

Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht

Thomas Stahl

1. Einleitung

In einem ganz allgemeinen Sinn gehört Lesekompetenz unbestreitbar zu den Schlüsselqualifikationen des Menschen, will er im Alltag, im Beruf und im Privatleben zurechtkommen. Texte müssen im privaten, öffentlichen und beruflichen Alltag gelesen und verstanden werden. Folgerichtig stand die Lesekompetenz neben der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung der Schüler und Schülerinnen im Zentrum der Datenerhebung der sogenannten PISA-Studien in den Jahren 2000 und 2003. Lesen und Lesekompetenz ist in der Philosophie von PISA mehr als bloßes Entschlüsseln von Wörtern und Sätzen:

»Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen.« (Artelt/Baumert/Klieme u. a. 2001: 11)

Zwar bezieht sich PISA auf das Lesen in der Muttersprache, dennoch kann meiner Ansicht nach die obige Erklärung auch für die fremdsprachliche Lesekompetenz in Anspruch genommen werden. Beim Lesen in der Fremdsprache wird

man als Lerner immer wieder auf Texte stoßen, die die eigene Sprachkompetenz übersteigen. Ausschlaggebend ist dann, ob man gelernt hat, mit derartigen Kompetenzlücken zurechtkommen, indem man etwa bestimmte Rezeptionsstrategien anzuwenden in der Lage ist, um zu einer befriedigenden Leseleistung zu gelangen und den jeweiligen Text entsprechend der Leseintention ›sachgerecht‹ zu nutzen. Dieser Fähigkeit kann nach meinem Dafürhalten auch eine ausgeprägte zielsprachliche Textsortenkompetenz dienlich sein.

In meinem Beitrag stelle ich einige Überlegungen zu einem fremdsprachlichen Leseunterricht an, in dessen Zentrum die Förderung von Textsortenkompetenz und die Vermittlung von textsortenorientierten Lesestrategien als wichtige Elemente einer allgemeinen Lesekompetenz stehen. Nach einigen grundsätzlichen Ausführungen zu Zweck und Ziel des fremdsprachlichen Leseunterrichts in einem ersten Schritt wird der Frage nach Rolle und Funktion von Textsortenwissen bei der Textrezeption nachgegangen. Der folgende Abschnitt ist der Relevanz und dem Nutzen von Textsortenorientierung im Fremdsprachenunterricht gewidmet. Schließlich soll durch einen ex-

emplarischen Blick auf ausgewählte DaF-Lehrwerke die derzeitige Unterrichtspraxis im Bereich Deutsch als Fremdsprache bezüglich einer bewußtmachenden Textsortenarbeit kritisch betrachtet werden.

2. Lesen – Lesekompetenz – Leseunterricht

Wenn man als vorrangiges Lernziel des Fremdsprachenunterrichts die Befähigung zu angemessener Textrezeption sowie Textproduktion und damit also die kommunikative Kompetenz des Lernalters ansetzt, dann muß sich der Leseunterricht die Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz als bedeutenden Bestandteil dieser kommunikativen Kompetenz zur Aufgabe machen. Es stellt sich dabei die Frage, auf welche Weise sich zielsprachliche Lesekompetenz durch einen gezielten Leseunterricht fördern oder aufbauen läßt. Im Modell einer kommunikativ orientierten Lesedidaktik soll der Lerner in die Lage versetzt werden, seine Bedürfnisse nach Information, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, weitgehend selbständig zu befriedigen. Ziel des Unterrichts darf also nicht allein das Erfassen des jeweiligen Textinhalts sein. Es kommt vielmehr darauf an, daß man beim Lesen eines Textes etwas lernt, das man bei der Be- und Verarbeitung eines anderen Textes anwenden kann. Das Einschleifen der Technik, inhaltsbezogene Fragen zum Text zu beantworten, kann dazu aber nur wenig beitragen. Dies bleibt jedoch in Klassenzimmern und Kursräumen viel zu oft der einzige Aspekt der Textarbeit. Westhoff (1997: 19) nimmt dazu folgendermaßen Stellung:

»Inhaltsbezogene Fragen zu einem Text beantworten ist wohl der verbreitetste Typ von Aufgaben im Leseunterricht. Es ist aber fraglich, ob dieser Aufgabentyp eine so prominente Stelle verdient, denn, wer häufig

Fragen beantworten muß, lernt vor allem eins: Fragen beantworten!«

Die Fertigkeit ›Fragen zum Text beantworten‹ nütze, wie Westhoff weiter darstellt, dem Lernenden nur in der konkreten Unterrichtssituation, denn außerhalb des Unterrichts sei diese Tätigkeit nur selten zu finden:

»Weder bei Zeitungsartikeln noch bei Büchern, Rezepten, Gebrauchsanweisungen, Fahrplänen – und was man sonst noch alles in der außerschulischen Wirklichkeit zu lesen bekommt – sind *Fragen zum Text* beigelegt.« (Westhoff 1997: 19)

Wenn das Unterrichtsziel sein soll, den Lerner dazu zu befähigen, sich mittels geschriebener Texte angemessen in der Zielsprache zu informieren und Texte je nach Leseintention sachgerecht zu nutzen, dann ist es notwendig, Lese- und Entschlüsselungsstrategien auf Wort-, Satz- und Textebene zu entwickeln und zu fördern. Auch Westhoff (1997: 54) geht davon aus, daß die Vermittlung von kognitiven Lesestrategien, mit deren Hilfe Texte schnell, effizient und den Anforderungen der jeweiligen Kommunikationssituation angepaßt gelesen sowie verstanden werden können, ein wesentlicher Bestandteil des fremdsprachlichen Leseunterrichts zu sein habe. Trotz der Bedeutung, die einem strategieorientierten Unterricht zukommt, muß aber auch klar sein, daß sich der fremdsprachliche Leseunterricht nicht auf das Training von Rezeptionsstrategien beschränken darf. Man kann sicherlich Krenn (1997: 233) zustimmen, wenn er in seinem Plädoyer für eine erweiterte Lesedidaktik betont, daß – neben der Vermittlung von Rezeptionsstrategien – eine zumindest gleich wichtige Aufgabe sein muß, das Lesen »so zu gestalten, daß dadurch der Prozeß des Fremdsprachenlernens selbst unterstützt und gefördert wird«. Krenns Befürchtung, Lesestrategietraining könnte in der Unterrichtspraxis zu sehr in den

Vordergrund rücken, läßt sich durch einen Blick in gängige Lehrwerke entkräften. Denn dieser bestätigt den Verdacht, daß relevante Lesestrategien wohl eher punktuell und wenig systematisch vermittelt werden.

