

# Theorie und Praxis Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache

Serie A

Herausgegeben von:

Hans-Jürgen Krumm  
und Paul R. Portmann-Tselikas

Schriftleitung:

Sabine Schmörlzer-Eibinger in Zusammenarbeit mit Gerlinde Stock

Publikationsorgan der Wissenschaftlichen Gesellschaft  
zur Förderung des Deutschen  
als Fremdsprache

Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.)

# Theorie und Praxis

Österreichische Beiträge  
zu Deutsch als Fremdsprache

13/2009

Schwerpunkt: Lesen.  
Prozesse, Kompetenzen, Förderung

veröffentlicht in Zusammenarbeit  
mit der Österreich-Kooperation

**StudienVerlag**

Innsbruck

Wien

Bozen

BMWF<sup>a</sup>



KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ  
GEISTESWISSENSCHAFTLICHE  
FAKULTÄT



© 2010 by Studienverlag Ges.m.b.H., Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck  
E-Mail: [order@studienverlag.at](mailto:order@studienverlag.at)  
Internet: [www.studienverlag.at](http://www.studienverlag.at)

Gedruckt mit Unterstützung durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung in Wien, das Dekanat der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz und die Österreich-Kooperation.

Satz und Umschlag: Studienverlag/Roland Kubanda

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7065-4928-8

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhaltsverzeichnis

Hans-Jürgen Krumm/Paul R. Portmann-Tselikas  
Vorwort der Herausgeber \_\_\_\_\_ 11

## 1. Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung

Hans Drumbl  
Lesen heißt borgen, daraus erfinden abtragen  
Lesen und Lernen in der Zweitsprache \_\_\_\_\_ 13

In diesem Beitrag wird gezeigt, wie Elemente einer Sprachlernbiographie und neue Erkenntnisse zur kognitiven Verarbeitung beim Spracherwerb ein Bild des Lernens ergeben, bei dem das Üben der neuen Sprache einen zentralen Stellenwert erhält. Hans Drumbl lehrt seit 40 Jahren Deutsch als Fremdsprache an italienischen Universitäten. Er verfasste Arbeiten zu Poesie und Poetik, zu Handschriften und Übersetzungen, zu literarischen Werken und zu Interpretationen, zum Erlernen von Sprachen und zum Zusammenleben der Sprachgruppen in Südtirol.

Federica Missaglia  
Lautes Lesen als Mittel zum Textverständnis  
in der Fremdsprache \_\_\_\_\_ 25

Ausgehend von der Hypothese, dass schlechte bzw. gute Aussprache beim lauten Lesen das Textverständnis beeinträchtigen bzw. erleichtern kann, wird im Beitrag auf die Eigenheiten der deutschen Prosodie eingegangen sowie auf eine sprachdidaktische Methode zur bewussten Anwendung prosodischer Regelmäßigkeiten im Rahmen der gesteuerten Fremdsprachenvermittlung hingewiesen, die als Mittel zu korrekter L2-Aussprache und damit zu verbessertem Textverständnis eingesetzt werden kann. Federica Missaglia lehrt Deutsche Sprache und Deutsche Sprachwissenschaft an der Università Cattolica del Sacro Cuore in Mailand; sie forscht im Bereich der deutschen Sprache und deutschen Sprachwissenschaft mit den Schwerpunkten Zweisprachigkeit, Sprachdidaktik sowie mündliche Kommunikation.

Magdalena Michalak  
Der Registerbegriff und seine Relevanz für die  
Sprachförderung von DaZ-Lernenden \_\_\_\_\_ 41

Der Beitrag fokussiert auf den Gebrauch von Sprachregistern im multilingualen, schulischen Kontext und diskutiert aus situativ- und kontextbezogener Perspektive didaktische Ansatzpunkte für Konzepte der Sprachförderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

Magdalena Michalak ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Leuphana Universität Lüneburg.

**Peter Paschke: Zur Rolle der Funktionswörter  
beim inferierenden Lesen – am Beispiel kausaler  
und kontrastiver Konnektoren \_\_\_\_\_ 55**

Der Beitrag untersucht am Beispiel kausaler und kontrastiver Konnektoren (da, denn, nämlich, schließlich, weil, aber, allerdings, hingegen, jedoch u. a.), wie (und wie präzise) semantisch gehaltvolle Funktionswörter die Verknüpfung von Textaussagen und Leserwissen steuern und somit eine Wegweiser-Funktion im Leseprozess übernehmen.

Peter Paschke ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für Deutsche Sprache an der Universität Venedig und Lehrbeauftragter an der Universität Padua.

**Antonella Nardi  
Aspekte der (Re-)Konstruktion von Textmustern  
durch Lernende des Deutschen als Fremdsprache \_\_\_\_\_ 69**

Forschungsgegenstand der empirisch basierten Fallstudie sind Aspekte der Konstruktion bzw. Rekonstruktion von Textmustern in schriftlichen Produktionen von Lernenden des Deutschen als Fremdsprache.

Antonella Nardi ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Studiengang „Sprachmediation“ der Universität Macerata. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Deutsch als Fremdsprache, Funktionale Pragmatik und Komparatistik.

**Udo Ohm  
Förderung von Lesekompetenz als Befähigung  
zum fachlichen Handeln  
Überlegungen aus tätigkeitstheoretischer Perspektive \_\_\_\_\_ 87**

Der Beitrag thematisiert die konstitutive Funktion von Lesekompetenz für das Fachlernen und diskutiert exemplarisch handlungsbezogene Förderansätze.

Der Autor ist Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Bielefeld. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Zweitsprachenerwerbsprozesse im Kontext biografischer Erfahrungen, Zweitsprache und Fachlernen sowie Fremdsprachendidaktische Potenziale digitaler Interaktionsmedien.

**Sabine Jentges**  
**Lust auf Literatur** \_\_\_\_\_ 103

Der Beitrag versucht unterrichtliche Einsatzmöglichkeiten von Literatur aufzuzeigen, die die Besonderheiten literarischer Texte herausarbeiten und Leselust in der Fremdsprache fördern.

Sabine Jentges ist als DAAD-Lektorin an der Radboud Universiteit Nijmegen (NL) tätig und unterrichtet v. a. in den Bereichen deutschsprachige Literatur und Linguistik des Deutschen.

**Ilona Feld-Knapp/Judith Schoßböck**  
**Textwelten erkennen lernen**  
**Zu notwendigen Lehrendenkompetenzen bei der Arbeit**  
**mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur**  
**im DaF-Unterricht** \_\_\_\_\_ 115

Im Mittelpunkt dieses Artikels steht die Frage, welche Kompetenzen Lehrende im Umgang mit literarischen Texten benötigen und welche Konsequenzen daraus für die Vorbereitung und Ausbildung von angehenden LehrerInnen abzuleiten sind.

