

SEHR GEEHRTER HERR SCHMIDT...

Eine Analyse zu den Textproduktionsaufgaben in der
Lehrbuchserie *Panorama Deutsch* für die gymnasiale
Oberstufe

Bachelorarbeit

Essi Koskela

Universität Jyväskylä

Institut für moderne und klassische Sprachen

Deutsche Sprache und Kultur

29.4.2016

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Koskela, Essi Karoliina	
Työn nimi – Title SEHR GEEHRTER HERR SCHMIDT... Eine Analyse zu den Textproduktionsaufgaben in der Lehrbuchserie <i>Panorama Deutsch</i> für die gymnasiale Oberstufe	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2016	Sivumäärä – Number of pages 31+2
Tiivistelmä – Abstract <p>Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastellaan saksan kielen lukion B2-oppimäärän opiskeluun suunnatun kirjasarjan (<i>Panorama Deutsch</i>) tehtäväkirjojen tekstintuottamistehtäviä tekstilingvistiikan näkökulmasta. Tässä sekä määrällisessä että laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan tuotettavien tekstilajien lukumäärien lisäksi tekstilajien tyypillisiä ominaisuuksia sekä sitä, heijastuvatko valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet tehtävätyypeissä.</p> <p>Metodina tutkimuksessa on teoriaohjaava sisällönanalyysi ja taustalla vaikuttavana käsitteistönä on Brinkerin, Cölfenin ja Pappertin (2014) tekstifunktiojaottelu. Jaottelu ohjaa tehtävänannoissa tuotettavien tekstien kategorisointia, mutta tutkimuksessa edetään ensisijaisesti tekstilähtöisesti.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että informatiivinen funktio esiintyy tehtävänannoissa useammin kuin kontaktifunktio. Sen lisäksi tekstistä löytyi yksi jaottelun ulkopuolelle jäävä tekstilaji, jonka tekstifunktio jää analyysissä käytetyn jaottelun ulkopuolelle. Informatiivisten tekstilajien keskeiseksi ominaisuudeksi paljastui aiheen mainitseminen, kontaktiteksteille puolestaan tyypillisempää on tekstin vastaanottajan mainitseminen. Valtakunnallisen opetussuunnitelman vaikutus tehtäviin oli selkeästi havaittavissa.</p>	
Asiasanat – Keywords sisällönanalyysi, työkirjat, saksan kieli, tekstilajit	
Säilytyspaikka – Depository JYX, Jyväskylän yliopiston kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	7
2	DER TEXTBEGRIFF	8
3	DER TEXTSORTENBEGRIFF	11
4	SCHREIBFERTIGKEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	13
5	DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE	15
5.1	DaF in Finnland	15
5.2	Das Curriculum für die gymnasiale Oberstufe	16
6	MATERIAL UND VORGEHEN	17
6.1	Material	17
6.2	Vorgehen	18
7	SCHREIBAUFGABEN IN PANORAMA DEUTSCH	22
7.1	Textfunktion	22
7.1.1	Informationsfunktion	23
7.1.2	Kontaktfunktion	25
7.1.3	Andere Textfunktionen	27
7.2	Resultate und Curriculum	28
8	ZUSAMMENFASSUNG	28
	LITERATURVERZEICHNIS	30
	ANHANG 1: LISTE DER ANALYSIERTEN AUFGABEN	32

1 EINLEITUNG

Schreiben ist eine der vier Fertigkeiten¹ beim Fremdspracherwerb. Es ist produktiv, wie das Sprechen, sowie schriftlich, wie das Lesen. Ob die gesprochene Sprache einen Einfluss auf die geschriebene Sprache hat oder umgekehrt, sollte auch im Fremdsprachenunterricht (= FSU) betrachtet und berücksichtigt werden. Ein Grund dafür ist, dass in auf Finnisch verfassten Texten sowohl von Lernern² mit Finnisch als Muttersprache als auch von Lernern mit Migrationshintergrund die Merkmale der gesprochenen Sprache zu erkennen sind (Halonen 2009; Ruuska 2011). Wenn die Lerner schon in der Landessprache solche Texte produzieren, die den Konventionen der geschriebenen Sprache – absichtlich oder versehentlich – nicht entsprechen, können wir die Frage stellen, ob auch im FSU mehr Aufmerksamkeit auf die schriftliche Textproduktion gerichtet werden sollte.

In dieser Arbeit werden Textproduktionsaufgaben in der ausgewählten DaF-Lehrbuchserie *Panorama Deutsch* für die gymnasiale Oberstufe aus der Perspektive der Textfunktion untersucht. Das Thema finde ich persönlich interessant: Ich schreibe seit Jahren verschiedene Texte sowohl auf Finnisch als auch auf Deutsch. Die Textproduktion aus der Perspektive der Textlinguistik möchte ich untersuchen, weil ich während meines Auslandsstudiums zwei Kurse zur Textlinguistik besucht habe. Dieses Wissen möchte ich jetzt in meiner Bachelorarbeit sowohl nutzen als auch erweitern.

In dieser Arbeit will ich als Erstes herausfinden, welche Textsorten in den Aufgaben geschrieben werden und welche Textfunktionen sie enthalten. Als Zweites werde ich die für die Aufgaben typischen Eigenschaften vorstellen. Als Drittes soll untersucht werden, ob die Ziele des Curriculums in den Aufgaben sichtbar sind. Meine Hypothese ist, dass aufgrund der kommunikativen Ziele des FSU viele Textsorten mit Kontaktfunktion in den Lehrbüchern vorkommen. Weiterhin gehe ich davon aus, dass der Einfluss der Ziele des DaF-Unterrichts zu erkennen ist.

Am Anfang dieser Arbeit werden die zentralen Begriffe – Textsorte, Textfunktion und Schreiben – eingeführt. Danach werde ich Deutsch als Fremdsprache (= DaF) in Finnland vorstellen, u. a. welche Lernziele der DaF-Unterricht in der gymnasialen Oberstufe hat. Im Analyseteil werden die Aufgabenstellungen zur Textproduktion

¹ Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen

² Mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen sind stets alle Geschlechter gemeint.

anhand von Textfunktionen klassifiziert und im Kontext der Ziele des finnischen DaF-Unterrichts analysiert.

2 DER TEXTBEGRIFF

Es gibt nicht nur eine einzige Textdefinition in der Textlinguistik (Heinemann & Viehweger 1991: 18; Brinker et al. 2014: 13). Die Frage ist, wie man einen solchen Textbegriff entwickelt, der allgemeingültig ist, auch wenn verschiedene Perspektiven und Erkenntnisinteressen unterschiedliche Schwerpunkte tragen (Brinker et al. 2014: 13). Der Text kann z. B. aus transphrastischem, semantischem, pragmatischem Blickwinkel und als Resultat der mentalen Prozesse betrachtet werden (Heinemann & Viehweger 1991: 26, 36, 50, 66). In diesem Kapitel werden diese Perspektiven kurz erklärt. Brinker et al. (2014: 15) unterscheiden aber nur zwei Hauptrichtungen bei der Bestimmung des Textes. Sie stellen den Text als eine zweidimensionale Einheit vor. Da in dieser Arbeit der Textbegriff von Brinker zentral ist, wird am Ende dieses Kapitels auf seinen Textbegriff genauer eingegangen.

Bei Betrachtung des Textes als eine **transphrastische** Ganzheit liegt der Schwerpunkt darauf, dass die Satzgrenzen (die Grenzen der Phrase) überschritten werden. Da Sätze und Texte dieselben Eigenschaften tragen, kann die Beschreibung von Texten mit denselben Methoden durchgeführt werden. Die Satzverknüpfungshypothese bedeutet, dass in den textgrammatischen Konzepten über Texte gesprochen wird, wenn die Sätze einfach miteinander kombiniert und wenn zwischen den Sätzen kohärente Beziehungen vorhanden sind. Diese Kohärenz kann durch verschiedene Mittel, z. B. durch Vertextungsmittel, Pronominalisierung, Artikel und Tempusmorpheme, sowie durch Thema-Rhema-Struktur geschaffen werden. (Heinemann & Viehweger 1991: 26–34.)

Texte können auch aus **semantischer** Perspektive betrachtet werden. Dabei werden statt der Oberflächenstruktur die semantischen Basisstrukturen hervorgehoben. Lexikalische Merkmale, Propositionen und Text-Thema-Hierarchien werden u. a. in den semantischen Modellen betrachtet. Bei diesen Modellen ist zentral, dass es Verknüpfungen zwischen verschiedenen sprachlichen Elementen gibt. (Heinemann & Viehweger 1991: 36–46.)

Heinemann und Viehweger (1991: 50) stellen auch solche Textmodelle vor, die mit der Kommunikation verknüpft sind. Diese Textmodelle können aus dem **pragmatischen** Blickwinkel grob in zwei Kategorien eingeteilt werden: in Kontextmodelle und

kommunikative Textmodelle. Die *Kontextmodelle* gehen von dem Text selbst aus und in ihnen wird betont, dass die Textstruktur den kommunikativen Sinn des Textes nicht klar verrät, sondern der situative Kontext eine wichtige Rolle spielt. Die *kommunikativen Textmodelle* wiederum gehen von pragmatischen Faktoren aus. Sie lassen sich auch in zwei Unterkategorien einteilen: in handlungstheoretisch orientierte Modelle und Tätigkeitsmodelle. (Ebd.: 50–51.) Die Grundlage der handlungstheoretisch orientierten Modelle ist die Sprechakttheorie³. Was wesentlich ist, ist das Verstehen der Sprache als eine dynamische und unterschiedliche Aspekte enthaltende Einheit. Sogar ein Satz kann in verschiedenen Situationen unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen tragen. Viele Sprachwissenschaftler haben die Erweiterung dieser Ansicht auf den ganzen Text untersucht. (Ebd.: 54–55.) Im Hintergrund der tätigkeitsbezogenen Textmodelle steht dagegen die Ansicht, dass Sprache eine Tätigkeit ist. Sprache wird als eine solche Einheit verstanden, die Regeln steuern. Texte sind aber eine bestimmte Phase in der Kommunikation, um die sich die Kommunikationsakte bilden. (Ebd.: 60–61, 65.)

