

Halina Maleńczyk-Boguszewska

### Die Funktion von Texten im fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess ( Zur Problematik der Textarbeit )

Die neuesten Erkenntnisse der Lese- und Verstehensforschung, die Motivationsuntersuchungen sowie die berufs- und bildungsbezogenen Ziele des Fremdsprachenunterrichts veranlassen zum Nachdenken über Ziele, Inhalte und Methoden des Fremdsprachenlehrens und -lernens. Die moderne Ausbildung beinhaltet u.a. die Ausbildung der Fähigkeit, schnell an Informationen in vielen Sach- und Fachgebieten zu kommen sowie die Ausbildung der Fähigkeit der Transferleistung, Texte schnell analysieren und produzieren zu können. Das stellt hohe Anforderungen an die didaktische Textarbeit sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht. Textarbeit im Fremdsprachenunterricht bedeutet nicht nur Einsatz verschiedener Textsorten aus dem Bereich sachgebundener Texte zu funktionalen Zwecken, literarischer Texte oder Fachtexte, sondern auch Vermittlung von Strategien, bzw. Lern- und Arbeitstechniken.

Die Diskussion um die *Textsorten*, um den *Text*, seinen Begriff, seine Funktion und seine Wirkungen wird seit Jahren geführt. Einen wesentlichen Beitrag für das Erfassen des Textbegriffes und seiner Funktion in der kommunikativen Auffassung innerhalb der Fremdsprachendidaktik haben die textlinguistischen Untersuchungen geleistet (Maleńczyk-Boguszewska, 1996: 164ff.). In der Fachliteratur gibt es zur linguistischen und textlinguistischen Auffassung der Textfunktion zahlreiche Beiträge u.a. von Große (1976), Brinker (1983, 1992), Heinemann/Viehwegger (1991). Die

Frage dagegen, welche Funktion Texte im Fremdsprachenunterricht haben, schien so grundlegend und banal zu sein, daß es zu dieser Problematik fast bis zum Ende der achtziger Jahre keine Literatur außer Hellmich/Karbe (1983) gab (Muhr, 1988:28). Im vorliegenden Beitrag wird versucht, die Funktionen von Texten und die Kriterien für die Textauswahl im fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozeß zusammenzustellen sowie einige Aspekte der Arbeit mit schwierigen Texten anzudeuten. Alle im folgenden gestellten Fragen erfordern eine eingehende Analyse und Präsentation.

#### 1. Die Funktionen von Texten aus der fremdsprachendidaktischen Sicht

Texte im Fremdsprachenunterricht haben "einen funktionalen (und keinen verselbständigten) Stellenwert; sie übernehmen insofern für den schülerseitigen Fremdsprachenlernprozeß immer die Rolle eines 'Lernschrittnehmers'" (Bausch, 1991:18). Die Textarbeit ist immer zielgerichtet und "die Zielvorstellungen oder Antizipation von Verwendungszusammenhängen können sich dabei auf langfristige und übergeordnete Lernziele beziehen, z.B. die spätere Ausübung eines Berufs oder auf die Freizeitgestaltung im fremdsprachlichen Bereich" (Neuner, 1988: 14). Die Lernziele von Textarbeit, die als übergreifend fungieren können, hat Krumm (1991: 98) folgendermaßen formuliert:

- a) Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache beruht ganz wesentlich auf der Fähigkeit, Texte zu verstehen und selbst zu produzieren. Insofern ist Textarbeit immer Bestandteil des Sprachlernprozesses - alle Texte müssen sich daran messen lassen, ob und wie mit ihnen Sprache gelernt bzw. angewandt werden kann. Dabei ist 'Sprachenlernen' hier im umfassenden Sinne verstanden, d.h. Texte müssen sich eignen für die Erschließung der fremden Kultur ebenso wie neuen Sprachmaterials oder Einsichten in das Funktionieren von Sprache, wobei selbstverständlich nicht alle diese Ziele gleichzeitig und mit demselben Text aktualisiert werden müssen.
- b) Da wir unterschiedliche Texte auch verschieden lesen oder schreiben, ist eine Vielfalt von Textsorten für den Fremdsprachenunterricht unabdingbar: Aktuelle Texte zum sinnentnehmenden, verstehenden (extensiven) Lesen, literarische Texte für ein auf dem Detailverstehen

beruhendes genaues (intensives) Lesen und Sachtexte, z.B. für ein selektives Lesen. Gleiches gilt auch für die Textproduktion, die von der informierenden Notiz bis hin zum genauen Sachtext oder subjektiven Brief oder Gedicht reichen sollte, um alle Aspekte der Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln.