Ilona Feld-Knapp ist Universitätsdozentin am Germanistischen Institut der Eötvös Loránd Universität in Budapest.

Judith Schoßböck ist Stipendiatin der Aktion Österreich-Ungarn am Germanistischen Institut der Eötvös Loránd Universität Budapest.

## **2. Allgemeiner Teil**

**Ursula Stickler**  
**Konstruktives Sprachenlernen mit Wikis** \_\_\_\_\_ 135

Der Beitrag stellt eine Verwendung von Wikis im Fremdsprachenunterricht vor, der auf konstruktivistischen Lernprinzipien beruht. Lernende werden durch die technologischen Möglichkeiten von Wikis zur Zusammenarbeit mit anderen und zur Reflexion über ihr Lernen angeregt.

Ursula Stickler unterrichtet an der Open University, der britischen Fernuniversität, Deutsch. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen technologieunterstützter Sprachunterricht und autonomes Sprachenlernen.

**Elisabeth Langer**  
**Grafische und mathematische Darstellungen im**  
**Naturwissenschaftsunterricht „lesen“ und verstehen** \_\_\_\_\_ 147

Der vorliegende Artikel thematisiert Schwierigkeiten der SchülerInnen im Umgang mit fachbezogenen Texten, die grafische und mathematische Darstellungen enthalten. Es werden Strategien zur Erleichterung des Verständnisses solcher Texte bzw. Textelemente vorgestellt.

Elisabeth Langer unterrichtet an einem Wiener Realgymnasium Chemie und European Studies. Daneben ist sie in der LehrerInnenaus- und -fortbildung tätig und Mitglied der Arbeitsgruppe „Integriertes Fach- und Sprachlernen“.

**Gordana Ilić Marković**

**Bosnisch/Kroatisch/Serbisch: Die Auswirkung  
der Koexistenz mehrerer Standardsprachen  
auf den Sprachunterricht**

163

Der Artikel beschreibt die historische Entwicklung der Standardisierung des Serbokroatischen, des Bosnischen, des Kroatischen, des Serbischen und des Montenegrinischen, um die Auswirkungen dieser Standardisierungsprozesse auf den Sprachunterricht darzustellen.

Gordana Ilić Marković ist Senior Lecturer am Institut für Slawistik der Universität Wien (Sprachausbildung, Fachdidaktik und Kulturwissenschaftliches). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, Leseförderung, Sprachenpolitik, Literaturübersetzungen und Sprachdidaktik.

**Inge Niederfriniger**

**Sprache(n) und mehr – schulische Förderung von Kindern  
und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Südtirol**

181

Der Artikel bietet einen Einblick in ein sprachgruppen- und schulstufenübergreifendes Konzept zur integrativen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, das in Südtirol entwickelt wurde und seit zwei Jahren eingesetzt wird.

Inge Niederfriniger ist Koordinatorin des Kompetenzzentrums für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Pädagogischen Institut für die deutsche Sprachgruppe in Bozen (Italien).

**Rosemarie Ortner**

**Gender im Sprachunterricht? – Normenkritische Experimente  
zwischen Sprachpraxiskurs und Gender-Training**

195

Die Autorin schlägt einen gendertheoretischen Blick auf den DaZ/DaF-Unterricht vor, stellt ausgewählte Ergebnisse linguistischer Genderforschung sowie Lehrwerk-

analyse mit Genderfokus in diesen Kontext und möchte zeigen, wie dadurch Lernende in ihrer Rolle als aktiv (Sprach-)Handelnde im Spracherwerbsprozess unterstützt werden können.

Rosemarie Ortner ist Erziehungswissenschaftlerin mit Schwerpunkt Genderforschung und arbeitet zurzeit als Lektorin am Germanistikinstitut der Eötvös Loránd Universität in Budapest und als Lehrbeauftragte am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien.

**Sandra Allmayer**

**„Bitte keine Details! Welches Stück?“**

**Über die Auswahl von Popsongs zur Grammatikvermittlung  
im Unterricht Deutsch als Fremdsprache \_\_\_\_\_ 209**

Auf Basis der aktuellen neurowissenschaftlichen Erkenntnisse widmet sich der Beitrag der Grammatikvermittlung mit Popsongs für den DaF-Unterricht, geht dabei insbesondere auf wesentliche Kriterien für die Auswahl von Popsongs ein und bietet schließlich praktische Anregungen für den Unterricht.

Sandra Allmayer studierte u. a. Germanistik. Seit 2007 ist sie Bereichsleiterin für Fremdsprachen und Lektorin für DaF/DaZ an den Studiengängen der WKW der FH Wien.

### **3. Rezensionen**

**Ulrike Eder**

**Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für  
mehrsprachige Lernkontexte. Wien: Praesens, 2009. \_\_\_\_\_ 223**  
(Brigitta Busch)

**Verena Krausneker**

**Taubstumm bis gebärdensprachig.  
Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus  
soziolinguistischer Perspektive. Meran: Alpha Beta/Drava, 2006. \_ 225**  
(Ulrike Eder)

### **4. Entgegnung**

**Stellungnahme von Rudolf Muhr  
zur Rezension von Ursula Hirschfeld \_\_\_\_\_ 229**



Antonella Nardi

# Aspekte der (Re-)Konstruktion von Textmustern durch Lernende des Deutschen als Fremdsprache

Forschungsgegenstand meiner Fallstudie sind Aspekte der Konstruktion bzw. Rekonstruktion von Textmustern in schriftlichen Produktionen von Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. Die untersuchten Arbeiten sind als Resultat der subjektiven Interpretation, der Reproduktion und der produktiven Anwendung von Textroutinen anzusehen, die zum Wissen der Schreibenden gehören.

Das hier beschriebene Phänomen ist sehr komplex und wird aus drei verschiedenen Perspektiven betrachtet: aus lernpsychologischer bzw. neurobiologischer, aus psycholinguistischer und aus funktional-pragmatischer Sicht.

Im Folgenden werde ich zunächst auf theoretische Modelle kurz Bezug nehmen, die meinen Ansatz erhellen können, anschließend werde ich mein Forschungsdesign präsentieren und Beispiele aus den schriftlichen Arbeiten kommentieren. Ein Fazit wird meinen Beitrag abschließen.

## 1. Theoretischer Hintergrund

Das Phänomen der (Re-)Konstruktion von Texten aus vorgegebenen oder aus schon bekannten Textmustern ist auf wichtige Erkenntnisse der Lernpsychologie und der Psycholinguistik zurückzuführen: Es wird hier einerseits auf das Zusammenspiel von bewussten und unbewussten Prozessen des Abrufens und Rekonstruierens von Mustern Bezug genommen, die sich bei der Textproduktion abspielen, andererseits wird dieser Prozess mit der engen Verzahnung zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion in Verbindung gebracht. Das Textschreiben wird schließlich funktional-pragmatisch als zweckbezogene Anwendung von Textroutinen betrachtet.