Um die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts wurde in der Textlinguistik die psychologische Seite der sprachlichen Prozesse betont. Deswegen wurden **Texte als Resultat mentaler Prozesse** betrachtet. Ein prozedurales Textbeschreibungsmodell haben de Beaugrande und Dressler in ihrem Werk vorgestellt (Heinemann & Viehweger 1991: 66, 74). Laut dem Modell besteht die Textproduktion aus fünf Teilen: Planung, Ideation, Entwicklung, Ausdruck und grammatische Synthese. Es handelt sich nicht darum, dass diese Phasen einander linear folgen, sondern es kann zu Abweichungen hinsichtlich der Abfolge kommen. (de Beaugrande & Dressler 1981: 45.)

Laut Brinker et al. (2014: 15) werden bei der Textbegriffsbestimmung zwei Hauptrichtungen unterschieden. Im Hintergrund der ersten Richtung stehen die strukturalistische Linguistik und die generative Transformationsgrammatik. Der Satz wird als „die oberste linguistische Bezugseinheit“ (Brinker et al. 2014: 15) bezeichnet, d. h. er trägt die wichtigste Rolle. Der Text ist „eine kohärente Folge von Sätzen“ (ebd.). Die zweite Richtung basiert auf der linguistischen Pragmatik. Der Text wird als eine „(komplexe) sprachliche Handlung“ (ebd.: 16) bezeichnet. Diese Richtung betont die Untersuchung der kommunikativen Funktionen von Texten. Diese Funktionen

³ Mehr zur/zur den Sprechakttheorie(n):

- Austin, J. L. 1975: How to do things with words: the William James lectures delivered at Harvard University in 1955. Oxford: Clarendon Press.

- Searle, J. R. 1969: Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language. London: Cambridge University Press.

- Wunderlich, D. 1978: Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

bestimmen, was für einen Handlungscharakter der Text hat. Mit anderen Worten handelt es sich dabei darum, was es für einen kommunikativen Kontakt gibt zwischen dem Emittenten – also dem Textproduzenten bzw. dem Sprecher oder Schreiber des Textes – und dem Rezipienten. Diese pragmatische Textsortenbestimmung erfordert, dass Langue und Parole⁴ voneinander unterschieden werden. (Brinker et al. 2014: 15–16.)

Wenn diese zwei Richtungen kombiniert werden, kann ein solcher Textbegriff abgeleitet werden, der den Bedarf einer den Umständen angemessenen Textanalyse deckt (Brinker et al. 2014: 17). Laut Brinker et al. (ebd.) ist Text⁵

eine von einem Emittenten hervorgebrachte begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.

Diese zweidimensionale Definition betont, dass der Satz sprachlich die wichtigste Struktureinheit eines Textes ist. In der Textlinguistik werden Texte vor allem grammatisch und thematisch komplex gesehen. Nur solche Zeichen- bzw. Satzfolgen können als Text bezeichnet werden, die grammatisch oder thematisch kohärent sind. Texte können sowohl mündlich als auch schriftlich geäußert werden. (Brinker et al. 2014: 18–19.)⁶ Obwohl Brinker (2014: 18) Kohäsion und Kohärenz voneinander unterscheidet, wird diese Unterscheidung in dieser Arbeit dennoch kurz erklärt.

Die Kohäsion hat mit der Kohärenz gemeinsam, dass sie text-zentrierte Begriffe sind (de Beaugrande & Dressler 1981: 8). Laut de Beaugrande und Dressler (1981: 3–5, 50–52) bezieht sich die **Kohäsion** auf die Oberflächenstruktur des Textes, d. h. auf die Ebene der Verbindungen der gehörten oder gesehenen Worte. Diese Verbindungen sind in vielen Sprachen nicht willkürlich veränderbar, weil die Veränderungen der Strukturen Verwirrungen und sogar Verständnisschwierigkeiten verursachen können. Die Kohäsion tritt in unterschiedlichen Formen auf, wie als Aspekt, Ellipse, Junktion, Pro-Formen, (partielle) Rekurrenz und/oder Tempus. Die Kohäsion kann nicht allein den Zweck des Textes bestimmen, sondern in der effizienten Kommunikation wird die

⁴ Langue & Parole: s. de Saussure (1985–1985): Cours de linguistique générale, Paris: Payot.

⁵ Kommunikativ betrachtet hat ein Text eine kommunikative Funktion, die sich auf den illokutiven Akt der Sprechakttheorien von Austin, Searle und Wunderlich bezieht (Brinker et al. 2014: 18–19).

⁶ Brinker et al. (2014: 20) heben auch hervor, dass die Grenze zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten manchmal nicht genau zu erkennen ist. Obwohl ihr Analysemodell für nicht-literarische Texte geeignet ist, ist die Verwendung dieses Analysemodells in der Analyse der literarischen Texte aufgrund der neueren wissenschaftlichen Arbeiten nicht völlig ausgeschlossen. In dieser Arbeit werden die analysierten Aufgaben auf dieselbe Weise analysiert, weil die Grenze zwischen literarisch und nicht-literarisch in den meisten Fällen schwankend ist.

Interaktion zwischen der Kohäsion und den anderen sechs Textualitätskriterien⁷ vorausgesetzt. (de Beaugrande & Dressler 1981: 3–5, 50–52.)

Das zweite Textualitätskriterium heißt **Kohärenz**, die de Beaugrande und Dressler (1981: 5) auf folgende Weise definieren:

Kohärenz betrifft die Funktionen, durch die die Komponenten der TEXTWELT, d.h. die Konstellation von KONZEPTEN (Begriffen) und RELATIONEN (Beziehungen), welche dem Oberflächentext zugrundeliegen, für einander *gegenseitig zugänglich* und *relevant* sind.

Bei der Kohärenz ist der Begriff der *Kausalität* wichtig. Kausalität bedeutet, wie eine Situation bzw. ein Ereignis andere Situationen oder Ereignisse beeinflusst (de Beaugrande & Dressler 1981: 5–6.). Die Kausalität kann mit dem folgenden Beispiel erklärt werden (ebd.): „Hans fiel hin und brach sein Kinn“. Das Hinfallen ist in diesem Satz die Ursache, deren Ereignis das Brechen des Kinns ist.

Es ist auch wesentlich, wie die Situationen bzw. Ereignisse sich in der Zeit anordnen. Vorwärts gerichtet sind Ursache, Ermöglichung und Grund, weil sie das spätere Ereignis oder die spätere Situation beeinflussen. Rückwärts gerichtet ist wiederum der Zweck. Die Kohärenz hebt die Bedeutung der interaktiven Seite der Texte hervor: der Sinn des Textes wird zusammen mit dem Text- und Weltwissen des Sprachverwenders gebildet. (de Beaugrande & Dressler 1981: 7–8.)

3 DER TEXTSORTENBEGRIFF

Textsorten werden im Allgemeinen durch ihre Textfunktionen charakterisiert. Die genauere Abgrenzung in die Klassen kann durch andere Kategorien, d. h. durch Kommunikationsform, Handlungsbereich, Art des Textthemas und Form der thematischen Entfaltung, durchgeführt werden. (Brinker et al. 2014: 146–147.)

Mit der **Textfunktion** wird nach Brinker et al. (2014: 87) „der Sinn, den ein Text in einem Kommunikationsprozess erhält“, gemeint. Ein Text kann auch mehrere kommunikative Funktionen haben. Eine Rundfunknachricht z. B. trägt vor allem eine informative Textfunktion, aber sie ist auch unterhaltend. Als Textfunktion wird aber nur eine der Textfunktionen bezeichnet, die in dem Text dominierend ist. (Brinker et al. 2014: 87–88.)

⁷ Alle sieben Textualitätskriterien sind Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität (de Beaugrande & Dressler 1981: 13).

Die Begriffserklärung der Textfunktion von Brinker et al. hat im Hintergrund die Sprechakttheorie⁸. Brinker et al. (2014: 105–106) stellen insgesamt fünf verschiedene Textfunktionen vor: Informationsfunktion, Appellfunktion, Obligationsfunktion, Kontaktfunktion und Deklarationsfunktion. Hinsichtlich dieser Textfunktionen können fünf Textklassen unterschieden werden: Informationstexte, Appelltexte, Obligationstexte, Kontakttexte und Deklarationstexte. Die Textfunktion kann thematisch oder strukturell betrachtet werden. (Brinker et al. 2014: 139.)

Texte mit **Informationsfunktion** informieren den Textrezipienten über einen Sachinhalt. Explizit können solche Verben wie *informieren* und *mitteilen* auf die informative Funktion des Textes verweisen. Typische Textsorten mit Informationsfunktion sind z. B. Nachricht, Bericht und Beschreibung, sowie ihre Unterklassen. Die Informationsfunktion kann zusammen mit einer evaluativen Einstellung vorkommen: der Textproduzent kann erzählen, was er gut oder schlecht findet ohne das Ziel, den Textrezipienten (und seine Haltung) zu beeinflussen. Aus diesem Grund können u. a. auch die Textsorten Gutachten, Rezension und Leserbrief zu den Texten mit Informationsfunktion gezählt werden. (Brinker et al. 2014: 106–107.)

Mit Texten mit **Appellfunktion** versucht der Textemittent, entweder die Meinungen des Textrezipienten oder sein Verhalten zu verändern (Brinker et al. 2014: 109). Bestimmte Textsorten haben eine appellative Grundfunktion: diese Textsorten sind laut Brinker et al. (2014: 110):

Werbeanzeige, Propagandatext, (Zeitungs-, Fernseh-, Rundfunk-)Kommentar, Arbeitsanleitung, Gebrauchsanweisung, Rezept, Gesetzestext, Gesuch, Antrag, Bittschrift, Predigt usw.

Auf die Appellfunktion verweisen Verben wie *auffordern*, *bitten* und *verlangen*, aber diese expliziten Strukturen kommen in Texten nur selten vor. Bestimmte grammatische Indikatoren können aber benannt werden, z. B. der Imperativsatz, die Infinitivkonstruktion und der Interrogativsatz. (Brinker et al. 2014: 110–115.)

