

Zur Förderung der schriftlichen Textkompetenz in der Deutschlehrerausbildung⁴⁷

ERZSÉBET DRAHOTA-SZABÓ

Universität Szeged Erziehungswissenschaftliche Fakultät Gyula Juhász und J.-Selye-Universität Komorn, Szeged–Komorn

drahota.erszabet@jgypk.szte.hu

1. Thema und Zielsetzung

Die im Beitrag ausgeführten Überlegungen basieren auf meinen jahrelangen Erfahrungen in den Kursen Textlinguistik und Psycholinguistik, die ich an angehende Deutschlehrer halte.

Im Universitätsstudium lernen die Studierenden sowohl die Methoden des strukturalistischen Ansatzes als auch die des generativen Ansatzes kennen. Neben Textlinguistik im engeren Sinne, d. h. Textgrammatik, wird auch auf die Textpragmatik eingegangen. Die Textanalysen setzen sich zum Ziel, vor allem die rezeptive Textkompetenz der Studierenden zu fördern. Es wird allerdings davon ausgegangen, dass die rezeptive Textkompetenz die elementare Basis für die produktive Textkompetenz darstellt, wie auch das Kennen eine Voraussetzung für das Können ist.

Demnach besteht das Ziel dieses Beitrags darin, exemplarisch nachzuweisen, wie die textlinguistischen theoretischen Kenntnisse in die Praxis umgesetzt werden können, genauer: wie die Textkompetenz der Studierenden durch Textanalysen gefördert werden kann.

Unter Textkompetenz wird gewöhnlich „die Fähigkeit verstanden, schriftlich vorliegende Texte verstehend lesen und eigene Texte textsortenangemessen schriftlich verfassen zu können“ (Mohr 2010: 337, in Anlehnung an Portmann-Tselikas 2002). Traditionell werden also mit Textkompetenz Lesen und Schreiben gemeint. Hier wird allerdings mit einem erweiterten Textkompetenz-Begriff operiert, indem auch die mündlichen Sprachfertigkeiten Hörverstehen und Sprechen unter den Begriff Textkompetenz fallen. Wenn über Textkompetenz die Rede ist, so werden nach meiner Auffassung sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fertigkeiten gemeint, in der schriftlichen und in der mündlichen Kommunikation ebenfalls. Bei

⁴⁷ Im Beitrag wird im Interesse einer besseren Lesbarkeit auf eine explizite Unterscheidung von weiblichen und männlichen Personen verzichtet. Die gewählte männliche Form schließt eine adäquate weibliche Form gleichberechtigt ein.

Textkompetenz geht es demnach um die Fähigkeit, den Inhalt und den Sinn schriftlicher sowie mündlicher Texte reflektiert zu erfassen bzw. um die Fähigkeit, die eigenen Gedanken schriftlich oder mündlich sinngemäß, stilistisch treffend und kommunikativ effektiv formulieren zu können.⁴⁸ Textrezeption stellt eine Art der Textkompetenz dar.

Das Thema kann in seiner ganzen Bandbreite in diesem kurzen Aufsatz nicht besprochen werden, so wird die Förderung der schriftlichen Textrezeption, d. h. der Lesekompetenz, in den Mittelpunkt gestellt. Nach einer knappen Erläuterung der jeweiligen Lehrziele werden die Verfahren mit solchen Textbeispielen belegt, die in meinen textlinguistischen und psycholinguistischen Kursen mit den Studierenden behandelt werden. Auf ausführliche Textanalysen muss hier wegen des begrenzten Umfangs verzichtet werden.

2. Was ist Textrezeption?

Möchten wir in der Deutschlehrerausbildung die rezeptive Textkompetenz fördern, so sollten wir zuerst klären, was darunter zu verstehen ist. Die Rezeption von Texten wirft eine ganze Reihe von sprachphilosophischen Fragen auf, auf die in der universitären Ausbildung eingegangen wird. Das sind solche Fragen wie: Was ist das Kriterium dafür, etwas verstanden zu haben? Wo fängt Verstehen an und wo endet das? Hat das Verstehen Grade? Bedeutet Verstehen sprachlicher Äußerungen sich adäquat zu verhalten? Wenn ja, dann was versteht man unter adäquatem Verhalten? Geht es beim Verstehen darum, dass man die Äußerung versteht oder darum, dass man versteht, was der Sprecher meint? Im ersten Fall wird das Verstehen linguistisch definiert, d. h. Verstehen sei das Erfassen der sprachlichen Struktur einer Äußerung. Im Gegensatz zu dieser sog. Unabhängigkeitsthese ist die Intentionsthese der Auffassung, dass Verstehen kommunikativ determiniert sei, d. h. Verstehen solle das Erfassen des vom Sprecher Gemeinten bedeuten.⁴⁹ Es handelt sich bei dieser Unterscheidung eigentlich darum, dass Textbedeutung und Textsinn einander nicht unbedingt decken. Dies kann für die Studierenden am einfachsten durch Witze deutlich gemacht werden, die auf pragmatischer Mehrdeutigkeit beruhen. Bei solchen textpragmatischen Betrachtungen kann gleichzeitig auch auf die Sprechakttheorie eingegangen werden, denn