Die Forderung nach einer expliziten Entwicklung der Decodierfähigkeit durch Rezeptionsstrategien wird gestützt durch die Ergebnisse der PISA-Studien 2000 und 2003, die einen eindeutigen Zusammenhang zwischen den Leistungen im Lesen und dem kognitiven Wissen über effektive Lese- und Decodierstrategien zeigen. Es konnte nachgewiesen werden, daß

»Lernstrategiewissen, Decodierfähigkeit und Leseinteresse neben der kognitiven Grundfähigkeit einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenz leisten« (Artelt/Baumert/Klieme u. a. 2001: 18).

Zwar beziehen sich die Ergebnisse der PISA-Studien auf die muttersprachliche Lesekompetenz, sie lassen sich jedoch nach meinem Dafürhalten gerade im Kontext des Strategiewissens und der Decodierfähigkeit auch auf den fremdsprachlichen Bereich übertragen, wobei sich hier die Problematik sogar potenzieren dürfte. Selbst wenn beim Lesen in der Muttersprache Lesestrategien und Decodierfähigkeit ausgebildet wurden, ist eine Übertragung auf das Lesen in der Fremdsprache nicht automatisch zu erwarten, zumal die muttersprachlichen Kompetenzen zumeist unreflektiert sind und Fremdsprachenlerner oftmals zum ›Wort-für-Wort-Lesen-und-Verstehen-Wollen‹ neigen, was vielfach durch die Art des Unterrichts und die schulische Prüfungsorientierung gefördert wird.

In der Leseforschung und -didaktik ist man sich darüber einig, daß Lesen nicht nur ein Identifizieren von Buchstaben ist, sondern eine interaktiv-konstruktive Tätigkeit, durch die der Inhalt schriftlich

fixierter Aussagen erschlossen wird. Der Prozeß des Lesens basiert dabei auf der Interaktion zwischen Text und Rezipienten, die sich sowohl datengeleitet als auch erwartungsgleitet vollzieht. Denn einerseits gelangen datengeleitete Informationen vom Text zum Leser, die von diesem verarbeitet werden. Andererseits nimmt der Leser zum Text eine Erwartungshaltung ein, wenn er Hypothesen über die inhaltliche und sprachliche Ausgestaltung nachfolgender Textteile anstellt, diese im Verlauf des Leseprozesses überprüft, korrigiert und modifiziert. Dazu aktiviert er sein Vorwissen, trägt dieses an den Text heran und antizipiert bestimmte Informationen (vgl. Westhoff 1997: 47). Ein ›kompetenter Leser‹ zu sein, bedeutet, datengeleitete und erwartungsgleitetete Prozesse in optimaler Weise zusammenzufügen, vor allem aber sein Wissen und seine Kenntnisse zur gezielten und damit rationellen Decodierung und Verarbeitung zu nutzen. Dabei kann es aber nicht nur um die in der Unterrichtspraxis häufig anzutreffende Methode der Aktivierung des Vorwissens in thematischer Hinsicht gehen, sondern es spielen hier auch textuell-strukturelle Kenntnisse eine maßgebliche Rolle. So kann auch explizites Textsortenwissen als wichtiges Element des erwartungsgleiteteten Leseprozesses nutzbar gemacht werden. Denn die Fähigkeit, einzelne Textsorten zu erkennen und einzuordnen, führt beim Leser zu einer festen Rezeptionshaltung: Textsortenmerkmale helfen ihm, sich zurechtzufinden und Kommunikationsabsichten zu erkennen, und beeinflussen maßgeblich die Wahl einer adäquaten Entschlüsselungsstrategie. Für Oakhill/Garnham (1988: 7) ist die Befähigung des Lesers, seine Lesestrategien der jeweiligen Textsorte anzupassen und auf sie abzustimmen, das entscheidende und umfassendste Kriterium für Lesekompetenz.

3. Textrezeption und Textsortenwissen

Im Verständnis der Handlungstheorie stellen Textsorten »konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen« (Brinker 2001: 135) dar, die sich zur Bewältigung verschiedenartiger kommunikativer Aufgaben mit je unterschiedlicher Intention entwickelt haben.¹ Textsorten werden ausgebildet, wo es um verschiedene Funktionen geht, auch wenn das Thema dasselbe ist, worauf bereits Helmuth Feilke (2000: 18) hinweist, wenn er schreibt:

»Der Wetterbericht ist eine andere Textsorte als die Wetterregel, und wenn die Deutsche Bundesbahn mitteilt: *Alle Wetter. Die Bahn*, so wissen wir auch hier, daß wieder eine andere Textsorte – ein Werbetext – vorliegt.«

Da sich Text- und Handlungsmuster in verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften – zumindest teilweise – unterschiedlich ausgebildet haben, sind Textsorten als konventionalisierte Rahmenvorgaben der Kommunikation kulturspezifisch ausgeprägt, was durch zahlreiche kontrastive Studien und Untersuchungen belegt wird. Innerhalb einer Kultur gibt es somit spezifische Textsorten bzw. spezifische Ausformungen von Textsorten. Mithilfe des folgenden Beispiels soll dies demonstriert werden:

Beispiel 1: Textsorte Kochrezept

Zutaten: 8 Eier, 8 Löffel Mehl, 8 Löffel Zucker, eine Prise Backpulver
Arbeitsprozeß: Wir rühren Zucker mit Eigelb 15–20 Minuten um. Zur Masse geben wir das Mehl mit Backpulver, das kalte Eiweiß schlagen wir sehr steif, beide Massen vermischen wir, im heißen Backofen backen wir den Kuchen auf vorher vorbereitetem eingefettetem Blech.

Bei dem hier wiedergegebenen Rezept handelt es sich um eine wörtliche Übersetzung eines Originalrezepts aus Un-

garn. Zu finden ist dieser Text im Lehrwerk *Sichtwechsel neu 3. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache* (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996a: 42). Er ist dort in einem Kapitel zu kulturspezifischen Textsortenkonventionen abgedruckt, auf das im Abschnitt 5 dieses Beitrags noch genauer eingegangen wird. Bei einem Vergleich mit einem deutschen Kochrezept fällt gewiß schnell auf, daß der ungarische Text persönlich formuliert ist, während deutsche Exemplare dieser Textsorte in Infinitiven und damit stark unpersönlich abgefaßt sind. Außerdem würden deutsche Hausfrauen und Hausmänner die Mengenangabe »Löffel« oder die Temperaturangabe »im heißen Backofen« sicherlich als zu ungenau empfinden. Im Gegensatz zum ungarischen Rezept sind sämtliche Exemplare dieser Textsorte aus dem deutschen kulturellen Kontext äußerst präzise in allen Anweisungen und Angaben.