- c) Textarbeit zielt - wie jeder gute Fremdsprachenunterricht - immer auch auf die Entwicklung interkulturellen Verstehens. Texte, die "nur" Elemente universaler Alltagskultur enthalten, wirken daher oft langweilig. Vorzuziehen sind demgegenüber Texte, die auch Informationen über die Zielkultur transportieren.
- d) Schließlich sollten Texte so geartet sein, daß sie einen Übergang von der Rezeption zur Produktion erlauben, also zu einer Reaktion, Stellungnahme, Interpretation o.ä. herausfordern.

Aus dieser Zielsetzung ist ersichtlich, daß für den Fremdsprachenunterricht alle die Texte geeignet sind, die helfen, Lesestrategien und kommunikatives Handeln der Lerner zu fördern sowie ihre Kenntnisse, ihr Wissen über Zielsprache und Zielkultur und ihre Erfahrungen zu erweitern. Ich stimme mit Krumm (1991:98) überein, wenn er sagt, daß unter diesem Aspekt Sach- und Fachtexte im Unterricht die gleiche Bedeutung wie literarische Texte haben. So verstandene Textarbeit impliziert Kreativität und Auseinandersetzung der Lerner mit Texten, was in der Konsequenz bedeutet, daß die Lehrer bei der Auswahl von Texten eine hohe Verantwortung auf sich nehmen, denn meistens sind sie diejenigen, die Curricula in der Praxis umsetzen.

Für die Textarbeit und die damit verbundenen Textbearbeitungsstrategien ist es sehr wichtig, die Funktionen von Texten festzulegen. Muhr (1988:28f.) nennt zwei Grundfunktionen von Texten im Sprachunterricht, 1) die "repräsentativ-darstellende" Funktion und 2) die "repräsentativ-direktive" Funktion. Die erste Funktion bezieht sich auf die unterschiedlichen Aspekte der Sprache, und die "Repräsentationsfunktion" kann sich hier laut Muhr (1988: 28) auf unterschiedliche Aspekte des Textes beziehen:

Der Text repräsentiert die gängige Sprachnorm und ist Gegenstand des Unterrichts hinsichtlich formaler Einzelaspekte. Dazu gehören

grammatische, stilistische, phonetisch-phonologische oder orthographische Einzelerscheinungen. 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.

Der Text repräsentiert nicht nur die gängige Sprachnorm, sondern auch gängige Interaktions- und Vertextungsnormen und wird in dieser Form zum Vermitteln der *Interaktionsregeln* und *Interaktionsstrategien* verwendet. Die Texte, die im Rahmen des herkömmlichen Konversationsunterrichts verwendet werden, sind typisch für diese Funktion.

Der Text repräsentiert Sprache nur im eingeschränkten oder reduzierten Sinn, insofern diese *auf einen spezifischen Zweck hin* zurückgeformt wurde, um die *Sprachproduktion* zu steuern. Unter diese Rubrik fallen alle Übungstexte und Übungsbeispiele der Lehrwerke, die ja in der Regel Bruchstücke von Texten bzw. verstümmelte Texte (vgl. dazu die berühmten Lückentexte) sind. (Muhr, 1988: 28)

Die letztgenannten Texte haben nach Muhr (1988: 29) eine *„repräsentativ-initiiierende“* Funktion.

Wenn sich die erste Hauptfunktion auf die Textform bezieht, betrifft die zweite (*„repräsentativ-direktive“*) Funktion den Textinhalt. Der Text ist hier *„Mittel zur Darstellung von Wissen und Mittel zur Handlungsanleitung“*. Man muß feststellen, daß Funktionen von Texten in der Regel kombiniert vorkommen. Darüber hinaus ist es äußerst schwer, eine vollständige Liste von Funktionen aufzustellen, denn sie wird immer mit Kategorien von Textverwendungszwecken im Fremdsprachenunterricht zusammenhängen.

