigen Kohlenmonoxid. Der in der Luft enthaltene Stickstoff bildet mit Sauerstoff bei hohen Temperaturen stechend riechende Stickoxide. Enthält der Kraftstoff Schwefel, bildet sich Schwefeldioxid, das zusammen mit dem Verbrennungswasser schweflige Säure ergibt, eine der Hauptursachen für die Korrosion im Zylinder und in der Auspuffanlage.

(Quelle: Fachkunde Kraftfahrtechnik<sup>1</sup>1978, S. 13.)

Kraftstoff + Sauerstoff  
→ neue Verbindungen  
Wärme → Energie  
Kohlenstoff + Sauerstoff  
→ Kohlendioxid  
Kohlenstoff ohne Sauerstoff  
→ Kohlenmonoxid;  
Stickstoff + Sauerstoff →  
Stickoxid  
Schwefel + Sauerstoff →  
Schwefeloxid  
Schwefel + Sauerstoff +  
Wasser → schweflige  
Säure (Rost!)

5

<sup>4</sup> Das einzige mir bekannte DaF-Lehrwerk, das von der ersten Lektion an systematisch die Wortbildungsregeln aufgreift ist: Deutsch - Ein Lehrbuch für Ausländer. Hrsgg. vom Herder-Institut. Leipzig, 1977

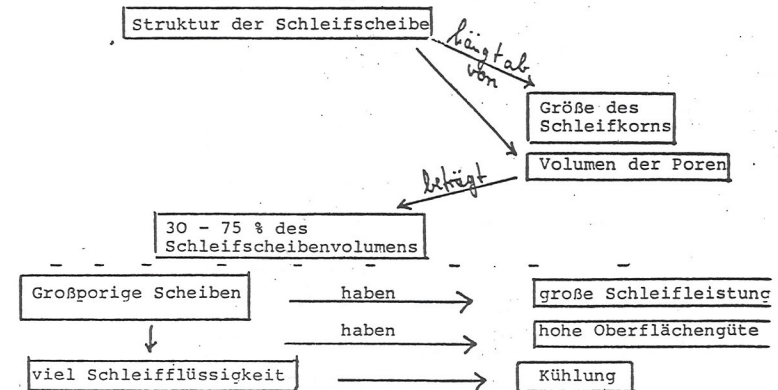
<sup>5</sup> Fachkunde: Kraftfahrtechnik, Stuttgart<sup>1</sup>1978, S. 13. Bearbeitung im Kasseler Fachsprachenprojekt

In diesem Text läßt sich die Syntax weitgehend durch wenige grafische Zeichen ersetzen. Den Text kann man auf diese Weise "verformeln"<sup>6</sup>. Die Schüler können den Inhalt anschließend mit eigenen Worten wiedergeben. Ein zweites Beispiel für eine etwas aufwendigere "Verformelung":

## Die Struktur der Schleifscheibe

Die Struktur der Schleifscheibe hängt ab von der Größe des Schleifkorns und dem Volumen der Poren, das sich aus der Schrumpfung des Bindemittels beim Brennen ergibt. Das Volumen der Poren kann 30...75 % des gesamten Schleifscheibenvolumens betragen. Es ist meistens gleich der Korngröße, kann aber auch ein Vielfaches derer sein.

Hochporöse Scheiben wirken wie grobkörnige Scheiben. Verwendet man großporige Scheiben mit feinem Korn, so erhält man große Schleifleistung bei hoher Oberflächengüte. Die großen Porenräume können viel Schleifflüssigkeit aufnehmen, die kühlend wirkt. Das geringe Scheibengewicht begrenzt Unwucht und Schwingungen (Bild 101.1).



7

Auch hier wurde die Textstruktur grafisch dargestellt. Die Lehrwerkautoren Jirsa/Wilms haben zuerst diese Form der Arbeit mit authentischen, fachsprachlichen Texten aufgegriffen. Sie stellen häufig die Struktur eines Fachtextes in Umrissen dar und fordern die Schüler auf, die Stichworte zu ergänzen. Auf diese Weise wird verhindert, daß durch die Vorinformationen bereits der ganze Text vorweggenommen und daher uninteressant wird:

<sup>6</sup> Vorschläge zur Vorentlastung von Fachtexten durch "Verformelung" macht Becker in Info DaF, Juni 83, S. 3-8

<sup>7</sup> Funk, H.: Fachsprache im Unterricht mit ausländischen Jugendlichen (unveröffentlichtes Manuskript)



**Fragen**

Woher kommen Synthetics?

Woraus werden sie aufgebaut / gemacht?

Welche Vorteile / Vorzüge haben Synthetics?

**Die Synthetic-Gruppe**

Die zweite große Gruppe in der Familie der Chemiefasern bilden die Synthetics. Sie kommen alle aus der Retorte und werden aus Rohstoffen aufgebaut, die aus Kohle, Teer oder Erdöl gewonnen werden.

Der Siegeszug der Synthetics begann nach dem letzten Krieg. Gegenüber einigen anderen Fasern haben sie beachtliche Vorzüge. Sie sind formbeständig und knitterarm, reiß- und scheuerfest, unempfindlich gegen Motten und viele Chemikalien, sie filzen nicht, lassen sich bequem waschen, trocknen schnell und brauchen kaum gebügelt zu werden.

**Antworten**

aus der Retorte

aus Rohstoffen aufgebaut (Kohle, Teer, Erdöl)

formbeständig  
knitterarm

**SYNTHETICS**

<b>GEWINNUNG</b>

<b>Eigenschaften</b>	
+	-
trocknen schnell	

1. Füllen Sie die Schemata bitte aus!

Neuner/Krüger/Grewer <sup>9</sup> und Buhlmann <sup>10</sup> nennen darüberhinaus eine ganze Reihe von möglichen Formen der Vorstrukturierung und Vorentlastung authentischer Texte.

<sup>8</sup> Jirsa, W./Wilms, H.: Deutsch für Jugendliche anderer Muttersprache. Hrsgg. vom FWU, München o.J.

<sup>9</sup> Neuner/Krüger/Grewer: Übungstypologien zum kommunikativen Deutschunterricht München, 1981

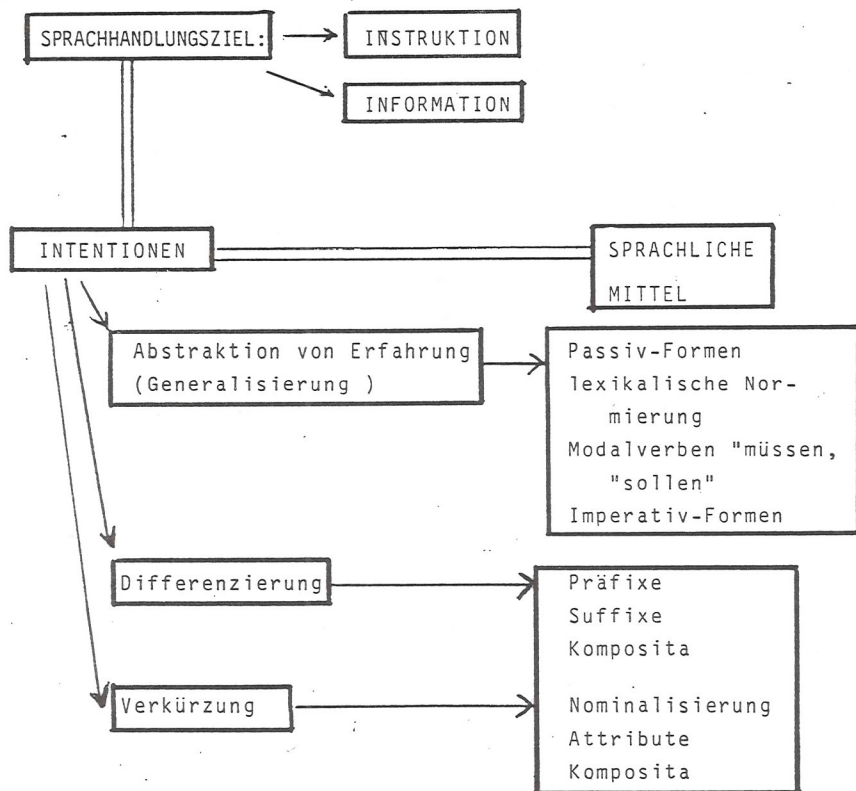
<sup>10</sup> Buhlmann, R.: Das Lesen von Fachtexten. In: Faber, H. v./Heid, M. (Hrg.): Lesen in der Fremdsprache. München (Goethe-Institut) 1981, S. 55-124

Sind Schüler von Anfang an den Umgang mit Texten, deren Inhalt sie nicht in jedem Detail erfassen, gewöhnt, so wird bei ihnen auch der spätere Einstieg in hochindizierte Fachtexte keine 'Schockreaktionen' auslösen.

c) Grammatik

Was unterscheidet Fachtexte grammatisch von allgemeinsprachlichen Texten? Zunächst nur die Tatsache, daß in ihnen bestimmte grammatische Strukturen in eingegrenzter Bedeutung und großer Häufung auftauchen. Warum dies so ist und um welche Strukturen es sich dabei - unabhängig vom jeweiligen Fachgebiet - handelt, kann aus pragmatischer Sicht so beschrieben werden: Fachtexte verfolgen zumeist zwei Ziele: Information, d.h. sie vermitteln Wissen über einen Sachverhalt und Instruktion, d.h. sie liefern Handlungsanweisungen. Sie sind bemüht, fachliches Wissen und Erfahrungen abstrahiert, das heißt in Form allgemeingültiger Regeln zu präsentieren, zu generalisieren. Unabhängig davon ob dies die Abgrenzung zweier Betriebsformen im Bereich der Wirtschaft betrifft oder die Abgrenzung zweier Metalle oder Arbeitsgänge bei der Herstellung eines Kleides - immer ist mit der Generalisierung auch die Notwendigkeit der Differenzierung, des Abgrenzens ähnlicher Sachverhalte gegeneinander verbunden. Schließlich hat Fachsprache auch immer die Aufgabe der Verkürzung auf den verschiedensten Ebenen des fachsprachlichen Diskurses verbunden. Die Begriffe "Wärmeleitfähigkeit" oder "Widerstand" fassen komplexe, berechenbare Sachverhalte zusammen, die durch eine bloße mechanische Übersetzung im Unterricht nicht erfaßt werden können. Da Konzepte, Systeme und ganze Arbeitsgänge sich auf diese Weise zu einem einzigen Wort verdichten, können fachsprachliche Texte und Dialoge oft sehr knapp gehalten sein, Nicht-Experten wird das Textverstehen aber dadurch umso schwerer gemacht.

In der Arbeit mit ausländischen Jugendlichen in den verschiedensten technischen Berufsfeldern haben wir uns in den vergangenen Jahren bemüht, zusammenzustellen, mit welchen sprachlichen Mitteln Fachtexte diese Absichten (Generalisierung, Differenzierung, Verkürzung) vorwiegend angehen. Wir sind dabei zu folgender Zuordnung gekommen.



Sicher ist weder die Liste der Intentionen noch die Liste der sprachlichen Mittel vollständig. Welche Hinweise sind aus dieser Liste für den allgemeinsprachlichen DaF-Unterricht zu entnehmen? Die erwähnten grammatischen Strukturen sind in der Regel ohnehin in den Lehrplänen spätestens im dritten Jahr "DaF" enthalten. Sie könnten also auch an allgemeinverständlichen fachsprachlichen Inhalten eingeführt und in ihrer besonderen Bedeutung für die Fachsprachen beschrieben werden.

Dazu eignen sich eine Reihe von Texten und Themen:

- Werbebroschüren von Herstellern von Autos oder Elektrogeräten
- Bedienungsanleitungen für bekannte technische Geräte (Stereo-Anlagen, Haartrockner etc.)
- Kochrezepte
- Packungsaufschriften (Kurzrezepte)

- Produktbeschreibungen (etwa in Warenhauskatalogen)
- Preetexte zu Umweltschutz-, Wirtschafts- und Energiefragen (etwa die in Schweden in deutscher Sprache (!) veröffentlichte Broschüre über Umweltschäden).