## 1.1. Lernpsychologische und neurobiologische Voraussetzungen

Lernen besteht aus mentalen Veränderungsprozessen, bei denen Individuen sich aktiv am Aufbau und an der Erweiterung der eigenen Wissenssysteme beteiligen. Lernen erfolgt, unabhängig von der Erwerbssituation, aus hirnrorganischen Gründen und mit individuellen Variationen in Tempo und Intensität, immer wieder nach denselben Prozessen der Selbstorganisation. (Peltzer-Karpf/Zangl 1998, 7–8) Die Dynamik des (Fremd-)Sprachenerwerbs ist durch Wahrnehmung sprachlicher Grundmuster charakterisiert, wofür Menschen eine hohe Sensibilität aufzeigen. (u. a. Zangl/Peltzer-Karpf 1998, 1) In der ständigen Reorganisation des kognitiven Systems durch Lernen besitzen der Input und die Modalität seiner Verarbeitung einen hohen Stellenwert.

Wie neurobiologische Untersuchungen gezeigt haben (Zus. in Nardi 2006, 21 ff.), kann das Speichern und Abrufen von Mustern explizit, d. h. bewusst, bzw. implizit, d. h. unbewusst, erfolgen (vgl. u. a. DeKeyser 2003, 326). Spezielle Hirnstrukturen haben sich auf Bedeutungs- und Mustererkennung spezialisiert: Insbesondere die Basalganglien, im Zusammenspiel mit dem Hippocampus als Gedächtnisorganisator, sind für das implizite Erlernen und Wiedererkennen von Mustern zuständig, wobei der Hippocampus eine zentrale Schaltstelle für das Einspeichern und das Abrufen von Mustern ist.

Ein direkter Zugang zum bewussten, expliziten Gedächtnis wird dagegen durch die Lenkung selektiver Aufmerksamkeit auf bestimmte Inhalte erlangt, indem durch eine stärkere Aktivierung spezifischer Gehirnareale die fokussierte Information bevorzugt verarbeitet wird. Ein in meinem Untersuchungskontext wichtiger Aspekt expliziten Lernens ist das *noticing* (vgl. ex. Schmidt 2001, 10–11), d. h. die selektive Aufmerksamkeitslenkung beim gesteuerten Fremdsprachenlernen. Insbesondere ist hier die Fokussierung der Lernaufmerksamkeit durch spezifisches didaktisches Handeln und gezielte Arbeitsaufträge auf bestimmte sprachliche Elemente gemeint, kurz das Phänomen der *Sprachaufmerksamkeit*. (Portmann-Tselikas 2001, 10 ff.) Ein wichtiges Mittel der Aufmerksamkeitslenkung stellen z. B. die Anweisungen zu den Lernaufgaben dar: Durch eine gezielte Formulierung des Arbeitsauftrags kann man explizit auf Sprach- und Textstrukturen Bezug nehmen und die Aufmerksamkeit der Schreibenden direkt darauf hinlenken. (Nardi 2007, 71) Das fördert das bewusste Abrufen des entsprechenden Textmusters während der Aufgabenlösung. (Aguado 2008, 56) Beim Lösen einer Textaufgabe können außer der benannten auch andere Textmuster abgerufen werden, die in den Arbeitsanweisungen nicht explizit erwähnt sind, die aber in assoziativer Verbindung mit der Aufgabenstellung stehen. In diesem Fall geht es mehr um unbewusste Schreibprozesse, die automatisch und ganz individuell ausgelöst werden.

## 1.2. Psycholinguistische Voraussetzungen

Aus psycholinguistischer Sicht ist hier in erster Linie die enge Verzahnung zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion zu unterstreichen. Die Produktion von Texten setzt nämlich die Kenntnis anderer Texte voraus. Die alltägliche Begegnung der Lernenden in schulischen und außerschulischen Kontexten mit vielen unterschiedlichen Textarten erfolgt in der Mutter- wie auch in Fremdsprachen, fachbezogen wie auch fachübergreifend. (Hornung 2007, 414 ff.) Leseerfahrungen in den schon erworbenen Sprachen, inklusive Muttersprache, bilden eine wichtige Grundlage zur fremdsprachlichen Sprachproduktion, die sich als Textmusterwissen, eine wertvolle Quelle von Formulierungsmustern und Textroutinen, bewähren kann. (Ehlich 1996)

Beim Rezipieren und Produzieren in der Fremdsprache werden Strategien aktiviert, die Prozesse des Wissenstransfers betreffen (Hufeisen 2008, 50): Schon automatisierte Textsortenmuster werden bewusst bzw. unbewusst abgerufen und in die neue Lernsituation (*interkontextueller Transfer*, Aguado 2008, 55) bzw. in die andere Sprache (*interlingualer Transfer*, ibidem) übertragen. Transferstrategien erleichtern damit die Durchführung der Lernaufgabe.

Gelesen wird nicht nur vor dem Schreiben, sondern auch während des Schreibens. Lesen während des Schreibens ist eine äußerst zweckbezogene Handlung, die die Wahl der Lektüre so wie die Lenkung der Leseaufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der gewählten Texte bestimmt. Da sie selektiv und zielgerichtet ablaufen, können Textlektüren, die die Textproduktion begleiten, zwei verschiedene Funktionen haben: Sie können auf Inhalte gerichtet sein und als Informationsquellen dienen oder sie können sprachliche bzw. textuelle Formulierungsziele haben und als formale Anregungsmodelle für den zu schreibenden Text dienen. (Jakobs 1997, 76 ff.) In diesem letzteren Fall werden Textmuster und Textroutinen von den Schreibenden funktional eingesetzt, d. h. dem kommunikativen Zweck entsprechend, den sie verfolgen wollen.

## 1.3. Funktional-pragmatische Voraussetzungen

Der hier zugrunde liegende Textbegriff ist funktional-pragmatisch fundiert, d. h. er wird innerhalb einer Theorie des sprachlichen Handelns betrachtet. (Ehlich 1984/2007, 531) Das Textschreiben wird als Aktivität zur Erreichung bestimmter Zwecke verstanden, d. h. zur Verwirklichung schriftsprachlicher Handlungen. Durch die Verschriftlichung (Ehlich 2006/2007, 574 ff.) erleiden die sprachlichen Strukturen, die zur Textverfassung eingesetzt werden, typische Transformationen bezüglich der sprachlichen Handlungen, die sie verbalisieren. Solche Transformationen betreffen besonders operative (meistens Verknüpfungsmittel) und symbolische (meistens

lexikalische Mittel wie Substantive, Adjektive, Verben) Prozeduren. Der repetitive und funktionale Gebrauch solcher Elemente kennzeichnet situationstypspezifische Formen, die sich als Textarten bestimmen lassen. (Ehlich 1983/2007, 496 ff.) Textarten weisen den Charakter von Mustern auf und lassen sich durch typische Formulierungsroutinen, also sprachliche Mittel auf der textuellen, syntaktischen und lexikalischen Ebene, erkennen.