Eine **Obligationsfunktion** wiederum haben Texte, mit denen der Textemittent dem Textrezipienten eine Pflicht zum Vollziehen einer bestimmten Handlung äußert. Laut Brinker et al. (2014: 117) tragen folgende Textsorten diese Textfunktion:

Vertrag, (schriftliche) Vereinbarung, Garantieschein, Gelübde, Gelöbnis, Angebot usw.

⁸ Laut Searle (zitiert nach Brinker et al. 2014: 88, 92): der illokutive Akt + der propositionale Akt + der Äußerungsakt = eine Sprechhandlung.

Die Obligationsfunktion ist mit solchen thematischen Einstellungen verbunden, die als voluntativ oder intentional charakterisiert werden können. Die Bereitschaft zur Realisierung des Sachverhalts kann von dem Textemittenten ausgedrückt werden. (Brinker et al. 2014: 117–118.)

Bei der **Kontaktfunktion** handelt es sich um eine personale Beziehung des Textemittenten zum Textrezipienten. Direkt kann diese Textfunktion durch Verben wie *danken*, *gratulieren* und *willkommen* ausgedrückt werden. Oft existiert eine Verknüpfung zwischen einem Text mit Kontaktfunktion und einem bestimmten gesellschaftlichen Anlass, in dem der Textemittent eine Gefühlsäußerung zum Ausdruck bringt, weil die Umgebung dies von ihm erwartet. Diese Gefühlsäußerung selbst steht nicht im Mittelpunkt, sondern ihre Funktion in dem Kontext. Sog. Partizipationstexte tragen vor allem eine Kontaktfunktion: der Emittent und der Rezipient teilen sich ihre Gefühle über ein bestimmtes Ereignis mit. Zu dieser Kategorie gehören u. a. die Textsorten Gratulations- und Kondolenzbrief- oder -karte. Kontaktfunktion haben auch Ansichtskarten und andere Formen des Kontaktbriefs, wie ein Liebesbrief. (Brinker et al. 2014: 118–119.)

Die fünfte Textfunktion ist laut Brinker et al. (2014: 120) die **Deklarationsfunktion**, die mit dem folgenden Satz geäußert werden kann:

Ich (der Emittent) bewirke hiermit, dass X als Y gilt (Brinker et al. 2014: 120).

Die Deklarationsfunktion wird sprachlich und strukturell mit konventionellen Formeln direkt geäußert. Diese Textfunktion haben laut Brinker et al. (2014: 120) z. B.

Ernennungsurkunde, Testament, Schuldspruch, Bevollmächtigung, Bescheinigung usw.

All diesen Textsorten ist gemeinsam, dass sie Verbindungen mit verschiedenen Institutionen in der Gesellschaft haben (Brinker et al. 2014: 120).

4 SCHREIBFERTIGKEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Schreibfertigkeit ist eine der vier sprachlichen Grundfertigkeiten. Im FSU hat sie das Ziel, eine solche praktische Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln, die die Alltagskommunikation ermöglicht. Lehrbücher ohne spezifischere Zielgruppe haben auf die Schreibfertigkeit als eine Zieltätigkeit bisher nur wenig Aufmerksamkeit gerichtet. (Huneke & Steinig 2010: 143.)

Wie die Texte selbst, kann auch das Schreiben – der Textproduktionsprozess – aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Frenzt et al. (2005: 4–20) nennen insgesamt fünf Blickwinkel zum Schreiben: Schreiben als Problemlösen, als Reflektieren, als Handeln, als Lernen und als Denken.

Das Schreiben kann auch aus einer funktionalen Perspektive betrachtet werden. Die expressive Funktion des Schreibens bedeutet, dass das Schreiben auf den Verfasser gerichtet ist. Mit der persuasiven Funktion ist dagegen gemeint, dass das Schreiben auf den Adressaten gerichtet ist. Die referentielle Funktion ist vorrangig auf die Realität gerichtet, die literarische wiederum auf den Text selbst. (Koeppel 2013: 273.)

Viele Lehrer finden, dass das Schreiben das Lernen fördert. Beim Schreiben werden die Lerner mit komplexen Teilaufgaben konfrontiert. Sie müssen u. a. passende Wörter finden, wenn sie einen Text formulieren. Das Schreiben kann auch einen positiven Einfluss auf den ganzen Spracherwerbsprozess haben, denn es ermöglicht die Entwicklung von Lösungsstrategien, die auch in anderen Zusammenhängen verwendbar sind. (Huneke & Steinig 2010: 143.)

Das Schreiben im FSU hat sowohl Vorteile als auch Nachteile, die u. a. chinesische Deutschstudierende aufgelistet haben. Die Lerner haben beim Schreiben mehr Zeit zum Überlegen als beim Sprechen und ihnen stehen Hilfsmittel zur Verfügung. Die Möglichkeit zur Selbstkorrektur und -kontrolle existiert, ebenso die Beobachtung eigener Lernfortschritte. Durch das mögliche Überarbeiten der Texte wird die Anzahl der grammatischen Fehler reduziert. Beim Schreiben können den Lernern auch solche Gedanken einfallen, auf die sie sonst vielleicht nicht kämen. Wichtige Textsorten können beim Schreiben geübt werden, wie z. B. das Bewerbungsschreiben. Der Wortschatz kann auch entwickelt werden, sowie eine gehobene Sprache. Die Unterschiede zwischen der Muttersprache und Fremdsprache können reflektiert werden. Auch die Forderung nach Vorwissen und Anstrengung ist beim Schreiben anwesend. Schreiben wird als etwas gesehen, was das systematische Lernen unterstützt. Aus dem Blickwinkel des Lehrers gesehen hat er mehr Zeit zum Korrigieren, als in der mündlichen Kommunikation. (Koeppel 2013: 270–271.)

Die Nachteile dagegen betreffen z. B. zeitbezogene Faktoren wie Zeitdruck und Bedarf an Zeit. Von den vorgegebenen Themen wissen die Lerner möglicherweise nicht, was sie schreiben sollen. Die Fähigkeit, die Gedanken in schriftlicher Form auszudrücken, kann den Lernern auch fehlen. Dafür brauchen sie eine entwickelte Sprachkompetenz.

Der Perfektionszwang beim Schreiben kann Hemmungen verursachen. Das Schreiben fordert auch das Einhalten von Strukturen und ist deswegen nicht ebenso frei wie das Sprechen. Die Kommunikationssituation hilft beim Schreiben nicht. (Koeppel 2013: 270–271.)

Für Finnland hat Heikkinen in seinem Artikel in der *Kielikello* -Zeitschrift⁹ (2013: 5) festgestellt, dass sowohl in den Klassen 1–9 als auch danach in der beruflichen Ausbildung mehr und mehr Aufmerksamkeit auf die Textsorten gerichtet wurde. Das Problem der fehlenden Authentizität des Schreibens in der Schule wurde besonders hervorgehoben. Unabhängig davon, welche Textsorte produziert wird, wird dieser Text vor allem an die Lehrenden – nicht an die *echten* Leser – gerichtet. (Heikkinen 2013: 5.)

5 DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

DaF von Deutsch als Zweitsprache (= DaZ) zu unterscheiden, ist nicht so einfach. Laut Rösler (1994: 10) ist eine deutliche Unterscheidung in zwei Gruppen nicht möglich. DaF und DaZ können trotzdem aus folgenden Perspektiven charakterisiert werden: ungesteuertes/gesteuertes Lernen¹⁰, Auslandssituation/Inlandssituation¹¹ und psychosoziale Faktoren¹². (Ebd., 5–9.)

Die Unterscheidung ist aber nicht völlig gelungen, weil die Klassifikationskriterien oft nicht hundertprozentig zutreffen. Wegen der komplizierten Aufteilung machen einige Wissenschaftler keinen Unterschied zwischen DaF und DaZ. (Rösler 1994: 10.)

5.1 DaF in Finnland

Im Curriculum für den schulischen FSU in finnischen gymnasialen Oberstufen (LOPS 2003) wird das Deutschlernen als Fremdsprachenlernen betrachtet, wovon im Folgenden ausgegangen wird.

⁹ *Kielikello* ist Publikation Zentrum für einheimische Sprachen (Kotus 2016).

¹⁰ Ungesteuertes Lernen = Erwerb / eine enge Verbindung mit dem natürlichen Spracherwerb im Alltag. ↔ Gesteuertes Lernen: eine Verbindung mit Institutionen. In der Wirklichkeit aber komplizierter: gesteuertes Lernen im Alltag / ungesteuertes Lernen in Institutionen. (Rösler 1994: 5–6.)

¹¹ Auslandssituation: das Lernen außerhalb des Heimatlands vom Lerner; Kontakt zum Deutsch abhängig vom Lerner und der Situation ↔ Inlandssituation: die starke Anwesenheit der Zielsprache Deutsch (Rösler 1994: 7, 9.)

¹² Zweitsprache hat sowohl eine enge Verbindung zur Identität des Lerners als auch Relevanz in der Kommunikation (Wilms 1981, Rösler 1992: 6–18; zitiert nach Rösler 1994: 8).

Die Fremdsprachen, die die Lerner in der finnischen Gesamtschule¹³ lernen, können in obligatorische und fakultative Sprachen eingeteilt werden. Das Lernen der ersten obligatorischen Sprache, A1, beginnt spätestens in der dritten Klasse und das Lernen der zweiten Sprache, B1, in der siebten Klasse. Mit der A2-Sprache wird spätestens in der fünften Klasse und mit der B2-Sprache normalerweise in der achten Klasse angefangen. (OPH 2014: 42.)

Die Schüler in der gymnasialen Oberstufe können Deutsch in vier unterschiedlichen Unterrichtspensen lernen. Die Anzahl der A-Deutschlerner (ca. 1300 Schüler) sowie die Anzahl der B2- und B3-Deutschlerner, die mindestens 6 Kurse absolviert haben (jeweils ca. 1200 Schüler), sind relativ gleich. B1-Deutschlerner (15 Schüler) sind deutlich in der Minderheit. Wenn die Zahlen dieser B2- und B3-Deutschlerner zusammengezählt werden, ist sichtbar, dass die Mehrheit der Lerner mit Deutsch entweder in der 8. Klasse oder später angefangen hat. (SVT 2013.)

