

Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik
herausgegeben von Bernd-Dietrich Müller und Gerhard Neuner

Band 2

Textarbeit - Sachtexte

Herausgegeben
von
Bernd-Dietrich Müller

indicium verlag

TEXTSORTENZENTRIERTE VERSTEHENS- UND PRODUKTIONS- DIDAKTIK IM UNTERRICHT DAF

Ausgangsbeobachtung

Geht man Bibliographien zum Fremdsprachenunterricht nach Publikationen zum Stichwort „Text“ durch, wird man einigermaßen enttäuscht werden. Es gibt nur sehr wenige Veröffentlichungen zu diesem Thema. Sie beschäftigen sich darüber hinaus in den meisten Fällen mit literarischen Texten.¹ Die Erkenntnisse der Textlinguistik werden nur sehr langsam rezipiert und anscheinend noch langsamer in praktikable Unterrichtsverfahren umgesetzt.² Auffallend ist auch, daß die Basistexte der Lehrwerke sehr oft entweder selbst verfertigte Berichte oder (so gut wie ausschließlich) Dialoge sind.³ Während der erste Lehrwerkstyp für die Zeit vor der sog. „pragmatischen Wende“ typisch ist, ist die übermäßige Verwendung von dialogischen Texten kennzeichnend für Lehrwerke, die in der Zeit danach entstanden sind. Diese Beobachtung gilt vor allem für Lehrwerke der Anfangsstufe. In Lehrwerken der Mittelstufe geht die Textsortenvielfalt⁴ selten über Briefe, Postkarten, Speisekarten, Kochrezepte, Stadtpläne und die (quasi obligate) Zeitungsanzeige hinaus. Textsorten sind mit Ausnahme der Textsorte Aufsatz und einigen wenigen anderen Texttypen (Brief, Referat, Notizen etc.) kein Gegenstand der Vermittlung von Sprachproduktionsregeln, sondern immer nur Domäne der Sprachrezeption.

Dies ist um so erstaunlicher, als ja gerade die Sprachproduktion im Normalfall innerhalb des konventionellen Rahmens einer Kommunikationssituation und damit innerhalb des Rahmens von Textsorten/Texttypen⁵ abläuft. Es erscheint daher sinnvoll, sich über den Stellenwert der Textsorten im Fremdsprachenunterricht Gedanken zu machen.

Da Fremdsprachenlehrer und Lehrbuchautoren auch derzeit Entscheidungen darüber treffen müssen, welche Texte sie im Unterricht einsetzen, ergeben sich vor dem Hintergrund der oben gemachten Beobachtungen eine Reihe von Fragen:

1) Nach welchen Kriterien werden Texte für den Unterricht derzeit ausge-

wählt bzw. welche didaktischen und theoretischen Konzepte liegen diesem Prozeß zugrunde?

- 2) Welchen Stellenwert/welche Funktion haben Texte im Fremdsprachenunterricht überhaupt?
- 3) Wie erfolgt die Arbeit am Text und gibt es dazu ausgearbeitete Konzepte?
- 4) Kann die sprachliche Kategorie „Textsorte“ nutzbringend für den Fremdsprachenunterricht angewendet werden?

Welche Funktion haben Texte (zur Zeit) im Fremdsprachenunterricht?

Die Frage scheint so grundlegend (und damit so banal) zu sein, daß sich die Reflexion darüber bisher anscheinend erübrigte, da es dazu mit Ausnahme von Hellmich/Karbc (1983) keine Literatur gibt.⁶ Die Reflexion darüber scheint mir aber notwendig, da die Grundlagen der Textarbeit im Sprachunterricht erst dann erarbeitet werden können, wenn die Funktion von Texten im Fremdsprachenunterricht (FSU) geklärt ist. Erst aus der Funktion des Textes kann sich die jeweilige Textbearbeitungsstrategie ergeben, da diese der Frage nachgelagert ist, was mit dem Text erreicht werden soll.

Die Funktionen von Texten im Sprachunterricht sind:

- 1) Der Text repräsentiert real vorkommende Sprache und wird damit zum Gegenstand der Vermittlung von Sprache. Ich möchte diese Funktion „repräsentativ-darstellend“ nennen. Verkürzt könnte man sagen, daß der Text „Demonstrationsobjekt“ ist. Dabei kann sich die „Repräsentationsfunktion“ durchaus auf unterschiedliche Aspekte des Textes beziehen:
 - 1.1 Der Text repräsentiert die gängige Sprachnorm und ist Gegenstand des Unterrichts hinsichtlich *formaler* Einzelaspekte. Dazu gehören grammatische, stilistische, phonetisch-phonologische oder orthographische Einzelercheinungen. Der Text kann dabei nicht nur hinsichtlich verschiedener *Einzelaspekte* für den FSU relevant werden, sondern auch als *Gesamtext*. Erst wenn der letztgenannte Aspekt dominiert, gewinnt die Frage, wie die Textdidaktik gestaltet sein soll, ihren Sinn.
 - 1.2 Der Text repräsentiert nicht nur die gängige Sprachnorm, sondern auch gängige Interaktions- und Vertextungsnormen und wird in dieser Form zum Vermitteln der *Interaktionsregeln und Interaktionsstra-*

tegien verwendet. Dabei steht normalerweise nicht primär der Text „an sich“ im Mittelpunkt, sondern die Verwendung der Sprache in Kommunikationssituationen. Die Texte, die im Rahmen des herkömmlichen Konversationsunterrichts verwendet werden, sind typisch für diese Funktion.

- 1.3 Der Text repräsentiert Sprache nur im eingeschränkten oder reduzierten Sinn, insofern diese *auf einen spezifischen Zweck hin* zurechtgeformt wurde, um die *Sprachproduktion* zu steuern. Unter diese Rubrik fallen alle Übungstexte und Übungsteile der Lehrwerke, die ja in der Regel Bruchstücke von Texten bzw. verstümmelte Texte (vgl. dazu die berühmten Lückentexte) sind. Diese Funktion möchte ich „*repräsentativ-initiierend*“ nennen und ist natürlich nicht nur auf spezielle Übungstexte beschränkt.
- 2) Der Text ist nicht Repräsentant von Sprache, sondern Mittel zur Darstellung von Wissen und Mittel zur Handlungsanleitung. Diese Funktion möchte ich „*repräsentativ-direktiv*“ nennen, wobei sich der „Demonstrationscharakter“ nicht auf die Sprache (auf die Textform) sondern auf den Textinhalt bezieht. Hierher gehören alle Übersichtskapitel zu sprachlichen Strukturen und zur Landeskunde ebenso wie Übungsanleitungen, Lösungsverzeichnisse etc.

Die verschiedenen Funktionen kommen in der Regel kombiniert vor. Die oben gemachte Aufstellung hat nicht den Anspruch, vollständig zu sein. Sie zeigt jedoch einige grundsätzliche Kategorien von Textverwendungszwecken im FSU auf, die sich sowohl auf die formale, als auch auf die inhaltliche Seite des Textes beziehen kann. Der Überblick kann noch ergänzt werden, wenn man das Kriterium der Progression heranzieht, da sich dann Kategorien wie „Basistext“, „Erweiterungstext“, „Aufbautext“, „Transfertext“ etc. ergeben. Hinter jeder dieser Textkategorien steht ein vom Lehrer/Lehrbuchautor festgestellter Schwierigkeitsgrad oder das Hervortreten eines spezifischen Aspekts der Sprache, der den Ausgangstext und die dahinter stehenden Lehr- und Lernziele in die gewünschte Richtung weitertreiben soll.

Weitere Textkategorien, die derzeit im Zusammenhang mit FSU genannt werden, sind „Gebrauchstext“ und „literarischer Text“ sowie „Lesetext“. Die beiden ersten kommen aus der Literaturwissenschaft, während der letztere den didaktischen Verwendungszweck anzeigt und damit auf derselben Ebene wie „Übungstext“ angesiedelt ist.