Eine für didaktische Zwecke relevante Liste von Textfunktionen hat auch Karbe (1990, 15-18) angelegt. Sie hat Texte nach ihren Funktionen in acht Gruppen geordnet, die im folgenden kurz dargestellt werden:

Gruppe 1: Texte, die lernanregend, lernorientierend, bzw. lernorganisierend im Unterrichtsprozeß eingesetzt werden: Sie haben primär zielorientierten Charakter (z.B. Texte für die Entwicklung des dialogischen Sprechens oder für die Entwicklung des Lesens).

Gruppe 2: Texte dieser Gruppe helfen dem Lerner, sich Sprachstoff anzueignen; es sind die bekanntesten Induktionstexte, die in der Phase der Kenntnisvermittlung eingesetzt werden.

Gruppe 3: Texte dienen hier der Festigung des Sprachmaterials und der Ausbildung von Fertigkeiten bei der Formulierung von Äußerungen. Für diese Zwecke kommen Lückentexte, Antworten auf Fragen o.ä. zum Einsatz, wobei real mögliche Äußerungen kontextgebunden geübt werden sollten.

Gruppe 4: Die Analyse der hier einzuordnenden Texte soll die Lerner befähigen über einzelne Sprachzeichen und Strukturen hinaus Textstrukturen, Kommunikationspläne, Intentionen und Verflechtungsmittel zu erkennen und handhaben zu lernen.

Gruppe 5: Texte dieser Gruppe sollen speziell der Entwicklung produktiven fremdsprachigen Könnens, d.h. der Lösung kommunikativer Aufgaben, vorbehalten sein. Ihre didaktische Funktion besteht darin, Textmuster für die Produktion analoger Texte zu sein.

Gruppe 6: Die Texte sollen Informationen über landeskundliche Inhalte, aktuelle Ereignisse usw. vermitteln, die z.B. als Hintergrundwissen für ein normadäquates sprachliches und außersprachliches Handeln erforderlich sind.

Gruppe 7: Sie umfaßt Texte, die speziell der Entwicklung rezeptiven fremdsprachlichen Könnens gewidmet sind. Hierbei müssen Rezeptionsziele je nach Textsorte weitaus stärker als bisher voneinander abgehoben werden. Texte dieser Gruppe können informativen, aber auch spannenden und die Unterrichtsführung belebenden Charakter haben.

Gruppe 8: Sie vereint Texte mit lernunterstützender Funktion in Form von Auszügen aus Lexika, Fachwörterbüchern oder anderen Nachschlagewerken, die das differenzierte Arbeiten mit leistungsstarken Lernern unterstützen können. Ihnen muß größere Aufmerksamkeit gewidmet werden, soll der Fremdsprachenunterricht die Ziele im Bereich der Bildung, Erziehung und Könnensentwicklung

umfassend verwirklichen und den Lerner zu selbständigem Wissenserwerb anregen.

Diese Klassifikation zeigt klar und deutlich, welche Texte, ihren Funktionen nach, bei der Ausbildung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Unterricht eingesetzt werden können. Daraus ist auch ersichtlich, daß die ersten drei Gruppen für den Anfängerunterricht bestimmt sind, während die Gruppen 4 - 8 ihre Berechtigung erst im Fortschrittenenunterricht finden können. Eine andere Frage ist, welche Texte konkret und zu welchem Zeitpunkt auszuwählen sind, um an ihnen rezeptive und produktive Textkompetenz zu entwickeln. Darüber muß der Lehrer unter Berücksichtigung vieler Unterrichtsfaktoren selbst entscheiden.