Die Anzahl der Deutschlerner ist im Ganzen größer als die Anzahl der Lerner anderer Sprachen. Im Vergleich mit anderen im A-Unterrichtspensum gelernten Sprachen steht die deutsche Sprache hinter dem Englischen an der zweiten Stelle. Als B2-Sprache ist die Position des Deutschen aber sehr deutlich: wenn die Lerner eine B2-Sprache lernen, ist Deutsch die am häufigsten gelernte Sprache. Als B3-Sprache ist Deutsch nach Spanisch die am zweithäufigsten gelernte Sprache. (SVT 2013.) Die Zahlen stammen aus dem Jahr 2013, so dass es auch sein kann, dass sich die Situation inzwischen geändert hat.

5.2 Das Curriculum für die gymnasiale Oberstufe

Ziele beim Fremdsprachenerwerb in der finnischen gymnasialen Oberstufe sind, dass die Lerner auf einer für die Zielsprache und ihre Kultur typischen Weise kommunizieren können. Sie sollen ihr eigenes Lernen im Vergleich zu den Zielen evaluieren können. Die Lerner sollen ihre eigenen Stärken und ihren Entwicklungsbedarf in Bezug auf die Kommunikation und das Sprachlernen kennen. Ein Ziel ist auch, dass die Lerner ihre eigenen Sprachkenntnisse hinsichtlich des Entwicklungsbedarfs sowie der Lern- bzw. Kommunikationsaufgabe mit zweckmäßigen Strategien verbessern. (LOPS 2003: 100.)

¹³ auf Finnisch: *peruskoulu*, Klassen 1–9

Da in dieser Arbeit die Textproduktionsaufgaben auf dem B2-Niveau untersucht werden, werden im Folgenden die Ziele des B2-Sprachenlernens und des Schreibens vorgestellt. Die Ziele sind, dass die Lerner die folgenden Niveaus in allen Fremdsprachen erreichen außer im Englischen, wo die Anforderungen höher sind. Diese Niveaus basieren auf dem europäischen Referenzrahmen des Fremdspracherwerbs (LOPS 2003: 100, 230):

- Hörverständnis: A2.2
- Sprechen: A2.1–A2.2
- Leseverständnis: A2.2–B1.1
- Schreiben: A2.1–A2.2

Auf den Niveaus A2.1 und A2.2 sollen die Lerner beim Schreiben in routinemäßigen und den üblichsten Alltagssituationen zurechtkommen. Die Texte, die sie verfassen können sollen, sind u. a. persönliche Briefe und Beschreibungen von bekannten Themen, wie z. B. von Personen, Ereignissen oder eigenen Plänen oder Plänen der Familie. Auf dem Niveau A2.1 sollen die Lerner sprachlich konkreten Wortschatz und Grundtempora benutzen sowie Satzverbindungen durch einfache koordinierende Konjunktionen (*und, aber*) bilden können. Das sollen auch die Lerner auf dem Niveau A2.2 beherrschen, außerdem die üblichsten Verknüpfungsmittel. Auf dem Niveau A2.1 werden die meisten Wörter und Strukturen einigermaßen richtig geschrieben, aber es können ständig viele Fehler vorkommen u. a. bei den Zeitformen. Auf dem Niveau A2.2 werden die einfachsten Wörter und Strukturen fehlerfrei geschrieben, aber die Fehler werden in ungewöhnlicheren Strukturen und Formen gemacht. Auf beiden Niveaus werden solche Ausdrücke produziert, die nicht fließend sind. (LOPS 2003: 235–237.)

6 MATERIAL UND VORGEHEN

6.1 Material

Das Untersuchungsmaterial dieser Arbeit besteht aus Textproduktionsaufgaben der DaF-Lehrbuchserie *Panorama Deutsch* für das B2-Unterrichtspensum der gymnasialen Oberstufe. Diese Buchserie besteht aus drei Textbüchern: für die Kurse 1–3, 4–6 und 7–8. Für jeden Kurs gibt es ein eigenes Übungsbuch, d. h. insgesamt acht Übungsbücher sind publiziert worden. Der Vorstellungstext auf der Webseite des *Otava*-Verlags verspricht, dass diese Buchserie auf eine interessante Weise die deutschsprachige Kultur und ihre Besonderheiten vorstellt. Die abwechslungsreichen Übungen werden als ein

zum Lernen motivierender Faktor gesehen. Motivation geben auch die Themen, die die jungen Leute interessieren. (Otava 2015.)

Obwohl ein Text auch mündlich produziert werden kann (vgl. Kap. 2), werden in dieser Arbeit nur schriftlich vermittelte Texte betrachtet. Das Weglassen der mündlichen Textproduktion wird auch anhand der Lehrbücher begründet: in der Lehrbuchserie *Panorama Deutsch* werden als Textproduktionsaufgaben nur solche Aufgaben markiert, in denen es sich um die schriftliche Textproduktion handelt. Jedes Übungsbuch enthält zwei bis sechs Textproduktionsaufgaben, die mit einem Symbol *kirjoitustehtävä*¹⁴ markiert sind. Auch solche Aufgaben sind vorhanden, die Textproduktionsaufgaben sind, die mit dem Symbol *salkkutyö*¹⁵ markiert sind oder kein Symbol haben. In dieser Arbeit werden nur die zur Kategorie *kirjoitustehtävä* gehörenden Textproduktionsaufgaben untersucht. In der Lehrbuchserie kommen 30 solcher Aufgaben vor (s. Anhang 1.)

In manchen Übungen müssen die Lerner innerhalb einer Aufgabenstellung mehrere Texte verfassen als nur einen, manchmal darf der Lerner eine von zwei bis sechs Aufgabenstellungen wählen. Dann kann es sich entweder um dieselben oder verschiedene Textsorten handeln. In der Mehrheit der Aufgaben wird die Textsorte explizit auf Finnisch genannt.

6.2 Vorgehen

Diese Untersuchung ist sowohl qualitativ als auch quantitativ. In einer qualitativen Untersuchung geht es um das Beschreiben der Realität, wobei die holistische Beschreibung des untersuchten Gegenstands zentral ist. Eine qualitative Forschung konzentriert sich eher auf das Entdecken von Fakten, nicht auf die Bestätigung von auf der Wahrheit basierenden und schon existierenden Thesen. Typische Merkmale für eine qualitative Untersuchung sind u. a. die holistische Informationssuche und die Sammlung des Materials in natürlichen Situationen, vielseitige und detaillierte Betrachtung des Untersuchungsmaterials sowie eine die Einzigartigkeit der Untersuchungsfälle betonende Handlungsweise. (Hirsjärvi et al. 2014: 161, 164.) Diese Untersuchung will sowohl einen Überblick über die Merkmale der Textproduktionsaufgaben der Lehrbuchserie *Panorama Deutsch* geben als auch die Beziehung zwischen dem Curriculum und den Aufgabenstellungen erklären. Das Ziel der qualitativen Seite dieser Untersuchung, d. h. das Ziel beim Suchen der Merkmale

¹⁴ auf Deutsch: Schreibaufgabe

¹⁵ auf Deutsch: Portfolioarbeit

von bestimmten Textsorten, ist die Textsorten qualitativ zu **beschreiben**. Bei der Betrachtung der Beziehung zwischen den Aufgabenstellungen und dem Curriculum ist das Ziel der Untersuchung, diese vorgenannte Beziehung zu **erklären**. Beim Erklären handelt es sich darum, dass üblicherweise kausative Beziehungen entdeckt werden (Hirsjärvi et al. 2014: 138).

In einer quantitativen Untersuchung dagegen sind u. a. das Bilden von Hypothesen, Begriffserklärungen und das Verfahren, durch das das Material statistisch behandelt werden kann, zentral. Dafür ist auch die Analyse anhand von Statistiken typisch. (Hirsjärvi et al. 2014: 140.) In dieser Untersuchung wird das Material auch quantitativ ausgewertet, wenn die Anzahl der unterschiedlichen Textsorten gezählt wird. Dabei handelt es sich auch um das **Beschreiben** der zentralen Merkmale, was in einer beschreibenden Untersuchung das Ziel ist (Hirsjärvi et al. 2014: 139).

Eine Methode der qualitativen Untersuchung ist die Inhaltsanalyse, die eine Art von Textanalyse ist (Tuomi & Sarajärvi 2013: 104; Hirsjärvi et al. 2014: 162). Mithilfe dieser Methode will man Information aus dem Material kurz und deutlich kategorisieren. (Hämäläinen 1987; Burns & Grove 1997; Strauss & Corbin 1990; 1998¹⁶; zitiert nach Tuomi & Sarajärvi 2013: 108). In dieser Untersuchung ist das Ziel, einen Überblick zu geben, welche und was für Textfunktionen und -sorten in der Lehrbuchserie *Panorama Deutsch* vorkommen und welche Verbindung zwischen ihnen und dem Curriculum für den FSU in der gymnasialen Oberstufe vorhanden ist (s. Kap. 7.1, Kap. 7.2).

Das Vorgehen dieser Untersuchung kann mithilfe der folgenden Abbildung erklärt werden:

¹⁶

- Burns, N. & Grove, S. K. 1997: The practice of nursing research. Conduct, critique & utilisation. Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Hämäläinen, J. 1987: Laadullinen sosiaalitytkimus käytännössä. Johdatus sosiaalitytkimuksen "käsiyötaitoon". Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987. Kuopio.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. 1990: Basics of qualitative research: Grounded theory. Procedures and techniques. London: Sage.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. 1998: Basics of qualitative research. Procedures and techniques for developing grounded theory. (2. Aufl.) London: Sage.