⁴⁸ Zu den Textkompetenz-Auffassungen und zur Relevanz der Förderung der Textkompetenz im DaF- und im DaZ-Unterricht s. Feld-Knapp 2014.

⁴⁹ Zur Unabhängigkeitsthese und zur Intentionsthese s. Hörmann 1991: 127 ff.

die Pointe basiert eben darauf, dass Illokution und Perlokution nicht übereinstimmen, z. B.:

„Wenn Sie weiter so viel Wein trinken, werden Sie nicht alt, Herr Krause“ – sagt der Doktor dem Patienten. – „Was ich immer sage, Herr Doktor: Ein guter Tropfen hält eben jung.“

Richter: „Haben Sie beim Einbruch denn nicht an Ihren armen Vater gedacht?“ – Der Angeklagte: „Schon, aber ich konnte auf die Schnelle nichts Passendes für ihn finden.“

Beim Verstehen sprachlicher Äußerungen wirken zwei Komponenten zusammen, nämlich bottom-up-Prozesse und top-down-Prozesse (vgl. Vater 2002: 220; Hörmann 1991: 124). Einerseits soll man den sprachlichen Input verstehen – deshalb braucht der Fremdsprachenlernende einen reichen Wortschatz, soll vielfältige Satzkonstruktionen kennen, soll die anaphorischen und die kataphorischen Verweise im Text erkennen, d. h. soll die Kohäsion und die Kohärenz erschließen können. Andererseits hängt das Verstehen auch von den Erwartungen des Rezipienten im jeweiligen Kommunikationsakt und besonders von seinem Vorwissen ab.

3. Zur Relevanz der top-down-Prozesse

Im Zusammenhang mit den top-down-Prozessen soll zuerst die Relevanz der Welterfahrungen seitens des Textproduzenten und des Rezipienten betont werden, denn: „Die Inhaltsseiten der sprachlichen Zeichen erhalten ihre 'Auffüllung' erst durch die Erfahrung der Sprachteilnehmer“ (Ernst 2004: 231). Die Vorstellungen, die von einer Lautkette hervorgerufen werden, „beziehen sich nicht auf die reale Welt, sondern auf unsere Erfahrungen in und mit ihr. Dieses 'Erfahren der realen Welt' können wir auch als *Weltwissen* bezeichnen“ (Ernst ebenda). Man kann beim Weltwissen theoretisch noch zwischen Alltagswissen und Erfahrungswissen unterscheiden, wobei allerdings die Grenzen fließend sind. Der Unterschied soll darin bestehen, dass das *Alltagswissen* allen Angehörigen einer Gemeinschaft – wenigstens vergleichsweise – gleich zur Verfügung steht, daher überindividuell sei, während das *Erfahrungswissen* mehr individuell oder zumindest an bestimmte Gruppen (z. B. Berufsgruppen) gebunden sei (vgl. Ernst 2004: 232).

Nach Ernst (2004: 234) sei das *Weltwissen* der Oberbegriff. Das Weltwissen beinhaltet das *Sprachwissen*, und im Sprachwissen ist das *Sprachverhalten* integriert. Bei der Definition von Sprachwissen kann vom Wort selbst ausgegangen werden: *Sprache* + *Wissen*, d. h. Wissen

über die Sprache, Wissen des Vokabulars, der Grammatik, das Kennen der Sprache, kurz die sprachliche Kompetenz. Sprachverhalten ist der Einsatz des Sprachwissens, der situationsgemäße Gebrauch der Sprache, d. h. das Können, die Performanz.