Im Normalfall greifen Vertreter ein und derselben Sprachgemeinschaft in der intrakulturellen Kommunikation auf die gleichen Textmuster zurück. Denn im Laufe des Spracherwerbs eignet man sich durch Texterfahrung zahlreiche textkonstituierende und textsortenspezifische Elemente an, die zusammen das Textsortenwissen eines Sprachteilhabers ausmachen. Mit dem Erwerb der Erstsprache erlangt man so zumindest für den Bereich der Alltagskommunikation eine gewisse Textsortenkompetenz, womit die Fähigkeit bezeichnet wird, Textsortenwissen in Kommunikationssituationen zu aktivieren. Laut Hufeisen ist dieses Textsortenwissen in der Muttersprache allerdings zumeist eher intuitiv und unreflektiert: »Wir alle *wissen*, wie beispielsweise ein Rezept aussieht, aber wir machen es uns

1 Zu Begriffsdefinitionen und Klassifikationsansätzen von Textsorten vgl. Thurmair (2001a: 271–278).

selten bewußt« (Hufeisen 2002: 68). Selbstverständlich können wir zwischen einem Werbetext und einer Zeitungsnachricht unterscheiden, oder wir wissen, ob wir einer Nachrichtensendung oder einem Radiowerbespot folgen, ohne daß wir hierin theoretisch ausgebildet wären. Wenn wir nämlich mit Texten umgehen, sei es beim eigenen Schreiben oder beim Lesen, haben wir es stets auch mit sortenbezogenem Wissen zu tun. Dieses unterstützt und vereinfacht als »Meta-Information« oder »metakommunikative Hilfe« (Kalverkämper 1983: 92) das kommunikative Handeln der Sprachteilhaber. Textsorten und das Wissen über sie geben den Kommunizierenden Orientierungshilfen für Prozesse des Textverstehens und der Textproduktion, die immer im Rahmen von spezifischen Textsorten erfolgen (vgl. Brinker 2001: 135). Folglich kommt den Textsorten eine elementare Bedeutung für die kommunikative Praxis zu. Gestützt wird diese Annahme durch Forschungsergebnisse der Kognitionspsychologie. Auch diese mißt den Textsorten einen fundamentalen Stellenwert bei. Wie jegliche Erfahrung wird laut Kognitionspsychologen auch das Wissen über Textsorten in sogenannten mentalen ›Schemata‹ oder ›Frames‹ gespeichert und während des Kommunikationsprozesses sowohl beim Produzenten als auch beim Rezipienten aktiviert, was zur Erleichterung der schemageleiteten Prozesse der Textproduktion und Textrezeption beträchtlich beiträgt (vgl. Heinemann/Viehweger 1991: 129–130). Was die Rezeption von Texten angeht, unterstützt und steuert das Textsortenwissen den Decodierungs- und Verstehensprozeß insbesondere in Form von Antizipation bei der erwartungsgeleiteten Textverarbeitung. Es wird Vorwissen bezüglich der jeweiligen Textsorte an den Text herangetragen, was in hohem Maße zur Textentlastung während des Leseprozesses beiträgt.

4. Textsortenorientierung im fremdsprachlichen Leseunterricht

Der oben dargestellte Zusammenhang zwischen Textrezeption und Textsortenwissen gilt nicht nur für das muttersprachliche Lesen, sondern in gleicher Weise für das Lesen in der Fremdsprache. Wolff (1989: 148) zählt deshalb die Aktivierung von Textsortenwissen in der Zielsprache zu den wichtigsten Strategien der Textverarbeitung. Wenn man als Fremdsprachenlerner über den Zusammenhang von Textsorte und spezifischer Intention Bescheid weiß, wenn man die verschiedenen Aspekte einer Textsorte aus der Zielsprache kennt, dann ist man fähig, über dieses Textsortenwissen zu antizipieren, was einen im jeweiligen Text erwartet; man kann Hypothesen anstellen und diese während des Lesens überprüfen, modifizieren und gegebenenfalls korrigieren. Man ist aber auch in der Lage, seine Lesestrategie auf die jeweilige Textsorte abzustimmen, wenn man die Fähigkeit erworben hat, Textsortenwissen in Lesesituationen zu aktivieren. In authentischen Lesesituationen, an denen sich das Lesen im Fremdsprachenunterricht ja sicherlich orientieren sollte, werden bekanntermaßen Texte je nach Textsorte unterschiedlich gelesen. Man liest einen Zugfahrplan anders als ein Rezept, dieses wiederum anders als einen Zeitungsbericht oder einen Lexikonartikel. Ob ich einen Text ›total‹ oder ›global‹ lese, ob ich beim Lesen ›selektiv‹ oder ›orientierend‹ vorgehe, ist abhängig von meiner Leseabsicht, die wiederum in unauflösbarem Zusammenhang mit der jeweiligen Textsorte steht. Somit ist die Wahl eines speziellen Lesestils weitgehend textsortenabhängig. In einem textsortenorientierten Leseverstehenstraining lassen sich folglich unterschiedliche Lesestile bewußtmachen und textsortenbezogen trainieren. Dadurch läßt sich zugleich der Tendenz zum totalen Lesen, zu

dem Fremdsprachenlerner gerne neigen und das meist den ›natürlichen‹ Rezeptionsbedingungen widerspricht, entgegenarbeiten.

In seinen frühen Darstellungen zum fremdsprachlichen Leseunterricht betont Westhoff (1987: 81) die Abhängigkeit des Lesestils von den Sprachkenntnissen des Lesers: Je schwieriger ein Text sei, desto intensiver müsse man ihn lesen. Westhoff schlägt deshalb vor, im Fremdsprachenunterricht Texte generell »konzentrisch« zu lesen. Darunter versteht er ein Verfahren, bei dem ein Text mehrere Male durchlaufen wird, wobei mit jedem Durchlauf der Text intensiver – »von grob nach fein« – gelesen werden soll. Diese »kybernetische Prozedur«, wie er sein Verfahren nennt, könne mehrmals wiederholt werden, um schließlich zu einem umfassenden Textverstehen zu gelangen. Im Hinblick auf einen Leseunterricht, der an der Eigenständigkeit des Lesers orientiert ist und dessen Ziel es ist, die Entwicklung von Lesestrategien zu fördern und den Prozeß der erwartungsgeleiteten Verarbeitung zu unterstützen, muß dieses Vorgehen sehr kritisch betrachtet werden. Denn die Prozedur des »kybernetischen Lesens« könnte in der Praxis nur dann Anwendung finden, wenn im Zentrum der Spracharbeit eine Textsorte steht, die in einer authentischen Situation, also auch außerhalb der Unterrichtsrealität, bis zur Stufe »fein« gelesen wird. Bei Westhoffs Empfehlung handelt es sich um eine Methode für die künstliche Situation des Fremdsprachenunterrichts, die letztlich das totale Verstehen des Textes zum Ziel hat. Dadurch kann meiner Ansicht nach Lesekompetenz nicht gefördert werden. Diese Methode entspricht aber der bereits angesprochenen Tendenz zum totalen Lesen, das im Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenerwerbsprozeß oftmals auch bei Textsorten erfolgt, »die üblicherweise nicht so gele-