Im Kontext dieser Arbeit ist besonders die repräsentativ-darstellende Funktion der Texte in bezug auf Texte als Ganzes von Interesse, da die zentrale Fragestellung ja lautet, wie Textbearbeitung im FSU vor sich ge-

hen soll. Die Frage der Textdidaktik ist nicht nur in bezug auf die Rezeption oder Produktion von Gesamttexten von Interesse und Wichtigkeit, sondern zentral für die Theorie der Fremdsprachendidaktik, da Sprachunterricht immer auf der Basis von und in Form von Texten abläuft. So betrachtet, scheint es unter anderem notwendig zu sein, sich zuerst zu überlegen, von welchen Faktoren die Textauswahl gesteuert wird, da dieser Prozeß bereits Teil der Textdidaktik ist.

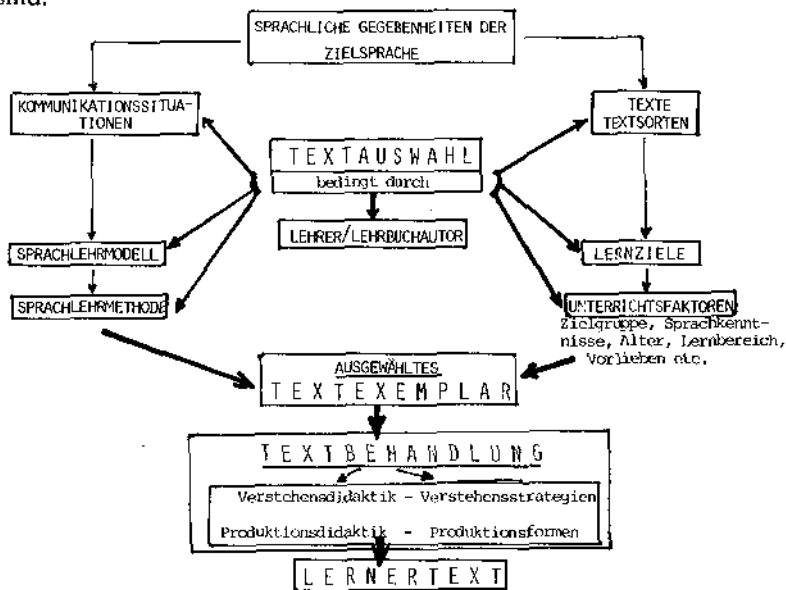
Der Ablauf der Text(exemplar)auswahl im Fremdsprachenunterricht

Schema 1 zeigt, welche Instanzen beim Auswahlprozeß eine Rolle spielen, wenn ein Lehrer oder ein Lehrbuchautor einen Text vor dem Hintergrund einer konkreten Unterrichtssituation auswählt. Es zeigt, daß die Intentionen des auswählenden Lehrers oder Lehrbuchautors einerseits durch die *Lernziele*, andererseits aber auch durch jeweils aktuelle *Unterrichtsfaktoren* gesteuert werden, die selbst wiederum in den Rahmen des zugrundegelegten *Sprachlehrmodells* und jenen der jeweiligen *Sprachlehrmethode* eingebettet sind. Die Textauswahl, die vor dem Hintergrund eines kommunikativ orientierten FSU stattfindet, wird sicherlich anders aussehen, als in einem audiolingual oder grammatikgeprägten Sprachunterricht.

Einen ganz wesentlichen Einfluß auf die Textauswahl hat auch die Zielgruppe und die jeweilige Unterrichtssituation, da es einen Unterschied ausmacht, ob man mit Erwachsenen oder mit Kindern arbeitet, ob diese Anfänger oder Fortgeschrittene sind, ob die Gruppe herkunftskulturell und herkunftssprachlich homogen oder heterogen zusammengesetzt ist, ob eine gemeinsame Mittlersprache vorhanden ist oder nicht, alle Themen angeschnitten werden können oder bestimmte nicht etc. Von großer Wichtigkeit ist auch, ob die Auswahl vor dem Hintergrund eines regulären Schulunterrichts mit einem zentral verordneten Lehrplan oder vor dem Hintergrund von nichtinstitutionalisiertem Sprachunterricht, womöglich mit offenem Curriculum stattfindet, da der ausgewählte Text unterschiedlichen Normen mit unterschiedlicher Normenrigidität entsprechen muß. Ganz konkret heißt das, daß bei der Textauswahl im Regelschulkontext eine ganze Menge von Texten ausfallen, die z.B. in Diskussion stehende gesellschaftliche Probleme oder Tabuthemen zum Inhalt haben.

Eine Durchsicht gängiger Sprachlehrbücher zeigt, daß der bei weitem häufigste Steuerungsfaktor bei der Textauswahl das *Thema*, der *didakti-*

sche Zweck (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen etc.) oder die unter Pkt. 1) beschriebene *Repräsentativfunktion* für „Sprache in Situation“ ist. Diese Auswahlpraxis erklärt auch die derzeit vorherrschenden Textbearbeitungsstrategien, da es diese impliziert. Ein Text, der unter thematischen Aspekten ausgewählt wird, wird klarerweise auch hinsichtlich der dargestellten Inhalte bearbeitet werden und nicht so sehr hinsichtlich des Aufbaus, hinsichtlich sprachlicher Aspekte usw. So ist es verständlich, daß die „Fragen zum Text“, die das Erkennen und Herauslösen von Einzelaussagen zum Gegenstand haben, eine dominierende Textbearbeitungsstrategie sind.



Schema 1

Textsorten und Textdidaktik

Die textuellen Gegebenheiten der Zielsprache scheinen mir in der gegenwärtigen Praxis der Textdidaktik insofern vernachlässigt zu sein, als Texte viel zu oft nur in bezug auf Einzelaspekte eingesetzt werden. Damit meine ich, daß „Texte“ im Normalfall ja komplexe Erscheinungen sind, die nicht nur eine sprachliche, sondern im gleichen Maße auch eine soziale (Handlungs-) Ebene haben. Texte sind das Ergebnis von Kommunikation und als Einzelexemplare (Textexemplare) Mitglieder von Textkategorien und da-

mit Ausformungen eines *Texttyps*, der durch das Zusammenwirken mehrerer Kommunikationsfaktoren zustandekommt. Das (unreflektierte) Wissen um diese Strukturierungsfaktoren gehört im Rahmen der *Erstsprache* genauso zum effizienten Ablauf des Rezeptions- und Produktionsprozesses wie das Wissen um Sprache selbst. Es wäre daher naheliegend, wenn derartiges Wissen auch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt würde.

Textsorten als kognitive Schemata

Aus Forschungen der kognitiven Psychologie ist bekannt, daß beim Verstehen von Sprache drei Komponenten zusammenwirken: a) die linguistische Botschaft selbst, b) die Kontextinformation und c) der hörereigene Wissensspeicher, in dem sog. „Weltwissen“ gespeichert ist.⁷ Unter diesen Komponenten ist der sog. „Wissensspeicher“ von besonderem Interesse, da in ihm neben dem Wissen über die Einzelkomponenten der Sprache vor allem sog. „Typenwissen“ (auch rhetorisches Wissen genannt) enthalten ist, das sich auf die konventionellen Formen der Interaktions- und Textabläufe, auf Wissen über kausale Verknüpfungen zwischen den Erscheinungen der Welt, Wissen über die Rollen von Personen und Objekten, Prozessen und Routinehandlungen etc. bezieht. Je mehr Weltwissen der Hörer/Leser bei der Rekonstruktion der vom Sprecher intendierten Bedeutung der Äußerung einsetzen kann, um so eher wird das Verstehen des Gemeinten gelingen. Der Hörer/Leser kann dann auf schon vorhandene „Wissensrahmen“ (Frames) zurückgreifen und muß diese nicht erst aus der Kontextinformation konstruieren. Für den FSU bedeutet dies das Zurverfügungstellen einer möglichst großen Anzahl von Anknüpfungspunkten an das vorhandene Typenwissen der Lerner bzw. an den systematischen Aufbau des zielsprachlichen Weltwissenspeichers. Von Vorteil wäre weiters, wenn sich eine Ebene der Sprache finden ließe, die transkulturell ziemlich konstant ist, da dann Unterschiede weniger ins Gewicht fallen bzw. sich leichter beschreiben ließen.