Die didaktische Zielsetzung und Aufstufung von Funktionen setzen Präsentation und Bearbeitung unterschiedlicher Textsorten voraus, die "sowohl als Ziel wie auch als Mittel der Könnensentwicklung fungieren" (Karbe 1990: 18). Für didaktische Zwecke ist "nicht vordergründig die linguistische Definition der Textsorte von Interesse, sondern eine unter Nutzung sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse mögliche, relativ fundierte Auswahl und Ordnung von Texten für ihre Bereitstellung in Lehrmaterialien und im Unterricht, auch wenn die Lösung dieser Aufgabe mit zahlreichen Schwierigkeiten hinsichtlich der inhaltlichen Voraussetzungen, des Hintergrundwissens, des in der jeweiligen Lernerguppe verfügbaren sprachlichen Materials usw. verbunden ist" (Karbe, 1990: 18f.).

Karbes Aussage stimmt mit der These von Bausch (1991:15) zum Textbegriff überein, der nach ihm aus dem didaktisch-methodischen Vermittlungskontext abzuleiten und so anzulegen sei, "daß er alle Textproduktions- sowie Rezeptionsformen, die im Fremdsprachenunterricht primär (z.B. durch Schreibprozesse) oder sekundär (z.B. durch das Vorlegen von schriftlich formulierten Texten) einschließen kann". Erst auf dieser Grundlage gilt es - weiterhin nach Bausch - eine spezifische Texttypologie zu entwickeln, die "sowohl die Funktionalität von Texten für den fremdsprachlichen Lernprozeß als auch die Interrelation mit anderen

für den Fremdsprachenunterricht spezifischen Faktoren berücksichtigen sollte.

## 2. Kriterien für die Textauswahl

In der Fachliteratur werden unterschiedliche Kriterien für die Textauswahl in bezug auf allgemeine Ziele, Anforderungen bzw. auf die textspezifischen Kriterien genannt und spezifiziert (vgl. Zimmermann 1979, Weinrich 1983, Neuner 1984, Antos/Krings 1989, Wrons-Passmann 1988). Für die Auswahl, Bereitstellung und Charakteristika von Texten im fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozeß sind nach der Auffassung von Barthel (1991: 7f.) folgende linguistisch determinierten Merkmale von Bedeutung:

- 1) Texte zeichnen sich durch Intentionalität und Situativität aus (Umgebungssituation, soziale Situation, Tätigkeitssituation).
- 2) Texte erfahren zumeist eine Kennzeichnung durch eine (relativ) abgeschlossene Folge von Sätzen, die zusammen die Abwicklung eines Themas (oder mehrere Themen) darstellen.
- 3) Informativität und Informationsgehalt erfordern die Heraushebung mitteilungswürdiger Sachverhalte im Fremdsprachenunterricht.
- 4) Texte stellen in der Mehrzahl aller Fälle kohäsive und kohärente Folgen von Sätzen dar, die Verkettung der Sätze zu einem strukturierten ganzheitlichen Gebilde.
- 5) Akzeptabilität meint aus linguistischer Sicht die 'Intention' vom Standpunkt des Textrezipienten, also eine wie immer gearteite Partneredä quathet.
- 6) Die gesamte Sprachverwendung als gegliederte Texterführung kann unter dem Begriff Intertextualität zusammengefaßt werden.

Blei (1991: 22f.) hält die Texteigenschaften wie 1) Funktionalität, 2) Intentionalität, 3) Situativität, 4) Themazität, 5) Informativität, 6) Texthaftigkeit und 7) Akzeptabilität für den fremdsprachigen Vermittlungs- und Aneignungsprozeß ebenfalls für sehr wichtig, weil diese Merkmale, ihrer Meinung nach, das kommunikativ Wesentliche eines Aufgabenlösungsprozesses in der jeweiligen Textsorte

transparent machen. Blei (1991:23) plädiert für die Auswahl multivalenter Textsorten, die sowohl allgemeinbildenden als auch fachspezifischen Aspekten einer Lernzielbestimmung und den Zieltätigkeiten, dem Lerniveau und den Bedingungen des Lernprozesses gerecht werden.