Wenn man die Grundvoraussetzungen für Textrezeption und Textproduktion zusammenfassen möchte, so sind diese die Folgenden: *Weltwissen* (Alltagswissen und Erfahrungswissen) und *Sprachwissen* (dabei Sprachverhalten). Die beiden können zusammen als *Vorwissen* subsumiert werden. In der Fremdsprachenlehrausbildung werden beide Bereiche gefördert, in den linguistischen Kursen vor allem das Sprachwissen.

Verdeutlichen wir die obigen Ausführungen durch ein Beispiel! Vorwissen umfasst also erstens Weltwissen, d. h. alles, was man bereits über die Welt weiß, alle Erfahrungen, die man im Laufe seines Lebens gesammelt hat. Beim Verstehen wird nicht nur sprachliche Information aufgenommen, d. h. es wird nicht nur dekodiert, sondern es wird vom Rezipienten die Information mitgestaltet. Dies bedeutet, dass Verstehen ein aktiver Prozess ist. Beim Verstehen setzt der Rezipient prosodische, syntaktische und semantische Strukturierungsstrategien ein (vgl. Hörmann 1991: 126 ff.). Den Sinn der semantischen Strukturierungsstrategie gibt Hörmann (1991: 131) folgendermaßen an: „beziehe die Wörter einer Äußerung strukturell so aufeinander, wie es dem Inhalt der Wörter nach am ehesten sinnvoll erscheint“. Er gibt als Beispiel folgende Wörter an: *Mann*, *geben* und *Knochen*, die als Äußerung in dieser Struktur einen Sinn ergeben: *Der Mann gibt dem Hund einen Knochen*. Hörmann (ebenda) fügt noch hinzu: „Allenfalls kann noch der Hund dem Mann einen Knochen geben, aber es ist nach unserem Lexikon und nach unserer Weltkenntnis nicht möglich, dass der Knochen dem Hund einen Mann gibt“. Aus dem Beispiel folgt implizit auch, dass man auf die Wortschatzarbeit in der Deutschlehrausbildung – und im Allgemeinen in der Fremdsprachenlehrausbildung und im Fremdsprachenunterricht – besonderen Wert legen soll, denn die Lexik stellt die elementare Basis der Textkompetenz dar. Versteht man die Wörter einer Äußerung, so stellt der Rezipient solch eine Relation unter ihnen her, die seinem Wirklichkeitsmodell entspricht, denn der Rezipient geht davon aus, dass der Sender die Konversationsmaximen – auf das obige Beispiel bezogen: die Maxime der Qualität – einhält.⁵⁰

⁵⁰ Zu den Konversationsmaximen s. Grice 1975: 45 ff.; 1980: 113 f.

4. Zur Rolle vom Sprachwissen

Bei der Textrezeption – und ganz besonders bei der Textproduktion – kommt dem Sprachwissen, als der anderen Art des Vorwissens, eine große Relevanz zu.

Laut meiner langjährigen Unterrichtserfahrung kann behauptet werden, dass Studierende – auf Grund der vielen zu bearbeitenden Informationen – selektives Lesen bevorzugen. Texte kann man gewöhnlich auch dann verstehen, wenn in ihnen einige unbekannte Wörter vorkommen, deren Bedeutungen aber aus dem Kontext erschlossen werden können. Das Scheitern der Textrezeption kann allerdings allein daran liegen, dass ein Wort für den Rezipienten unbekannt ist, besonders dann, wenn dieses Wort das Schlüsselwort des Textes ist. Dies soll mit einem Beispiel aus meiner Unterrichtspraxis verdeutlicht werden. Die Studierenden haben die Aufgabe bekommen, die Thema-Rhema-Gliederung des folgenden Textes von Bertold Brecht zu analysieren:

Mesailance

König Christian der Siebente heiratete eine Haushälterin. Wenn er mit ihr in die Provinz reiste, benahm sich selbst der niedrige Adel ablehnend zu ihr. Sie hatte deshalb ein schweres Leben. Beinahe das Schlimmste aber war für sie, dass Christian sich beim Essen und auch sonst wie ein Bauer benahm.

(zitiert durch Gross 1990: 133)

Das Hyperthema des Textes wird im Titel angegeben: *Mesailance* bedeutet 'nicht standesgemäße Ehe'. Die Studierenden hätten das Wort im Wörterbuch nachschlagen können, aber sie haben gemeint, das wäre ein Eigenname, nämlich der Name der Königin, d. h. der ehemaligen Haushälterin. Dadurch war die ganze Textanalyse falsch, die Textrezeption ist missglückt. Die Vernachlässigung der Wörterbuchbenutzung kann dazu führen, dass Texte missverstanden werden.