Meine These ist nun, daß die Ebene der Textsorten einen wesentlichen Beitrag zum Weltwissen liefert und gleichzeitig so allgemein ist, daß eine Nichtberücksichtigung dieser Ebene dem Lerner wichtige Informationen zur effizienten Steuerung des Verstehens- und Produktionsprozesses vorenthält. Sie ist auch ausreichend abstrakt, um transkulturell einigermaßen konstant zu sein. Der Ausdruck der Konstanz bezieht sich dabei nicht so sehr auf die spezifischen Ausformungen der Textexemplare, sondern auf die den Textsorten zugrundeliegenden Bedingungsfaktoren. Weiters wäre

durch die Analyse ein grundlegendes Inventar von Textsorten zu erarbeiten, das dann im Sprachunterricht möglichst zur Aktivierung von Typenwissen und zum Erlernen der dafür notwendigen Produktionsregeln einzusetzen wäre. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß man den Begriff der „Textsorten“ genau analysiert und erst im Anschluß daran an die Ausarbeitung darauf aufbauender textdidaktischer Methoden herangeht.

Dazu seien einige Grundüberlegungen angestellt:

- 1) Realsprachliche Texte sind das Ergebnis von Kommunikationsereignissen, die vor dem Hintergrund einer aktuellen und spezifischen Auswahl von Entstehungsfaktoren zustande gekommen sind.
- 2) Da reale Kommunikation zugleich auch immer sprachliches Handeln ist, müssen Texte grundsätzlich als kohärente Kette von sprachlich realisierten Handlungen aufgefaßt werden. Texte sind somit Ketten von Sprechakten.⁸
- 3) Texte haben sowohl eine sprachexterne, als auch eine sprachinterne Entstehungsebene. Es muß daher gleichermaßen zwischen textexternen und textinternen Faktoren der Textklassifikation und Textarbeit unterschieden werden.⁹
- 4) Die Unzahl der Kommunikationsereignisse innerhalb einer Sprachgemeinschaft wird durch konventionalisierte Formen der Kommunikation – typische Kommunikationsanlässe und typische sprachliche Ausdrucksformen – in ihrer Vielfalt eingeschränkt. Diese konventionalisierten Textformen werden durch *Textnamen* festgehalten, die in der Folge auch die Ausgangsbasis für die Textklassifikation sein sollen.
- 5) Unter der Voraussetzung, daß die Handlungsstruktur und die Textvoraussetzungen bzw. ihr Zusammenwirken hinreichend geklärt sind, müßte es möglich sein, durch dieses Wissen, genaueren Einblick in den Aufbau einzelner Textexemplare zu erhalten, wodurch die Angabe einer differenzierten Bearbeitungsstrategie für jede Textsorte und vielleicht auch für jedes Textexemplar möglich wäre.

Die Grundlagen der Textsortenklassifikation

Die Literatur zur Textsortenproblematik ist umfangreich¹⁰ und in zweierlei Hinsicht nicht sehr ergiebig. Die vorliegenden Klassifikationen erfüllen die von Isenberg (1978) angegebenen Kriterien der Vollständigkeit, Handhabbarkeit und Einfachheit nicht und sind vor allem wegen der Nichterfüllung des letzten Kriteriums für den schulischen Gebrauch ungeeignet. Die Diskussion hat jedoch einige allgemein anerkannte Ergebnisse gebracht, die ich kurz besprechen möchte:

1) Man muß zwischen Kommunikationsart und Textsorte unterscheiden.¹¹ Damit ist gemeint, daß zwischen *gesprochenen und geschriebenen Formen der Kommunikation* (= Kommunikationsart) und den davon verschiedenen (nachgeordneten und aus der Kombination mit den Textvoraussetzungen zustandekommenden) Textsorten zu unterscheiden ist. Die Ebene der Textsorten ist daher konkreter als die Ebene der Kommunikationsart.

2) Es muß ferner, wie schon weiter oben erwähnt, zwischen textexternen (=Textvoraussetzungen und Bedingungsfaktoren) und textinternen (=sprachliche Realisierungen von Sprecherintentionen) Klassifikationskriterien unterschieden werden. Im Bereich der Textvoraussetzungen finden sich in der Literatur unterschiedliche Angaben. In der Regel werden aber die Kategorien Sprecher, Hörer, Kanal, Ort, Zeit, Thema, Sachbereich, Funktion, Raum, Ortsrelation, Zeitrelation etc. angegeben, die auf das Schema von Jakobson (1960) bzw. auf Hymes (1962) zurückgehen. Hinsichtlich der textinternen Kriterien gibt es eine große Anzahl von Ansätzen und Angaben, die je nach dem Beschreibungsmodell entweder textsemantisch oder oberflächensyntaktisch orientiert sind.

3) Ein häufig genanntes Kriterium ist ferner die sog. „*Textfunktion*“¹², die manchmal auch als „Textsinn“ oder „Textillokution“ betrachtet wird.¹³ Die angeführten Einzelfunktionen gehen meistens auf das Schema von Bühler (1934) (Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion) zurück, werden aber je nach Autor¹⁴ um weitere Funktionen (Kontaktfunktion, Obligationsfunktion, Wertungsfunktion etc.) erweitert, wobei sich bei einem Vergleich nicht selten Überschneidungen bzw. Unvereinbarkeiten ergeben.

4) Sehr häufig werden die Texte schließlich noch nach ihrem Sachbezug bzw. nach dem Thema klassifiziert, da dieser Aspekt nicht selten in natürlichsprachlichen Textklassennamen (z.B. „Wetter“bericht) vorkommt.¹⁵ Sehr oft ist damit auch so etwas wie ein „sozialer Vorkommensbereich“ gemeint, wenn in Form von attributiven Adjektiven von „wissenschaftlichen“, „religiösen“, „juristischen“ ... Texten gesprochen wird.

Auf der Basis dieser Diskussionsergebnisse gehe ich darüber hinaus davon aus, daß Texte über mindestens eine Illokution und mindestens eine Proposition¹⁶ verfügen, die sprachlich oder situativ-kontextuell realisiert ist. *Der Grundgedanke der folgenden Textklassifikation ist, daß in einem vorliegenden Textexemplar jeweils eine Illokution bzw. eine bestimmte Kombination von Illokutionen dominiert.* Die Begründung für diese Annahme ergibt sich daraus, daß es a) unrationell wäre, wenn jedes Kommunikationsereignis und damit jeder Text alle innerhalb einer Sprachgemeinschaft vorkom-

menden Illokutionen umfassen würde und die Interaktion b) andernfalls völlig undifferenziert wäre.

Wenn dieser Grundgedanke stimmt, ist *Textsortenklassifikation* zuerst einmal eine Frage der *Sprechaktklassifikation*, da die Textsorten primär entsprechend den Sprechaktkategorien geordnet werden müßten.

Sprechaktklassifikation

Die Anzahl der Klassifikationsversuche im Bereich der Sprechakte ist in letzter Zeit erheblich im Steigen begriffen. Von den vorliegenden Konzepten waren und sind zwei besonders einflußreich: Es sind das die Sprechaktklassifikation von Austin (1962/1975) und von Searle (1976/1982).¹⁷

Die Durchsicht dieser und anderer Klassifikationen zeigt, daß für sie ähnliche Einwände gelten wie für die Textsortenklassifikationen. Der Vergleich ergibt eine ziemliche Heterogenität von Kriterien und Kategorien. Searle (1976) führt z.B. nicht weniger als 12 Kriterien an. Manches an den Klassifikationsversuchen ist nicht unbestritten¹⁸ und keine zwei Klassifikationen nennen ein gemeinsames Basiskriterium ihr eigen.

Dies ist um so erstaunlicher, als es seit Searle (1969) als anerkannt gilt, daß der illokutive Teil der Äußerung dem Hörer/Leser Hinweise darüber gibt, wie die Proposition in bezug auf ihn persönlich zu verstehen ist. *Die Illokution ist daher der sprachliche Ausdruck der Beziehungsebene in der Kommunikation.*¹⁹

Es ist daher naheliegend, daß die performativen Verben, die neben der Satzintonation, den Modalpartikeln und den grammatischen Modi die wichtigsten Indikatoren für die Illokution der Äußerung sind, nach dem Kriterium der durch sie ausgedrückten Beziehung zwischen Sprecher und Hörer geordnet werden.