Textroutinen (Feilke 2003, 211 ff.) sind sprachlich verfestigte Prozeduren, die in spezifischen sprachlichen Textformaten und -mustern wiederkehren. Es geht um Ausdrücke, die eine textkonstituierende Funktion haben und auf den Inhalt, den illokutiven Aufbau und den situativen Kontext des Textes hinweisen. Ihr Auftreten ist also nicht beliebig, sondern an Thema-, Textsorten- und Kontextschemata gebunden.

Formal (ibidem, 213 ff.) haben solche Ausdrücke konventionalen und syntagmatischen Charakter: Sie treten oft als Kollokationen auf, die typische Textkontexte charakterisieren und in ihrem Kontextualisierungspotential einander stützen. Der Folge solcher Formulierungen wird eine Handlungsstruktur zugeschrieben, die nicht durch ihre Frequenz, sondern vielmehr durch die semantische Leistung der Ausdrücke gestützt wird.

## 2. Das Forschungsdesign

Das Projekt (Nardi 2006, 71 ff.) ist eine Fallstudie, an der sich eine italienische Gymnasialklasse beteiligt hat. Die Lernendengruppe besteht aus 20 Schülerinnen und 2 Schülern, die Kenntnisse in verschiedenen Fremdsprachen aufweisen: Sie lernen Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache seit mindestens vier Jahren. Als dritte Fremdsprache lernen vier SchülerInnen Russisch und 18 Französisch.

### 2.1. Die Lehrmethode

Die Lernendengruppe wurde im Laufe des Projekts nach einer immersiv ausgerichteten und reflexiven Didaktik unterrichtet. (Hornung 2003, 349) Das Ziel einer solchen Didaktik ist das Erreichen eines Gleichgewichts zwischen inzidentiellem<sup>1</sup> und explizitem Lernen durch geeignetes didaktisches Handeln, das den konsequenten Gebrauch der Fremdsprache und das Lernen mit authentischem Material einbezieht. Eine solche Didaktik versucht also, die Balance zwischen den Strategien der Memorierung, nach inzidentiellem Lernen, und den Strategien der Analyse, nach explizitem Lernen, zu schaffen und beizubehalten. Das bedeutet einerseits Eintauchen in die Fremdsprache durch Förderung ihres spontanen Gebrauchs, andererseits Steuerung der Auf-

merksamkeit auf bestimmte sprachliche Phänomene bzw. Anregung zur Reflexion über den sprachlichen Gebrauch und über das eigene Lernen.

## 2.2. Zielsetzung der Fallstudie

Die Fallstudie befasst sich mit der Textualität der Lerntagebuch (LT)-Daten. Insbesondere geht es hier darum festzustellen,

- ob sich die Lernenden bei der Abfassung ihrer Lerntagebücher bekannter Textmuster in Form von Textroutinen bedienen und
- welche sie heranziehen und zu welchem Zweck.

Das Textmusterwissen betrifft die Organisation der Textstruktur, die Anwendung von Textsortenmarkern und eventuellen Formulierungsroutinen.

## 2.3. Das Korpus

Das Korpus besteht aus 22 Lerntagebüchern, die die Lernenden als Hausaufgabe geschrieben haben. Im Lerntagebuch dokumentieren sie rückblickend ihre persönliche Auseinandersetzung mit dem, was sie im Unterricht erleben. Die Texte wurden von der Lehrperson sprachlich und formal korrigiert, aber nicht bewertet.

## 2.4. Das Lerntagebuch als schulische Textsorte

Die Textsorte „Lerntagebuch“ ist gewählt worden, weil sie flexibel genug ist, um eine subjektive Wahl der Textbausteine und der Textsorteninterpretation zu ermöglichen. Inhaltlich umfasst das Lerntagebuch sowohl das Geschehen im Unterricht wie auch die erlebte Befindlichkeit der Schreibenden während der Stunde. Diese Art privater Textsorte, die im institutionellen Kontext entsteht, aber als freie Produktion in der Fremdsprache gilt, gibt den Lernenden, die Möglichkeit zur (Re-)Konstruktion der erlebten Erfahrung auf textueller, sprachlicher und inhaltlicher Ebene: Dank seiner introspektiven Natur erlaubt diese Textsorte den Lernenden, sich ihrer innerlichen Repräsentation der Unterrichtserfahrung und der Interaktion mit der schulischen Umwelt bewusst zu werden. Eine solche Schreibsituation ermöglicht es auch, in und mit der Fremdsprache zu experimentieren

## 2.5. Die Aufgabe und die vorgegebenen Modelle

Die Aufgabe zur Abfassung des Lerntagebuchs wird gezielt gestellt und lautet wie folgt:

Schreiben Sie in Ihr Lerntagebuch, was Sie heute in der Deutschstunde gemacht haben, die Gefühle, die Sie mit der Stunde verbinden und Ihre Meinung darüber.

Für die Lösung dieser Aufgabe werden vier verschiedene Lernhilfen zur Verfügung gestellt:

1) drei *Stichpunkte*, die als Leitfaden zur Sprachproduktion dienen sollten:

- Zusammenfassung der im Unterricht durchgeführten Aktivitäten
- Äußerung der eigenen Meinung über die Auswirkung der Aktivitäten auf das eigene Lernen
- Verbalisierung der in den Stunden wahrgenommenen Gefühle

2) der regelmäßig verteilte *Wochenplan* mit Angabe der Lerninhalte, -materialien und -aufgaben und mit Redemitteln auf Deutsch

3) das Arbeitsblatt: *Gefühls-Checkliste* (Oxford 1990, 188, in: Bimmel/Rampillon 2000, 169) als Hilfe zur Verbalisierung von Gefühlen durch die Einführung notwendiger Redemittel

4) das Arbeitsblatt: *Lerntagebuch* (Oxford 1990, 190, in: Bimmel/Rampillon 2000, 170) mit Anregungen zur Strukturierung des Textes

Die Lernenden können die Lernhilfen unterschiedlich nutzen:

- Bei der Textgestaltung haben sie die Möglichkeit, sie als Modell zu wählen oder frei vorzugehen.
- Der Wochenplan kann als inhaltliche Erinnerungsstütze dienen oder eine sprachliche Hilfe auf lexikalischer Ebene darstellen.

## 3. Ergebnisse aus den Lerntagebüchern

Die Lernenden treffen zum Gebrauch der vorgegebenen Modelle verschiedene Entscheidungen, die im Folgenden dargelegt werden.