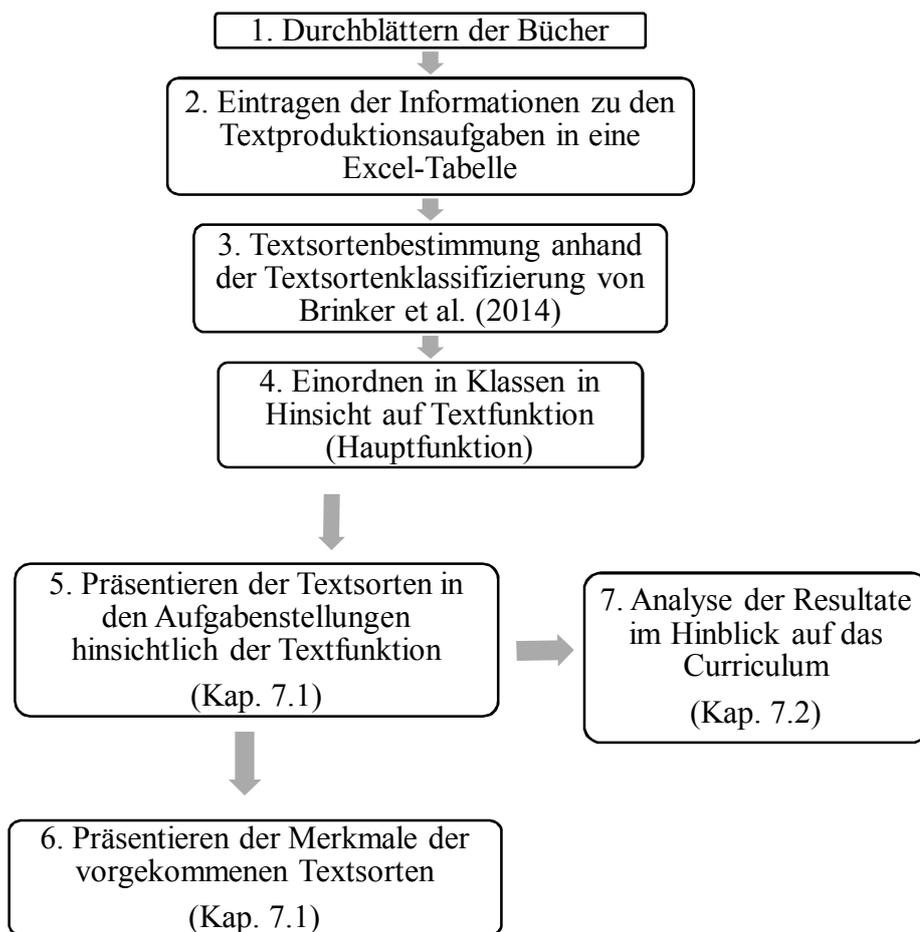


Abbildung 1: Das Vorgehen in dieser Untersuchung

Die erste Phase bestand aus dem Durchblättern der Bücher. Dabei wurden die Textproduktionsaufgaben gesucht und ihre Seitenzahlen aufgeschrieben. Die zweite Phase betraf das Eintragen der Informationen zu Textproduktionsaufgaben in eine Excel-Tabelle: mit Angabe des Buchs, in dem die Aufgabe(nstellung) vorkam, der Seite, der Aufgabennummer und des möglichen expliziten Benennens der Textsorte (s. Anhang 1). Dabei handelte es sich um das Reduzieren des Materials: Ziel dieser Phase war das Trennen der wesentlichen von den unwesentlichen Informationen (Miles & Huberman 1994¹⁷; zitiert nach Tuomi & Sarajärvi 2013: 109).

In der dritten Phase wurden die Textsorten bestimmt. In einer Inhaltsanalyse, in der eine Theorie die Analyse steuert, werden schon vorhandene Begriffe verwendet. (Tuomi & Sarajärvi 2013: 117). In dieser Untersuchung wurden die Textsortenklassifizierungskriterien von Brinker et al. (2014, s. Kap. 3) beim Abstrahieren verwendet. Die Textsorten wurden hinsichtlich ihrer Hauptfunktion betrachtet. Wenn

¹⁷ Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994: Qualitative data analysis (2. Aufl.) California: Sage.

die Textsorte explizit genannt wurde, wurde die Aufgabenstellung dennoch kritisch betrachtet: z. B. die Textsorte *Interview* hatte eher Informationsfunktion als Kontaktfunktion (s. Kap. 7.1). Aus diesem Grund wurde vom Material und den darin vorkommenden sprachlichen Elementen ausgegangen. In dieser Phase konnten mehrere Aufgabenstellungen innerhalb einer Aufgabe gefunden werden, wie z. B.:

- (1) Eine deutsche Schulklasse kommt nach Finnland zu Besuch. Überlege dir mit deinem Partner, was ihr ihnen über Finnland erzählen möchtet. Schreibt auf Deutsch über ein oder mehrere Themen. [...] ¹⁸
- (2) Schreibe ca. 100 Wörter über deine Fernsehgewohnheiten. Wähle eine der beiden Überschriften:
 1. Warum sehe ich (nicht) fern?
 2. Was sehe ich mir im Fernsehen an? ¹⁹

Im Beispiel (1) sind zwei Aufgabenstellungen in der Aufgabe vorhanden: eine, in der nur ein Thema behandelt wird und eine andere, in der mehrere Themen behandelt werden. In dieser Aufgabe wird nur eine Textsorte – *Vorstellung* – mit einer informativen Funktion produziert. Bei den Aufgabenstellungen der Beispielaufgabe (2) dagegen handelt es sich um zwei verschiedene Textsorten mit Informationsfunktion: um eine Meinungsäußerung und um eine Beschreibung. Deswegen ist der Ausgangspunkt in dieser Untersuchung statt einer Aufgabe eine Aufgabenstellung.

In der vierten Phase wurden die Aufgabenstellungen anhand der Textfunktion in Klassen eingeordnet. Dabei handelte es sich um die Kategorisierung des Materials. In den Phasen (5–6) wurden die Textsorten sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet (s. Kap. 7.1). In der letzten Phase (7.) wurde die Textsortenverteilung hinsichtlich des Curriculums betrachtet (s. Kap. 7.2).

Für die Untersuchung habe ich folgende Fragestellungen:

1. Welche Textfunktionen kommen in den Textsorten der analysierten Aufgaben vor? Welche Merkmale haben diese Textsorten? (s. Kap. 7.1)
2. Ist der Einfluss der Ziele des Curriculums für den DaF-Unterricht in Finnland in den Aufgaben sichtbar? (s. Kap. 7.2)

Meine Hypothese ist, dass wegen der kommunikativen Ziele des FSU viele Textsorten Kontaktfunktion haben. Ich glaube auch, dass die Ziele des DaF-Unterrichts die Aufgaben beeinflusst haben.

¹⁸ “Saksalainen koululuokka on tulossa vierailulle Suomeen. Mieti parisi kanssa, mitä haluaisitte kertoa heille Suomesta. Kirjoittakaa saksaksi yhdestä tai useammasta aiheesta. [...]”(PD2: 31, Ü11b)

¹⁹ “Kirjoita n. 100 sanaa omasta tv:n katselustasi. Valitse toinen annetuista otsikoista. [...]”(PD5: 32, Ü5)

7 SCHREIBAUFGABEN IN PANORAMA DEUTSCH

7.1 Textfunktion

Von den in Kapitel 3 vorgestellten Textfunktionen können insgesamt zwei Textfunktionen als Hauptfunktionen gefunden werden: die Informations- und die Kontaktfunktion. Drei Textfunktionen – die Appell-, Obligations- und Deklarationsfunktion – kommen in den analysierten Aufgaben keinmal vor.

Tabelle 1: Einteilung der Aufgabenstellungen im Hinblick auf die Textfunktion (Hauptfunktion)²⁰

Buch	Textfunktion			Insgesamt
	Informationsfunktion	Kontaktfunktion	Passt nicht zu diesen Kategorien	
PD1 ²¹	2 (in 1 Aufg.) ²²	1 (in 1 Aufg.)	-	3 (in 2 Aufg.)
PD2	3 (in 2 Aufg.)	3 (in 2 Aufg.)	-	6 (in 4 Aufg.)
PD3	3 (in 2 Aufg.)	3 (in 1 Aufg.)	-	6 (in 3 Aufg.)
PD4	2 (in 2 Aufg.)	1 (in 1 Aufg.)	1 (in 1 Aufg.)	4 (in 4 Aufg.)
PD5	10 (in 4 Aufg.)	-	-	10 (in 4 Aufg.)
PD6	2 (in 2 Aufg.)	3 (in 1 Aufg.)	-	5 (in 3 Aufg.)
PD7	2 (in 2 Aufg.)	4 (in 2 Aufg.)	-	6 (in 4 Aufg.)
PD8	10 (in 3 Aufg.)	5 (in 3 Aufg.)	-	15 (in 6 Aufg.)
Insgesamt	34 (in 18 Aufg.)	20 (in 11 Aufg.)	1 (in 1 Aufg.)	55 (in 30 Aufg.)

Es ist zu erkennen, dass die Anzahl der Aufgaben mit Informationsfunktion größer ist als die Anzahl der Aufgaben mit Kontaktfunktion. Die Menge der Kontakttexte ist relativ konstant: in jedem Buch gibt es null bis drei Aufgaben mit Kontaktfunktion. Die Anzahl der Textproduktionsaufgaben mit Informationsfunktion ist auch einigermaßen konstant, aber im letzten Buch gibt es merklich mehr Aufgabenstellungen (zehn) mit dieser Textfunktion. Eine Textproduktionsaufgabe, die nicht zu diesen fünf Kategorien passt, ist im vierten Buch vorhanden; mehr dazu s. Kap. 7.1.3.

²⁰ Eine genauere Auflistung der analysierten Aufgaben s. Anhang 1: Liste der analysierten Aufgaben.

²¹ PD = *Panorama Deutsch*

²² In einigen Aufgaben gibt es mehrere Aufgabenstellungen, von denen die Lerner wählen dürfen. Die erste Zahl gibt die Anzahl der Aufgabenstellungen (z. B. hier 2) an. Die in Klammern stehende Zahl (z. B. hier 1) drückt die Anzahl der Aufgaben aus, die die genannte Textfunktion tragen. (Vgl. auch Kap. 6.2 Bsp. (1) & (2))

7.1.1 Informationsfunktion

Die Textsorten mit Informationsfunktion werden in der folgenden Abbildung veranschaulicht. Insgesamt sind zehn Textsorten in den Übungsbüchern zu finden. Die Informationsfunktion kommt in jedem Buch in 1 bis 4 Aufgaben vor (s. Tabelle 1).