Ich lege der folgenden Klassifikation daher das Kriterium des Handlungsraums und der Handlungsraumbeeinflussung zugrunde, die durch die Illokution ausgedrückt oder bewirkt wird. Diesem Kriterium zufolge sind Sprechakte anzunehmen, die keine Auswirkung auf den Handlungsraum des Kommunikationspartners haben, solche, die implizite Auswirkungen haben und solche, die unmittelbaren Einfluß ausüben. Die in der Folge angenommenen Kategorien sind die *SPRECHAKTE des BESCHREIBENS*, *SPRECHAKTE des BEWERTENS* und *SPRECHAKTE des AUFORDERNS*.

Genau betrachtet liegt dem Kriterium der Handlungsraumbeeinflussung eigentlich das der Referenzrichtung zugrunde. Diese pendelt zwischen den

Polen „Sachbezogenheit“ und „Partnerbezogenheit“. Denn während die „Gegenstände der Welt“ quasi willenlos unseren Sinneseindrücken und Handlungen unterliegen, sind Menschen zu zielgerichteten, willensgesteuerten Reaktionen und Handlungen fähig, sodaß sich eine *um so deutlichere Handlungsraumbeeinflussung ergibt, je deutlicher partnerbezogen die durch den Sprechakt ausgedrückte Illokution ist*. Jede Handlung, die auf einen Kommunikationspartner bezogen ist, hat daher stets einen Effekt auf dessen Handlungspotential, gleichgültig, ob der Handlungsraum beeinflußt werden soll oder nicht.

Die Grundlagen unseres Handelns: Beschreiben – Bewerten und Auffordern

Beschreiben

Bei allen Sprechakten, die unter diese Kategorie fallen, handelt es sich im weitesten Sinn um denotative Akte – um das „Aufkleben von sprachlichen Etiketten“ auf real existierende oder gedachte Elemente bzw. Vorkommnisse in der Welt. Beschreibungen haben somit *keine* Auswirkung auf den Handlungsraum des Hörers. Im Mittelpunkt dieser Kategorie von Sprechakten steht die „Sache“ und nicht der Kommunikationspartner. Beschreibende Sprechakte signalisieren daher „Sachbezogenheit“ und nicht „Partnerbezogenheit“. Zur Kategorie der beschreibenden Sprechakte gehören u.a.:

benennen	beschreiben	mitteilen
referieren	einordnen	benachrichtigen
auf etw. beziehen	feststellen	in Kenntnis setzen
verweisen	identifizieren	berichten
bezeichnen	lokalisieren	ankündigen
	datieren	erwähnen
	messen	anmerken
	definieren	anführen
	kennzeichnen	sagen

Schema 2

Bewerten

Bewertungshandlungen haben *impliziten* oder *expliziten* Einfluß auf den Handlungsraum des Kommunikationspartners. *Explizit* ist die Auswir-

kung auf den Handlungsraum dann, wenn die Bewertung den Hörer selbst oder ein mit ihm unmittelbar in Verbindung stehendes Objekt betrifft. Im Falle der positiven Bewertung heißt das, daß die Handlung gutgeheißen wird und diese fortgesetzt werden soll, während negative Bewertungen einer Aufforderung zum Aufhören oder Ändern der Handlung gleichkommen.

Implizite Handlungsbeeinflussungen sind bei Bewertungen immer dann der Fall, wenn das bewertete Objekt zwar nicht in bezug zum Hörer steht, dieser jedoch aufgrund seines Weltwissens in der Lage ist, sein zukünftiges Verhalten im Sinne der Bewertung einzurichten, sofern sich für ihn ein unmittelbarer Bezug ergeben sollte.

Bewertungen sind somit Deklarative mit einem zusätzlichen „einordnenden“ Prädikat.²⁰ Die Sprechakte des Bewertens sind u.a.:

bewerten	gutheißen	berichtigen
beurteilen	verurteilen	korrigieren
diagnostizieren	tadeln	richtigstellen
einschätzen	rügen	abändern
schätzen	billigen	festsetzen
deuten	anerkennen	zugestehen
	einwenden	kritisieren
	loben	zugeben
	bedauern	
	geltenlassen	

Schema 3





Die Liste stellt nur einen kleinen Ausschnitt aus der großen Zahl bewertender Sprechakte dar. Sie soll einen Eindruck davon geben, welche Sprechakte überhaupt zu dieser Kategorie gerechnet werden können.

Auffordern

Aufforderungen sind Handlungen, die klare Auswirkungen auf den Handlungsraum der beteiligten Kommunikationspartner haben. Sie schränken diesen explizit im Ausmaß der Proposition ein.

Bei der Klassifikation der Aufforderungen müssen zwei Ebenen berücksichtigt werden. Es ist dies a) die *Ebene der Handlungsbindung* und b) die *Ebene der „Durchsetzungsrichtung“*, die auf sozialer Macht basiert. Die *Handlungsbindung*, die sich aus der Äußerung eines bestimmten Sprechaktes ergibt, kann den *Hörer betreffen* (befehlen, verbieten ...), den *Sprecher betreffen* (bitten, versprechen ...) oder *beide* (vereinbaren, verabreden ...).

Zugleich wird dabei das Machtpotential der Kommunikationspartner relevant, indem entweder eine symmetrische oder eine asymmetrische Beziehung zwischen diesen besteht. Dieses Machtpotential wirkt sich in der Kommunikation so aus, daß Aufforderungen nur bei Vorhandensein von Macht ausgesprochen werden können. Andernfalls kann der Sprecher nur „bitten“, „verlangen“ etc. Die „Durchsetzungsrichtung“ ist im Falle der asymmetrischen Beziehungen immer einseitig, bei symmetrisch verteilter Macht hingegen beidseitig. Die folgende Aufstellung will wiederum nur einen Einblick in die Grundzüge der Klassifikation geben. Die Sprechakte des Aufforderns sind:

asymmetrische Handlungsbindung			symmetrische Handlungsbindung
Durchsetzungsrichtung einseitig			Durchsetzungsrichtung beidseitig
			
anweisen befehlen beauftragt untersagen verbieten erlauben bewilligen schenken widmen	versprechen verpflichten zusagen geloben schwören garantieren beeiden bezeugen entschuldigen	bitten bestimmen fordern verlangen vorschlagen beantragen plädieren fragen	vereinbaren verhandeln übereinkommen verloben
Gebote/Verbote	Pflichten/ Verpflichtungen	Verlangen	Abmachungen

Schema 5

Die „Durchsetzungsrichtung“ ist durch den gebogenen Pfeil, die Bindungsrichtung durch den geraden Pfeil dargestellt. Bei Geboten oder Verboten hat der Sprecher die Macht und den Willen, während der Hörer in seinem Handlungsraum gebunden wird. Bei Pflichten und Verpflichtungen hingegen hat der Hörer die Macht und den Willen, während demgegenüber der Sprecher in seinem Handlungspotential gebunden wird. Bei dem Verlangen hat der Sprecher wohl den Willen, aber keine Macht. Gleichzeitig bindet er seinen Handlungsraum im Ausmaß der Proposition. Die Macht hat in diesem Fall jedoch der Hörer, der dem Verlangen nachgeben kann, aber nicht dazu verpflichtet ist. Die symmetrischen Aufforderungen binden den Handlungsraum beider „Vertragspartner“ im vereinbarten Ausmaß. Auf der Grundlage dieser Klassifikation kann nun an die Kategorisierung der Texte herangegangen werden. Zuvor möchte ich in einer kleinen Übersicht noch zeigen, auf welche Referenzobjekte die drei Sprechaktkategorien angewendet werden können:

Referenzobjekt	BESCHREIBEN	BEWERTEN	AUFFORDERN
Objekte	+	+	-
Personen	+	+	+
Zustände	+	+	-
Vorgänge	+	+	-
Handlungen	+	+	-
Texte	+	+	-

Schema 6

Hinzuzufügen wäre hier noch, daß man selbstverständlich auch Objekte, Zustände von Objekten und Personen, Vorgänge und Texte auffordern kann. Diese Sprechakte kommen sicherlich in allen spiritistischen Sitzungen oder im Rahmen religiöser Handlungen vor. Ich möchte derartige Aufforderungen jedoch als Sonderformen bezeichnen, da sie im Alltag außerhalb der genannten Kontexte als abweichend gelten.