### 3.1. Bezugnahme auf vorgegebene Textmuster

Die Schreibenden nehmen auf die im Unterricht vorgegebenen Muster explizit Bezug.

#### 1. Modell: der Wochenplan

Das meist reproduzierte Modell ist der Wochenplan, auf den sich insgesamt 27 % (n=6, N=22) der untersuchten Texte beziehen, und zwar durch:

- Übernahme lexikalischer Elemente (Redewendungen und ganze Sätze) aus dem Modell (vgl. Abschreiben-Technik in Hornung 2008, 36)

#### Beispiel 1

Wochenplan	Lerntagebuch (PG LGB1)
<b>DIENSTAG</b> [...] <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiederaufnahme der Relativsätze anhand praktischer Beispiele</li> <li>• Diskussion des Rasters zum narrativen Text (Funktion der verschiedenen Phasen) im Plenum</li> </ul>	Wir haben nur mit Frau N. (ohne C.), <u>Diskussion im Plenum des Rasters zum narrativen Text und Wiederaufnahme der Relativsätze anhand praktischer Beispiele gemacht.</u> [...]

- Übernahme inhaltlicher Bezüge: Hier dient der Wochenplan als inhaltliche Gedächtnisstütze zu Unterrichtsthemen (Beispiel 2) und Fachwörtern (Beispiel 3), die reproduziert bzw. umformuliert werden (vgl. Umschreiben-, Reformulieren- und Umformulieren-Techniken in Hornung 2008, 36 und Stezano-Cotelo 2007, 91)

#### Beispiel 2

Wochenplan	Lerntagebuch (PG LGB1)
<b>MONTAG</b> C. Aktion: Merkmale deskriptiver und narrativer Texte (Struktur, Wortschatz: Raster „Wie beschreibe ich sie?“) anhand von zwei Auszügen aus <i>Der Sandmann</i> von E. T. A. Hoffmann.	Wir haben mit C. die <u>Struktur und die Wortschatz über den deskriptiver und narrativer Texte gemacht.</u> [...]

Beispiel 3

Wochenplan	Lerntagebuch (GL LGB1)
<p>Klausur:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personenbeschreibung (zwei Romanfiguren nach Textstelle beschreiben)</li> <li>• Ortsbeschreibung (einen gegebenen Ort evtl. nach Raster beschreiben)</li> <li>• Handlung (eine Textstelle verteilen, sie müssen Vor- und Nachgeschichte erzählen)</li> </ul>	<p>Heute haben wir die erste <u>Klausur</u> gemacht. Die <u>Klausur</u> war über das <u>Roman</u> von Theodor Fontane: Effi Briest.</p> <p>Wir haben das Buch während der Sommerferien gelesen. Das war alle in Deutsch geschrieben, es war leichter aber ein bisschen schwierig. In der Schule haben wir viel zusammen gearbeitet. Wir haben wie ein <u>Ortsbeschreibung</u> und <u>Personenbeschreibung</u> gelernt machen.</p>

2. Modell: die drei Stichpunkte

Die Textstruktur wird nach den drei erwähnten Stichpunkten organisiert: Die Texte zeigen explizit die Textstruktur des Modells.

Beispiel 4

Wochenplan (9.12.-11.12.200...)	Lerntagebuch (LS LGB1)
<p>MONTAG [...]</p>	<p>MONTAG (9.12.2002) [...]</p>
<p>DIENSTAG [...]</p>	<p>DIENSTAG (10.12.2002) [...]</p>
<p>MITTWOCH [...]</p>	<p>MITTWOCH (11.12.2002) [...]</p>

3. Modell: die Gefühls-Checkliste

18 % der Texte (n=4, N=22) übernehmen explizit das Schema und auch die Lexik der Gefühls-Checkliste.

Beispiel 5

In diesen Stunden hatte ich viele Gefühle:

Spaß, weil ich diese Aufgabe nie gemacht habe.

Ruhe, weil die Aufgabe nicht eine Klassenarbeit war.



Vergnügen, weil ich und mein Freund unsere Meinungen gesagt haben. (BP LGB LT 1)

*Beispiel 6*

[... ]

Aufgabe, die ich gerade erledigt habe:

Wir waren in dem Laboratorium, und wir haben die unbekannt Worten mit Synonym.

[... ]

Aufgabe, die ich gerade erledigt habe:

Mit Annalisa. haben wir 4 Gruppen gemacht, und wir müssen ein Bild schreiben.

[... ]

*Wiederholt am Anfang jeder Tagebucheintragung (NA LGB LT 1)*

Weitere Formulierungen betreffen Textmuster, die entweder im Unterricht, aber nicht direkt in Bezug auf die Lernaufgabe *Lerntagebuch* behandelt worden sind, oder die der alltäglichen, nicht schulischen Erfahrung der Lernenden angehören.

### **3.2. Bezugnahme auf schulische Textmuster, die keine direkte Verbindung zur gestellten Lernaufgabe haben**

Zu den in den LT wiederkehrenden schulischen Textmustern, die nicht direkt auf die Lernaufgabe zurückzuführen sind, zählen folgende: die Fazitblätter, die Raster zur Analyse deskriptiver und narrativer Texte und die Schreibtapete.

1) *Fazitblätter* sind Evaluationsaufgaben, die die Lernenden anonym und regelmäßig schreiben. Es geht um retrospektive Verfahren, die der Reflexion über das Unterrichtsgeschehen dienen. Die Lernenden greifen besonders dann auf Formulierungen zurück, die dieses Textmuster charakterisieren; wenn sie ihre Meinung über das Unterrichtsgeschehen äußern wollen.

*Beispiel 7*

Diese Methode gefällt mir: die Gruppen Arbeit hilf uns; aber ich denke das ist sehr langsam und wir machen wenig Grammatik. (SV LGB LT1)

2) Die zwei *Raster zur Analyse von deskriptiven und narrativen Texten* (vgl. Anlage) werden von den Lernenden zweckgemäß gebraucht, um eine Person zu beschreiben bzw. den Verlauf einer Lernaktivität zu erzählen.

#### *Beispiel 8*

Am Montag haben wir A. kennen gelernt: A. ist die neue Praktikant, die 2 Monaten mit uns bleiben werden. Sie ist ein schönes Mädchen und sie ist sehr nett und freundlich. Sie gefällt mir sehr gut. (SM LGB LT1)

#### *Beispiel 9*

Statt K. kam A.. Sie brachte ein Schreibtapete. In der waren viele Fragen geschrieben. Wir Antworteten and den Fragen. und dann diskutierten wir über di Antworten. Das war schon und sympathisch, weil wir über viele Argomenten diskutiert. (MM LGB LT1)

3) Ein einziger Text übernimmt die sprachliche Gestaltung einer im Unterricht durchgeführten Schreibaufgabe, *die Schreibtapete*.<sup>2</sup>

#### *Beispiel 10*

[... ]

Wir haben auf einige Fragen, wo in einem Plakat lagen, geantwortet.