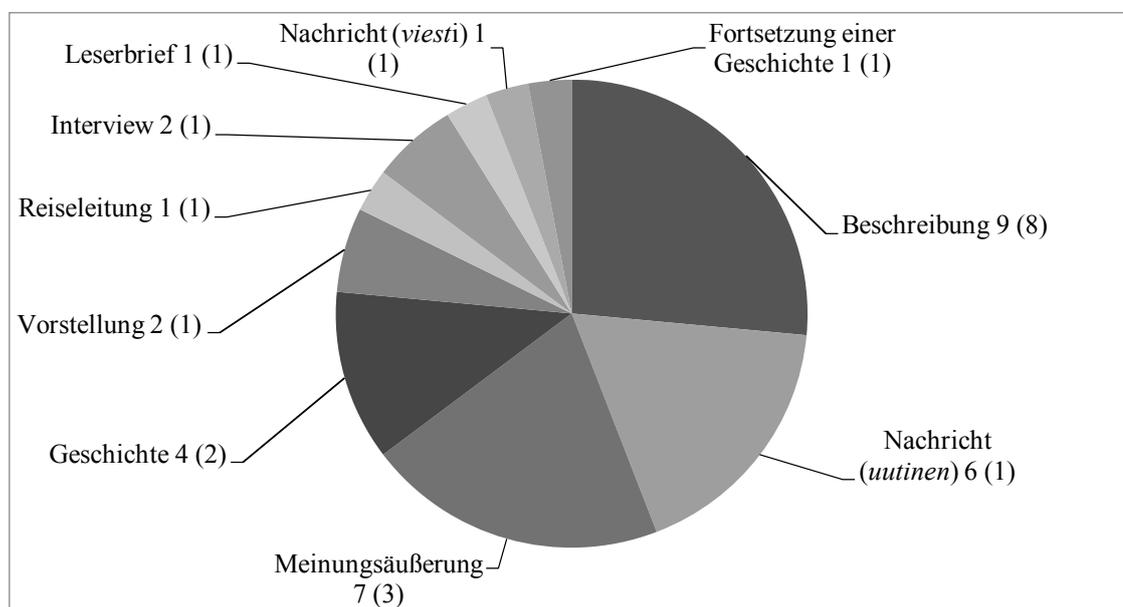


Abbildung 2: Textsorten mit Informationsfunktion

Es ist deutlich zu erkennen, dass die Textsorte *Beschreibung* häufig – insgesamt neunmal – in den Büchern vorkommt. Danach folgen die Textsorten *Meinungsäußerung* und *Nachricht*, wonach die Textsorte *Geschichte* kommt. Die Anzahl der übrigen Textsorten ist geringer.

Bei genauerer Betrachtung der Themen der Beschreibungen können neun unterschiedliche Bereiche erkannt werden: Lieblingsband, Umgebung (*elinympäristö*), Sommer, Zukunftspläne, Klassenfahrt, Landschaft, Fernsehen, Fahrstunde und Führerschein. In der Beschreibung der Lehrbuchserie (vgl. Kap. 6.1) wurde versichert, dass die Themen junge Leute interessieren. Die Themen der Textsorte *Beschreibung* tun das auch: in der gymnasialen Oberstufe werden u. a. Zukunftspläne und auch der Führerschein gemacht.

Meinungsäußerungen erscheinen in drei Aufgaben, insgesamt siebenmal. Mithilfe dieser Textsorte werden insgesamt drei Themen – Fernsehen bzw. Filme und weibliche Fußballspieler – behandelt. In einer Aufgabe, die das letztgenannte Thema behandelt, wird die Meinungsäußerung als eine Antwort auf einen anderen Text geschrieben.

Die Textsorte *Nachricht* (*uutinen*) dagegen kommt insgesamt sechsmal vor, aber nur in einer Aufgabe, in der der Lerner von sechs Schreibanlässen wählen darf. Den Schreibanlässen ist gemeinsam, dass sie alle die Landwirtschaft behandeln. Die Textsorte *Geschichte* ist in zwei Aufgaben vorhanden. In einer Aufgabenstellung soll der Lernende über seine (verrückte) Woche erzählen, in der anderen über ein schon gelöstes Problem im Alltag. Der Vorstellungstext hat wiederum das Ziel, Finnland einer deutschen Schulklasse vorzustellen. Bei der Reiseleitung soll der Lerner Touristen über das Reichstagsgebäude berichten. Mit einem Leserbrief wird dagegen die Fahrschule behandelt.

Die Textsorten *Interview* (3) und *Nachricht* (*viesti*, (4)) haben in den Aufgaben eher eine Informationsfunktion als eine Kontaktfunktion. Die Aufgabenstellungen lauten:

- (3) Schreibe ein fiktives Interview über eine finnische oder deutsche Rock- oder Pop-Band. [...] Stelle der Band u. a. folgende Fragen:
 1. Wie ist die Band entstanden?
 2. Was für Musik spielt die Band/hat sie anfangs gespielt?
 3. Wie entstehen die Songs der Band?
 4. Sollte finnische/deutsche Musik einen Anteil an der CD-Industrie haben?
 5. Wann ist Musik gut?²³

- (4) Du bist zu Hause und erhältst einen Anruf. Jemand fragt nach deinem Familienmitglied, das nicht zu Hause ist und die Person bittet darum, dass du eine Nachricht vermittelst. [...] Schreibe eine Nachricht von 50–70 Wörtern, die Folgendes enthält: Anrede, Anrufer, worum es ging, Art der Kontaktaufnahme durch das Familienmitglied, Verabschiedung.²⁴

Bei diesen Aufgaben ist nicht die Hauptsache, dass der Textproduzent der Band Fragen stellt oder mit einer anderen Person kommuniziert, sondern wichtig sind die Informationen, die die Bandmitglieder geben bzw. die vermittelt werden sollen. Deswegen kann festgestellt werden, dass es sich v. a. um Informationstexte handelt.

²³ “Kirjoita kuvitteellinen haastattelu jostakin suomalaisesta tai saksalaisesta rock- tai pop-yhtyeestä. [...] Kysy bändiltä mm. seuraavia asioita:

1. Miten bändi on syntynyt?
2. Millaista musiikkia (Was für Musik) se soittaa/soitti aluksi?
3. Miten yhtyeen laulut syntyvät?
4. Pitäisikö suomalaiselle/saksalaiselle musiikille olla osuus levyteollisuudessa?
5. Milloin musiikki on hyvää?” (PD5: 14, Ü8)

²⁴ “Vastaa kotonasi puhelimeen. Soittaja tavoittelee perheenjäsenäsi, joka ei ole paikalla, ja pyytää sinua välittämään viestin. Koska olet itse lähdessä kaverillesi, jätät lapun. [...] Kirjoita n. 50–70 sanan viesti, jossa on seuraavat asiat:

- puhuttelu
- kerro, kuka soitti
- kerro, mitä asia koski
- kerro, miten perheenjäsenen pitää ottaa yhteyttä
- hyvästely” (PD7: 22, Ü9)

Die Textsortenbestimmung der folgenden Textsorten (5), (6) und (7) war auch nicht so eindeutig:

- (5) Lies den Anfang der Geschichte und schreibe eine Fortsetzung in dein Heft. Schreibe ca. 80–100 Wörter. Denk dir auch einen passenden Titel für die Geschichte aus.
Ich ging zum Supermarkt einkaufen. Als ich mit meinen Einkäufen fertig war, kam ich zurück zu meinem Auto und konnte meinen Augen nicht glauben! Die Fahrertür von meinem uralten Auto stand offen. Vorsichtig ging ich näher und sah einen alten Mann in meinem Auto sitzen. Laut fragte ich ihn: „Was machen Sie da?“ Er schaute mich an und antwortete: „Ich will wegfahren!“ Ich wurde echt böse und fragte ihn: „Mit MEINEM Wagen?“ ...²⁵
- (6) Schreibe eine kurze Geschichte über ein Problem aus deinem Alltag **oder ein Problem aus dem Alltag einer fiktiven Person** und wie dieses Problem gelöst wurde. [...] ²⁶
- (7) Schreibe auf Deutsch eine Geschichte über **(fiktive) Handlungen** aus der letzten Woche.²⁷

Bei diesen Textsorten handelt es sich nicht darum, was dem Textproduzenten in der realen Welt passiert ist, sondern um die (fiktiven) Erfahrungen einer fiktiven Person. Die Betrachtung dieser Textsorten als Texte mit Informationsfunktion ist trotzdem möglich, weil es sich dabei um Informationsvermittlung handelt, obwohl die Situation fiktiv ist.

Betrachtet man die Informationstexte als Ganzheit, ist sichtbar, dass die Lerner anhand dieser Texte Informationen über viele unterschiedliche Themen vermitteln. Daraus folgt, dass die Lerner mithilfe dieser Aufgaben z. B. Wortschatz zu vielen Themen lernen.

7.1.2 Kontaktfunktion

Insgesamt sieben Textsorten in den Übungsbüchern haben Kontaktfunktion. Diese Textfunktion kommt keinmal im fünften Buch vor, aber im achten Buch ist sie sogar in drei Aufgaben vorhanden (s. Tabelle 1).

²⁵ ”Lue tarinan alku ja kirjoita sille jatko vihkoosi. Kirjoita n. 80–100 sanaa. Keksi myös tarinalle sopiva otsikko.” (PD6: 17, Ü10)

²⁶ ”Kirjoita vihkoosi lyhyt tarina omasta **tai kuvitteellisen henkilön arkipäivän ongelmasta** ja kuinka siitä selvitettiin. [...]” (PD3: 55, Ü13, Hervorhebungen E.K.)

²⁷ ”Kirjoita vihkoosi tarina viime viikon (kuvitteellisista) tapahtumista saksaksi. [...]” (PD1: 91, Ü14, Hervorhebungen E.K.)