Die Kategorien der Textklassifikation

Die folgende Klassifikation ist in ihrer Gesamtanlage *dreistufig*. Auf der ersten Ebene sind die Kriterien der Kommunikation angesiedelt, die hier jedoch keine weitere Rolle spielen und nur mehr der Vollständigkeit halber angeführt werden. Die zweite Ebene umfaßt die Ebene der grundlegenden Textsorten. Auf diese Ebene sind die meisten Ausführungen der vorangegangenen Punkte bezogen. Sie nimmt einen zentralen Stellenwert im Gesamtkonzept ein. Die dritte Ebene ist schließlich die Ebene der abgeleiteten Textsorten.²¹

Diese sind Unterkategorien und Konkretisierungen von Kategorien der zweiten Ebene.

Die Kriterien im einzelnen:

1. Ebene Kriterien der Kommunikation

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| 1.1 Kommunikationsform | mündlich - schriftlich |
| 1.2 Kommunikationsrichtung | dialogisch - monologisch |

2. Ebene Handlungsebene - Grundlegende Textsorten

- | | |
|--------------------------------|---|
| 2.1 Dominierte Illokution | Beschreiben - Bewerten - Auffordern |
| 2.2 Referenzrichtung | auf Welt bezogen + auf Text bezogen |
| 2.3 Temporale Ablauf | mit temporalem Ablauf - ohne temp. Ablauf |
| 2.4 Primärer Vorkommensbereich | nicht institutionell + institutionell |

2.5 Wahrheitsanspruch d. Proposition	gegeben – nicht gegeben
2.6 Menge der Propositionen	gering – umfangreich

3. Ebene Kommunikationsvoraussetzungen

- 3.1 Textproduzent hervorgehoben
- 3.2 Adressat hervorgehoben
- 3.3 Inhalt/Thema hervorgehoben
- 3.4 Situation hervorgehoben
- 3.5 Kanal hervorgehoben
- 3.6 Besondere Illokution hervorgehoben
- 3.7 Besondere Perlokution hervorgehoben

Schema 7

Erläuterung der einzelnen Kriterien:

Dabei wird nur auf die Kriterien der 2. und 3. Ebene eingegangen.

ad 2.1) Dieses Kriterium wurde schon ausführlich erläutert.

ad 2.2) Die im Text vorkommenden Aussagen können sich auf die *Welt* oder auf einen *Vorgängertext* beziehen. Solche Texte sind oft auch nur aufgrund der Kenntnis des Vorgängertextes verständlich. Bestes Beispiel dafür sind Parodien, Satiren und Kommentare.

ad 2.3) Mit „*temporaler Ablauf*“ ist gemeint, ob die Propositionen des Textes untereinander in *temporaler Relation* stehen, d.h., ob es also ein Vorher und Nachher im Text gibt. Es gibt sehr viele Textsorten (wie z.B. Definitionen), die zwar über eine sog. „thematische Progression“ verfügen, nicht aber über eine temporale Struktur.

ad 2.4) Darunter ist zu verstehen, daß es Textsorten gibt, die nicht von jedermann hergestellt werden können und auch nicht jedermann zugänglich sind. Dazu gehören alle sog. „*institutionellen Texte*“ (Anklageschrift, Urteilsbegründung etc.). Solche Texte haben ganz bestimmte Textproduzenten und Textempfänger. Ihnen stehen die „*nicht-institutionellen*“ Texte gegenüber, zu denen ich sowohl private als auch geschäftliche usw. rechnen möchte.

ad 2.5) Mit dem Kriterium des „*Wahrheitsanspruchs der Proposition*“ ist gemeint, daß sich damit sehr gut die „*fiktionalen*“ von den sog. „*Gebrauchstexten*“ abgrenzen lassen, da ihre Hersteller nicht behaupten, daß die dargestellten Sachverhalte „*wahr*“ im eigentlichen Sinne sind, sondern höchstens „*realistisch*“.

ad 2.6) Das letzte Kriterium schließlich umfaßt die Unterscheidung zwischen „*langen*“ und „*kurzen*“ Texten bzw. „*einfachen*“ und „*komplexen*“. Als typische Beispiele seien hier das Telegramm und der Roman genannt. Eine genaue Erläuterung der Kriterien unter Pkt. 3.1–3.7 erübrigt sich, da

ein Überblick über die Textsortennamen ergibt, daß die Kategorien dieser Ebene im Namen durch explizite Nennung hervorgehoben werden. Das Kriterium des Textproduzenten wird zum Beispiel bei Bezeichnungen wie „Präsidentenrede“, „Bischofsbrief“ oder „Regierungsmemorandum“ besonders betont. Die Situation wird durch Begriffe wie „Eröffnungsansprache“, „Abschiedsrede“ etc. angedeutet, während in Ausdrücken wie „Drohbrief“ oder „Hetzrede“ die Illokution und in „Gruselgeschichte“, „Unterhaltungsroman“ etc. die Perlokution (die intendierte Wirkung) markiert wird. Auch das Thema bzw. der dominante Sachbereich wird bei manchen Textsortennamen wie „Abenteuerroman“, „Kriminalroman“, „Liebesroman“, „Liebesbrief“ etc. explizit gemacht. Aus dieser kurzen Auflistung ist ersichtlich, daß zusammengesetzte Textsortennamen aufgelöst werden müssen, um an die jeweils dominanten Kriterien der 3. Klassifikationsebene heranzukommen. Leider ist es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, die Klassifikation noch genauer zu erläutern, obwohl das notwendig wäre.

Die Textsortenklassifikation im Überblick: Vgl. dazu Schema 8

1. TEXTSORTENNAMEN	A INFORMATIONSBEZUGLICHES	M LISANT/ADRESSE Inventarliste Stichtagsverzeichnis Sperrkartei	Textformalisch Katalogisch Materiell Lexikon Inzyklopedie	Zu lesen: Stich-/Zusammenfassung Zusammenhang Verlaufdiagramme Kalender Strukturen
B <u>MOSSLE</u>				
C <u>DEFINITION</u> Wörterbuchartikel Merksatz				
D <u>CHARAKTERISIEREND</u>		DA <u>NICHTINSTRUMENTELLE</u> Personen-, Orts-, Bild-, Gerüchtebuch.	DB <u>INSTRUMENTELLE</u> Anweis Beschreibung Besitzkartei Urbanie Reisekartei	
E <u>BERICHT</u>	EA <u>PROSAELLE/SCHE- LISCH</u> Mitschrift Lebenslauf Biographie Tagebuch Chronik Reisekartei	EB <u>NICHTINSTRUMENTELLE</u> Stimmungs- Mitteilung Satire	EC <u>INSTRUMENTELLE</u> Stimmungs- Mitteilung Satire	ED <u>PROSAELLE/SCHE- LISCH</u> Bericht (Aktion)vermerk Reisebericht Memorandum Bilanz
F <u>PROLOGUE</u>	FA <u>FICTITIV</u> Fabel Rarzenschichte Novelle Roman Märchen (Märze)	FB <u>NICHTINSTRUMENTELLE</u> Geltendmachung Kündigung(en) Erklärung(en) Horoskope Prophetien	FC <u>INSTRUMENTELLE</u> Geltendmachung Kündigung(en) Erklärung(en) Horoskope Prophetien	FD <u>PROSAELLE/SCHE- LISCH</u> Stimmungs- Mitteilung Satire Bericht (Aktion)vermerk Reisebericht Memorandum Bilanz