ZUM BEISPIEL: Unsere Name und wohin kommen wir?

Eine Deutsche Lehrerin

Buch, Musik... .. auf Deutsch

Eine Motto für die Schule

Einen Denken über die vorige Jahr in die Schule

Einen Lehrer der nicht gefällt... .. und so weiter. (VS LGB LT1)

### **3.3. Bezugnahme auf Textmuster aus der außerschulischen, alltäglichen Erfahrung**

In den Lerntagebüchern wird auch auf ein Textmodell Bezug genommen, das der alltäglichen, nicht schulischen Erfahrung der Lernenden angehört, das persönliche Tagebuch:

#### *Beispiel 11*

**persönliche Kommentare**

Jetzt denke ich dass Deutsch ein Menschenfach ist. (MG LGB LT1)

#### *Beispiel 12*

„**Herzensergießungen**“

Ich schreibe nur die Notizen über meine Erfolge in meinem Tagebuch oder ich sage

meinen Eltern. Über meine Mißerfolge ich spreche nicht mit meinen Freundinnen, weil ich mich schäme. (BRF LGB LT1)

*Beispiel 13*

#### **Hoffnungen**

Ich hoffe die Genüge (*eine ausreichende Note A. d. V.*) zu erreichen, weil die Deutsche Sprache mir gefällt. (AC LGB LT1)

*Beispiel 14*

#### **eigene außerschulische und als besonders wichtig empfundene Erfahrungen**

In USA, habe ich eine Englishkurs besucht, wo ein Stunde pro-tag analysieren wir ein Zeitungartikel, die sehr schwierig waren, und ich konnte am Anfang kein Wort verstehen. Mit dem Hilfe des Lehrer, der uns die schwierige Worte erklärte, und der uns wie an der Bedeutung den Sätze kamen, hatte ich die Schluss inhalt des text verstanden, ohne alles wortbedeutung kennen. (DE LGB LT1)

*Beispiel 15*

#### **Reflexion über das eigene Lernen**

Zum Beispiel, ich fühle mich mehr frei zu sprechen und an die Diskussion zuteilnehmen, wenn die Fernsehkamera nicht in der Klasse ist. (BE 2 LGB LT1)

*Beispiel 16*

#### **Gespräch mit der Lehrperson**

(P.S.: Frau ... , Das Buch habe ich ein bisschen gelesen!!) (VS LGB LT1)

## **4. Kommentar zu den angeführten Beispielen**

Aus den oben angeführten Ergebnissen kann man Folgendes festhalten:

1) Die Übernahme von vorgegebenen Mustern entspricht einer sehr präzisen Durchführung der Lernaufgabe. Die Textmodelle werden mit kleinen Veränderungen direkt reproduziert, die vorgenommenen Änderungen entsprechen Techniken des Abschreibens, des Umschreibens, des Re- bzw. Umformulierens mit minimalen Abweichungen vom Original. Inhaltlich beziehen sich diese Passagen auf die technische Beschreibung des Unterrichtsgeschehens (Beispiele 1–4 und 6) und auf die einfache Aufzählung der empfundenen Gefühle (Beispiel 5). Sprachlich betreffen die reproduktiven Übernahmen verschiedene Ebenen: die syntaktische (Beispiele 1, 2 und 6: Übernahme von ganzen Nominalsätzen und Redewendungen), die lexikalische (Beispiele 3 und 5: Übernahme von Fachwörtern aus dem Schulbereich wie *Klausur*, *Ortsbeschreibung*, *Personenbeschreibung*; Beispiel 5: Übernahme der emotionalen Lexik: *Spaß*, *Ruhe*)

und schließlich die textuelle Ebene (Beispiele 4–6: Übername des Organisationsprinzips vom Modell zur strukturierten Darbietung der Informationen). Funktional dient die meistens reproduktive Wiederaufnahme der vorgegebenen Modelle der inhaltlich genauen, möglichst fehlerfreien und dem Fachwortschatz angemessenen Beschreibung des Unterrichtsvorgangs und der eigenen Empfindungen. Das entspricht einem vorsichtigen Vorgehen bei der Lösung der gestellten Aufgabe.

2) Die Anwendung weiterer schulischer Muster ist mit dem Ausdruck von Inhalten verbunden, die über die gestellte Lernaufgabe hinausgehen. Es geht um ausführliche Beschreibungen von Personen, die zum schulischen Alltag gehören (Beispiel 8), von erlebten Übungen und Sozialformen (Beispiele 9 und 10) oder um die Evaluation von Lernaktivitäten (Beispiel 7). Die Übernahme des Musters durch seine Textroutinen entspricht hier meistens seiner Funktion:

- Die Passage zur Sprechhandlung „*eine Schultätigkeit bewerten*“ bzw. „*argumentieren*“ (Beispiel 7) beginnt mit einer Aussage, die nach dem Doppelpunkt begründet wird. Es folgt eine Einschränkung der anfänglichen Aussage, die durch die adversative Konjunktion *aber* eingeführt wird. Das *Bewerten* wird hier lexikalisch durch die Ausdrücke *gefällt mir, hilft uns, ich denke, sehr langsam, wenig Grammatik* formuliert. Die Fachwörter *Methode, Gruppenarbeit, Grammatik* weisen auf das Unterrichtsgeschehen hin.
- Die Passage zur Sprechhandlung „*eine Person beschreiben*“ (Beispiel 8) ist nach den Stichpunkten strukturiert, die in der Tabelle zur Analyse deskriptiver Texte (vgl. Anlage) aufgelistet sind. Der erste Satz situiert die beschriebene Person in den schulischen Kontext, der zweite und dritte Satz teilen allgemeine Informationen über die Figur mit, der vierte beschreibt ihr Aussehen, der fünfte ihren Charakter und der sechste drückt schließlich die Perspektive anderer Figuren aus. Die Teilsprechhandlungen sind durch Punkte voneinander sauber getrennt, die dem Text den Takt angeben. Lexikalisch passen die Ausdrücke zu der hier ausgeführten Sprechhandlung und zum gewählten Textmodell: Das gilt sowohl für die Substantive zur Identifikation der Person (*Praktikant(in), Mädchen*), wie auch für die Adjektive zur Beschreibung des Aussehens und des Charakters (*schön, nett, freundlich*). Durch den funktionalen Einsatz dieser symbolischen Mittel wird die positive Einstellung des/der Schreibenden gegenüber der beschriebenen Person schon am Textanfang klar, ein Eindruck, der erst am Ende der Passage direkt geäußert wird.
- Der Abschnitt zur Sprechhandlung „*ein Ereignis erzählen*“ (Beispiel 9) fängt mit der Beschreibung der Anfangssituation (Lehrperson, Lernaufgabe) an, dann kommt die Entwicklung bzw. Steigerung (Durchführung der Lernaufgabe) und schließlich das Ende (persönliche Meinung). Die Reihenfolge der Schritte wird durch Punkte bzw. Kommas hervorgehoben.