Zu jedem der genannten Punkte gibt es im übrigen Videotexte. In jedem der Texte könnten fachsprachentypische Strukturen zunächst rezeptiv herausgearbeitet und anschließend systematisch erläutert werden

Geht man einmal nur von den technischen Fachsprachen aus, so ist eine Zuordnung von Themen und grammatischen Strukturen noch wesentlich genauer möglich: Thematisch stehen jeweils Werkstoffe, d.h. Arbeitsmaterialien oder Werkzeuge sowie Arbeitsverläufe oder Produktionsverfahren im Mittelpunkt fachsprachlicher Texte. In allen drei Bereichen müssen beispielsweise ausländische Auszubildende in der Bundesrepublik lernen zu beschreiben, zu unterscheiden und Regeln zu formulieren, also zu generalisieren.

Für den Bereich der Werkstoffe, Produkte und Arbeitsmaterialien könnte eine Zuordnung von Themen, kommunikativen Tätigkeiten und Sprachstrukturen nach einer Erhebung, die im Fachsprachenprojekt an der Gesamthochschule in Kassel auf der Basis von Fachkundelehrbüchern aus drei Berufsfeldern durchgeführt wurde, so aussehen:

Themen, Mitteilungsfunktionen und Strukturen technisch-fachsprachlicher Texte in der Berufsschule

Themenbezug	Kommunikative Tätigkeit	Mitteilungsfunktion	Sprachstruktur
Werkstoffe	charakterisieren	ch: die Eigenschaft eines best. Stoffes in einem best. Zustand beschreiben	Vgl. mit "wie und als" Adjektive: Adjektivbildung: Verb + Suffix
Arbeitsmaterialien	diskriminieren	d: x <sub>1</sub> mit x <sub>2</sub> vergleichen	Determinativ-Komposita, Komparation, Verben ohne aktivhandelndes Subjekt, Verben mit untrennbarem Präfix, Konjunktionen (Zugehörigkeit, Abgrenzung)
Produkte	generalisieren	g: Zuordnungen, Regeln zu x <sub>1</sub> (Oberbegriffe, Ableitungen konstatieren)	

Hier würde aber der Rahmen dessen, was an Vorbereitung auf fachsprachliche Anforderungen im allgemeinsprachlichen DaF-Unterricht möglich und sinnvoll ist, sicher verlassen. Das Einbeziehen von Besonderheiten einzelner Fachsprachengruppen ist nur in speziell auf die Bedürfnisse bestimmter Lernerguppen zugeschnittenen Kursen möglich.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Der Ruf nach mehr fachsprachlichen Inhalten muß nicht mit besonderen, außerschulischen fachsprachlichen Kursen beantwortet werden. Eine gezielte Vorbereitung auf fachsprachliche Anforderungen im Deutschen kann am besten durch eine gezielte Wortschatzarbeit, die auf Systematisierung und nicht auf Akkumulation abzielt, und durch das Vermitteln von Strategien der Arbeit mit authentischen Texten von Anfang an erfolgen. Dabei sollten grammatischen Strukturen, die besonders häufig in fachsprachlichen Texten verwendet werden, bewußt gemacht und in fachsprachlichem Verwendungskontext vorgestellt werden. Auf diese Weise kann Schülern sicher die Berührungsangst vor augenscheinlich so komplexen schweren fachsprachlichen Texten teilweise genommen werden.

Jaakko Lehtonen  
Universität Jyväskylä

#### SPRECHANGST UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT

In der Diskussion über Ziele und Methoden des Fremdsprachenunterrichts sind manchmal solche Begriffe wie Kommunikationsfähigkeit oder Kommunikationsbereitschaft mit Sprachgewandtheit und fremdsprachigen Kenntnissen falsch gleichgesetzt - oft unter einem oberflächlichen Oberbegriff "Kommunikative Kompetenz". In diesem Beitrag wird eine solche Variabel diskutiert, die die soziale Kommunikationsbereitschaft eines Menschen stark beeinflussen kann, die aber an sich nichts mit der Sprachbereitschaft zu tun hat.

In dem Sammelband "Kommunikation in Europa" (1981) schreibt Peter W. Kahl über die Erfassung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht: Weil mündliche Leistungen im Unterricht und "kommunikative Kompetenz" als ein Lernziel heute eine so wichtige Stellung einnehmen, müßten sie auch in der Lernerfolgskontrolle berücksichtigt werden: "Wenn ein Schüler nichts oder nur wenig sagt, sich kaum an den Gesprächen beteiligt, sei es, weil er kein Interesse hat, sei es, daß er nichts zu sagen weiß oder nichts sagen will, wirkt sich das entsprechend negativ auf die Beurteilung aus, unabhängig von seinen potentiellen fremdsprachlichen Fertigkeiten" (S. 162).

Daß man die Sprache kennt, etwas zu sagen hat und auch sagen möchte aber dennoch schweigt, kann paradox klingen. Dieses Paradoxon gehört aber zu dem Alltagsleben von vielen - nicht nur Schülern sondern auch Erwachsenen, die an Diskussionen teilnehmen möchten und könnten, sich aber zurückhalten. Wer sind sie und wie könnte man ihnen im Fremdsprachenunterricht helfen?

Ich habe manchmal in Diskussionen über Fremdsprachenunterricht und fremdsprachige Kommunikation ein Rätsel aufgegeben: Auf wen treffen die folgenden Charakterisierungen am besten zu? Handelt es sich (a) um typische Finnen in einer internationalen Konferenz, (b) um typische deutsche Schüler im Englischunterricht oder (c) um skandinavische Deutschstudenten bei Gesprächsübungen?

Die Kennzeichnungen sind wie folgt:

- (1) Unfähigkeit sich in Unterhaltungen mit Fremden einzulassen
- (2) Unfähigkeit eine Diskussion weiterzuentwickeln oder Freundschaften zu initiieren

- (3) Unfähigkeit den roten Faden einer Diskussion zu verfolgen und sinnvolle Bemerkungen während der Diskussion zu machen
- (4) Unfähigkeit Fragen zu beantworten, die in normalen Unterrichts- oder Arbeitssituationen gestellt werden
- (5) Unfähigkeit, Fragen beim Unterricht oder in der Arbeit zu beantworten - nicht aufgrund fehlender Kenntnisse sondern wegen mangelnder Fähigkeit die Antwort zu formulieren und zeitlich richtig zu organisieren
- (6) Unfähigkeit, eine vollständige gesprochene Mitteilung zu erzeugen, auch wenn sie im voraus geplant und gegliedert worden ist
- (7) Allgemeine Ungewandtheit in Gesprächssituationen, die durch mangelnde Beteiligung charakterisiert wird.

Einige haben auf Finnen getippt, vielleicht wegen eigener Erfahrungen, vielleicht weil sie den Mythos vom schweigenden Finnen kannten (Lehtonen - Sajavaara 1985). Andere haben gemeint, daß es sich auf jeden Fall um Studenten im Fremdsprachenunterricht handelt - entweder deutsche oder skandinavische. In diesem Falle waren aber alle im Unrecht!

Auf diese Weise wurde in einem Artikel von Gerald M. Phillips eine gewisse Gruppe amerikanischer Universitätsstudenten beschrieben (Phillips 1977). Diese Gruppe, die einen Anteil von etwa 10 % aller amerikanischen Universitätsstudenten bildet, leidet an einer gewissen Beschwerde, die etwas mit Kommunikation zu tun hat. Man hat dies die neue soziale Krankheit genannt. Es ist die Krankheit einer Gesellschaft, die immer mehr Leistung, mehr Beweise und mehr Kompetenz von ihren Mitgliedern verlangt. Die Krankheit heißt Sprechangst: antizipatorische Ängstlichkeit gegen solche sozialen Situationen, in denen man sich als Sprecher der Beurteilung eines Publikums, einer Gruppe oder überhaupt eines Anderen unterwerfen sollte. Sprechangst ist auch manchmal als Pathologie des normalen Sprechers beschrieben worden.

In diesem Beitrag wird versucht, die Rolle der Sprechangst im Fremdsprachenunterricht und bei der fremdsprachigen Kommunikation zu diskutieren und zu erklären.

Das liebe Kind hat mehrere Namen. So ist es auch mit der Sprechangst, die in der amerikanischen Sprechwissenschaft während der letzten Jahre eines der beliebtesten Untersuchungsobjekte gewesen ist. In der Fachliteratur der letzten 10 Jahre findet man sogar hunderte von wissenschaftlichen Artikeln oder umfangreichere Monographien über den Ursprung, die Definition, die Symptome und die Therapie von Sprechangst. Es gibt sogar mehrere miteinander wetteifernde Schulen, die die Ursachen und auch die Heilmittel der Krankheit etwas verschieden sehen. (Leary 1983b; Sallinen-Kuparinen 1985)

Im folgenden seien nur einige aufgezählt; dabei ist zu bemerken, daß es sich nicht nur um kleinere Nuancen eines Wortes handelt. Jeder Begriff verbirgt hinter sich auch eine spezifische wissenschaftliche Konstruktion - oft mit entsprechenden Therapie- oder Trainingsmethoden:

- audience sensitivity (Publikumssensibilität; Paivio - Lambert 1965)
- communication apprehension (Bedrängtheit in der Kommunikation; McCroskey 1977)
- interaction anxiety & audience anxiety (Interaktionsangst und Publikumsangst)
- shyness (Philkonis 1977; Ambardo 1977)
- social anxiety (sozial Ängstlichkeit; Leary 1983)
- stage fright (Lampenfieber; Clevenger 1959)
- reticence (Verschwiegenheit oder Schweigsamkeit; Phillips 1977)
- unwillingness to communicate (Abneigung gegen Kommunikation; Burgoon 1976)

Die Definition des vielleicht bekanntesten Konzepts, des von dem Amerikaner James McCroskey entwickelten Communication Apprehension (oft CA abgekürzt), heißt etwa: "Der Grad eines Individuums an Furcht oder Ängstlichkeit, die mit einer realen oder antizipierten Kommunikation mit einem oder mehreren Menschen verbunden ist" (McCroskey 1977). Ein deutscher Forscher, Dieter-W. Allhoff hat Sprechangst als "die Angst und die daraus resultierende Hemmung, öffentlich oder in bestimmten Kommunikationssituationen vor oder mit anderen zu sprechen" definiert (Allhoff 1983).

Was zu der McCroskeyschen Definition zu bemerken ist, ist die antizipatorische Wirkung der Sprechangst: bei einem ängstlichen Individuum rufen nicht nur reelle sondern auch eventuelle künftige Sprechsituationen höhere Ängstlichkeit hervor. Es ist natürlich von dem Verhalten eines Menschen zu erwarten, daß er solche Situationen loszuwerden versucht, die Ängstlichkeit verursachen. Wer Sprechangst hat, versucht auf jede Weise solche Situationen zu vermeiden, wo er vor oder mit anderen kommunizieren sollte. Um das Angstgefühl zu vermeiden nimmt er nicht teil an Konferenzen, Gesprächen und Verhandlungen. Wenn er einen eventuellen Gesprächspartner auf der Straße aus der Ferne sieht, dreht er sich um die Ecke um ihn nicht zu treffen. Und wenn er einmal in eine Gesprächssituation kommt, vermindert die Ängstlichkeit seine Fähigkeit die sozialen Winke in der Situation zu bemerken und auszunutzen sowie auch seine Fähigkeit sich auf die Kommunikationsaufgabe zu konzentrieren.

In einer amerikanischen Untersuchung fragte man 2500 Erwachsene, was bei ihnen die meiste Angst verursacht. Die sieben wichtigsten Punkte waren: Tod 19 %, Krankheiten 19 %, Tiefes Wasser 22 %, Geldschwierigkeiten 22 %, Spinnen und Insekten 22 %, hohe Plätze 32 % und - Sprechen vor Publikum 41 % (Work 1982). Warum ist das Sprechen eigentlich so furchtbar? Um diese Frage zu beantworten müssen wir zuerst zwischen zweierlei Sprechsituationen und Erreger zweierlei Angstgefühle unterscheiden: das Sprechen vor und das Sprechen mit anderen. Das eine ist eine Situation wo man etwas vorträgt, was man im voraus vorbereiten konnte, das andere eine wo man sprachlich spontan und unmittelbar auf die Äußerungen eines Gesprächspartners reagieren muß. Die eine ist eine Darstellungssituation, die andere eine Interaktionssituation.