2. <u>BEURTEILUNGEN</u>			
A <u>CHARAKTERISIERUNG</u> Personen, Orte, Bild-, Geräte-...			
B <u>INFORM.</u>			
C <u>STELLUNGNAHME</u>	CA <u>KLASSE</u> Lehrertätigkeit	CB <u>KRITIK</u> Rezension Interpretation Satire Parodie Parabel Folklore Folkloristik	CC <u>REGIERUNGSPOLITIK</u> Bericht
D <u>THEMA</u>			
	DA <u>DIKTIEREN</u> Diktatbeschreibungen Hörfehler	DB <u>BESCHREIBEN</u> Ankündigung Urteilsschrift Plakate	
3. <u>ANLEITUNGEN</u>			
A <u>ALTE</u> Hörbuch Plugschiff			
	AB <u>BEWAHREN</u> Anpreisung werbende Plakate	AC <u>GRÜNDEN</u>	AD <u>AUSWERTUNGEN</u> Offert Anbot
D <u>ANZEIGEN</u>			
	DA <u>REISETIPPS</u> Inform. Anschaffung Lohnbuch	DB <u>REZEPT</u> Rezept Anleitung Gebrauchsanleitung Rezeptentwurf	DC <u>PREDIKT</u> Zitat Bischofsbrief
C <u>ANZEIGEN</u> Dienstleistungen			
	CA <u>KOMMUNIKATION</u>	CB <u>VERBUNDENHEIT</u> Testament	CC <u>ANLEITUNG</u> Erlass Richtlinie Durchführungsbestimmung
D <u>BEFÜHL</u>			
	DA <u>KOMMANDO</u> Schleifbahn	DB <u>ANLEITUNG</u>	
E <u>ANFRAG</u>			
	EA <u>BEKLÄRUNG</u>	EB <u>BEFRAGUNG</u> Vollabgefahren Referenzen	EC <u>BEFRAGUNG</u> Spielregeln Hausordnung Geschäftsordnung Statut Verfassung
F <u>VERTRAG</u> Kauf-, Pacht-, Miet-, ...			
	FA <u>VEREINBARUNG</u> Absichtserklärung Vollmacht	FB <u>ANFRAG</u> Anfrage	

Umsetzung in die Unterrichtspraxis

Die wichtigste Frage für jeden, der konkreten Fremdsprachenunterricht betreibt, ist wohl, wie die theoretischen Erkenntnisse der Linguistik so in die Praxis umgesetzt werden können, daß sie im Unterricht zur Verbesserung der Lerneffektivität von Nutzen sind. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, daß die skizzierte Theorie in dieser Form *nicht* für den Lerner gedacht ist, sondern *Hintergrundwissen* für den *Lehrer* ist. Was dem Lerner davon angeboten wird und vor allem *wie* es dem Lerner angeboten wird, muß Gegenstand didaktischer Reflexion sein, weil die linguistische Theorie in reiner Form kein Gegenstand des konkreten Sprachunterrichts sein kann.

Die konkreten Anwendungsmöglichkeiten des oben skizzierten Konzepts zur Textsorten- und Sprechaktklassifikation sind u.a.:

- 1) Analyse der Sprechhandlungsverknüpfung auf der Mikroebene und Argumentationsebene von Texten
- 2) Analyse des konventionellen Makroaufbaus von Textexemplaren einer Textsorte
- 3) Informationen für den Lerner über die im Unterricht verwendeten Texte
- 4) Erleichterung der Textauswahl für den Lehrer und bessere Strukturierung der Textarbeit

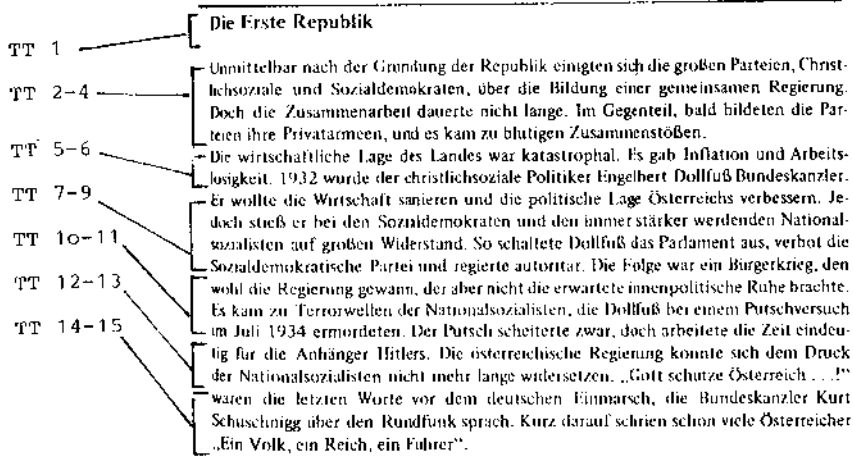
In der Sprechakttheorie wird meistens mit dialogischen Texten gearbeitet, weil sich dort die Illokutionen der Äußerungen leicht(er) feststellen lassen. Bei monologischen Texten hingegen stellt sich das Problem, daß der Sprecher/Schreiber in der Regel nicht selbst in Erscheinung tritt. Bei diesen Äußerungen handelt es sich um sog. „Äußerungsberichte“²², die jedoch untereinander in Verbindung stehen und die Argumentationsstruktur des Textes ergeben, mit dessen Hilfe das Verstehen und die Wirkung des Textes erzielt wird. Legt man die Kategorisierung der Sprechakte auf solche monologische, berichtende Texte an, zeigt sich, daß man ohne größere Schwierigkeit die Handlungsstruktur des Textes, ja mitunter sogar (bewußte oder unbewußte) Manipulationsversuche aufdecken kann. Dies ist möglich, da die einzelnen Sprechakte im Textablauf miteinander in Relation stehen und sich gegenseitig relativieren bzw. sich einen neuen semantischen Status zuweisen. Eine Beschreibung kann durch eine nachfolgende Bewertung z.B. zu einem Gegensatz werden und die Funktion der Begründung für eine darauffolgende Handlung abgeben. Wie dies in Texten tatsächlich abläuft, wird anhand von Schema/Abbildung 8 gezeigt.²³

Beschreibung des Textes von Abbildung 8:

- TT 1 Überschrift. Diese übernimmt hier die Nennung der Ausgangssituation.
- TT 2-4 Hier wird die Ausgangssituation in einigen Details genauer beschrieben. Den Abschluß bildet die implizite und negative Bewertung des neuen Zustandes aufgrund der zuvor beschriebenen Vorgänge.
- TT 5-6 Beschreibung (BS) der Ausgangssituation hinsichtlich eines anderen Details (Wirtschaft), das explizit als negativ bewertet wird.
- TT 7-9 BS eines Vorgangs (Dollfuß Bundeskanzler) und der Handlungen der Akteure (Wirtschaft sanieren), was implizit als positiv bewertet wird (sanieren). Die BS der Folgehandlungen (Sozialisten/Nationalsozialisten = großer Widerstand) ist eine implizit negative Bewertung und bildet für die negative Gegenhandlung (Parlament ausschalten/autoritär regieren) die *Begründung und Rechtfertigung*. Da der Text jedoch als Beschreibung real stattgefundenener Sachverhalte Wahrheitsgehalt beansprucht, sei an dieser Stelle angemerkt, daß dieser Text die österreichische Geschichte falsch darstellt und der Austrofaschismus gerechtfertigt wird. Das Analysemittel der Sprechhandlungskat-

tegorien ist also scharf genug, um Zusammenhänge aufzudecken, die dem Leser beim normalen Lesen vielleicht gar nicht bewußt werden.

- TT 10–11 BS und impl. Wertung der Folgen aus TT 7–9. Dieser Abschnitt skizziert daher eine Folgesituation.
- TT 12–13 BS der Details der Folgesituation, die Vorgänge mit implizit negativen Bewertungen zum Inhalt haben.
- TT 14–15 BS einer Handlung (segnen) (pos. bew.) und implizite negative BW der Abschlußsituation.