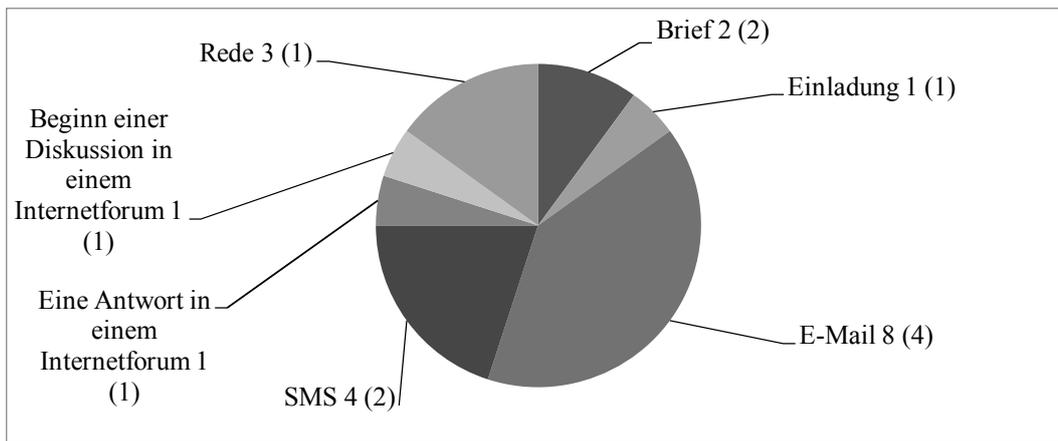


Abbildung 3: Textsorten mit Kontaktfunktion

Die üblichste Textsorte ist die E-Mail, die zweitüblichste Textsorte ist die SMS. An dritter Stelle folgt die Textsorte *Rede*. Diese drei Textsorten kommen deutlich häufiger vor als die anderen Textsorten. Die zwei üblichsten Textsorten sind eng mit Technologie verbunden: entweder mit einem Computer oder mit einem Mobiltelefon. Der Einfluss der Technologisierung ist also bei den Textsorten mit Kontaktfunktion sehr deutlich. Im Unterricht können diese Textsorten anhand verschiedener technischer Geräte produziert werden, was auch Authentizität bringt. Da insgesamt acht Textsorten mit Kontaktfunktion in der Lehrbuchserie vorkommen, lernen die Schüler ziemlich viele dieser Textsorten kennen.

Was für Kontakttexte charakteristisch ist, ist die Benennung des Textrezipienten. Wer dieser Textrezipient ist, variiert stark. Es können insgesamt 14 verschiedene Textrezipienten benannt werden, von denen jeder nur einmal in den Texten vorkommt. Die Textrezipienten können in vier Kategorien eingeteilt werden: a) ein Bekannter aus dem Leben des Textproduzenten (ein deutscher/der beste Freund, ein (Kindheits)freund, der Großvater/die Großmutter), b) eine größere Gruppe von Menschen (die Eltern der zukünftigen Gymnasiasten), c) eine Institution oder Firma (ein Gemeinderat, eine Computerfirma, eine Zentrale zur Vermietung von Sommerhäuschen) oder d) eine fiktive Person (Jule, Alexander, Laura, Herr und Frau Herrmann, Stephan/Oliver Reinecke).

Sechsmal wird der Textrezipient nicht erwähnt. In einem dieser sechs Fälle (8) kann der Textrezipient aus dem Kontext erschlossen werden:

- (8) Beginne mithilfe der Statistiken auf der Seite 90 eine Diskussion über Müll im Chatroom.²⁸

Im diesem Fall sind die Textrezipienten die Teilnehmer eines Chats.

Wenn die Lerner verschiedenen Textrezipienten Texte für unterschiedliche Situationen schreiben, üben sie dabei stilistische Sachen. Dadurch können die Lerner ihre Fähigkeiten verbessern, im Alltag auf Deutsch zurechtzukommen.

Anders als bei Informationstexten ist das Thema eines Textes mit Kontaktfunktion manchmal ziemlich frei: in der folgenden Aufgabe (9) z. B. wird das Thema nicht genannt, sondern es ist abhängig von einer früheren Aufgabe:

- (9) Schreibe auf Deutsch eine SMS als Antwort auf die Bildnachricht von deinem Freund/deiner Freundin. Schreibe höchstens 160 Wörter.²⁹

Diese Tendenz ist auch in fünf anderen Aufgaben sichtbar: es wird gesagt, dass der Text eine Antwort auf einen anderen Text ist.

7.1.3 Andere Textfunktionen

Die Appell-, Obligations- und Deklarationstexte (s. Kap. 3) kommen in den Textproduktionsaufgaben wie gesagt nicht vor. Unter den Aufgaben kann aber eine solche Textfunktion gefunden werden, die zu keiner dieser Kategorien von Brinker et al. (2014) passt: ein Liebesgedicht (*rakkausruno*, 10). Diese Textsorte erscheint in der ganzen Lehrbuchserie nur einmal:

- (10) Schreibe dein eigenes Liebesgedicht über das Thema „Liebe ist...“³⁰

Es ist nicht so einfach zu sagen, welche Funktion diese Textsorte hat. Ein Liebesgedicht kann einigermaßen als informativ betrachtet werden, weil der Textproduzent mittels dieser Textsorte Information vermitteln kann. Es ist aber nicht so eindeutig, weil, obwohl es sich um Informationsvermittlung handeln kann, es auch möglich ist, dass der Textrezipient stattdessen dem Textrezipienten nur ein literarisches Erlebnis bieten will. Eine Kontaktfunktion ist bei dieser Textsorte auch möglich, wenn der Textproduzent seine Worte an den Textrezipienten richtet. Ein Liebesgedicht kann auch appellativ sein, wenn es beeinflussend wirkt. Es kann sich aber nicht um die Obligations- oder Deklarationsfunktion handeln, weil diese Textsorte keine Pflicht äußert bzw. nicht mit einer Institution verbunden ist (s. Kap. 3). Weil der vom Lerner verfasste Text nicht

²⁸ ”Aloita chatroomissa uusi jäteaiheinen keskustelu tekstikirjan sivun 90 tilastoja pohjalta.” (PD8: 82, Ü7)

²⁹ ”Kirjoita saksaksi tekstiviesti vastauksena ystäväsi kuvaviestiin. Kirjoita enintään 160 merkkiä.” (PD1: 73, Ü11b)

³⁰ ”Kirjoita oma rakkausrunosi aiheesta ”Liebe ist...” (PD4:70, Ü12b).

vorhanden ist, kann diese Textfunktion nicht genau festgestellt werden: die Textfunktion ist abhängig vom Schreiber.

7.2 Resultate und Curriculum

Die Absicht dieser Arbeit war auch zu untersuchen, ob die Ziele des FSU einen Einfluss auf die Aufgabenstellungen haben. Einen solchen klaren Einfluss habe ich in meiner Hypothese erwartet. Aufgrund dieser Untersuchung ist festzustellen, dass die im Kapitel 5.2 erwähnten Ziele des Curriculums für den FSU in der gymnasialen Oberstufe die Textproduktionsaufgaben in der Lehrwerkserie *Panorama Deutsch* sehr deutlich beeinflussen. Besonders ist eine Beziehung zwischen Kontakttexten und Alltagssituationen vorhanden. Die Lerner üben in den Aufgaben auch, wie sie verschiedene Themen beschreiben können. Bei diesen Themen existiert eine Verbindung zwischen dem Thema und dem Alltag des Lerners. Deswegen kann festgestellt werden, dass die Schreibaufgaben dem Curriculum folgen. Wenn die Lerner diese Textproduktionsaufgaben machen, können sie das im Curriculum erwähnte Zielniveau erreichen.

8 ZUSAMMENFASSUNG

In dieser Arbeit war das Ziel herauszufinden, welche Textsorten und Textfunktionen in den Aufgaben der Lehrbuchserie *Panorama Deutsch* vorkommen. Ein weiteres Ziel war die Beschreibung der typischen Merkmale der vorkommenden Textsorten. Auch das Verhältnis zwischen den Aufgaben und dem Curriculum wurde betrachtet.

Am Anfang der Arbeit wurde die Hypothese aufgestellt, dass die kommunikativen Ziele des FSU ein Grund für die große Menge an Übungen mit Kontaktfunktion sind. Teils hat sich diese Hypothese bestätigt, teils nicht. Die Textsorten mit Kontaktfunktion kamen in der Lehrbuchserie oft vor, aber etwas öfter hatten die Texte Informationsfunktion. In einem Fall lag die Textfunktion außerhalb des Begriffssystems von Brinker et al. (2014).

Was typisch für die Texte mit Informationsfunktion war, war die große Vielfalt der Themen. Die Texte mit Kontaktfunktion hatten dagegen viel Variation hinsichtlich des Textrezipienten. Diese zwei Faktoren sind eng mit dem Curriculum verbunden. Die zweite Hypothese dieser Untersuchung war, dass die Ziele des DaF-Unterrichts einen Einfluss auf die Aufgaben haben. Genau diese Vielfalt der Themen und Textrezipienten

bezieht sich auf die Ziele: anhand der Schreibaufgaben können die Lerner in Alltagssituationen zurechtkommen und auch bestimmte Dinge beschreiben.

In dieser Arbeit war ein zentrales Problem die Analyse der Aufgaben mit mehreren Aufgabenstellungen. Das verursachte Schwierigkeiten bei der quantitativen Auswertung, weil es keine Selbstverständlichkeit ist, dass alle Aufgabenstellungen in einer Aufgabe dieselbe Textsorten vertreten. Aus diesem Grund wurden die Aufgabenstellungen einzeln analysiert. Gerade das System beim Zählen könnte verbessert und verdeutlicht werden.

Außer der Mengenangabe war die Textsortenbestimmung bei einigen Aufgabenstellungen schwierig, weil die jeweilige Textfunktion der erwähnten Textsorte nicht entsprach. Die Resultate der Analyse können auch je nach dem Analysierenden variieren. Anhand einer relativ großen Anzahl der analysierten Aufgabenstellungen versuchte ich die Reliabilität dieser Untersuchung zu verbessern: falls eine Aufgabenstellung falsch analysiert wurde, beeinflusst das die Resultate nicht so entscheidend. Wegen der Subjektivität bei der Analyse markierte ich in der Tabelle (s. Anhang 1) auch, auf welcher Seite die analysierten Übungen erscheinen. Anhand dieser Informationen wird die Wiederholbarkeit dieser Untersuchung bzw. das Nachvollziehen der Resultate ermöglicht.