sen werden, und auch bei Texten, die das totale Lesen nicht wert sind« (Thurmair 2001b: 50). Um die rezeptive Fertigkeit der Lerner zu steigern und zu fördern, sie gleichzeitig vom ›Wort-für-Wort-Lesen-und-Verstehen-Wollen‹ bzw. ›Wort-für-Wort-Übersetzen‹ abzuhalten, müssen Texte im Unterricht entgegen Westhoffs Vorschlag unter natürlichen Rezeptionsbedingungen verwendet werden, was bedeutet, daß ihre Bearbeitung stärker an textsortentypischen Verwendungssituationen orientiert sein muß (vgl. Thurmair 2001b: 50). Mit Hilfe des folgenden Beispiels möchte ich dies näher erläutern:

Beispiel 2: Textsorte Packungsbeilage/Beipackzettel

ACT-Tabletten

Bestandteil: 1 Tablette enthält Acetylsalicylsäure.

Anwendungsgebiete: Schmerzen, z. B. Kopfschmerzen, Zahn- und Regelschmerzen; Schmerzen und Fieber bei Erkältungskrankheiten; Entzündungen.

Zur Beachtung: ACT-Tabletten dürfen ohne ärztlichen oder zahnärztlichen Rat nicht längere Zeit oder in höheren Dosen angewendet werden.

Gegenanzeigen: ACT-Tabletten dürfen nicht angewendet werden bei Magen- und Zwölffingerdarmgeschwüren, bei krankhaft erhöhter Blutungsneigung. Patienten, die an Asthma leiden, sollten den Arzt befragen.

Nebenwirkungen: Magenbeschwerden, selten Überempfindlichkeitsreaktionen.

Dosierungsanleitung: Falls nicht anders verordnet: Erwachsene und Jugendliche über 50 kg bei Schmerzen, Fieber, Erkältungskrankheiten 2–3mal täglich 1–2 Tabletten (maximale Tagesdosis: 3g).

Art und Dauer der Anwendung: ACT-Tabletten vorzugsweise zusammen mit einer Mahlzeit, zumindest aber mit reichlich Flüssigkeit einnehmen.

Das angeführte Beispiel stammt aus dem Lehrwerk *Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 2*, genauer gesagt aus dem »T-Teil« des 5. Kapitels (Eismann/Schneider/Altschüler/Rothenhäusler/Thurmair 1996: 71).

In den Abschnitten »T«, was für »Textgrammatik und Textsorten« steht, sollen laut Lehrerhandbuch (Eismann/Schneider/Altschüler/Rothenhäusler/Thurmair 1997: 27) »handlungsbezogene Orientierungshilfen« zu pragmatischen Textsorten gegeben werden. Auch auf »charakteristische Textmerkmale« soll eingegangen werden. Die Textsorte Packungsbeilage hat an dieser Stelle einen inhaltlichen Bezug zu der das gesamte Lehrwerk durchlaufenden Geschichte und greift das Thema Krankheit, das in Kapitel 5 des Lehrwerks eine zentrale Rolle spielt, auf. Dem obigen Text sind noch zwei weitere Exemplare der Textsorte Packungsbeilage zur Seite gestellt, wobei das Ziel der Textarbeit und der zugehörigen Aufgaben nicht die vollständige Klärung der Texte ist, sondern das Identifizieren der relevanten Information. Die Aufgabenstellung orientiert sich an den authentischen und textsortentypischen Rezeptionsbedingungen, indem die Lerner in einem ersten Schritt die Hauptinformation – ›Welches Medikament für welche Krankheit?‹ und ›Wie und wie oft?‹ – herausfinden sollen. In einem zweiten Schritt soll erkannt werden, »daß diese Texte eine ähnliche Struktur haben, daß bestimmte Abschnitte meist wiederkehren (dafür gibt es genaue gesetzliche Vorschriften) und welche Art von Information in welchem Abschnitt zu finden ist« (Eismann/Schneider/Altschüler/Rothenhäusler/Thurmair 1997: 95). Die Lerner müssen entsprechend dieser Zielsetzung die einzelnen Abschnitte bzw. die Überschriften der Textabschnitte verschiedenen Aussagen – z. B.: ›In diesem Abschnitt steht, wann man dieses Medikament nicht nehmen soll‹. – zuordnen. Auch mit dieser Aufgabenstellung ist eine genaue inhaltliche Klärung und totales Lesen der Texte nicht intendiert, wodurch sie einer natürlichen Verwendungssituation der Textsorte ›Packungs-

beilage« nahekommmt. Textsortenbezogene Aufgaben und Übungen, die sich an authentischen Lesesituationen orientieren, sind bei der Entwicklung und der Förderung zielsprachlicher Lesekompetenz sicherlich dienlicher als die Technik des ›kybernetischen Lesens«.

Das alles bedeutet, daß der Fremdsprachenunterricht sich nicht auf die Vermittlung von Grammatik und Wortschatz beschränken darf, sondern stärker Text- und Darstellungs-konventionen mit einbeziehen und explizit Textsorten und Textsortenmerkmale erarbeiten und vermitteln muß. Diese Forderung ist umso wichtiger dann, wenn soziokulturell bedingte Interferenzen im Hinblick auf Textsortenkonventionen zu erwarten sind. Denn auch die kulturelle Geprägtheit von Textsorten ist für den Bereich der Textrezeption nicht ohne Bedeutung. Texte, die nicht den eigenkulturell geprägten Textsortenkonventionen entsprechen, können beim fremdsprachlichen Leser Befremden und Irritation, aber auch Verstehens- und Kommunikationsprobleme verursachen. Diese Irritation entsteht natürlich auch beim Lesen eines Textes in der Muttersprache, der nicht den Erwartungen an die entsprechende Textsorte entspricht. Mit dem Bruch der Textsortenkonvention im muttersprachlichen Kontext läßt sich allerdings sehr viel leichter umgehen, da man ihn entweder problemlos auf die Unwissenheit bzw. die fehlende Textsortenkompetenz des Produzenten zurückführen oder als intendiertes stilistisches Mittel beispielsweise des literarischen Schreibens oder der Werbesprache identifizieren kann. Als Beispiel für die intendierte Übertragung textsortenspezifischer Merkmale kann Kurt Tucholskys »Liebesbrief« angeführt werden, der zweifelsohne auf Befremden und Irritation des Lesers abzielt und daraus seine beabsichtigte Wirkung herleitet.