Zur Förderung der berufsvorbereitenden, der allgemeinbildenden und der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenlernen und -lernen sind meines Erachtens die von Krumm (1991: 99) zusammengefaßten Kriterien für die Textauswahl von großer Bedeutung:

- *Lernbezug* des Textes: Motivation, vorhandenes oder erreichbares Hintergrundwissen, Kontextbezug, Identifikationsmöglichkeit
- *Repräsentativität*, bezogen auf einen wichtigen Aspekt oder die Zielkultur (Abbau, nicht Aufbau von Stereotypen), interkulturelle Aspekte
- *Ergieblichkeit* für die Entwicklung von Rezeptions- oder Produktionsstrategien für verschiedene, der Ziel- und Alltagskultur angemessene Zwecke: Emotion, Fakten, Probleme
- *sprachliche Angemessenheit*: etwa so, daß die Redundanzfelder (vgl. Westhoff 1987) genutzt werden können und der Text aus seinem Ko-Text heraus verstanden werden kann
- *unterrichtliche Angemessenheit*: Länge, Übergang bzw. Kombinierbarkeit mit der Entwicklung verschiedener Fertigkeiten. Gerade mit dem letzten Kriterium ist keineswegs der Verzicht auf die Arbeit mit Langtexten/Ganzschriften gemeint – diese sind vielmehr in besonderem Maße geeignet, Lesestrategien wie Globalverstehen, selektives Lesen oder auch Produktionsstrategien wie Kommentierung und Paraphrase zu erproben.

Bei der Textauswahl hat man es meistens mit 'polyvalenten' Texten zu tun. Krumm spricht sogar von 'Textvalenz', wenn Texte "sich z.B. für das Kennenlernen bestimmter Sprachstrukturen ebenso eignen wie für interkulturelle Erfahrungen oder eine Sachdiskussion oder das Aushandeln von Bedeutungen". Ein kleiner Lehrbuchtext, den Krumm als Beispiel genannt hat und der hier angeführt sei,

"In Deutschland ist Weiß die Farbe der Unschuld und Schwarz die Farbe der Trauer.

Rot ist die Farbe der Liebe ..."

(Mebus et al.: Sprachbrücke, Bd.1, 1987, S.83)

erlaubt sowohl die Einführung der Farben, das Üben des Genitivs, als auch eine kulturvergleichende Betrachtung der Bedeutung von Farben (Krumm, 1991: 100).

Die Kriterien für die Auswahl der Texte lassen sich selbstverständlich weiter spezifizieren, jeweils nach den Lernzielen, Unterrichtszielen, aber auch den Bedürfnissen der Lerner oder aber auch als Herausforderung der Lerner.

### 3. Einige Aspekte der Arbeit mit schwierigen Texten

Bei der Textarbeit sind die Fragen der Funktion von Texten und ihrer Auswahl genauso wichtig, wie die Frage, welche Texte und Textsorten, mit welchem Schwierigkeitsgrad und zu welchem Zeitpunkt eingesetzt werden sollen (vgl. Rück 1991:132). Der Schwierigkeitsgrad von Texten kann auf verschiedene Art und Weise gemessen werden, u.a. durch Textanalysen oder Tests und Aufgaben zum Textverständnis wie auch durch Lernerbefragungen. Meine didaktischen Erfahrungen zeigen, daß die meisten Lerner, ob Anfänger oder Fortgeschrittene, eher zu leichteren Texten tendieren. Als Beispiel für schwierigere Texte kann man hier Sach- oder Fachtexte nennen, die auf der fortgeschrittenen Stufe, genauer: im ausländischen Germanistikstudium sowohl zu allgemeinbildenden als auch zu beruflichen Zwecken eingesetzt werden. Die Schwierigkeiten solcher Texte sind nicht nur auf der rein sprachlichen Ebene zu suchen. Es handelt sich hier um vier verschiedene "Orte des Nichtverstehens" (Zimmermann, 1984:14, Wrons-Passmann, 1988:69). Damit sind die folgenden Ebenen gemeint: 1) die *sprachsystematische Ebene* (die Wort und Satzebene), wo die Ursache des Nichtverstehens unbekannt lexikalische und/oder morphologische Elemente sowie nicht decodierbare syntaktische Strukturen sind (Wrons-Passmann