In dieser Untersuchung wurde die Lehrbuchserie *Panorama Deutsch* analysiert, die aber zu der Zeit des alten Curriculums publiziert wurde. Ab diesem Jahr wird das neue Curriculum auch den FSU in der finnischen gymnasialen Oberstufe beeinflussen. In dieser Arbeit wurde eine ältere Lehrbuchserie untersucht, weil bisher nur wenige Deutschbücher nach dem neuen Curriculum publiziert worden sind. Wenn aber in der Zukunft mehr Bücher erscheinen, können sie auch anhand der in dieser Arbeit verwendeten Kriterien untersucht werden, wobei die Resultate ganz anders sein können.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur

- PD1 = Busse, Christian; Jaakamo, Pirjo; Ovaska, Joanna & Vilenius-Virtanen, Pirkko 2007: Panorama Deutsch kurssi 1 Übungen. 1.-2. Aufl. Helsinki: Otava.
- PD2 = Busse, Christian; Jaakamo, Pirjo; Ovaska, Joanna & Vilenius-Virtanen, Pirkko 2008: Panorama Deutsch kurssi 2 Übungen. 1.-2. Aufl. Helsinki: Otava.
- PD3 = Busse, Christian; Jaakamo, Pirjo; Ovaska, Joanna & Vilenius-Virtanen, Pirkko 2009: Panorama Deutsch kurssi 3 Übungen. 1.-2. Aufl. Helsinki: Otava.
- PD4 = Busse, Christian; Jaakamo, Pirjo; Vainionpää, Annemari & Vilenius-Virtanen, Pirkko 2009: Panorama Deutsch kurssi 4 Übungen. 1.-2. Aufl. Helsinki: Otava.
- PD5 = Busse, Christian; Jaakamo, Pirjo; Vainionpää, Annemari & Vilenius-Virtanen, Pirkko 2009: Panorama Deutsch kurssi 5 Übungen. 1.-2. Aufl. Helsinki: Otava.
- PD6 = Busse, Christian; Jaakamo, Pirjo; Vainionpää, Annemari & Vilenius-Virtanen, Pirkko 2006: Panorama Deutsch kurssi 6 Übungen. 1. Aufl. Helsinki: Otava.
- PD7 = Busse, Christian; Jaakamo, Pirjo; Tuuna, Tanja & Vainionpää, Annemari 2009: Panorama Deutsch kurssi 7 Übungen. 1.-2. Aufl. Helsinki: Otava.
- PD8 = Busse, Christian; Jaakamo, Pirjo; Tuuna, Tanja & Vainionpää, Annemari 2007: Panorama Deutsch kurssi 8 Übungen. 1. Aufl. Helsinki: Otava.

Sekundärliteratur

- de Beaugrande, Robert-Alain & Dressler, Wolfgang Ulrich 1981: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Brinker, Klaus; Cölfen, Hermann & Pappert, Steffen 2014: Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 8., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Frentz, Hartmut; Frey Ute & Sonntag Edith 2005: Schreiben und Schreibentwicklung: Konzepte und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider.
- Halonen, Mia 2009: Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. In: Virittäjä 113 (3), S. 329–354.
- Heikkinen, Vesa 2013: Genrevoimat valloillaan – tietoisuutta tarvitaan. In: Kielikello 1/2013, S. 4–6.
- Heinemann, Wolfgang & Viehweger, Dieter 1991: Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2014: Tutki ja kirjoita. 19. Aufl. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang 2010: Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung. 5. neu bearbeitete und erw. Aufl. Berlin : Schmidt.
- Koepfel, Rolf 2013: Deutsch als Fremdsprache - Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. 2. überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kotus (= Kotimaisten kielten keskus [Zentrum für einheimische Sprachen]) 2016 = <http://www.kielikello.fi/index.php>, zuletzt eingesehen am 24.4.2016.
- LOPS 2003 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus [Zentralamt für Unterrichtswesen]: Helsinki http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf zuletzt eingesehen am 8.2.2016.
- OPH 2014 = Opetushallitus [Zentralamt für Unterrichtswesen] Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Kumpulainen, Timo (Hrsg.) http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf zuletzt eingesehen am 31.3.2016.
- Otava 2015 = <http://www.otava.fi/oppimateriaalit/lukio/panorama-deutsch/> zuletzt eingesehen am 6.1.2016.
- Rösler, Dietmar 1994: Deutsch als Fremdsprache. Sammlung Metzler Realien zur Sprache. Weimar: Verlag J.B. Metzler Stuttgart.
- Ruuska, Helena 2011: ”Ei siinä jaksa alkaa suunnitella jonkin sortin äikän esseetä”. In: Virittäjä 115 (3), S. 405–409.
- SVT 2013 = Suomen virallinen tilasto (SVT) 2013: Ainevalinnat [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-103X. Lukiokoulutuksen päättäneiden ainevalinnat 2013. Helsinki: Tilastokeskus http://www.stat.fi/til/ava/2013/01/ava_2013_01_2013-12-16_tie_001_fi.html zuletzt eingesehen am 25.1.2016.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2013: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10., erneuerte Aufl. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

ANHANG 1: LISTE DER ANALYSIERTEN AUFGABEN

Buch	s.	Übung (Nr.)	Textsorte (auf Finnisch)	Wir die Textsorte explizit benannt?	Textfunktion: Hauptfunktion
PD 1	73	11b	SMS (<i>tekstiviesti</i>)	Ja	kontakt
PD 1	91	14	Geschichte (<i>tarina</i>) Geschichte(<i>tarina</i>)	Ja Ja	informativ informativ
PD 2	16	9	Beschreibung (<i>kuvaus</i>)	Ja	informativ
PD 2	31	11b	Vorstellung (<i>esittely</i>) Vorstellung (<i>esittely</i>)	Nein Nein	informativ informativ
PD 2	40	11	E-Mail (<i>sähköpostiviesti</i>) Brief (<i>kirje</i>)	Ja	kontakt kontakt
PD 2	60	1c	Einladung (<i>kutsu</i>)	Ja	kontakt
PD 3	42	13	Beschreibung (<i>kuvaus</i>)	Ja	informativ
PD 3	55	13	Geschichte (<i>tarina</i>) Geschichte (<i>tarina</i>)	Ja Ja	informativ informativ
PD 3	80	13b	SMS (<i>tekstiviesti</i>) SMS (<i>tekstiviesti</i>) SMS (<i>tekstiviesti</i>)	Ja Ja Ja	kontakt kontakt kontakt
PD 4	22	13	Beschreibung (<i>kuvaus</i>)	Nein	informativ
PD 4	52	6	Antwort in einem Internetforum (<i>vastaus keskustelupalstalle</i>)	Ja	kontakt
PD 4	70	12b	Liebesgedicht (<i>rakkausruno</i>)	Ja	
PD 4	87	12	Beschreibung (<i>kuvaus</i>)	Nein	informativ
PD 5	14	8	Interview (<i>haastattelu</i>) Interview (<i>haastattelu</i>)	Ja Ja	informativ informativ
PD 5	32	5	Meinungsäußerung (<i>mielipidekirjoitus</i>) Meinungsäußerung (<i>mielipidekirjoitus</i>) Beschreibung (<i>kuvaus</i>)	Nein Nein Nein	informativ informativ informativ
PD 5	49	13	Meinungsäußerung (<i>mielipidekirjoitus</i>) Meinungsäußerung (<i>mielipidekirjoitus</i>) Meinungsäußerung (<i>mielipidekirjoitus</i>) Meinungsäußerung (<i>mielipidekirjoitus</i>) Meinungsäußerung	Nein Nein Nein Nein	informativ informativ informativ informativ

			(<i>mielipidekirjoitus</i>)		
PD 5	92	5	Meinungsäußerung (<i>vastine</i>)	Ja	informativ
PD 6	17	10	Fortsetzung einer Geschichte (<i>tarinan jatko</i>)	Ja	informativ
PD 6	47	12	Rede (<i>puhe</i>) Rede (<i>puhe</i>) Rede (<i>puhe</i>)	Ja Ja Ja	kontakt kontakt kontakt
PD 6	48	13a	Reiseleitung (<i>opastus</i>)	Ja	informativ
PD 7	22	9	Nachricht (<i>viesti</i>)	Ja	informativ
PD 7	84	14c	Beschreibung (<i>Kuvaus</i>)	Nein	informativ
PD 7	96	11	E-Mail (<i>sähköpostiviesti</i>) E-Mail (<i>sähköpostiviesti</i>) E-Mail (<i>sähköpostiviesti</i>)	Ja Ja Ja	kontakt kontakt kontakt
PD 7	103	7	Brief (<i>vastaus rakkauskirjeeseen</i>)	Ja	kontakt
PD 8	38– 39	11	E-Mail (<i>vastaus sähköpostiviestiin</i>) E-Mail (<i>vastaus sähköpostiviestiin</i>)	Ja Ja	kontakt kontakt
PD 8	48	6b	Beschreibung (<i>kuvaus</i>)	Ja	informativ
PD 8	73	12	Nachricht (<i>uutinen</i>) Nachricht (<i>uutinen</i>)	Ja Ja Ja Ja Ja Ja	informativ informativ informativ informativ informativ informativ
PD 8	82	7	Beginn einer Diskussion in einem Internetforum (<i>keskustelunaloitus</i>)	Ja	kontakt
PD 8	103	10c	Beschreibung (<i>kuvaus</i>) Leserbrief (<i>lukijakirje</i>) Beschreibung (<i>kuvaus</i>)	Nein Ja Nein	informativ informativ informativ
PD 8	118	9	E-Mail (<i>sähköpostiviesti</i>) E-Mail (<i>sähköpostiviesti</i>)	Ja Ja	kontakt kontakt