Die Schulung der Lesekompetenz ist mit der Wortschatzarbeit aufs Engste verbunden. Nimmt man kurze Lesetexte und entsprechende Aufgaben dazu, so reicht orientierendes, überfliegendes oder selektives Lesen nicht aus: Um Kurztexte zu rezipieren, soll man detailliertes Lesen anwenden, wobei jedes Wort, jede Wendung bekannt sein muss.⁵¹ Der folgende Text ist ein Musterbeispiel dafür, dass alles als Stilmittel

⁵¹ Es gibt bekanntlich mehrere Leseformen, die jeweils unterschiedliche Ziele haben: 1. orientierendes, 2. überfliegendes, 3. selektives und 4. detailliertes Lesen (vgl. Ehlers 2010: 198). Nach der Tiefe der Textverarbeitung können flaches und elaboratives Lesen unterschieden werden (s. Ehlers 2003: 290).

fungieren kann, was quantitativ oder qualitativ auffällt. Das Gedicht besteht aus zehn Zeilen, und in jeder Zeile ist ein Phraseologismus zu finden. Die Aufgabe der Studierenden ist eine intralinguale Sprachmittlung, d. h. sie sollen das Gedicht aus dem Deutschen ins Deutsche „übersetzen“, indem sie statt Phraseologismen freie Wortverbindungen verwenden. Um den Text auf diese Weise paraphrasieren zu können, sollen sie zuerst die für sie unbekanntesten Phraseologismen in Wörterbüchern (z. B. im Duden 2013) nachschlagen. So werden Phraseologismen Teil der Wortschatzarbeit.⁵² Der Text zeigt, dass die Textrezeption bei Gedichten wesentlich vom Titel geleitet wird:

Ein Dorffest

Kraut und Rüben
in Hülle und Fülle,
Kind und Kegel
mit Hand und Fuß,
Pauken und Trompeten
durch Mark und Bein.
Freund und Feind
an Ort und Stelle
sind im Großen und Ganzen
außer Rand und Band.
(Maar 2007: 17)

Um Texte zu verstehen, braucht man nicht nur lexikalische, sondern auch grammatische und sogar orthographische Kenntnisse. Der Stil literarischer Texte kann sich darin äußern, dass sie grammatische Abweichungen aufweisen. Das Erkennen dieser intendierten Normverletzungen setzt Normkenntnisse voraus, wie bei dem folgenden Gedicht:

frühlingsbeginn

weißen ich schneen
frier beißen finger
fußten eis rutschen
nasen ich tropf-tropf
(Jandl 2012: 133)

⁵² Vgl. auch Reder (2015: 77): „Da Phraseme als Wortschatzelemente natürlich Bestandteile der Zielsprache sind, bildet die Phraseodidaktik [...] einen Teilbereich der Wortschatzdidaktik“. Die Phrasemarbeit soll explizit erfolgen, „um die bewusste Entwicklung der Phrasemkompetenz zu unterstützen“ (Reder 2015: 76).

5. Textsyntaktische, textsemantische und textpragmatische Analysen

Die Lesekompetenz der Studierenden kann durch Textanalysen gefördert werden, wobei die Methoden der Textsyntax, der Textsemantik und der Textpragmatik einzusetzen sind. Ulla Fix (1997) nennt mehrere Gründe, die in der universitären Ausbildung – und besonders im Lehramtsstudium – für die text- und stilanalytische Arbeit in den Seminaren sprechen. Der eine Grund lautet folgendermaßen (Fix 1997: 275):

Besseres Theorieverständnis. Theoretisch-methodischer Gewinn

Über das Kennenlernen und die Anwendung verschiedener Analysemethoden gelangen Studenten zum besseren Verstehen von Theorien bzw. Auffassungen, die hinter den Methoden stehen, und vertiefen so ihre theoretischen Einsichten.