Wer auf die Bühne tritt - auch symbolisch - tut es normalerweise freiwillig und ist sich bewußt, daß man von dem Publikum evaluiert wird. Er weiß auch, daß er je besser belohnt wird desto besser er geübt hat. Einem routinierten Sprecher bedeutet Lampenfieber positive Konzentration auf die Aufgabe. Diese psychophysische Erregung, die die kognitive Leistungsfähigkeit steigernd beeinflusst, kann sich aber in negative Sprechangst - oder sogar Logophobie - verwandeln, die die umgekehrte, paralyisierende Wirkung auf die Kommunikationstätigkeit hat. Es ist ja bekannt, daß alle Angstgefühle auch Aufhebung der willensmäßigen und verstandsmäßigen Steuerung des Sprechverhaltens verursachen. Das Resultat hat man auch Denkblockade genannt. Die Ursache dieser Art von Sprechangst kann darin liegen, daß der Sprecher selbst die Latte unrealistisch hoch stellt. Er nimmt an, daß das Publikum eine Spitzenpräsentation erwartet. In Wirklichkeit ist es der Sprecher selbst, der das Anspruchsniveau für sich zu hoch einschätzt.

Für manche Leute rufen öffentliche Sprechsituationen keinerlei Angstlichkeit hervor: Politiker, Lehrer und Schauspieler können sogar genießen, daß sie vor dem Publikum, vor der Klasse oder vor Zuschauern sprechen und die Situation beherrschen können. Aber wer brav und selbsticher auf die Bühne tritt, kann sich in einer Diskussion gehemmt und ängstlich fühlen. Vielleicht macht auch ihm ein Gespräch mit einem Fremden an der Haltestelle keine Schwierigkeiten; die Angst tritt hervor, wenn die Gesprächspartner für ihn bedeutsam sind: Klubmitglieder, Kollegen, Vorsitzende oder andere wichtige Mitmenschen. Auch diese Angst ist verständlich. In einem wichtigen Gespräch kümmert man sich um den Eindruck, den man mit seinem Benehmen auf andere macht: War ich schnell, flink und schlagfertig genug? War ich glaubwürdig und wurde ich richtig verstanden? (Lehtonen 1983)

Beide Reaktionen, Kummer vor dem Publikum und Kummer um Erfolg in einem wichtigen Gespräch, sind normal und auch wünschenswert, weil die psychophysische Erregung, die man in der Alltagssprache Lampenfieber nennt, die Sprechleistung intensiviert. Nur wenn die Person an Minderwertigkeitskomplexen leidet und in sozialen Situationen öfter das Gefühl hat, daß sie beobachtet wird, als daß sie selbst Beobachter ist, wenn sie also ein schwaches Selbstgefühl hat, erklärt sie auch ihre eigenen Aneregsreaktionen (Erhöhung der Herzfrequenz, vermehrte Schweißabsonderung usw.) als negative Vorzeichen des kommenden Mißerfolges und wird noch ängstlicher.

Vielleicht hat mancher von dem Kollegen oder der Kollegin gehört, die sich krank meldete und zuhause blieb - zufälligerweise an jenem Tag, an dem ausländische Gäste in die Schule kamen mit denen er sie in der Fremdsprache hätte sprechen sollen. Ihr Verhalten, ein antizipatorischer Zurückzug aus der Kommunikation, war ein typischer Fall von Communication Apprehension - Sprechangst. An sich war ihre Erkrankung verständlich: jeder versucht ja solche Situationen zu vermeiden, die Angst hervorrufen; aber wenn die Schutzvorkehrungen die Arbeit stören und auch wichtige Lebensentscheidungen leiten, muß man sie als schädlich einschätzen - auch wenn der Sprecher selbst sich sein Benehmen positiv erklärt: ich fühle mich erkältet, ich habe etwas anderes dringendes zu tun, schließlich ist das Treffen mir nicht so wichtig und so weiter.

In dem fiktiven Falle unseres Fremdsprachenlehrers war auch die angst-erregende Situation eindeutig: er wagte nicht s e i n e Fremdsprache vor den Ohren seiner Kollegen zu sprechen, weil er sich selbst ein fiktives öffentliches Ich geschaffen hatte, das die Sprache tadellos und - wenn möglich - besser als ein Muttersprachler gebraucht. Er hat Angst, daß diese Vorstellung vor den Augen der Kollegen zusammenbricht, wenn sie hören, wie er die Sprache wirklich spricht. In anderen Worten, er hatte Angst, sein Gesicht vor den Augen der wichtigen Referenzgruppe zu verlieren.

Aber welches ist die Erklärung für die Angst und das Schamgefühl und die Lust zu verschwinden, wenn man z.B. einen völlig Fremden auf der Straße trifft, der nach dem Weg fragt? Es ist nämlich auch nicht so ungewöhnlich, daß auch solche Situationen Sprechangst hervorrufen. Eine Erklärung konnte man in einer "Spiegeltheorie" finden. In einem Experiment beobachtete man das Benehmen von Kindern in einem Zimmer, in dem auch eine Schüssel voll Süßigkeiten stand. Man konnte feststellen, daß die Kinder, die alleine im Zimmer waren, die Süßigkeiten nicht nahmen, wenn ein Spiegel so hinter der Schüssel gestellt war, daß das Kind sich beim Stehlen im Spiegel sehen konnte (vgl.

Cerver 1981; Paulus 1980). Auch der Ausländer wirkt wie ein Spiegel. Er ist nicht ein Kollege, ein Vorsitzender oder ein Bekannter, vor dessen Augen ich gelten oder mein Gesicht behalten sollte. Er ist auch nicht Publikum, dessen Evaluation mir wichtig wäre. Aber er wirkt wie ein Spiegel, der mein Betretensein in meinem Bewußtsein reflektiert und dadurch den Unterschied zwischen meinem idealen Ich und der Wirklichkeit aktualisiert. Ich werde ängstlich, weil ich nicht fähig bin, meine inneren Ziele als Fremdsprachensprecher zu erfüllen: ich finde nicht die richtigen Wörter und Ausdrücke, ich bin nicht flüssig genug, ich weiß daß ich mich nicht so benehme, wie es in der Schule gelehrt wurde.

Was sind nun die Einstellungen zur Fremdsprache, die man aus der Schule bekommt? Eine Analyse der Fremdsprachenangst von 231 finnischen Universitätsstudenten ergab vier Faktoren, die die verschiedenen Aspekte der Einstellung zur Fremdsprache, in diesem Falle zum Englischen beschreiben:<sup>1</sup>

- (1) Vertrauen auf eigene sprachliche Kompetenz (dieser Faktor erklärte 58 % der Gesamtvariation),
  - (2) Ängstlichkeit, Fehler zu machen (19 %),
  - (3) Allgemeine soziale Ängstlichkeit oder Angstbereitschaft als Persönlichkeitszug (12 %),
  - (4) Belohnung oder Anerkennung beim Fremdsprachenunterricht 9 %.
- (Lehtonen - Sajavaara - Manninen 1985)

Diese vier Faktoren traten auch in den Lösungen mit 4 bis 6 Faktoren ziemlich unverändert in Erscheinung. Der stärkste Faktor, "Vertrauen auf eigene sprachliche Kompetenz" erklärte sogar 58 % der Gesamtvariation. Dieser Faktor kann durch folgende Feststellungen beschrieben worden (nach jeder Feststellung wird die Ladung im betreffendem Faktor gegeben): "Ich kann Englisch sehr gut/gar nicht sprechen" (.64), "Ich kann alles auf Englisch sagen was ich will (.60), "Meine Aussprache ist nicht gut" (.59), "Ich kann gut/gar nicht gesprochenes Englisch verstehen" (.55), "Ich kann Englisch gut/gar nicht schreiben" (.53), "Ich kann mich in Englisch gut verständlich machen" (.51), "Ich werde verwirrt, wenn ich Englisch spreche (.50).

Im Faktor 2 ( 19 %) bekamen hohe Ladungen solche Feststellungen, die die Ängstlichkeit, Fehler zu machen widerspiegeln; er enthält aber auch Feststellungen, die Ängstlichkeit, sein Gesicht in der fremdsprachlichen Diskussion zu verlieren, und sich lächerlich zu machen, behandeln. Das Gefühl daß man sich durch sein Verhalten lächerlich macht, und das Gefühl, von den anderen beobachtet und evaluiert zu sein, gehören oft mit schwachem Selbstbewußtsein und

<sup>1</sup> Die Faktorenanalyse beruht auf Originaldaten der Magisterarbeit von Seija Manninen an der Universität Jyväskylä, 1984

negativem Selbstgefühl zusammen. Feststellungen, die sich unter diesem Faktor gruppierten, waren folgende: Es macht mir nichts aus, wenn ich beim Englischsprechen Fehler mache (.66); Ich habe Angst davor, beim Englischsprechen Fehler zu machen (.64), Ich spreche Englisch nur dann, wenn ich weiß, daß ich keine Fehler mache (.55); Ich befürchte, komisch zu klingen, wenn ich Englisch spreche (.55); Ich fühle mich nicht ängstlich, wenn ich nicht das ausdrücken kann, was ich sagen wollte (.55); Es macht mir nicht aus, wenn jemand über mich lacht, wenn ich Englisch spreche (.53); Ich fühle mich beim Englischsprechen irritiert, wenn ich nicht die richtigen Worte finde (.51); Meine Aussprachefehler stören mich (.51) und Beim Englischsprechen denke ich niemals über meine Wirkung auf andere Leute nach (.50).

Faktor 3, der (allgemeine) soziale Ängstlichkeit genannt wurde, sammelte an sich Feststellungen wie: Ich bin eine sehr schüchterne Person (.70); Ich fürchte mich davor, vor einer Öffentlichkeit zu sprechen (.68); Es macht mir Freude, vor einer Gruppe von Leuten eine Rede zu halten (.64); Ich mag es, wenn jedermann mir zuhört (.61); Es gibt Leute, bei den ich Angst davor habe, sie anzusprechen (.50); Ich möchte unklare Gesprächssituationen vermeiden (.47); Ich bin ängstlich, wenn ich anderen Leuten über meine Gedanken und Gefühle erzählen soll (.47); Ich mag es, mit meinen Lehrern zu sprechen (.41) und Ich fühle mich niemals beim Englischsprechen angespannt (.41). Dieser Faktor enthält außer Feststellungen, die mit allgemeiner sozialer Schüchternheit und Furcht vor soziale Urteile der Mitmenschen zu tun haben, auch das Begegnen des wichtigen Gesprächspartner (The Important Other) und Auftreten vor Publikum.

Faktor 4 ist wieder klar fremdsprachenunterrichts- und kommunikations-spezifisch: wie belohnend hat man die Englisch-Stunden in der Schule erfahren. Die Items dieses Faktors sind folgende: Ich habe während meines Englischunterrichts Lob und Anerkennung erfahren (.75); Während der Englischstunden fühlte ich mich immer etwas unsicher (.60); In den Englischstunden wurde ich mehr kritisiert als gelobt (.60); Die Englischstunden machten mir Spaß (.57); Einige meiner Englischlehrer waren überheblich (.54); In der Schule hat man mir den Eindruck vermittelt, kein Englisch zu kennen (.52); Ich fand es leicht, dem Englischunterricht zu folgen (.51); Den Fehlern wurde im Englischunterricht zu viel Aufmerksamkeit zuteil (.51); Ich war stets bemüht im Englischunterricht gut mitzuarbeiten (.47); Ich habe auf die Fragen des Lehrers mich nicht häufig gemeldet (.45) und Die Anforderungen im Englischunterricht waren zu hoch (.40).