1988:69, Neuner 1984:11), 2) die *Textebene*, wenn die Lerner nicht in der Lage sind, die Textstruktur zu erkennen oder aber die Bedeutungen, die sie vielleicht auf der sprachsystematischen Ebene ausmachen konnten, in den Gesamtzusammenhang des Textes einzubringen. Ihnen fehlen Kenntnisse über den 'Textrahmen' (Michel/Sternagel 1979:27), wenn sie ein weitergehendes Ziel des Textes nicht erkennen (Zimmermann, 1984:21/22; Wrons-Passmann, 1988:69), 3) diese Ebene verweist auf Defizite im *lerntechnischen Bereich*, wo die Ursachen im mangelnden Umgang mit wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsmethoden zu suchen sind (Schleyer/Rohr 1983:6) und 4) die Ebene des *Sachwissens*, für die Wissens- und Verständnislücken sowie Mängel allgemeiner und technischer Vorkenntnisse (Schleyer/Rohr, 1983:6) oder auch Unfähigkeit zur kulturspezifischen Deutung (Neuner, 1984:11) kennzeichnend sind (vgl. Wrons-Passmann, 1988: 69).

Germanistikstudenten werden mit Sach- und Fachtexten konfrontiert, "deren Schwierigkeitsgrad auf allen vier Ebenen über dem liegt, der gemeinhin als vertretbar angenommen wird" (Wrons-Passmann 1988:71). Es wird prinzipiell vorausgesetzt, daß fortgeschrittene Lerner weniger oder kaum Probleme mit der sprachlichen Komplexität der ersten und zweiten Ebene haben werden, die meisten Schwierigkeiten werden eher im lerntechnischen Bereich und auf der Ebene des Sachwissens erwartet. Die didaktische Praxis zeigt jedoch, daß auch in diesem Fall Schwierigkeiten auf allen Ebenen zu erwarten sind, was u.a. mit der Spezifik der jeweiligen Textsorte eng verbunden werden kann. Die Studenten müssen lernen, mit dem zu erwartenden 'Komplexitätsschock' der Texte umzugehen. Weinrich (1983:13) ist der Meinung, daß in einem Fremdsprachenunterricht, der die Komplexität aus seinen Materialien entfernt, "das Leben aus dem Sprachunterricht ausgetrieben wird", denn der "Komplexitätsschock wird auf diese Weise nicht etwa aus der Welt geschafft, sondern nur aus dem Unterricht eliminiert und für die Zeit danach aufgehoben, wenn nämlich die Sprache wirklich gebraucht werden soll". Obwohl diese Argumente im Hinblick auf die

zugunsten der Behandlung literarischer Texte präsentiert wurden, so lassen sie sich auch zum Teil auf die Behandlung von Sachtexten übertragen (Wrons-Passman, 1988: 71). Ich stimme diesen Aussagen zu, weil die Lerner (hier: Germanistikstudenten) in ihrer beruflichen Zukunft oft gezwungen sein werden, sprachlich wie sachlich schwierige Texte zu lesen.

Die Arbeit an schwierigen Texten soll bei den Studenten die subjektive Erfahrung und Deutung herausfordern. Sie kann im allgemeinen die 'Lernkompetenz' aufbauen helfen (Michel/Sternagel, 1979:31). Darüber hinaus können schwierige Texte eine Herausforderung an die Studenten sein, aber ob sie wirklich dazu werden, "oder ob die Studenten angesichts solcher Texte verweigern, hängt davon ab, wie ihnen die Aufgaben präsentiert werden", wie Wrons-Passmann, (1988: 71) bemerkt.

Aus dem Dargestellten läßt sich schlussfolgern, daß Textfunktionen und Kriterien für die Auswahl geeigneter Texte für den Fremdsprachenunterricht immer mit den Unterrichtsfaktoren, mit der Zielgruppe und der jeweiligen Unterrichtssituation verbunden sind. Dabei ist zu berücksichtigen, ob man mit Erwachsenen oder mit Kindern, mit Anfängern oder Fortgeschrittenen arbeitet. Die textlinguistisch fundierten Begriffe zum Text und zu den Textsorten bedürfen vom Standpunkt der fremdsprachendidaktischen Forschungen und Erkenntnisse aus weiterer Bestimmungen und Untersuchungen. Es ist auch festzustellen, daß es für die Effektivität der Arbeit mit schwierigen Texten außerordentlich wichtig ist, den Studenten u.a. die Fähigkeit zu vermitteln, das jeweilige Textexemplar einer Textsorte zuzuordnen.