Schema 8

Das kategoriale Merkmal dieses Textes ist das eines *Berichtes* über vergangene Vorgänge, Zustände, Einzel- und Folgesituationen sowie Handlungen von verschiedenen Akteuren. Der Handlungsraum des Lesers wird durch den dominant beschreibenden Charakter des Textes nicht berührt, obwohl die einzelnen, scheinbar wertneutralen Propositionen durch die zahlreichen impliziten Bewertungen einen unterschiedlichen Stellenwert bekommen, die in Summe eine verdeckte Argumentationsstruktur ergeben. Diese steuert das Verstehen und vor allem auch das Einordnen der Informationen in den sozio-kulturellen Kontext, was es naheliegend läßt, diese im Sprachunterricht im Zusammenhang der Textsorten (besonders bei Fortgeschrittenen) entsprechend herauszuarbeiten.

Das zweite Textbeispiel soll im Detail unkommentiert bleiben, doch sei angemerkt, daß dieser Text das Kunststück schafft, gegen ein negatives Image zu argumentierten, es dabei scheinbar widerlegt, bei genauer Analyse aber bestätigt.

Die Frau in Österreich

Die Situation der Frau in Österreich ist im Grunde nicht viel anders als in den meisten westeuropäischen Ländern. In der Werbung kommt auch die Österreicherin hauptsächlich als kochende und putzende, stets glückliche Hausfrau und Mutter oder als Sexobjekt vor.

Tatsächlich, das haben Soziologen festgestellt, ist in Österreich alles, was mit dem Haushalt zusammenhängt, Sache der Frauen. Ja man weiß sogar, daß viele Österreicherinnen zu Hause die Schuhe für die ganze Familie putzen müssen. Sind die Österreicherinnen wirklich so glücklich dabei? Immerhin sind 52% aller Frauen zwischen 15 und 60 berufstätig. Das ist der höchste Prozentsatz in Westeuropa. Die 1,2 Millionen berufstätiger Frauen sind 40% aller Beschäftigten in Österreich. Diese Frauen haben einen um vier bis sechs Stunden längeren Arbeitstag als die Männer. Und österreichische Männer sind theoretisch durchaus dafür, daß der Ehemann einer berufstätigen Frau die Hälfte der Hausarbeit abnimmt. Die Praxis sieht aber anders aus. Nur 29% der Ehemänner helfen tatsächlich im Haushalt, gar nur 5% bei der Versorgung der Kinder. So leiden die Frauen unter der Doppelbelastung von Beruf und Haushalt.

Schema 9

Ein Nutzen der oben dargestellten Sprechaktklassifikation für den FSU könnte aus der Beobachtung erwachsen, daß Sprechakte in monologischen, aber auch dialogischen Texten miteinander kombiniert werden, d.h. reflexiv aufeinander bezogen sind. Eine Äußerung kann also eine Beschreibung einer Beschreibung oder eine Bewertung einer Bewertung sein etc. Die Illokution wird somit zum Referenzobjekt der Äußerung. Sie ist dann Element der Proposition, der eine weitere Illokution zugeordnet ist. Einen Überblick über dieses Phänomen der Sprache gibt das folgende Schema:

	BESCHREIBEN	BEWERTEN	AUFFORDERN
BESCHREIBEN	Beschreibungs- beschreibung 1	Beschreibungs- bewertung 4	Beschreibungs- aufforderung 7
BEWERTEN	Bewertungs- beschreibung 2	Bewertungs- bewertung 5	Bewertungs- aufforderung 8
AUFFORDERN	Aufforderungs- beschreibung 3	Aufforderungs- bewertung 6	Aufforderungs- aufforderung 9

Schema 10

Beispiele:

- 1) Beschreibung einer Beschreibung: Ich stelle fest, daß er graue Haare hat.
- 2) Bewertung einer Beschreibung: Das war aber gut dargestellt.
- 3) Beschreibung einer Aufforderung: Er hat gesagt, ich soll verschwinden!
- 4) Beschreibung einer Bewertung: Die behaupteten, das sei alles Gefasel!
- 5) Bewertung einer Bewertung: Ich finde das Urteil äußerst ungerecht.
- 6) Bewertung einer Aufforderung: Der hätte das auch weniger schroff anordnen können.
- 7) Aufforderung zu einer Beschreibung: Nun sag schon, wie dein Rad aussieht.
- 8) Aufforderung zu einer Bewertung: Stellen Sie die Eignung des Kandidaten fest.
- 9) Aufforderung zu einer Aufforderung: Gehen Sie raus und lassen Sie die Kompanie antreten.

Ich kann mir gut vorstellen, daß mit dieser Systematisierung ein besserer Zugriff auf die Analyse komplexer Sprechhandlungen wie sie in vielen Texten vorkommen, möglich ist.

Analyse des Makroaufbaus von Textsorten als Unterstützung der Verstehens- und Produktionsdidaktik

Jede Textsorte hat einen typischen und für sie festgelegten Makroaufbau, der zwar je nach Textsorte unterschiedlich deutlich ist, prinzipiell aber immer vorhanden sein muß, wenn die Textsorte als solche realisiert sein will. Als Beispiel dafür soll die Textsorte „Reklamation“ dienen, die folgendermaßen strukturiert sein muß, wenn sie dem Typus entsprechen soll:²⁴

- TT 1) Nennung des in Frage stehenden Gegenstandes und Beschreiben der Beziehung zum Adressaten.
- TT 2) Beschreibung der Merkmale und Qualitäten, die dem Gegenstand zugesprochen wurden.
- TT 3) Mitteilung und Bewertung, daß diese Merkmale und Qualitäten nicht vorhanden bzw. Mängel aufgetreten sind.
- TT 4) Aufforderung, diese Mängel zu beheben und gegebenes Versprechen (Garantie, Funktionsweise etc.) einzulösen.

TT 1	<p>Sehr geehrte Damen und Herren, am 20.3. bestellten wir bei ihnen ein Fotokopiergerät vom Typ CX 70, das mit Rechnung vom 12.4. geliefert wurde. Laut Prospekt handelt es sich dabei um ein Gerät, das mit normalem Papier arbeitet und außerdem besonders leise ist. Im Gegensatz zu dieser Behauptung stellen wir fest, daß Ihr Gerät besonders laut ist und daß die Kopien auf normalem Papier von schlechter Qualität sind. Hätten wir das gewußt, hätten wir uns bestimmt für ein anderes Gerät entschieden.</p>	
TT 2		
TT 3		
TT 4		
	<p>Wir fordern Sie hiermit auf, das Gerät auf Ihre Kosten zurückzunehmen. Hochachtungsvoll!</p>	

Schema 11

Die Textsorte „Rezension“ ist konventionell folgendermaßen strukturiert.

- TT 1) Einleitende Bemerkung zum Stand der Forschung in einem Teilbereich einer Wissenschaft, indem dieser beschrieben wird.
 - TT 2) Beschreibung des rezensierten Buches durch Inhaltsangabe, Nennung des Autors und Titel.
 - TT 3) Beschreibung verschiedener Details und gleichzeitige Bewertung bzw. Einordnung vor dem Hintergrund anderer Arbeiten.
 - TT 4) Abschließendes Resümee und Gesamturteil.
- Die Textteile 1) und 2) können auch vertauscht sein.

Informationen für den Lerner über die im Unterricht verwendeten Texte

Ganz im Sinne der weiter oben skizzierten lernpsychologischen Erkenntnisse, wonach das Verstehen auf der Basis kognitiver „Rahmen“ abläuft, möchte ich dafür plädieren, daß dem Lerner mehr Informationen a) über die Textsortenzugehörigkeit des jeweiligen Textexemplars b) über die Merkmale der Textsorte auf der Handlungsebene c) über die Merkmale auf der Ebene der Kommunikationsfaktoren und d) Informationen über den textinternen Ablauf der Informationen samt deren kategorialen Zugehörigkeit zu Sprechaktkategorien in der oben dargestellten Weise zur Verfügung gestellt werden. Ich erwarte mir davon, daß der Lerner mit diesem Wissen schneller in der Lage ist, unbekannte Texte in den sozialen und kommunikativen Kontext einzuordnen. Mit diesem Wissen über die kategoriale Zugehörigkeit der Äußerungen zu Handlungstypen müßte der Lerner auch in der Lage sein, schneller einen Überblick über den Text selbst zu bekommen. Überprüfungen dieser Annahme stehen aber noch aus.