Vorübergehend kann man in diesem Zusammenhang auch etwas über die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen feststellen. Wie erwartet, bewies sich der durchschnittliche Skalenwert (Skala 1..5) der Items in Faktor 1 signifikant höher bei Englischstudenten (4.0) als in der Kontrollgruppe (3.6). Andererseits gab es keinen Unterschied bei der Ängstlichkeit Fehler zu machen zwischen den Mittelwerten der Gruppen (3.3 und 3.4); die kommenden Englischlehrer sind also ebenso ängstlich Fehler zu machen wie die Studenten der Sozialwissenschaften., die nur in der Schule Englisch gelernt hatten. Unerwartet ist der Unterschied zwischen den Gruppen in der allgemeinen sozialen Ängstlichkeit: die Sprachstudenten bewiesen sich signifikant mehr schüchtern in items die den Grad der Sprechangst messen (Durchschnittswerte aller Feststellungen im Faktor 3: 2,8 und 3.0). Erwartet aber war, daß die Englischstudenten mehr belohnende Erfahrungen vom Englischunterricht in der Schule hatten, als die Kontrollgruppe. Der Unterschied der Mittelwerte (4.1 und 3.5) ist auch statistisch sehr signifikant. (Manninen 1985; Lehtonen & al. 1985)

Wenn man diese vorläufigen Testresultate verallgemeinert, kann man einige Schlüsse ziehen: Eine wichtige Quelle von Sprechangst in einer Fremdsprache ist die Angst vor Fehlern, aller Wahrscheinlichkeit nach durch solchen Unterricht verursacht, der formale Fehlerlosigkeit fordert und Fehler straft. Es ist aber zu bemerken, daß angsterregende Verhaltensweisen auch im kommunikativen Unterricht möglich sind, wenn der Lehrer zu viel Aufmerksamkeit auf pragmatische Annehmbarkeit richtet und dadurch Ungewißheit von der sozialen Akzeptabilität des Responses erweckt.

Als eine Quelle negativer Einstellungen und Verhaltensweisen gegen die Fremdsprache und den Fremdsprachenunterricht spielt Kommunikationszufriedenheit (Engl. Communication Satisfaction) eine entscheidende Rolle. Wenn die sprachliche Interaktion nicht den Erwartungen des Teilnehmers entspricht, richten sich die negativen Gefühle von Enttäuschung entweder auf den Gesprächspartner oder auf sein eigenes Ich. Besonders wenn es sich um "small talk" handelt, dessen Funktion mehr das Vorbringen des sozialen Selbstbildes als Austausch von Informationen ist, richten sich die negativen Emotionen beim Mißerfolg auf das Ich. In der Schule können sich dementsprechend negative Erlebnisse in Rollenspielen und anderen "kommunikativen" Übungen viel folgenschwerer auf die Lernmotivation auswirken als eine falsche Antwort beim traditionellen Frontalunterricht, weil man im Rollenspiel auch eine starke Darstellungsrolle hat und hierdurch auch stärker an der Situation beteiligt ist, als in gewöhnlicher Frage-Antwort Situation. (Vgl. Lehtonen & al. 1985; Hecht & al. 1984)

Ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts auf der affektiven Ebene ist, das Vertrauen des Studenten auf seine eigene Befähigung, in sozialen Situationen auch in der Fremdsprache ohne ausgelacht zu werden durchzukommen, zu verstärken. Dies bedeutet auch Verringerung der Distanz zwischen dem Selbstbild und Idealbild: das heißt, die kommunikativen Ziele, die der Student als internalisierte Werte als sein Idealbild erkennt, sollen nicht unrealistisch hoch gestellt werden, um nicht Ängstlichkeit und Enttäuschung hervorzurufen, wenn das Ideal nicht in der Kommunikation verwirklicht wird.

Minderwertigkeitsgefühle und Abneigung gegen Kommunikation in der Fremdsprache scheinen ziemlich wenig mit aktuellen Kenntnissen in der Fremdsprache zu tun zu haben. In unserem Experiment bewies es sich, daß die Englischstudenten an der Universität in mancher Hinsicht sogar noch ängstlicher und unsicherer sind, als die Kontrollgruppe, Studenten, die Englisch nur in der Schule gelernt hatten.

Man setzt manchmal Sprechangst unrechtmäßigerweise mit Schweigsamkeit und kommunikativer Passivität gleich. Auch in der Klasse sind nicht alle, die schweigen, ängstlich. Einige schweigen und sprechen weniger als sie selbst wollen, weil sie Angst vor der Kommunikation haben. Manche schweigen vielleicht, weil sie nicht genügend Kenntnisse haben, aber einige schweigen aus eigener Wahl. Einige von den Studenten sind gesellig, gesprächig, auf die Gruppe gerichtet; sind fähig, sich auf neue Situationen an- und einzupassen, kontaktsuchend und aktiv (S. Geißner 1975; Lehtonen 1984). Sie genießen Rollenspiele und erfahren auch andere sogenannte kommunikative Unterrichtsmethoden als belohnend. Es gibt aber auch solche Studenten, die introvertiert, mehr auf die Innenwelt gerichtet, nicht gesellig und von dem sozialen Feld weniger abhängig sind. Es ist auch theoretisch berechtigt, diese Studenten in der Diskussion und mit Unterrichtsspielen in Frieden zu lassen, weil man durch Zwingen nur negative Einstellungen gegen den Unterricht und gegen die Fremdsprache verursacht. Es wäre auch irreführend zu fordern, daß alle in Diskussionen aktiv sein müssen und anzunehmen daß man die Sprache nur durch Tun lernt. Manchmal lernt man mehr als Beobachter, als als Teilnehmer.

Was sollte man aber mit solchen Studenten tun, die wirklich an Sprechangst leiden, die Sprechen wollten, aber sich nicht wagen? Auf dieses Problem habe ich leider keine Antwort. Der Amerikaner James McCroskey hat vorgeschlagen, daß man auch die ängstlichen in Frieden lassen sollte. Vielleicht ist der beste Kenner in diesem Falle aber der erfahrene Fremdsprachenlehrer selbst. Er sollte auch die Lösungen zu den Fragen intuitiv kennen, die

Theoretiker immer wieder beschäftigen: wie kann man den Ängstlichen unter den Schweigenden erkennen und - was noch wichtiger ist - wie soll man die Fremdsprache lehren so daß keine negativen Gefühle gegen die Sprache entstehen!

Es wäre unrealistisch zu erwarten, daß man in der Schule die fremde Sprache während der rund 300 Stunden richtig erlernen könnte, wenn man als Kind tausende von Stunden in mehreren Jahren brauchte, um die Muttersprache zu erwerben. Die Schule kann nur die Elemente der Sprache lehren. Sie kann aber den Schüler mit solchen Lernstrategien versehen, die er beim weiteren Erlernen anwenden kann. Die Schule kann - und soll - auch dafür sorgen, daß man während des Fremdsprachenunterrichts positive Kommunikationserfahrungen bekommt, die auch für das Entstehen dauernder Lernmotivation und Interesse für die Sprache eine wichtige Voraussetzung sind.

#### LITERATURVERZEICHNIS

- Allhoff, Dieter-W. 1983: Sprechangst: Psychophysische Grundlagen und Modelle zur Reduktion, S. 145-160. In: Allhoff, Dieter-W. (Hrsg.), Mündliche Kommunikation: Störungen und Therapie. Sprache und Sprechen Band 10. Frankfurt/Main: Scriptor
- Burgoon, J.K. 1976: The Unwillingness-to-Communicate scale: development and validation. *Communication Monographs* 43: 60-69
- Carver, Charles S. 1981: The self-attention-induced feedback loop and social facilitation. *Journal of experimental social psychology* 17: 545-568
- Clevenger, Th. Jr. 1959: A synthesis of experimental research in stage fright. *Quarterly Journal in Speech* 45: 134-145
- Dressler, Gisela 1985: Anmerkungen zur Lehr- und Lernsituation an Germanistischen Instituten in Finnland. *Kielikeskus uutisia/Language Centre News* 1985, 2: 9-16
- Geißner, Hellmut 1975: Ist Schweigen Gold? In: *Reden und reden lassen*, 183-198. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt
- Hecht, M.L. - K. Sereno - B. Spitzberg 1984: Communication satisfaction and satisfaction with self and other: the relevance of relationship level and topic level. *Personality and social psychology bulletin* 10, 3: 376-384
- Kahl, Peter W. 1981: Die Erfassung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: F.J. Zapp - A. Raasch - W. Hüllen (Hrsg.), *Kommunikation in Europa. Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart*. Frankfurt/Main: Moritz Diesterweg. S. 156-173

- Leary, Mark R. 1983: *Understanding social anxiety*. Beverly Hills: Sage
- Lehtonen, Jaakko 1983: Viestintäarkuus, esiintymispelko ja sosiaalinen ahdistuneisuus (Sprechangst, Lampenfieber und soziale Ängstlichkeit). In: J. Lehtonen (Hrsg.), *Puhekasvatus koulussa ja yhteiskunnassa*. Jyväskylän yliopisto: Suomen kielen ja viestinnän laitos S. 133-152
- Lehtonen, Jaakko 1984: Sprachlosigkeit: Eine Folge der Sprechangst, Kultur oder Persönlichkeit. In: Lothar Berger (Hrsg.): *Sprechausdruck*. Frankfurt/Main: Scriptor. S. 183-191
- Lehtonen, Jaakko - Kari Sajavaara, 1985: The Silent Finn. pp. 193-201. In: Tannen, Deborah - Muriel Saville-Troike, *Perspectives on silence*. Norwood, N.J.: Ablex
- Lehtonen, Jaakko - Kari Sajavaara - Seija Manninen, 1985: Communication apprehension and attitudes towards a foreign language. Paper read at the Conference on Bilingualism and Second Language Acquisition, Stockholm 14 February, 1985. Forthcoming
- Manninen, Seija, 1984: Communication Apprehension. A study of the factors contributing to anxiety experienced by Finnish speakers of English. A Pro Gradu thesis in English philology. University of Jyväskylä
- McCroskey, James C., 1977: Oral Communication Apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4: 78-96
- Paivio, Allan - Wallace E. Lambert, 1959: Measures and correlates of audience anxiety ("stage fright"). *Journal of Personality* 27: 1-17
- Paulus, P.B. (Hgg.), 1980: *Psychology of Group Influence*. Hillsdale, N.J.; Lawrence Erlbaum
- Phillips, Gerald M., 1977: Rhetoritherapy versus the medical model: dealing with reticence. *Communication Education* 26: 34-44
- Sallinen-Kuparinen, Aino, 1985: Finnish Communication Reticence. Perceptions and self-reported behaviour. A Ph.D. thesis. University of Jyväskylä Forthcoming
- Work, William, 1982: On communication apprehension: everything you've wanted to know but have been afraid to ask. ERIC report. *Speech communication module*. *Communication Education* 31: 248-257
- Zimbardo, Philip G., 1977: *Shyness*. Reading, Mass: Addison-Wesley



Rolf Ehnert  
Universität Bielefeld

#### EINFÜHRENDE BEMERKUNGEN ZUM FACH DEUTSCH ALS FREMDPRACHE

Vorbemerkung: Allzu oft noch wird "Deutsch als Fremdsprache" als eine Art angewandter Germanistik oder die Spielart des Faches Deutsch in anderen Ländern betrachtet. Diese Bemerkungen verfolgen das Ziel, diejenigen ein wenig mit der Entwicklung der letzten etwa zehn Jahre vertraut zu machen, die in dieser älteren Perspektive befangen sind, weil sie keine Möglichkeit hatten, das neue Fach aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Es handelt sich also nur um eine erste Vorstellung, nicht etwa um einen alle Aspekte berücksichtigenden Überblick. Entsprechend sparsam werden Literaturangaben gemacht; vielmehr ist eine systematische Bibliographie mit grundlegenden Titeln beigelegt.

#### A

#### Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland

Das Fach Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland vorzustellen, heißt kurz über seine Geschichte zu sprechen, die Handlungsfelder zu nennen, in denen es existiert, über Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten zu reden, Inhalte und Konzepte zu skizzieren.