- Die Textpassage zur Sprechhandlung „ein Ereignis beschreiben“ (Beispiel 10) beschreibt sehr ausführlich die Struktur der Lernaufgabe mit genauer Wiedergabe der Stichpunkte, die als Schreibstimulus dienen. Die Teilaufgaben sind grafisch durch Unterstreichung und Auflistung hervorgehoben; das Ziel, ein Beispiel anzuführen, ist durch Blockschrift deutlich betont.

In allen vier Fällen dienen die lexikalische Formulierung und der Gebrauch von schulischen Fachwörtern funktional den verbalisierten Sprechhandlungen. Da die abgerufenen Textmuster zum Zeitpunkt der Abfassung der Lerntagebücher den Lernenden nicht zur Verfügung stehen, kann man hier vermuten, dass die Schreibenden die eingesetzten Textroutinen autonom gewählt haben.

3) Das zuletzt zitierte Textmodell, das die Lernenden aus der außerschulischen Erfahrung kennen und das normalerweise meistens in der Muttersprache gelesen und geschrieben wird, ist das persönliche Tagebuch. Die angeführten Beispiele zeigen die Verbalisierung von Sprechhandlungen, die sich nicht auf offizielle, sondern auf persönliche, fast intime Schreibakte beziehen. Interessant in diesen Passagen ist der funktionale Gebrauch symbolischer Prozeduren, d. h. lexikalischer Mittel wie Substantive, Adjektive und Verben, zum Ausdruck der eigenen Befindlichkeit:

- In Beispiel (11) drückt das von dem/der Schreibenden erfundene Kompositum *Menschenfach* seine/ihre persönliche Einstellung dem gelernten Fach gegenüber eindrucksvoll aus.
- In Beispiel (12) kommen emotionale Nomen (*Erfolg, Misserfolg*) und Verben (*sich schämen*) vor, die die funktionale Aufgabe des Tagebuchs klar hervorheben.
- In Beispiel (13) steht der performative Ausdruck „*ich hoffe*“ für die positive Erwartung, *die Genüge* (als erfundenes Vokabel für „Ausreichend“) zu bekommen.
- In Beispiel (14) erscheinen Wörter, die zur Schulsprache gehören (*Englishkurs, analysieren, Zeitungsartikel, verstehen, Lehrer, schwierige Worte, erklärte, Bedeutung, Sätze, Schluss inhalt, text, wortbedeutung*); die Beschreibung der außerschulischen Lernerfahrung ist ein schönes Beispiel für interkontextuellen Transfer.
- In den Reflexionen über das eigene Lernen (15) tauchen Lexeme auf, die nicht in den vorgegebenen Materialien vorkommen (*Fernsehkamera, an die Diskussion teilnehmen, frei sprechen*), sondern aus der direkt erlebten Schulerfahrung stammen.
- Beispiel (16) zeigt schließlich eine direkte Ansprache der Lehrperson (P.S.: *Frau...*).

Anhand der kommentierten Ergebnisse kann man festhalten, dass der Anwendung weiterer in anderen Kontexten gelernter Textmodelle ein freierer und auch kreativerer Gebrauch der Fremdsprache so wie persönlichere und weniger offizielle Inhalte entsprechen.

Die Art des Mustergebrauchs ist auch verschieden: Die vorgegebenen Muster werden genau nachgeahmt, während von den anderen Textmodellen meistens Textroutinen als formales und semantisches Gerüst, also als sprachliches Werkzeug, eingesetzt werden.

## 5. Schlusswort

Ich möchte meine abschließende Reflexion auf einige Schlüsselbegriffe konzentrieren, die in der theoretischen Ausführung am Anfang dieses Beitrags stehen, und sie aufgrund meiner Ergebnisse kurz kommentieren.

Zu den lernpsychologischen und neurobiologischen Überlegungen möchte ich zunächst auf den Begriff des *hohen Stellenwerts des Inputs* in der ständigen Reorganisation kognitiver Systeme eingehen. Im weiteren Sinne steht Input hier für den Lernstoff, die Lernmaterialien und ihre didaktisch-methodologische Umsetzung, die nach dem in der Lernendengruppe unterrichteten immersiven Ansatz angeboten wurden. Aus dieser Perspektive ist der Input reich und vielfältig und stellt den Lernenden verschiedene inhaltliche und formale Grundmodelle in der Fremdsprache zur Verfügung, die sie reproduzieren bzw. produktiv anwenden können. Im engeren Sinne ist hier mit Input die Formulierung der Lernaufgabe gemeint, die präzise ist, die aber auch einen gewissen Spielraum für eigene Entscheidungen erlaubt. Durch den Arbeitsauftrag wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Inhalte, auf Sprechhandlungen in einer bestimmten Kontextsituation und auf eine Textsorte gelenkt. Das Abrufen des *explizit* genannten Textmusters „Lerntagebuch“ und der vorgegebenen Textmodelle wird durch das *implizite* Abrufen anderer Textarten begleitet, die in dem Arbeitsauftrag nicht direkt erwähnt sind, die aber assoziativ mit der Lernaufgabe verbunden sind. Implizit aktivierte Formulierungsmuster, die in die Textart „Lerntagebuch“ einfließen, sind auf vorige Lektüren und Erfahrungen zurückzuführen.

Aus psycholinguistischer Sicht sind die gebrauchten Textroutinen Ergebnis *interkontextueller Transferstrategien*, also Musterausdrücke, die Lernende in anderen Kontexten gelernt haben – z. B. als sie narrative und deskriptive Texte analysiert haben – und die sie jetzt in die neue Lernsituation übertragen; oder sie sind Textroutinen, die die Schreibenden aus der Mutter- bzw. aus anderen Sprachen kennen – z. B. die Formulierungsmuster, die an das persönliche Tagebuch erinnern – und die sie jetzt in der Fremdsprache wieder anwenden. Sie wären also als Ergebnisse *interlingualen Transfers* anzusehen. Auch Spuren des *Lesens während des Schreibens* sind in den ana-

lysierten Daten zu finden: Die Lektüre vorgegebener Textmuster ist hauptsächlich auf ihre fast haargenaue Wiederaufnahme, sowohl von Inhalten als auch von sprachlichen Formulierungen, gerichtet.