Mit mehr Wissen über die Zugehörigkeit des jeweiligen Textemplars zu einer bestimmten Textsorte und mehr Wissen über die Struktur der Textsorte ist es möglich, den Unterricht zielgerichteter zu gestalten. Wenn der Lehrer also ein Textemplar auswählt, ist es ihm aufgrund der oben gemachten Überlegungen möglich, die Zugehörigkeit des jeweiligen Textes zu einer Textsorte und ihre Makro- und Mikrostruktur sowie die jeweils tatsächlich realisierte Struktur zu bestimmen.

Damit sollte es leichter möglich sein, den jeweils passenden Text für die jeweilige Zielgruppe und die aktuelle Unterrichtssituation auszuwählen.

Anmerkungen

¹ Vgl. dazu etwa Wienold, 1982.

² Zimmermann (1979), Hellmich/Karbe (1983).

³ Ein Lehrbuch des Typs a) ist Deutsch 2000, des Typs b) Das Deutschbuch.

⁴ Vgl. dazu etwa Deutsch Aktiv, das eine übliche Ausnahme zu dem nachfolgend Gesagten darstellt.

⁵ Die Begriffe „Textsorte“ und „Texttyp“ werden hier synonym verwendet. Eine genauere Definition wird im Zusammenhang mit der Textklassifikation vorgenommen.

⁶ Hier zeigt sich die Auswirkung der jahrzehntelangen Dominanz der „Satzlinguistik“ innerhalb der Linguistik und Sprachdidaktik wohl am deutlichsten.

⁷ Vgl. dazu Friederixsen (1975) und die knappe Beschreibung in Wolff (1984).

⁸ Vgl. dazu auch Rosengren (1979).

⁹ Die Unterscheidung zwischen textexternen und textinternen Kriterien wurde von Güllich/Raible (1975: 145) eingeführt.

¹⁰ Für einen Überblick vgl. Dimter (1981).

¹¹ Vgl. Güllich/Raible (1975: 145), Steger (1979: 41 ff) und Dimter (1981: 33).

¹² Vgl. dazu u.a. Große (1976), Ermert (1979: 69), besonders Brinker (1983).

¹³ Nach Ermert (1979: 69) ist die Textfunktion Oberbegriff für Intention und Wirkung eines Textes, was mir aufgrund der Tatsache zweifelhaft erscheint, daß es zwischen Intention und Wirkung oft erhebliche Unterschiede geben kann.

¹⁴ Man vergleiche diesbezüglich etwa Brinker (1983: 141) mit Ermert (1979: 69) und Große (1976: 70).

¹⁵ Vgl. im einzelnen dazu Dimter (1981: 96) und Isenberg (1984: 266).

¹⁶ Diese beiden Termini werden im Sinne von Searle (1969) verwendet, wobei unter der Illokution jene Information gemeint ist, die dem Hörer mitteilt, wie er die Äußerung in bezug auf sich verstehen soll, während die Proposition die eigentliche Aussage umfaßt.

¹⁷ Weitere Klassifikationen liegen vor von Habermas (1971), Rosengren (1979), Wunderlich (1976) u.a.

- ¹⁸ Vgl. dazu etwa Ballmer (1979).
¹⁹ In diesem Sinne auch Holly (1979: 49ff).
²⁰ Für eine genauere Analyse vgl. etwa Zillig (1982) oder Sandig (1979).
²¹ Zum Begriff vgl. Dimter (1981).
²² Vgl. dazu Zillig (1982: 3).
²³ Die Texte die als Schema 8 und Schema 9 abgebildet sind, stammen aus Koppensteiner (1983).
²⁴ Der Text unter Schema 11 stammt aus Schäpers et.al. Grundkurs Deutsch.

Literaturverzeichnis

- Austin, John: *How to do things with words*. Hrsg. von J.O. Urmson. Oxford, 1962.
 Ballmer, T.T.: *Probleme der Klassifikation von Sprechakten*, in: G. Grewendorf (Hg.): *Sprechakttheorie und Semantik*. Frankfurt. S. 247-274.
 Bühler, Klaus: *Sprachtheorie*. Jena, 1934.
 Brinker, Klaus: *Textfunktionen. Ansätze zu ihrer Beschreibung*, in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 11/1983, S. 127-148.
 Dimter, Mathias: *Textklassenkonzepte heutiger Alltagssprache*. Tübingen, 1981.
 Dresselmann, Günther: *Textlinguistische Erkenntnisse und Fremdsprachenunterricht*, in: *DaF* 1/84, S. 28-36.
 Ermert, Karl: *Briefsorten. Untersuchungen zur Theorie und Empirie der Textklassifikation*. Tübingen, 1979.
 Frederiksen, C.H.: *Representing logical and semantic structure of knowledge acquired from discourse*, in: *Cognitive Psychology* 71/1975, S. 371-459.
 Gobyn, L.: *Textsorten. Ein Methodenvergleich am Beispiel Märchen*. Dissertation. Gent, 1982.
 Große, Ernst U.: *Text und Kommunikation*. Stuttgart, 1978.
 Gölich, Elisabeth/Raible, Wolfgang: *Textsorten-Probleme*, in: *Linguistische Probleme der Textanalyse*. (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache Bd. 35). Düsseldorf, 1975.
 Habermas, Jürgen: *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*, in: J. Habermas/N. Luhmann: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt, 1971, S. 101-141.
 Hannappel, Hans/Melenk, Hartmut: *Semantische Grundbegriffe und Analysebeispiele*. München, 1979.
 Dies.: *Pragmatik der Wertbegriffe*, in: Frier, Wolfgang (Hg.): *Pragmatik. Theorie und Praxis*. Amsterdam. S. 209-236.
 Hellmich, Harald/Karbe, Ursula: *Kategorisierung von Texten im Fremdsprachenunterricht nach kommunikativen und didaktischen Funktionen*, in: *DaF* 4/83, S. 205-208.
 Holly, Werner: *Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspekts*. Tübingen, 1979.
 Isenberg, Horst: *Texttypen als Interaktionstypen*, in: *ZS für Germanistik* 3/84, S. 261-271.
 Koppensteiner, Jürgen: *Österreich. Ein landeskundliches Lesebuch*. München, 1983.

- Ds.: *Probleme der Texttypologie*, in: *Wiss. ZS d. Karl Marx-Univ. Leipzig*, S. 565-579.
- Michel, Gerd: *Zum sprachlichen Ausdruck von Wertungen in politischen Texten*, in: W. Schmidt (Hg.): *Sprache und Ideologie*. Halle, S. 111-122.
- Polenz, Peter von: *Satzsemantische Textanalyse*, in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 8, S. 133-153.
- Rosengren, Inger: *Die Sprachbehandlung als Mittel zum Zweck. Typen und Funktionen*, in: Ds. (Hg.): *Sprache und Pragmatik*. Malmö, 1979. S. 188-214.
- Searle, John R.: *Eine Taxonomie illokutionärer Akte*, in: Ds.: *Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechaktttheorie*. Frankfurt, 1982. S. 17-51.
- Ds.: *Sprechakte*. Frankfurt, 1971. (= *Speech Acts*. Cambridge, 1969).
- Sager, Sven F.: *Sind Bewertungen Handlungen?*, in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 10/1982. S. 38-57.
- Sandig, Barbara: *Ausdrucksmöglichkeiten des Bewertens*, in: *DS* 2/79. S. 137-159.
- Steger, Hugo: *Über Textsorten und andere Textklassen*, in: *Textsorten und literarische Gattungen*. Dokumentation des Germanistentages in Hamburg vom 1.-4.4.79. Hrsg. vom Vorstand der Vereinigung der deutschen Hochschulgermanisten. Heidelberg, 1979. S. 25-66.
- Wunderlich, Dieter: *Studien zur Sprechaktttheorie*. Frankfurt, 1976.
- Zillig, Werner: *Bewerten. Sprechakttypen der bewertenden Rede*. Tübingen, 1982.
- Zimmermann, Klaus: *Textuelle Lernziele im Fremdsprachenunterricht*, in: *Jb. Deutsch als Fremdsprache* 5. Heidelberg, 1979. S. 114-129.