1. Es hängt mit der Geschichte Deutschlands und der nachfolgenden Staaten zusammen, daß sich das Fach erst sehr spät gründete. Anders als in den europäischen Kolonialstaaten war kaum Bedarf vorhanden, das Deutsche als Fremdsprache zu lehren, es sei denn an ausländische Studenten. Aber zwei Kriege und der Exodus von Wissenschaftlern und Künstlern, vorwiegend jüdischer Abkunft, hielten auch diesen Lernbereich klein. Bezeichnenderweise nahm er zu mit der wieder auflebenden Wirtschaft und immer engeren Beziehungen zu Ländern der sog. dritten Welt: Deutsch wurde für den Handel, für die Technik, für das Studium benötigt.

Einer der Gründe, warum die linguistische Grundlagenforschung (Valenzwörterbuch, Grammatik), die Didaktik des Faches und die Lehrmaterialentwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik viel früher und weitaus

intensiver vorgebracht wurden, war die Notwendigkeit, ausländische Stipendiaten in möglichst kurzer Zeit sprachlich auf das Studium vorzubereiten. Anders als bei den Welt- und Kolonialsprachen kann eben nicht damit gerechnet werden, daß Studierende die nötigen Sprachkenntnisse schon mitbringen. Das British Council und die Alliance Française hatten die Aufgabe, das Englische und Französische draußen in der Welt zu lehren - wie freilich Goethe- und Herderinstitut auch, aber in weitaus geringerem Maße und erst seit etwa dreißig Jahren (wieder). Deutsch als Fremdsprache ist aus der Lehre im Inland entstanden.

Seine stürmische Entwicklung in den vergangenen zehn bis fünfzehn Jahren verdankte es folgenden Umständen:

- Anglisten und gelegentlich Romanisten nahmen sich der drängenden Aufgabe an, den Unterricht für ausländische Kinder zu gestalten;
- Impulse kamen auch durch den Unterricht für ausländische Erwachsene; Arbeitnehmer, Asylanten und Aussiedler;
- die Zahl der ausländischen Studierenden stieg kontinuierlich. Bei den Hochschulen wurden Studienkollegs eingerichtet; es entstanden Lehrgebiete für Deutsch als Fremdsprache;
- seit ziemlich genau 1978 wurden Ausbildungsmöglichkeiten für Deutsch- als Fremdsprache -Lehrer durch die Einrichtung von Studiengängen geschaffen.

In jüngerer Zeit nimmt die Bedeutung des Deutschen in der Welt wieder etwas zu, wofür zunächst nur zwei Gründe erahnt werden können:

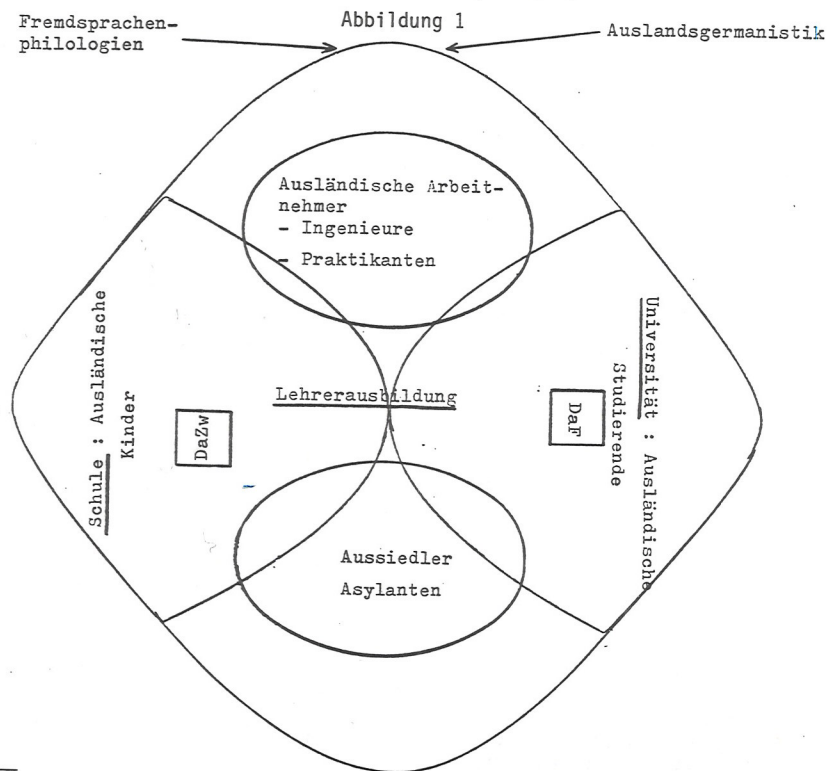
- als "blockfreie" Sprache genießt das Deutsche vielleicht weniger den Ruf von Neutralität als daß es oft die einzige gemeinsame Sprache ist, z.B. unter Diplomaten in Osteuropa;
- als nicht-koloniale Sprache hat es in manchen Ländern Afrikas oder Asiens die Funktion einer Ersatz- oder Ausweichsprache, die gleichwohl den Kontakt zu europäischer Forschung und Technik sichert <sup>1</sup>;
- besonders in Ostasien, in der Volksrepublik China, in Süd-Korea und schon länger in Japan geht mit der wirtschaftlichen Entwicklung eine geradezu explosionsartige Zunahme des Deutschunterrichts einher <sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Vgl. dazu Beiträge über Deutsch in Kamerun, von Judith Eboa, und in Indien, von Anil Bhatti, in: Materialien Deutsch als Fremdsprache 23, Regensburg 1984.

<sup>2</sup> Vgl. dazu den Themenschwerpunkt Korea bei der Jahrestagung 1985 in Saarbücken. Vorbereitende Beiträge sind in Info DaF 2/1985, alle Beiträge werden in den Materialien Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht.

2. Wir sollten deutlich unterscheiden zwischen Deutsch als Zweit- und Deutsch als Fremdsprache. Andererseits wäre es unglücklich, die (schon angedeutete) gegenseitige Befruchtung dadurch zu vereiteln, daß man zwei getrennte Fächer etablierte. Ebenso darf auf die Hilfe der anderen Fremdsprachen-Philologien nicht verzichtet werden, und nicht auf die der Germanistiken in anderen Ländern.

Zwispältig ist das Verhältnis zur Muttersprachenphilologie. Lange Zeit verweigerte sie sich dem mit der Fremdsprachenlehre verbundenen Aufgaben. Die germanistische Literaturwissenschaft begann dank ihrer z.B. auch komparatistischen Orientierung schon früher, auch die Fremdperspektive einzubeziehen. Seit nun die Arbeitsmöglichkeiten für Gymnasial- und Hochschullehrer immer mehr schwinden, entdecken auch Indogermanisten und Dialektforscher die Bedeutung ihres Faches für Deutsch als Fremdsprache <sup>3</sup>.



<sup>3</sup> Vgl. Lutz Götze: Deutsch als Fremdsprache im Nebel. In: Info DaF 3/1985, S. 308-311

3. An 22 Hochschulen kann Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache studiert werden. Die meisten Angebote sind Aufbau- oder Ergänzungsstudiengänge, oft in Verbindung mit Ausländerpädagogik: in Augsburg, Bamberg, Bremen, Eichstätt, Flensburg, Hildesheim, Karlsruhe, Kassel, Kiel, Landau (Mainz, Germersheim), Oldenburg, Reutlingen, Saarbrücken, Schwäbisch-Gmünd, Trier, Weingarten.

Mainz, wo der Kontaktstudiengang Sprachandragogik angeboten wird, und Trier, wo ein Teilstudiengang für ausländische Deutschlehrer im Sinn eines Sommerkurses mit Abschluß angeboten wird, nehmen eine Sonderstellung ein. In Bochum kann (neben einer Ausbildung für Lehrer ausländischer Kinder) DaF als Bezugssprache in einem Studiengang Linguistik gewählt werden, in Hamburg in einem Studiengang Fremdsprachendidaktik. In Bielefeld, Heidelberg und München gibt es grundständige Studiengänge von acht Semestern Dauer, die mit dem Magister Artium, der Promotion oder Habilitation abschließen; in Heidelberg können nur Ausländer studieren.<sup>4</sup>

Um mit einigen Zahlen zu illustrieren, wie sich diese Ausbildung entwickelt hat, kann ich einigermaßen zuverlässige Angaben nur für etwas zurückliegende Jahre oder aber für meine eigene Universität machen.

1981 studierten etwa 1300 Personen in der Bundesrepublik Deutsch als Fremdsprache oder Ausländerpädagogik. 18 Hochschulen hatten angegeben, daß 1207 Studierende eingeschrieben seien und 154 das Studium abgeschlossen hatten. Im Sommersemester 1984 studierten in Bielefeld 229 Studenten im Hauptfach Deutsch als Fremdsprache, von ihnen kamen 181 aus der Bundesrepublik und 48 aus insgesamt 21 Ländern. Seit 1979 wurden schätzungshalber 30 - 40 Magisterarbeiten abgeschlossen und etwa 15 Dissertationen begonnen.<sup>5</sup> In München und Heidelberg studieren je etwa 350 Personen; man kann mit rund 1000 Deutsch als Fremdsprache-Studenten in der Bundesrepublik rechnen, von denen eine Hälfte Ausländer sein mögen. In dieser Zahl sind nicht Studierende der Deutsch als Zweitsprache-Studiengänge und der Ausländerpädagogik enthalten. Für den Erwachsenenbereich stehen Arbeitsmöglichkeiten in Volkshochschulen, bei Goethe-Instituten, an Universitäten, in Industrie und Wirtschaft, bei Verlagen kaum zur Verfügung, und auch die Bewerberzahlen für eines der über

<sup>4</sup> Die Studiengänge sind dokumentiert in: Überblick über die derzeitigen vorhandenen und geplanten Ausbildungsgänge Deutsch als Fremdsprache = Info DaF 3/4 1980, sowie in: Dokumentation Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen und Studienkollegs der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin (West), Bonn: DAAD, 1982

<sup>5</sup> Examensarbeiten und Forschungsvorhaben Deutsch als Fremdsprache, zusammengestellt von Rolf Ehnert, Info DaF 4/1982 (und Sonderdruck)

400 DAAD-Lektorate steigen ständig. Einige Chancen, einen Arbeitsplatz zu finden, bestehen bei Fächerkombinationen wie Deutsch als Fremdsprache + Wirtschaftswissenschaften, Jura oder Naturwissenschaften, gelegentlich auch bei überstaatlichen Organisationen.

4. In seiner bekannten Programmschrift "Deutsch als Fremdsprache - Konturen eines neuen Faches" nennt Harald Weinrich folgende Forschungsgebiete<sup>6</sup>: Kontrastive Linguistik - Sprachnormenforschung - Sprachlehrforschung - Fachsprachenforschung - Gastarbeiterlinguistik - deutsche Literatur als fremde Literatur - deutsche Landeskunde. Dem entsprechen die Inhalte der Curricula: Abbildung 2

Übersicht der Studienanteile und Stundenverteilung

	F / f(40)	
	SWS	SWS
<b>- Grundstudium</b>		
Propädeutikum (Block von ca. 15 Std.)	1	1
Linguistik I	4	4
Fremdsprachenunterricht	4	4
Struktur und Gebrauch der deutschen Sprache	2	2
Auswahl aus den Gebieten:		
- Linguistik		
- Literaturwissenschaft		
- Fremdsprache als Kommunikationssprache		
- Freie Auswahl aus den genannten Gebieten	20	-
	<u>31</u>	<u>11</u>
<b>- Grund- oder Hauptstudium</b>		
1 Praktikum	5	5
2 Landeskundeprojekt	6	6
3 Struktur und Gebrauch der deutschen Sprache	4	4
4 Fachsprache	2	2
5 Fremdsprache als Kontrastsprache	4	4
6 Literarische Textformen im FSU	2	2
7 Sprecherziehung	2	-
	<u>25</u>	<u>23</u>
<b>- Hauptstudium</b>		
Linguistik II	4	-
Fremdsprachenunterricht	4	4
Auswahl aus den Gebieten:		
- Linguistik		
- Literaturwissenschaft		
- Freie Auswahl aus den genannten Gebieten	16	2
	<u>24</u>	<u>6</u>

F = Haupt-, f = Nebenfachstudium  
SWS = Semesterwochenstunden, d. h. Anzahl der Stunden pro Woche während eines Semesters

<sup>6</sup> Zum ersten Mal veröffentlicht in: Materialien Deutsch als Fremdsprache 14/1979, S. 15-35 und wieder in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 5/1979, S. 1-13

Die Verbindung zweier oder dreier Fächer, zwei oder mehr Fremdsprachen, der Erwerb praktischer Erfahrungen: ein solches Studium stellt hohe Anforderungen. Es scheint mir unmöglich, sich in ein und demselben Studiengang für das Gesamtfach zu qualifizieren, also Lehrer für Deutsch als Fremd- und für Deutsch als Zweitsprache zugleich werden zu wollen. An den (ehemaligen) Pädagogischen Hochschulen handelt es sich um 3 - 4 semestrige Studiengänge, in denen man eine zusätzliche Qualifikation nach einem abgeschlossenen Lehramtsstudium gewinnt; dem universalistischeren Münchner Anspruch und der auf die Arbeit im Heimatland hin orientierten linguistischen oder literaturwissenschaftlichen Ausbildung in Heidelberg steht in Bielefeld das Berufsbild Deutschlehrer für Erwachsene im In- und Ausland gegenüber.