## Literatur:

- Barthel, H. (1991), *Die Funktion von Texten beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. In: Bausch u.a. (1991), 7-14.
- Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (1991), *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachensunterrichts*. Bochum.
- Bausch, K.-R. (1991), *Vier allgemeine Thesen zum Textbegriff im fremdsprachlichen Lern- und Lehrprozeß*. In: Bausch u.a., 15-19.
- Blei, D. (1991), *Zur Funktion von Textsorten in der Lehrerfortbildung*. In: Bausch u.a. (Hrsg.), 21-27.
- Brinker, K. (1983), *Textfunktionen. Ansätze zu ihrer Beschreibung*. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 11, 128-148.
- Brinker, K. (1992), *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin.
- Große, E.U. (1976), *Text und Kommunikation. Eine linguistische Einführung in die Funktionen der Texte*. Stuttgart.
- Heinemann, W./Vielweg, D. (1991), *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen.
- Hellmich, H./Karbe, U. (1983), *Kategorisierung von Texten im Fremdsprachenunterricht nach kommunikativen und didaktischen Zwecken*. In: DaF 4/83, 205-208.
- Karbe, U. (1990), *Didaktische Funktionen von Texten im Fremdsprachenunterricht*. In: Deutsch als Fremdsprache 27-1, 13-19.
- Krumm, H.-J. (1991), *Die Funktion von Texten beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen*. In: Bausch u.a., 97-103.
- Malenčzyk-Boguszewska, H. (1996), *Theoretische Grundlagen für das Verstehen fremdsprachiger Schrifttexte – einige ausgewählte Aspekte*. In: Lubelskie Materiały Neofilologiczne 20. Lublin, 163-177.

- Michel, W./Sternagel, P. (1979), *Zur Entwicklung der Lesekompetenz in Deutsch als Fremdsprache*. In: Zielsprache Deutsch 3, 24-40.
- Muhr, R. (1988), *Textsortenzentrierte Verstehens- und Produktionsdidaktik im Unterricht DaF*. In: Müller, B.-D. (Hrsg.), 27-50.
- Müller, B.-D. (Hrsg.) (1988), *Textarbeit - Sachtexte*. Tübingen
- Neuner, G. (1984), *Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Zielsprache Deutsch 1, 6-27.
- Neuner, G. (1988), *Verstehen in der fremden Sprache*. In: Müller, B.-D. (Hrsg.), 11-26.
- Rück, H. (1991), *Text, Textart und das Lehren und Lernen von Sprachen*. In: Bausch u.a. (1991), 129-134.
- Schleyer, W./Rohr, M. (1983/1984), *Verstehen. Zur Vermittlung von Lernzielen und Arbeitsverfahren für studienbegleitende Sprachlehrveranstaltungen*. In: Info DaF 6, 5-25.
- Schleyer, W. (1988), *Aspekte der Textlinguistik und inhaltsbezogene Arbeit mit Fachtexten*. In: Müller, B.D. (Hrsg.), 111-128.
- Weinrich, H. (1983), *Literatur im Fremdsprachenunterricht - ja, aber mit Phantasie*. In: Hess-Lüttich, E.W.B. (Hrsg.), *Textproduktion und Textrezeption*, Tübingen. 11-23.
- Wrons-Passmann, H.G. (1988), *Zur Arbeit mit schwierigen Sachtexten*. In: Müller, B.-D. (Hrsg.), 7-79.
- Zimmermann, K. (1979), *Textuelle Lernziele im Fremdsprachenunterricht*. In: Wierlacher, A. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 5 Heidelberg, 114-129.
- Zimmermann, K. (1984), *Einige Hypothesen bezüglich Leseverstehen im L2 Erwerb*. In: Info DaF 1, 3-30.