Beispiel 3: Kurt Tucholsky: »Liebesbrief«

Geheim! Tagebuch-Nr. 69/218

Hierorts, den heutigen

1. Meine Neigung zu Dir ist unverändert.
2. Du stehst heute abend, 7 1/2 Uhr, am zweiten Ausgang des Zoologischen Gartens, wie gehabt.
3. Anzug: Grünes Kleid, grüner Hut, braune Schuhe. Die Mitnahme eines Regenschirms empfiehlt sich.
4. Abendessen im Gambrinus, 8.10 Uhr.
5. Es wird nachher in meiner Wohnung voraussichtlich zu Zärtlichkeiten kommen.

(gez.) Bosch,
Oberbuchhalter

Der textsortenfremde Einsatz von Nominalisierungen, unpersönlichen Formulierungen, Aufzählungen und knappen Anweisungen hat natürlich in einem Liebesbrief nichts zu suchen; bei Tucholsky stehen diese sprachlichen Mittel im Dienst der Satire. Die Abweichung von den Textsortenkonventionen ruft letztlich Komik hervor. Dieses Beispiel wird im Lehrwerk *Sichtwechsel neu 3. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache* eingesetzt, um die Lerner dafür zu sensibilisieren, daß bestimmte Sprachformen an spezifische Textsorten gebunden sind und ihnen dann eine besondere Bedeutung zukommt, wenn sie textsortenfremd eingesetzt werden (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996a: 31). Um intendierte Abweichungen von Textsortenkonventionen als solche identifizieren und damit umgehen zu können, ist natürlich ein gewisses Textsortenwissen erforderlich. Daß es gut ist, möglichst viele unterschiedliche Textsorten im Unterricht einzusetzen, ist wohl in der Fremdsprachendidaktik allgemein anerkannt, denn nur so kann gewährleistet werden, daß im Unterricht eine Vielfalt an sprachlichen Ausdrucksformen reflektiert werde, die dem natürlichen Spektrum zumindest nahekommt, und so zu einem möglichst weit differenzierten sprachlichen Profil des Lerners führt. Wenn beispielsweise

ein Fremdsprachenlerner im Unterricht ausschließlich mit literarischen Textsorten, vor allem mit Gedichten und Märchen, konfrontiert würde, hätten die besonderen sprachlichen Merkmale dieser Textsorten sicherlich eine große Auswirkung auf seine gesamte sprachliche Kompetenz. Die Folgen beschreibt Duszenko (1994: 118) zwar etwas überspitzt, doch nachvollziehbar:

»Wenn ein Schüler, der auf diese Weise Deutsch gelernt hat, einmal in ein deutschsprachiges Land kommt, würde er vielleicht in einer Kneipe ein Bier mit den Worten ›Gebt mir doch ein frisches Pils!‹ bestellen und sich dann wundern, warum der Kellner ihn unverwandt und sprachlos mit großen Augen anstarrt oder vielleicht in schallendes Gelächter ausbricht.«

Auch ein Lerner, der hauptsächlich mit dialogischen Textsorten, vor allem mit Alltagsunterhaltungen, Deutsch gelernt hat, würde – so läßt sich vermuten – in nicht-dialogischen Kommunikationssituationen scheitern, z. B. wenn er in einem Bewerbungsschreiben formuliert: »Ich kann dann ja mal nächsten Dienstag so gegen neun Uhr vorbeischauen« (vgl. Duszenko 1994: 118).

Daß diese hier beschworenen Gefahren nicht sehr realistisch sind und allenfalls zur Bewußtmachung der Problematik taugen, belegt bereits ein Blick in neuere DaF-Lehrmaterialien. In den meisten Lehrwerken gibt es nämlich ein breites Angebot an verschiedenen Textsorten. Wenn man sich die zugehörigen Lehrerhandreichungen ansieht, wird dort auch immer wieder auf die der Konzeption zugrundeliegende Textsortenorientierung hingewiesen, so auch beim Lehrwerk *em neu Hauptkurs. Lehrwerk für die Mittelstufe*:

»Die präsentierten Textsorten spiegeln die Vielfalt der sprachlichen Realität außerhalb des Klassenzimmers wider. Anzutreffen sind die typischen Textsorten der Presse wie Reportage, Glosse oder Nachricht. Daneben

treten literarische Textsorten wie Gedicht, Autobiographie, Kurzprosa oder Hörspiel. Schließlich sind neben Sachtexten auch ansatzweise fachsprachliche Texte zu bearbeiten. Diese Textsortenorientierung gilt für alle vier Fertigkeiten.« (Perlmann-Balme/Schwab/Schlemmer 2005: 9)

Trotz der Vielfalt an Textsorten, die in den Lehrwerken präsentiert und folglich auch im Unterricht eingesetzt wird, spielt meiner Meinung nach in der Unterrichtspraxis des Deutschen als Fremdsprache die Textsortenproblematik bzw. eine differenzierende und bewußtmachende Textsortenarbeit eine eher untergeordnete Rolle. Die Besonderheit bezüglich Form und Funktion eines Textexemplars als Vertreter eines spezifischen Textsortenmusters wird nur selten deutlich gemacht. Gleichzeitig fordert aber die Fachdidaktik immer wieder, die Behandlung von Textsortenunterschieden zu einem wesentlichen Bestandteil der Spracharbeit im Unterricht zu machen (vgl. Thurmair 2001b: 39). Heinemann (2001: 311) tritt sogar dafür ein, daß »die Benennung und Identifizierung von Textmustern/Textsorten [...] als Prinzip für jede Form der Arbeit mit Texten im Unterricht gelten« solle.