Unumstritten ist die Trias Sprache, Literatur, Landeskunde. Zweifellos am besten dokumentiert ist durch zahlreiche Publikationen, insbesondere das Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache und die beiden einführenden Bände "Deutsch als Fremdsprachenphilologie"<sup>7</sup>, Wierlachers Konzept einer "Interkulturellen Germanistik". Der neo-idealistische Ansatz einer interkulturellen Hermeneutik mag für die Germanistik in manchem Land insofern einen Paradigmawechsel bedeuten, als er eine Abkehr von einer universalen, internationalen Germanistik darstellt, der es gleichgültig war, wo, wann und warum über einen bestimmten literaturwissenschaftlichen Gegenstand geforscht wurde; er bedeutet eine Hinwendung zu Fragestellungen, die im jeweiligen historischen Augenblick für das betreffende Land Relevanz besitzen. Bisher aber geht dieses Konzept vorbei an den gesellschaftspolitischen Aufgaben im eigenen Land, dem Vielvölkerstaat Bundesrepublik. Dabei ist die Forderung, Konzepte für interkulturelles Lernen zu entwickeln, jener anderen nach dem Fremdverstehen durchaus verwandt. Auch die konkreten Aufgaben, die die Sprachlehr- und Lernforschung zu lösen hat, besonders im Fachsprachenbereich, können auf diese Weise kaum angegangen werden. Die Praxis - so sieht es aus - führt doch zu einer getrennten Entwicklung der mutter- und fremdsprachigen Germanistik als einer (Fremd-) Kulturwissenschaft auf der einen und auf der anderen Seite der handlungsorientierten Fremdsprachenphilologie Deutsch als Fremdsprache. Diesen Zerfall zu vermeiden tun die Vertreter des Faches gut daran, auf die Anforderungen zu achten, die in anderen Ländern an den Deutschunterricht gestellt werden, und auf die Lösungsvorschläge, die dort gemacht werden.

<sup>7</sup> Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. München 1980 und 1981

6. In Finnland droht eben dieser Zerfall. Die germanistischen Institute bilden Germanisten heran als zukünftige Lehrer und Forscher im Sekundarbereich und für die Universitäten; Fachhochschulen, Dolmetscher-Institute, Sprachenzentren bilden "Praktiker" aus für Industrie, Handel, Tourismus usw. Diese Entwicklung ist auch anderswo zu beobachten, aber die Reaktionen darauf weisen doch eher darauf hin, daß man sich den neuen Anforderungen stellen und Synthesen finden möchte. In Großbritannien gehören fachsprachliche Anteile selbstverständlich zum Deutschstudium, in Frankreich hat man die neuen Studiengänge 'Langues Etrangères Appliquées' eingerichtet, in Belgien bemühen sich Lehrer aus Schule und Hochschule gemeinsam, dem Deutschunterricht ein anderes Image zu geben.<sup>8</sup> Was Nyholm 1982 vermißte, fehlt meiner Meinung nach gar nicht: fremdsprachen-didaktisch und fachsprachlich orientierte Forschung, diese erst in jüngerer Zeit, sind durchaus vorhanden.<sup>9</sup> In der Spracherwerbsforschung genießen Skutnabb-Kangas und Toukoma internationalen Ansehen; neuerdings gesellen sich die Untersuchungen von Riitta Yletyinen dazu.<sup>10</sup> Nur sind diese Forschungen eben nicht an den traditionellen Universitätsinstituten vertreten, verstecken sich sozusagen am falschen Platz und haben damit keine Chance, das Fremdsprachen-, das Germanistikstudium zu beeinflussen. In der bundesdeutschen Zweitsprachenforschung und -diskussion könnte man auf diese Beiträge nicht mehr verzichten. Wenn sich in Skandinavien nicht nur Zusammenarbeit unter den eigentlichen Trägern des Faches Deutsch, sondern auch zwischen den verschiedenen Bezugswissenschaften erreichen ließe, wäre gewiß einiges erreicht und könnte wohl auch die Attraktivität des Studiums steigen.

<sup>8</sup> Rudolf Kern: Alarmruf des Deutschlehres in Belgien. In: IDV-Rundbrief 30/1982, S. 14-15, sowie R. Kern (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache in Belgien, Leuven 1983

<sup>9</sup> Kurt Nyholm: AusBildungsprobleme - Studienreform - Forschungsschwerpunkte. In: Deutsch als Fremdsprachenphilologie in den nordischen Ländern. Tagungsbeiträge eines nordischen Germanistentreffens. DAAD: Bonn 1982

<sup>10</sup> Vgl. beispielsweise Tove Skutnabb-Kangas: Bilingualism or not. The Education of Minorities. Würzburg 1984

Pertti Toukoma: Education through the Medium of the Mother Tongue of Finnish Immigrant Children in Sweden. In: Lim Kiat Boey (Hrsg.): Bilingual Education. Singapore 1980. S. 136-161

Riitta Yletyinen: Probleme der Zweisprachigkeit bei Migrantenkindern. Schweden als bildungspolitisches Beispiel. Berlin 1978

Dies.: Sprachliche und kulturelle Minderheiten in den USA, Schweden und der Bundesrepublik Deutschland: ein minderheiten - und bildungspolitischer Vergleich. Frankfurt am Main 1982

Ebenfalls könnten die Möglichkeiten eines integrierten Auslandsstudiums (weiter) ausgebaut werden, wodurch Motivation und Studienerfolg steigen würden. Erste Unternehmungen dieser Art haben ja gezeigt, daß Studenten- und Praktikantenaustausch sinnvoll und möglich sind.

Die gewiß nicht als sehr repräsentativ zu betrachtenden Ergebnisse einer Umfrage von Klaus-Peter Lehmann unter finnischen Studenten in der Bundesrepublik können dennoch einige Hinweise geben. Die Studenten studieren zu etwa 37 % philologische Fächer, die anderen Wirtschaftswissenschaften, Hauswirtschaftslehre, Agrarwissenschaft, Innenarchitektur, Kunstgeschichte, Forstwirtschaft, Elektrotechnik und Informatik, Theologie und Medizin. Befragt nach den Schwierigkeiten mit dem Leben und Studieren in der Bundesrepublik antworteten sie zum Beispiel:

1. zu hohe Lebenshaltungskosten - Schwierigkeiten mit Behörden (Aufenthaltsgenehmigung, deutsche Genauigkeit) - anfängliche Probleme wegen des Siedens - zu große Stadt - "die Leute sind zu hart" - es fehlt die Sauna. Da wird der Fremdsprachenunterricht wenig behilflich sein können, wohl aber bei den Studier- und Sprachproblemen:
2. unübersichtliche Studienordnung - Universitätsbetrieb - unterschiedliche Schulsysteme in Finnland und Deutschland - Probleme beim Mitschreiben von Vorlesungen;
3. zu wenig und zu spät Deutsch gelernt - Amtsddeutsch - Dialekte - Fachsprachen.

Am meisten fällt wohl auf, daß die Betroffenen, wenn sie es erst einmal am eigenen Leib erfahren, viel Einsicht in die Notwendigkeit des Sprachenlernens zeigen und daß Fachsprachenanteile beim Studium unentbehrlich sind, und zwar einschließlich der Behördensprache(n). Der Landeskundeunterricht könnte sensibilisieren für die Wirklichkeit des Dialektgebrauchs oder für soziolinguistische Erscheinungen wie das Siedens und Duzen. Über unterschiedliche Studierformen müßte in einem Germanistikstudium unbedingt aufmerksam gemacht werden, und es ist mittlerweile eine Selbstverständlichkeit, daß - u.U. kulturabhängige - Studiertechniken Bestandteil eines jeden Fremdsprachencurriculums zu sein haben.

Eine Gefahr liegt nach wie vor darin, daß das Deutsche als Nicht - Weltssprache (die zu erlernen ein Schüler schon deshalb Anstrengungen unternimmt, weil er Schlager und Fernsehfilme verstehen möchte, Gebrauchsanweisungen und Menschen im Ausland), als schwere Bildungssprache, als Lateinersatz verschrien bleibt. Wenn die Lehrmethoden die sind, die mittlerweile auch schon für das Lateinische oder Griechische überholt sind, ist es kein Wunder,

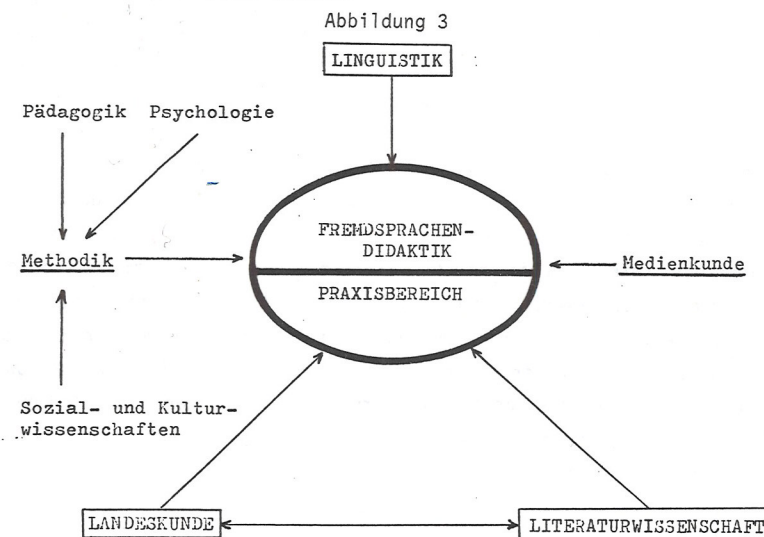
wenn Eltern und Schüler sich abgeschreckt fühlen. Neben einsichtigen Begründungen, warum Deutsch es wert ist, gelernt zu werden, sind also didaktische Anstrengungen nötig: einige der neueren Medien und Verfahren sind bestimmt geeignet, den Fremdsprachenunterricht sowohl lustiger als auch effektiver zu gestalten - Video, Sprachlernspiele, Lieder, literarische Texte, kulturkontrastive Projekte, Lernen und Wiederholen mit Computerprogrammen.

Wir sehen und hören, daß dieses alles in Skandinavien längst geschieht. Lediglich mit der Absicht, von Ihnen zu lernen, habe ich mich der ausdrücklich geforderten Aufgabe unterzogen, diesen abschließenden Blick auf Finnland zu tun.

## B

### Didaktik / Methodik Deutsch als Fremdsprache - Offene Fragen

1. Fachsprachendidaktiker sind Leute, die zwischen allen Stühlen sitzen, weil ihr Arbeitsgebiet eines zwischen den Wissenschaften ist, weil sie teilhaben an Linguistik, Pädagogik, Psychologie, Sozial- und Kultur- als ihren Bezugswissenschaften. Ohne mich auf den Definitionenstreit einlassen zu wollen, möchte ich durch dieses Schema zeigen, in welchem Verhältnis Didaktik und Methodik für mich zueinander stehen.