Funktional-pragmatisch sind in den Texten Beispiele von *Formulierungsmustern*, also *Textroutinen* nach Feilke (2003), zu finden, die sich auf verschiedene Textformate beziehen. Der Einsatz unterschiedlicher Musterausdrücke, die entsprechende sprachliche Charakteristika aufweisen und unterschiedliche Kommunikationsschemata hervorrufen, weist auf die Absicht der Schreibenden hin, sie funktional zu gebrauchen, um bestimmte Inhalte auszudrücken. Ihr Auftreten entspricht nämlich der differenzierten Behandlung der Themenbereiche: Je persönlicher und individueller der Beitrag wird, desto mehr entfernen sich die Schreibenden von den vorgegebenen Mustern. Die Produktionen werden freier auf sprachlicher und textueller Ebene.

Die funktionale Anwendung verschiedenartiger Formulierungsmuster, die sich als besonders fruchtbar erwiesen hat, ist einerseits ein positives Zeichen der Sprechhandlungskompetenz der Lernenden; andererseits ist sie als ein Zeichen der „qualitativen Eigenart“ ihrer Produktionen im Sinne Vygotskijs (1934/2002) anzusehen. Sie charakterisiert schließlich die untersuchten Texte als „Brücke zwischen Dialog und Text, zwischen Erleben, Darstellung und Reflexion eigener und fremder Erfahrung“ (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, 6 ff.).

## Anmerkungen

- 1 Mit inzidentiellem Lernen wird hier nach Hulstijn (2003, 349) eine besondere Form von nicht intentionellem, also implizitem Lernen gemeint, das typisch für das erwachsene Individuum ist, das nicht mehr implizit lernen kann, wie die Kinder es tun.
- 2 Die Schreibtapete ist nach Schrader (2002) eine Schreibaufgabe, die aus offenen Fragen in loser Folge besteht. Im konkreten Verlauf der Aktivität liegt die Schreibtapete als großes Blatt auf einem Schultisch, die Lernenden kreisen herum und schreiben ihre Beiträge.

## Literatur

- AGUADO, Karin (2008), „Wie beeinflussbar ist die lernersprachliche Entwicklung? Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse, didaktische Implikationen“, in: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 38/2008, 53–58.
- BIMMEL, Peter/RAMPILLON Ute (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*, München: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit der Universität Kassel 23).
- DEKEYSER, Robert (2003), „Implicit and Explicit Learning“, in: Catherine J. Doughty/ Michael H. Long (Hrsg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden: Blackwell, 313–348 (= Blackwell Handbooks in Linguistics 14).



- EHLICH, Konrad (1983/2007), „Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung“, in: Konrad Ehlich (Hrsg.), *Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift*, Berlin: De Gruyter, 483–507.
- EHLICH, Konrad (1984/2007), „Zum Textbegriff“, in: Konrad Ehlich (Hrsg.), *Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift*, Berlin: De Gruyter, 531–550.
- EHLICH, Konrad (1996), „Kindliche Sprachentwicklung, ihre Daten und ihre Konzeptualisierungen“, in: Konrad Ehlich (Hrsg.), *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1–16.
- EHLICH, Konrad (2006/2007), „Textualität und Schriftlichkeit“, in: Konrad Ehlich (Hrsg.), *Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift*, Berlin: De Gruyter, 565–577.
- FEILKE, Helmuth (2003), „Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen“, in: Angelika Linke/Hanspeter Ortner/Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*, Tübingen: Niemeyer, 209–230.
- HUFEISEN, Britta (2008), „Textsortenwissen – Textmusterwissen – Kulturspezifik von Textsorten“, in: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 39/2008, 50–53.
- HORNUNG, Antonie (2003), „Die Tesina – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden“, in: Konrad Ehlich/Angelika Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin: Walter de Gruyter, 347–368.
- HORNUNG, Antonie (2007), „Rezeptive und produktive Textkompetenz als interdisziplinäre Aufgabe“, in: Angelika Redder (Hrsg.), *Diskurse und Texte*, Tübingen: Stauffenburg, 411–424.
- HORNUNG, Antonie (2008), „Syntax- und Textkompetenz“, in: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 39/2008, 34–39.
- HULSTIJN, Jan H. (2003), „Incidental and Intentional Learning“, in: Catherine J. Doughty/Michael H. Long (Hrsg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden: Blackwell, 349–381 (= Blackwell Handbooks in Linguistics 14).
- JAKOBS, Eva-Maria (1997), „Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion“, in: Eva-Maria Jakobs/Dagmar Knorr (Hrsg.), *Schreiben in den Wissenschaften*, Frankfurt am Main: Lang, 75–90 (Online: [http://www.prowitec.rwth-aachen.de/p-publicationen/band-pdf/band1/band1\\_jakobs2.pdf](http://www.prowitec.rwth-aachen.de/p-publicationen/band-pdf/band1/band1_jakobs2.pdf)).
- NARDI, Antonella (2006), *Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen. Abhandlung*



- zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich (<http://www.zb.unizh.ch/> – Permanenter Link (NEBIS 005275419)).
- NARDI, Antonella (2007), „Kognitive Implikationen von Lernaufgaben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, in: Hans-Jürgen Krumm/Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Band 10/2006. Schwerpunkt: Aufgaben*, Innsbruck: Studienverlag, 67–82.
- OXFORD, Rebecca (1990), *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle & Heinle.
- PELTZER-KARPF, Annemarie/ZANGL, Renate (1998), *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*, Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 432).
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (2001), „Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen“, in: Paul R. Portmann-Tselikas/Sabine Schmörlzer-Eibinger (Hrsg.), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*, Innsbruck: Studienverlag, 9–48.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R./SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2008), „Textkompetenz“, in: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 39/2008, 5–16.
- SCHMIDT, Richard (2001) „Attention“, in: Peter Robinson (Hrsg.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, 3–32.
- SCHRADER, Markus (2002), „Anlässe schaffen, etwas sagen zu wollen – Kreative Verfahren zur Förderung der schriftlichen Sprachproduktion weit fortgeschrittener L2-Lernender“, in: Günther Schneider/Monika Clalüna (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Thesen, Beiträge und Berichte aus der Sektionsarbeit an der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT-2001 in Luzern. Sonderheft Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, Université de Neuchâtel: vals-asla, 73–86.
- STEZANO COTELO, Kristin (2007) „Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen“, in: Konrad Ehlich/Dorothee Heller (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, Bern: Lang, 87–114 (= Linguistic Insights. Studies in Language and Communication 52).
- VYGOTSKIJ, Lew Semënovič (1934; dt. 2002), *Denken und Sprechen*, Weinheim: Beltz.
- ZANGL, Renate/PELTZER-KARPF, Annemarie (1998), *Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs*, Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 441).

# Anlage

## Raster zur Analyse narrativer und deskriptiver Texte

Der narrative Text	
Ausgangssituation	
Entwicklung	
Steigerung	
Ende	

Der deskriptive Text (Personenbeschreibung)	
Einführung	
Aussehen	
Charakter	
Benehmen	
Perspektive anderer Figuren	
Allgemeine Infos	