Wenn man davon ausgeht, daß Sprache immer nur in Form von Texten auftritt und ein konkreter Text sich immer als Exemplar einer Textsorte darstellt, dann ist klar, daß die jeweilige Textsorte mit ihrer spezifischen Intention die Form und die sprachliche Ausgestaltung des Textes bedingt. Anders ausgedrückt: Sprache ist immer textsortenspezifisch, so daß sich laut Thurmair (2001b: 48) die Arbeit an Textsorten gerade dafür eigne, in einer pragmatisch fundierten Spracharbeit »sprachliche Mittel in ihrer Funktion sichtbar zu machen und zu erklären«. Anhand des folgenden Beispiels soll dies näher erläutert werden:

Beispiel 4: Textsorte Ordnung

FRIEDHOF-ORDNUNG

1. Der Besuch des Friedhofs ist auf die Tageszeit beschränkt. Besuchstage und -zeiten können jedoch besonderen Erfordernissen entsprechend festgesetzt werden.
2. Das Betreten muß ein anständiges und der Würde des Ortes angemessen sein. Den Anordnungen des Aufsichtspersonals (Totengräber) ist jederzeit Folge zu leisten.

[...]

4. Für die Aufstellung eines Grabsteines oder Denkmals sowie für Grabeinfassungen ist die Genehmigung des Bürgermeisters einzuholen.
5. ES IST VERBOTEN:
 - a. Das Mitbringen von Tieren.
 - b. Das Befahren der Wege mit Fahrzeugen aller Art, soweit nicht besondere Genehmigung dazu erteilt ist.
 - c. Der Aufenthalt unbeteiligter Personen bei Beerdigungen.
 - d. Das Rauchen und Lärmen und jedes ungebührliche Verhalten.

[...]

Zuwiderhandlungen werden polizeilich bestraft.

Schadenersatzforderung bleibt in jedem Falle vorbehalten.

gez.

Der Bürgermeister

Das vorstehende und verkürzt wiedergegebene Beispiel der Textsorte ›Ordnung‹ stammt aus dem Band *Grammatik mit Sinn und Verstand* (Rug/Tomaszewski 1993: 190) und ist eingebettet in ein Kapitel zum grammatischen Phänomen der Nominalisierung. Dieser Text zeigt eine Vielzahl von sprachlichen Merkmalen, die für diese Textsorte mit ihrer spezifischen Intention charakteristisch sind. Dazu gehören beispielsweise Merkmale des Textaufbaus, die Häufung von nominalisierten Infinitiven und Passivkonstruktionen, die Verwendung von modalen Infinitiven als Passiversatzform usw. – generell also Kennzeichen eines sogenannten ›Amtsdeutsch‹. Diese lassen sich gerade anhand der Textsorte, für die sie

typisch sind, besonders gut wahrnehmen, verstehen und auch anwenden.

Die Wahrnehmung textsortenspezifischer Sprachmittel hat natürlich auch Auswirkungen auf den Bereich des Leseverstehens. Aber für die Entwicklung von Textsortenkompetenz als Element der Lesekompetenz muß die Textsortenarbeit über die bloße Identifizierung typischer sprachlicher Mittel hinausgehen und weitere textkonstituierende und textsortenspezifische Elemente in den Blick nehmen.

5. Textsortenarbeit in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache

Die Problematik der Textsortenarbeit im Hinblick auf einen strategieorientierten Leseunterricht möchte ich im Folgenden mit einigen exemplarischen Beispielen aus verschiedenen Lehrwerken dokumentieren und damit gleichzeitig einen kritischen Blick auf die derzeitige Unterrichtspraxis in Bezug auf die rezeptive Textsortenkompetenz werfen.

Das thematisch strukturierte Mittelstufenlehrwerk *em neu. Hauptkurs*, 2005 erschienen, dessen Lektionen in einzelne isolierte Bereiche zu den sprachlichen Fertigkeiten untergliedert sind, präsentiert für alle vier Fertigkeiten eine Vielzahl unterschiedlicher Textsorten. Dennoch muß konstatiert werden, daß die textsortenorientierte Textarbeit, von kleineren marginalen Ausnahmen abgesehen, beschränkt ist auf den Bereich der schriftlichen Textproduktion und hier wiederum auf »prüfungsrelevante« Textsorten wie (Leser-)Brief und Lebenslauf, deren Kenntnis beispielsweise für die Zentrale Mittelstufenprüfung notwendig ist. Zwar wird auch bei den rezeptiven Fertigkeiten von den Autoren in Anspruch genommen, daß »die verschiedenen Textsorten die Grundlage für das Training« (Perlmann-Balme/Schwab/

Schlemmer 2005: 11) bilden, aber eine differenzierte Bewußtmachung von Textsortenmerkmalen ist nur am Rande zu finden. Was die textsortenorientierte Lesekompetenz anbelangt, bleiben die Bemühungen des Lehrwerks in den allermeisten Fällen beim äußeren Aufbau von Texten stehen und finden nur als »Aufgaben vor dem Lesen« statt. Eine weitere Auseinandersetzung mit Textsortenmerkmalen durch Aufgaben »nach dem Lesen« ist dann meist nicht mehr vorgesehen. Außerdem ist die rezeptive Textsortenarbeit im Bereich des Lesens an manchen Stellen als problematisch zu beurteilen. In Lektion 1 steht beispielsweise die Textsorte »ausführlicher Lebenslauf« im Zentrum. Im Abschnitt »Schreiben 2« dieser Lektion (a. a. O.: 23) werden produktionsorientierte Aufgaben und Übungen zur Textsorte »ausführlicher Lebenslauf« geboten. Zunächst sollen die Lernenden aus einer Liste verschiedener Aussagen typische Merkmale für die Textsorte Lebenslauf auswählen. Beim zweiten Schritt (»Schreiben Sie Ihren ausführlichen Lebenslauf«) werden dem Lerner verschiedene Leitfragen und Redemittel als Hilfestellung angeboten. Die Schreibaufgabe schließt mit der Aufforderung, nach dem Schreiben zu kontrollieren, ob alle relevanten Punkte behandelt und einige der angegebenen Redemittel verwendet wurden. Unmittelbar vorher wird im Abschnitt »Lesen 3« (21–22) der Text »Eigenhändige Vita Kurt Tucholskys« präsentiert. In den Aufgaben vor dem Lesen sollen die Lerner Überlegungen zu Elementen des Textes anstellen, die ihrer Meinung nach auf den Inhalt vorbereiten, und Erwartungen aufgrund dieser Elemente wie Bildmaterial, Bildlegenden, Überschrift und Layout formulieren. Im Lehrerhandbuch wird diese Aufgabe folgendermaßen beschrieben:

»Lesen 3 präsentiert [...] Kurt Tucholsky mit seinem Lebenslauf als Schriftstellerpersönlichkeit. [...] Hier geht es darum, Elemente in die Textarbeit mit einzubeziehen, die schnell zu erkennen sind. Sie können helfen, den Text so einzuordnen, daß das Textverständnis erleichtert wird. Bild, Bildunterschrift und Überschrift weisen auf autobiographische Daten zu Kurt Tucholsky hin.« (Perlmann-Balme/Schwalb/Schlemmer 2005: 20–21)

Dem kann nicht widersprochen werden. Wenn allerdings das Lernziel angegeben wird mit »Von Textsortenmerkmalen auf den Inhalt schließen« (20), dann muß diese Aufgabe im Hinblick auf die angestrebte Textsortenarbeit kritisch betrachtet werden, zumal anschließend die Schreibaufgabe »ausführlicher Lebenslauf« bearbeitet werden soll. Denn schon beim ersten Blick auf den Lesetext muß deutlich werden, daß hier kein typischer Text der Textsorte »ausführlicher Lebenslauf« vorliegt und die in der lesevorbereitenden Aufgabe dargebotenen Textelemente kaum Merkmale der im Zentrum stehenden Textsorte sind. Lediglich im Lehrerhandbuch wird darauf hingewiesen, daß Tucholskys Text, anders als es charakteristisch für die Textsorte ist, eine erzählende Form aufweise und in der Er-Form verfaßt sei (vgl. 21). Ansonsten ist für die Autoren jedoch klar: »Tucholskys Vita ist typisch für die – heute eher selten gewordene – Textsorte ausführlicher Lebenslauf« (ebd.).

Auch das 2001 erschienene Lehrwerk *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, um als Beispiel ein Lehrwerk für die Grundstufe zu betrachten, beansprucht für sich eine spezifische Textsortenorientierung und verspricht dem Lernenden für den Bereich Lesen:

»Hier finden Sie attraktive Lesetexte verschiedenster Textsorten. Dazu Übungen, die Ihnen beim Auffinden und Verstehen der wichtigen Inhalte helfen.« (Aufderstraße/Müller/Storz 2001: 3)

Doch auch hier ist die Textsortenvielfalt meiner Ansicht nach eher für den Bereich Schreiben gegeben, was ein Blick in das Inhaltsverzeichnis bestätigt. Die einzelnen Lektionen sind hier gleichfalls nach den vier Fertigkeiten gegliedert, wobei jeweils eine Doppelseite pro Fertigkeit zur Verfügung steht. Die Doppelseiten, die dem Lesen gewidmet sind, sind so gestaltet, daß in der Regel auf der linken Seite der Lesetext, rechts ein bis drei Übungen abgedruckt sind. Beim näheren Hinsehen erkennt man schnell, daß im Lehrbuch zwischen den Lesetexten und den Übungen zwar ein inhaltlicher Bezug vorhanden ist, die Übungen aber keineswegs immer dem Leseverständnis dienen. Überwiegend wird mit diesen Aufgaben ein bestimmtes grammatisches Phänomen oder neuer Wortschatz eingeübt. Noch mehr ist das im Arbeitsbuch der Fall: Von den insgesamt 89 Aufgaben zu den »Lese-Doppelseiten« des Lehrbuchs können lediglich 18 dem Bereich Lesetraining, 70 davon allerdings der Wortschatz- und Grammatikarbeit zugerechnet werden. Ansonsten sind die Leseverständnisübungen wenig abwechslungsreich, allein der Übungstyp »Multiple Choice richtig/falsch« kommt auf den 20 Doppelseiten zur Fertigkeit Lesen 14mal, der Typ »Multiple Choice Zuordnung« sogar 23mal vor. Eine Aufgabenstellung, die sich vor allem im Arbeitsbuch ständig wiederholt, ist die Ordnung von Sätzen in die richtige Reihenfolge. Eine Einteilung in Aufgaben vor, während und nach dem Lesen als Voraussetzung für die Entwicklung von effektiven Lesestrategien findet nicht statt. Bestimmte Lesestile werden nicht explizit angesprochen, wobei zum Lösen der Aufgaben meist sowieso nur selektives Lesen erforderlich ist. Die Frage nach dem Zusammenhang von Lesestil/Lese-strategie und Textsorte scheint sich für die Autoren nicht gestellt zu haben.

Was diese Beispiele bestätigen und auch für andere DaF-Lehrwerke für Grund-, Mittel- und Oberstufe gelten kann, ist die Tatsache, daß bewußtmachende und konfrontative Textsortenarbeit, die Unterschiede und spezifische Merkmale über Äußerlichkeiten hinaus thematisiert, in Lehrwerken, wenn überhaupt, dann nur am Rande stattfindet. In der Regel ist kaum vorgesehen, Text- bzw. Textsortenkompetenz und damit Lesekompetenz aufzubauen und zu fördern. Natürlich lassen sich hier auch Ausnahmen beobachten, zu denen zumindest ansatzweise das bereits erwähnte Lehrwerk *Sichtwechsel neu* gerechnet werden kann. Die drei *Sichtwechsel*-Bände enthalten eine große Vielfalt an Texten, wobei insbesondere im dritten Band (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996a) mit zwei eigens der Textsortenarbeit gewidmeten Kapiteln zumindest der Problematik Aufmerksamkeit geschenkt wird. Im fünften Kapitel zum Thema »Textsortenkonventionen« (a. a. O.: 35–41) werden dem Lerner zum Thema »Ein Erlebnis im Zoo« verschiedene Texte vorgelegt, die sich unterschiedlichen Textsorten zuordnen lassen: Gedicht, Zeitungsbericht, mündlicher Erlebnisbericht, schriftlicher Erlebnisbericht und Märchen. Die zugehörige Aufgabe zielt nicht nur auf die Identifizierung verschiedener textsortenspezifischer Merkmale hinsichtlich der Art der Redewiedergabe, des Zeitengebrauches für Vergangenes, der Satzstruktur usw., sondern die Lerner sollen gleichzeitig den Zusammenhang zwischen sprachlichen Mitteln und Textsorte und v. a. deren Intention erkennen, wenn sie den unterschiedlichen Gebrauch sprachlicher Mittel aus den Intentionen der Textsorte heraus erklären (vgl. a. a. O.: 38). Im sechsten Abschnitt steht die kulturelle Geprägtheit von Textsorten bzw. die Sensibilisierung der Lerner für die Kulturspezifik von