Wäre ich Literaturwissenschaftler, stünde die Literaturwissenschaft im Mittelpunkt. Ich möchte gern deutlich machen, daß erst das gesamte Bedingungsgefüge ein vollständiges Bild des Fremdsprachenunterrichts ergibt. Das hier so stark vereinfachte Schema müßte eigentlich aus einem Wirrwarr von Pfeilen bestehen, da jeder Bereich mit zahlreichen anderen in Verbindung steht. In diesem Wirrwarr droht der Didaktiker sich zu verstricken und zum Dilettanten auf allzu vielen Gebieten zu werden. Will er das vermeiden, so muß er sich auf einige Teilbereiche beschränken. Ich spreche kurz von den wichtigen Berührungspunkten und konzentriere mich auf einige, die entweder deutliche Schwerpunkte der augenblicklichen Forschung und Praxis sind oder aber nach meiner Meinung wünschenswerte Schwerpunkte sein sollten, und ich beziehe mich auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene, und da wiederum hauptsächlich auf die Universität, während Hermann Funk das Pendant darstellt: Deutsch als Fremdsprache für Kinder und Arbeitnehmer außerhalb der Universität.

2. Auf linguistischer Ebene scheinen mir deutlich Schwerpunkte auf (a) der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung zu liegen, (b) auf der Fachsprachenforschung und (c) auf einigen Teilgebieten der verschiedenen sprachlichen Levels.

2.1. Der Vielvölkerstaat Bundesrepublik Deutschland - in den Grund- und Hauptschulen sind wenigstens fünf Sprachen und Nationalitäten vertreten - ist ein fruchtbarer Boden für Forschungen über Sprachkontakte und Bilingualismus. Arbeiten und Forschungsprojekte über Pidginisierung, Zweitsprachenerwerb und Interimssprachen haben Wirkungen auf die Fremdsprachendidaktik insofern, als zum Beispiel Normenfragen und die damit verbundene Leistungsmessung und -beurteilung anders bewertet werden können. Man nimmt Rücksicht auf das jeweilige Spracherwerbsstadium, will eher soziales Handeln durch Sprache erreichen denn grammatikalische Richtigkeit; erkennt den kommunikativen Wert des foreigner talk / petit nègre / tarzania an; unternimmt Versuche, den ungesteuerten Spracherwerb in geplanten Unterricht einzubeziehen. Unterrichtssprache, Lehrerverhalten, ja sogar das Denken des Lehrers werden untersucht. Man wendet sich wieder verstärkt dem Lesevorgang, dem Hörverstehen und der Bedeutung des Schreibens beim Spracherwerb zu. Folgen sind Unterrichtsverfahren wie Projektarbeit, "lehrendes Lernen", Selbstbeobachtung und autobiographisches Schreiben.

Allerdings scheinen mir zwei Einwände angebracht: Es wird in der Regel mit allzu wenig Probanden gearbeitet, und dennoch werden die Ergebnisse verallgemeinert. Zweitens reichen die Analyseinstrumente m.E. grundsätzlich nicht aus, Menschen gültig zu vermessen. Die Zufälligkeit der jeweils vorgefundenen Situation, die Unwägbarkeit des biographischen Momentes, in dem jemand befragt, "untersucht" wird, die nicht zu unterschätzende Subjektivität des Forschers sind so schwerwiegend, daß ich meine, Ergebnisse der Fremdsprachenerwerbsforschung können zwar Anregungen für den Unterricht liefern, nicht aber verbindliche Aussagen über Lernvorgänge, die sich methodisch unmittelbar umsetzen ließen. Der Mangel an Grundlagenwissen drückt sich vielmehr in einer Vielfalt der Unterrichtsmethoden aus. Sehr deutlich scheint mir diese Unsicherheit sich zu äußern in der gegenwärtig wieder so heftig entbrannten Diskussion über eine ein- oder zweisprachige Erziehung; abgesehen von sozialpolitischen Implikationen - eine fast einhundertjährige weltweite Bilingualismusforschung, zigtausende von Titeln vermögen uns keine Antwort zu geben, ob Zwei- oder Mehrsprachigkeit möglich, für das Individuum nützlich oder von Nachteil ist.<sup>11</sup>

2.2. Über Fachsprachen wird auf dieser Tagung so viel gesprochen, daß einige Stichworte genügen: Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die Fachtext-linguistik und damit vor allem der pragmatische Aspekt, die "Sprache im Fach", die Handlungsräume; man wendet sich endlich mehr den schwierig einzugrenzenden Fachsprachen der Humanwissenschaften und den mündlichen Fachsprachen zu; man legt mehr Gewicht auf die Fachsprachendidaktik.<sup>12</sup>

2.3. Ich komme zu einigen Bemerkungen über Arbeitsschwerpunkte in bezug auf die sprachlichen Ebenen.

<sup>11</sup> Aus des unüberschaubaren Fülle der Forschungsliteratur seien nur zwei jüngste Veröffentlichungen herausgegriffenen, die Einführungs- und Überblickscharakter haben: W.E. Fthenakis, A. Sonner, R. Thurl, W. Walbinger: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München 1985

M.E. Jungo, R. Ehnert (Hrsg.): Frühe Zweisprachigkeit von Kindern fremdsprachiger Minderheiten. Eine kommentierte Auswahlbibliographie. Frankfurt am Main 1985

<sup>12</sup> Der thematische Teil des Jahrbuchs Deutsch als Fremdsprache 1986 wird der Fachsprachendidaktik gewidmet sein

2.3.1. Das Lernziel kommunikative Kompetenz schloß nicht unbedingt eine korrekte Aussprache ein, so daß der Phonetikunterricht lange Zeit vernachlässigt wurde. Erst die jüngste Generation von Deutsch - als - Fremdsprache - Lehrwerken berücksichtigt wieder eine Ausspracheschulung. Das höher gesteckte Lernziel soziale Handlungsfähigkeit fordert eine fast muttersprachliche Realisierung, ganz besonders von Lernern wie ausländischen Studenten im Zielsprachenland - aber auch ausländischen Arbeitnehmern möchte man sie wünschen, weil der Handlungserfolg eben sehr stark gerade von der lautlichen Realisierung abhängt. Um dieses Ziel zu erreichen, sind m.E. mehr als bisher Suprasegmentalia und nicht-sprachliche Ausdrucksmittel, Gestik, Mimik und Körpersprache einzubeziehen. (Das ist besonders wichtig für die Kontrastpaare Griechisch / Serbo-Kroatisch / Türkisch: Deutsch.)

2.3.2. Mehr als zehn Jahre Praxis haben erwiesen, daß sich die Syntax des Deutschen als Fremdsprache am besten mit einem Valenzmodell darstellen und lehren läßt (was bei kontrastivem Vorgehen evtl. eingeschränkt werden muß, z.B. für japanische (erstaunlicherweise nicht für finnische Lerner).<sup>13</sup> Nachdem viel linguistische Vorarbeit geleistet ist und lange Unterrichtserfahrung vorliegt, stellen sich nun didaktisch-methodisch vor allem drei Aufgaben:

- Frequenzen zu bestimmen, z.B. die häufigste syntaktische Verwendungsweise einzelner Verben und Verbformen;
- eine pädagogische oder Lerner - Grammatik zu entwickeln und
- weiterhin an den Problemen der Progression zu arbeiten: sollen die Redeabsicht, die Systemgrammatik oder gar die dem jeweiligen Sprachenpaar zugrundeliegenden Kulturen sie bestimmen?

2.3.3. Auch im Lexikbereich spielt Kulturkontrastivität eine immer größere Rolle, sind doch Semantisierungs- und Aneignungsverfahren gleichermaßen kulturgebunden. Das eindeutigste und schönste Ergebnis auf diesem Gebiet ist die Methode der Sprachsensibilisierung.<sup>14</sup> Freilich, nicht an jedem Ort in

<sup>13</sup> Vgl. die demnächst erscheinende "Kontrastive Syntax Deutsch-Finnisch" von Kalevi Tarvainen und ders.: Zur Eignung der Dependenzgrammatik für Deutsch als Fremdsprache aus kontrastiver Sicht. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 9/1983, S. 105-118

<sup>14</sup> M. Hog, B.-D. Müller, G. Wessling: Sichtwechsel. Stuttgart 1984

der Welt, wo Deutsch gelernt wird, sind die Bedingungen so, daß die Methode angewendet werden könnte. So bleibt es weiterhin die Hauptaufgabe, nach Mitteln zu suchen, wie möglichst ökonomisch der richtige Wortschatz erworben werden kann. Wer Selbstbeobachtung beim Fremdsprachenlernen methodisch einbezieht, weiß, wie groß die Probleme des Bedeutungserwerbs, vom Erfassen des Sinnes einer neuen Vokabel bis zum Memorieren und richtigen Gebrauch immer noch sind. Ich wage die Behauptung, daß die Lerner dabei immer noch fast ganz auf sich allein gestellt sind.

2.3.4. Pragmatik fragt u.a. nach Aktualität und Authentizität von Sprache, auch unter kontrastivem Aspekt. Das interessanteste und wichtigste gegenwärtige Untersuchungsfeld ist die kulturkontrastive Grammatik:

Dieses Beispiel aus einer Dissertation von Najm Haddad zeigt, daß zwar die Handlung besuchen in beiden Kulturen, der arabischen und der deutschen existieren und auch gewisse sprachliche Entsprechungen vorhanden sind, daß aber eine semantische Analyse, die an der sozialen Bedeutung des Besuchs orientiert ist, wesentliche Unterschiede ergibt, die im Fremdsprachenunterricht einsichtig gemacht und gelehrt werden müssen, damit soziale Handlungsfähigkeit gewährleistet ist.

"besuchen" im Deutschen und Arabischen

I Merkmalkomplex kulturrelevanter Elemente

- 1. Der Gast wird wie ein Familienmitglied betrachtet und behandelt. Gast ist jeder, der die Wohnung betreten möchte. Ihn zu wirteln, ist ein gesellschaftliches Gebot.
- 2. Anwendung: Zeit miteinander verbringen, Unterhaltung, Information, Erkundigung, wie es dem anderen geht usw.
- 3. Funktion: Bewahrung und Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen
- 4. Form: offen, locker, häufig, spontan, keine Vereinbarung, keine Zeitbegrenzung

- 1. Der Mensch in der Industriegesellschaft ist sozial und finanziell von Mitmenschen unabhängig. Gäste sind lediglich Personen, die man gern hat, zu denen persönliche Beziehungen bestehen oder aufgebaut werden sollen. Dem Gast gegenüber entstehen aber keine außerordentlichen Verpflichtungen.
- 4. Einladungsritual, formalisiert (Sprechakte, Geschenke), zeitlich begrenzt

II Interaktion

- 1. Der Gast wird mit ahlan wasahlan = (Ihr seid Familienangehörige und) mein Haus ist Eure Ebene (=Euer Haus) begrüßt.
- 2. Verabschiedung: besuch mich mal bedeutet

- 1. Familiär: Schön, daß Du gekommen bist; ich freu mich, daß Du da bist; Hallo, komm rein; Grüß Dich ...  
Formell: Herzlich willkommen

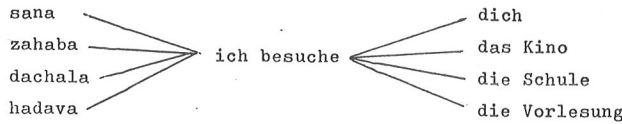
s. I 1.

eine erhöhte Verabschiedungsformel ("wir wollen in Verbindung bleiben")

III Referentieller Aspekt

Im Akk. und im Nom. kann nur Mensch ergänzt werden. Hauptmerkmal ist bewirten und bewirtet werden.