Textsortenmerkmalen am Beispiel der Textsorte »Kochrezept« im Mittelpunkt (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996a: 42–49). Diese Textsorte erscheint gerade deshalb interessant, weil in zahlreichen Grundstufenlehrwerken Rezepte oftmals Ausgangspunkt für nicht textsortenspezifische Spracharbeit darstellen. Die Textsorte »Rezept« wird nämlich häufig dazu hergenommen, das Passiv oder – wie beispielsweise im Lehrwerk *Delfin* – den Imperativ zu üben (vgl. Aufderstraße/Müller/Storz 2001: 87), obwohl weder Passiv noch Imperativ Textsortenmerkmale moderner deutscher Kochrezepte sind und in neueren Kochbüchern ausschließlich Infinitive verwendet werden. In *Sichtwechsel neu* sind zum einen Originalrezepte aus Ungarn, Frankreich, der Slowakei, Rumänien, Schweden in wörtlicher Übersetzung wiedergegeben, zum anderen ein deutsches Rezept. Neben den Unterschieden bezüglich Layout und Zutaten, die auch Rückschlüsse landeskundlicher Art zulassen, manifestieren sich auch deutliche Unterschiede in Sprache und Stil (vgl. Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996a: 140). In einer als »Projekt« bezeichneten Arbeitsanregung wird Lernern und damit auch Lehrern der Vorschlag gemacht, andere deutsche Gebrauchstexte – z. B. Gebrauchsanweisungen, Stellensuche etc. – zu sammeln, textsortentypische Merkmale zu identifizieren und mit entsprechenden Texten aus der eigenen Sprache und Kultur zu vergleichen. Aber auch hier zielt die Übung auf produktive Fertigkeiten ab, wenn der Lerner zum Abschluß der Sequenz aufgefordert wird, ein Rezept aus seiner Sprache so ins Deutsche zu übersetzen, daß »es ein deutscher Text wird« (a. a. O.: 44). Die Autoren sprechen hier von einer so genannten »kommunikativen Übersetzung« und geben dem Lerner folgenden Hinweis:

»Bei der Formulierung von Gebrauchstexten wie z. B. Rezepten, Gebrauchsanweisungen, Bewerbungen, Anzeigen, Lebensläufen usw. muß man die textsortenspezifischen Merkmale beachten, die je nach Sprache und Kultur verschieden sind. Dazu gehören z. B. das Layout, der Stil, die entsprechende Sprachform sowie landeskundliche Besonderheiten.« (Bachmann/Gerhold/Müller/Wessling 1996b: 40–41)

Die Betonung der produktiven Fertigkeiten erscheint auch in den Lehrerhandreichungen, wenn als ein wichtiges Lernziel dieses Abschnitts angegeben wird, daß die Lerner erfahren sollen, »wie sie mit Hilfe von Paralleltexten zu besseren Ergebnissen beim Schreiben und Übersetzen kommen«. Ihnen soll bewußt werden, »welche Tücken beim Übersetzen bzw. beim Schreiben von stark konventionalisierten Texten auftreten können« (40–41). Trotz der Ausrichtung auf produktive Aspekte finden sich in diesem Lehrwerk Ansätze einer ansonsten ziemlich vernachlässigten Textsortenarbeit. Bei einer Gesamtbetrachtung der Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache muß man allerdings Thurmair zustimmen, wenn sie schreibt:

»Eine explizite oder auch nur implizite Arbeit an der Textsortenkompetenz hat in vielen Lehrwerken und damit auch an vielen Stellen des Deutsch-als-Fremdspracheunterrichts keinen hohen Stellenwert.« (Thurmair 2001b: 44)

Literatur

Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Schümer, Gundel; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.): *PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, URL, 2001: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf> (31.3.2006).

Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas: *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 2001.

Bachmann, Saskia; Gerhold, Sebastian; Müller, Bernd-Dietrich; Wessling, Gerd: *Sichtwechsel neu 3. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett, 1996a.

Bachmann, Saskia; Gerhold, Sebastian; Müller, Bernd-Dietrich; Wessling, Gerd: *Sichtwechsel neu 3. Unterrichtsbegleiter*. Stuttgart: Klett, 1996b.

Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 5. Auflage. Berlin: Erich Schmidt, 2001.

Duszenko, Maren: *Lehrwerkanalyse. Fernstudieneinheit, Erprobungsfassung*, Stand: 28. Juni 1994.

Eismann, Volker; Schneider, Peter; Altschüler, Ursula; Rothenhäusler, Rainer; Thurmair, Maria: *Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 2*. Berlin u. a.: Langenscheidt, 1996.

Eismann, Volker; Schneider, Peter; Altschüler, Ursula; Rothenhäusler, Rainer; Thurmair, Maria: *Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandreichungen 2*. Berlin u. a.: Langenscheidt, 1997.

Feilke, Helmuth: »Wege zum Text«, *Praxis Deutsch* 27, 161 (2000), 14–22.

Heinemann, Wolfgang: »Textsorten der geschriebenen Sprache«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 300–313.

Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Dieter: *Eine Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1991.

Hufeisen, Britta: *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck: Studien-Verlag, 2002.

Kalverkämper, Hartwig: »Gattungen, Textsorten, Fachsprachen. Textpragmatische Überlegungen zur Klassifikation«. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hrsg.): *Textproduktion und Textrezeption*. Tübingen: Narr, 1983, 91–103.

Krenn, Wilfried: »Lesen als Strategietraining – Ist das alles? Plädoyer für eine erweiterte Lesedidaktik im Fremdsprachenunterricht«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck: Studien-Verlag, 1997, 228–252.

- Oakhill, Jane; Garnham, Alan: *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Blackwell, 1988.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne: *em neu Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. Ismaning: Hueber, 2005.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne; Schlemmer, Alexandra: *em neu Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber, 2005.
- Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas: *Grammatik mit Sinn und Verstand. 20 Kapitel deutsche Grammatik für Fortgeschrittene*. München: Klett, 1993.
- Thurmair, Maria: »Text, Texttypen, Textsorten«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001a, 269–280.
- Thurmair, Maria: »Textsorten im Deutschals-Fremdsprache-Unterricht«. In: Ferrer Mora, Hang; Kasper, Frank; Contreras Fernández, Josefa (Hrsg.): *Metodología y didáctica del alemán como LE en el contexto hispánico. Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im spanischen Kontext*. Valencia: Univ. de Valencia, 2001b, 37–51.
- Westhoff, Gerard: *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München: Hueber, 1987.
- Westhoff, Gerard: *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt, 1997 (Fernstudieneinheit 17).
- Wolff, Dieter: »Identification of text-type as a strategic device in L2-comprehension«. In: Dechert, Hans Wilhelm; Raupach, Manfred (Hrsg.): *Interlingual Processes*. Tübingen: Narr, 1989, 137–149.