Hauptmerkmal ist sich in eine Richtung (Person oder Sache) begeben:  
ich besuche dich / die Vorlesung / das Kino / die Schule



- 3. Auch über Medien wird hier viel gesprochen. Ich beschränke mich auf drei Andeutungen: Alle erprobten Medien werden benutzt, neue kommen hinzu. Die Sprachlaboreuphorie - das ist bekannt - ist vorüber; das Labor wird vorsichtig als Ergänzung und vor allem im Selbststudium eingesetzt. Neben die Ton - sind die Bildträger getreten; Video befindet sich nicht mehr im Experimentierstadium, sondern hat sich einen festen Platz erobert, besonders in der Lehrerausbildung und im produktiven Sektor, wo Lerner selbst Filme herstellen. Die Bildplatte wird noch bessere Möglichkeiten bieten, Informationstexte einzusetzen. <sup>15</sup> Im Moment überfluten die Verlage den Markt mit Computer - Lernprogrammen. Es besteht aber einige Hoffnung, daß die augenblicklichen Fehlentwicklungen bald überwunden sind und das computer - unterstützte Lernen (englisch CAL) sich auf seine Chancen besinnt, eine möglichst grobe Individualisierung des Lernens zu unterstützen. <sup>16</sup>
- 4. Was den literaturwissenschaftlichen Anteil einer Didaktik und Methodik des Deutschen angeht, so sehe ich abermals drei Schwerpunkte. Das Konzept einer interkulturellen Germanistik ist ein Entwurf für das Fach schlechthin (siehe oben).  
Im In- und Ausland könnte es von Bedeutung sein, die sog. Gastarbeiterliteratur in den Kanon der deutschen Gegenwartsliteratur einzubeziehen. Schließlich sind in den letzten Jahren große Fortschritte in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik gemacht worden. Diskutiert werden in diesem Zusammenhang Kanonfragen, solche der Bedeutung der deutschen als fremder Literatur

<sup>15</sup> Der Band H. Binder, H. Schröder (Hrsg.): Video im allgemeinen- und fachsprachlichen Deutschunterricht, Jyväskylä 1984 enthält ausführliche Literaturangaben

Ein neuestes Beitrag zur Lehrerfortbildung ist H.-J. Kurmm: Video als Medium der Lehrerfortbildung. In: R. Ehnert, H.-P. Piepho (Hrsg.): Medien, Didaktik, Grammatik. Festschrift für Helm v. Faber, München 1985 (im Druck)

<sup>16</sup> Langenscheidt - Redaktion (Hrsg.): Computerunterstützter Fremdsprachenunterricht. En Handbuch. Berlin und München 1985

Jürgen Walter: Lernen mit Computern. Möglichkeiten - Grenzen - Erfahrungen. Düsseldorf 1984.

Vgl. in der in Anm. 15 genannten Festschrift Beiträge von W. Bartsch, N. und R. Ehnert, D. Hertkorn und E. Werner.



für die Germanistik im jeweiligen Land, für die Motivation der Lerner, und es sind zahlreiche brauchbare Vorschläge methodischer Art gemacht werden.<sup>17</sup>

5. Die Landeskundediskussion hat in den letzten Jahren eine recht stürmische Entwicklung durchlaufen. Nachdem man sich von der reinen Institutionenkunde befreit und der Alltagskultur genähert hatte, ist man nun bei einer Fremdverhaltensforschung angelangt, die sich z.B. der Methoden der Ethnomethodologie, der Ethnopsychologie und -psychiatrie, oder sozial- und mentalgeschichtlicher Ansätze bedient. Ergebnisse sind umfangreiche Projekte zu Themen wie Wohnen oder Zeit und "Unterrichts"konzepte wie die erlebte Landeskunde.<sup>18</sup>

6. Besonders im kommerziellen Fremdsprachenunterricht sind in den letzten Jahren sog. alternative Methoden wie Silent Way, Human Approach, Total Response oder Suggestopädie, Psychodrama usw. erprobt worden.<sup>19</sup> Neben diesen sehr ausgeprägten, die Lerner sehr einengenden stehen völlig offene Lehr- und Lernformen: Projektstudium, Tandem, Lehrendes Lernen, bei dem Studierende Lerner und Lehrer sind. Auch die Sprachandragogik, das erwachsenengemäße Fremdsprachenlernen<sup>20</sup>, gehört letztlich zu solchen Modellen, bei denen der

<sup>17</sup> Für den literaturgestützten Fremdsprachenunterricht im Zielsprachenland erarbeiten z.B. Cornelia Grick: Überlegungen zur Auswahl literarischer Texte ... und Andreas Deutschmann: Literaturbetrachtung als Aufgabe der Inlandssprachkurse des Goethe-Instituts wichtige Kriterien. Beide in: Info DaF 6/1982, S. 37-43 bzw. 10-36 und 1/1983, S. 28-38

Auch für konkretes Unterrichtsmaterial sei nur ein, besonders gelungenes, Beispiel genannt: Dietrich Krusche, Rüdiger Krechel: Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Inter Nationes: Bonn, 1984

<sup>18</sup> Z.B. "Projekt Wohnen", erstellt von einem niederländisch-deutschen Autorenkollektiv. Goethe-Institut, 1984

<sup>19</sup> Der beste Überblick bei C. Schwerdtfeger: Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene - Eine Herausforderung für die Schule? In: Neusprachliche Mitteilungen 1/1983, S. 3-14

<sup>20</sup> Arbeitsgruppe Sprachandragogik der Joh. Gutenberg-Universität und der Volkshochschulen Mainz und Wiesbaden (Hrsg.): Erwachsenengemäßes Lehren und Lernen einer Fremdsprache (Sprachandragogik)

Lehrer Organisator von Lernvorhaben und kompetenter Informant, Mitlernender, nicht aber alles wissender Lernstoffvermittler ist. Das Ziel eines solchen Fremdsprachenunterrichts ist letztendlich kein so gar neues: eine gebildete Persönlichkeit, die dank der Beherrschung der fremden Sprache, den eigenen Weg findend, fremde Wege verstehend, Dolmetscher nicht nur im technokratischen Sinn ist, sondern Vermittler zwischen Kulturen. Dieses Lernziel heißt Kulturmündigkeit.

## Basisbibliographie

### Deutsch als Fremdsprache

#### 1. Darstellung des Faches

- 1.1 Alois Wierlacher (Hg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. München 1980 (Band 1) und 1981 (Band 2).
- 1.2 Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Günther Desselmann und Harald Helmich. Leipzig 1981
- 1.3 Rolf Ehnert (Hg.): Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt/M., Bern 1982
- 1.4 Hans Barkowski, Ulrike Harnisch, Sigrid Kumm: Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. Königstein /Ts. 1980
- 1.5 Theodor Ickler: Deutsch als Fremdsprache, Eine Einführung in das Studium. Tübingen 1984
- 1.6 Dieter Strauss: Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin, München, Wien, Zürich, New York 1984

#### 2. Zeitschriften

- 2.1 Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Herausgegeben vom Herder-Institut. Leipzig
- 2.2 Zielsprache Deutsch. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft. Max Hueber Verlag. Ismaning bei München
- 2.3 Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. Herausgegeben vom Sprachverband für ausländische Arbeitnehmer e.V. Mainz
- 2.4 Ausländerkinder. Forum für Schule & Pädagogik. Herausgegeben von der Forschungsstelle ausländische Arbeiterkinder an der PH Freiburg

- 2.5 Lernen in Deutschland. Zeitschrift für die pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Burgbücherei Schneider. Battmansweiler
- 2.6 Informationen Deutsch als Fremdsprache. Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD. Bonn
- 2.7 IDV - Rundbrief. Der internationale Deutschlehrerverband. Schriftleitung z.Z. Dirk Koldijk, Maatdijk 4, NL-7691 Bergenheim
- 2.8 Special Language - Fachsprache. Internationale Zeitschrift für Fachsprachenforschung, -didaktik und Terminologie. Wilhelm Braunmüller Wien.
3. Periodika
- 3.1 Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, herausgegeben von Alois Wierlacher u.a. Heidelberg (Julius Gross). (Seit 1975)
- 3.2 Materialien Deutsch als Fremdsprache. Herausgegeben vom Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim Deutschen Akademischen Austauschdienst. Redaktionsadresse: Armin Wolff, Universitätsstr. 31, 8400 Regensburg. (Seit 1973)
- 3.3 Studienbücher Deutsch als Fremdsprache. Herausgegeben von Alois Wierlacher. Heidelberg (Julius Gross). (Seit 1979)
- 3.4 Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Herausgegeben von Rolf Ehnert u.a. Frankfurt am Main und Bern (Peter D. Lang). (Seit 1982)
4. Zur Organisation des Faches
- 4.1 Dokumentation Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen und Studienkollegs der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin (West). Zusammengestellt von Dietrich Eggers, Gabriele Neuf-Münkel, Armin Wolff. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Bonn 1978. Neuausgabe 1982. Ergänzung: Zusammengestellt von Rainer Dietrich, Rolf Ehnert, unter Mitwirkung von Anna Kousi. Bonn 1980
- 4.2 Überblick über die derzeitig vorhandenen und geplanten Ausbildungsgänge Deutsch als Fremdsprache. Zusammengestellt von Rolf Ehnert. Informationen Deutsch als Fremdsprache Nr. 3 und 4 (Sondernummern). Deutscher Akademischer Austauschdienst. Bonn 1980
- 4.3 Rahmenordnungen - Rahmenpläne - Prüfungsordnungen für das Ausländerstudium und den Bereich Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen und Universitäten in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West). Zusammengestellt von Rolf Ehnert, Gabriele Neuf-Münkel. Informationen Deutsch als Fremdsprache Nr. 6. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Bonn 1980
- 4.4 Das Zertifikat - Deutsch als Fremdsprache. Herausgegeben vom Deutschen Volkshochschulverband und Goethe-Institut. Frankfurt am Main 1977

- 4.5. PNDS: Rahmenordnung für die Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse ... (Beschluss der WRK vom 4./5. Juli 1983). Veröffentlicht in: Info DaF 4-1983/84
- 4.6 Studienplan für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache im Vorstudienlehrgang der Universität Graz. Veröffentlicht in Info DaF 4-1984/85
5. Grundlegende Überblicke über die Lehrwerksituation
- 5.1 Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. (Im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland). Band 1. Vorgelegt von Ulrich Engel, Wolfgang Halm, Hans-Jürgen Krumm u.a. Heidelberg (4) 1979. Band 2. Erstellt von Ulrich Engel, Hans-Jürgen Krumm, Alois Wierlacher unter Mitarbeit von Wolf-Dietrich Ortman. Heidelberg 1979
- 5.2 Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Von Hans Barkowski, Michael Fritsche, Richard Göbel u.a. Königstein /Ts. 1980
- 5.3. Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm. München: Goethe-Institut, 1982
- 5.4 Rudolf Beier, Dieter Möhn: Fachsprachlicher Deutschunterricht. Vorüberlegungen zu einem 'Hamburger Gutachten' über fachsprachliche Lehr- und Lernmaterialien des Deutschen als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 8/1982, S. 287 ff.
6. Bibliographien
- 6.1 Jahresbibliographie Deutsch als Fremdsprache (Auswahlbibliographie). In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (S. 3.1.)
- 6.2 Kommentierte Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache (für das jeweils vorhergehende Jahr). In: Informationen Deutsch als Fremdsprache. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Bonn. (Seit 1979)
- 6.3 Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer, Hrsg. vom Goethe-Institut München. Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik. Informations- und Dokumentationsstelle. 17. Auflage 1982
- 6.4 Cornelia Gick: Bibliographie zum Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: R. Ehnert (Hrsg.): Einführung ... (vgl. 1.3.), S. 317-364
- 6.5 Friedrich Janshoff: Studienbibliographie Deutsch als Fremdsprache. Eine systematische kommentierte Literaturliste für Lehrer und Studenten. Arbeitsgruppe "Deutsch als Fremdsprache" des Vereins "Ferienkurse für Ausländer". Universität für Bildungswissenschaften - Klagenfurt 1984. = Bausteine zum Klagenfurter Sprachlehr-/lernsystem Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Robert Saxer und Friedrich Janshoff. Manuskriptdruck

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON KIRJASTO



150 142 4573