Schon durch die Analyse kurzer Texte kann besseres Theorieverständnis und dadurch besseres Textverständnis gefördert werden, indem die Studierenden darauf aufmerksam werden, dass die mittelbare Referenz der Pro-Formen (vor allem der Pronomina) sogar zu Mehrdeutigkeiten führen kann, wie dies auch im folgenden Text der Fall ist.⁵³

Wenn Herr K. einen Menschen liebte

„Was tun Sie“, wurde Herr K. gefragt, „wenn Sie einen Menschen lieben?“ – „Ich mache einen Entwurf von ihm“, sagte Herr K., „und Sorge dafür, dass er ihm ähnlich wird.“ – „Wer? Der Entwurf?“ – „Nein“, sagte Herr K., „der Mensch.“⁵⁴

Für die systematisch durchgeführten Textanalysen im Lehramtsstudium spricht nach Fix (1997: 274) auch dieser Grund:

Gewinn an Reflexivität und Sprachwissen

Bewusstheit für das Wesen des Textes, für seine Textualität (Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Situationalität, Informativität) kann gewonnen werden, indem man in der Analyse die Realisierung der Textoberfläche – in all ihren Elementen, auf allen Ebenen und in den jeweiligen Zusammenhängen – vor dem Hintergrund der Textualitätskriterien betrachtet.

Die Analysemethoden sollen zu Beginn an einfachen Texten angewendet werden, erst dann können syntaktisch, semantisch und pragmatisch komplexere Texte gewählt werden. Es ist zu empfehlen,

⁵³ Vgl. Ehlers (2003: 289 f.): „Grundlegend für das Leseverstehen ist das Erkennen von satzübergreifenden Verbindungen“. Er empfiehlt Übungen zum satzübergreifenden Verstehen, u. a. „Texte mit mehrdeutigen Proformen und dem Suchauftrag, den passenden Referenten zu finden“.

⁵⁴ Quelle: www.g.eversberg.eu/DUpdf/BrechtKeuner.pdf (letzter Zugriff: 08.05.2020).

mehrere verschiedene Analysemethoden an einem und demselben Text einzusetzen, wie z. B. an diesem:

Arthur und Al auf Freiersfüßen

Es war einmal ein junger Biber, der hieß Al und bewarb sich gemeinsam mit einem älteren Biber namens Arthur um die Gunst eines hübschen Biberweibchens. Die junge Dame wollte von Al nichts wissen, weil er ein Leichtfuß und ein Taugenichts war. Er hatte in seinem Leben noch kein Stück Holz benagt, denn er zog es vor, zu essen, zu schlafen, in den Flüssen herumzuschwimmen und „Hasch mich“ mit den Biberweibchen zu spielen. Arthur dagegen, der ältere Biber, hatte seit der Zeit, da er seine ersten Zähne bekam, immer nur gearbeitet und nie irgendwas mit irgendwem gespielt.

Als der junge Biber das Biberweibchen bat, ihn zu heiraten, sagte sie, das komme nicht in Frage, es sei denn, er bringe es zu etwas. Sie wies ihn darauf hin, dass Arthur schon zweiunddreißig Dämme gebaut habe und zur Zeit an drei weiteren arbeite, während er, Al, bisher noch nicht einmal an ein Brotbrett oder ein Nudelholz herangegangen sei. Al war sehr traurig, erklärte aber, er denke nicht daran zu arbeiten, nur weil eine Frau es von ihm verlange. Als sie ihm daraufhin ihre schwesterliche Liebe anbot, erwiderte er, dass er bereits siebzehn Schwestern habe, deren Liebe ihm vollauf genüge. So nahm er denn sein gewohntes Leben wieder auf: Er aß, schlief, schwamm in den Flüssen umher und spielte mit den Bibermäddchen „Ich sehe was, was du nicht siehst“. Das Bibermäddchen heiratete eines Tages Arthur – in der Mittagspause, denn er konnte seine Arbeit nicht länger als eine Stunde im Stich lassen. Sie bekamen sieben Kinder, und Arthur arbeitete so hart für den Unterhalt der Familie, dass er sich die Zähne bis zum Gaumen abwetzte. Bald war er nur noch ein Schatten seiner selbst, und er starb, ohne je in seinem Leben Urlaub genommen zu haben. Der junge Biber fuhr fort, zu essen, zu schlafen, in den Flüssen umherzuschwimmen und mit den Bibermäddchen „Blindekuh“ zu spielen. Er brachte es nie zu etwas, aber er lebte herrlich und in Freuden und wurde steinalt.

Moral: Es ist besser, zu faulenzten und zu verzichten, als überhaupt nicht zu faulenzten.

(Thurber 1967: 70 f.)

Mit Hilfe der Herangehensweise der *Textsyntax* kann die auf der Textoberfläche erscheinende *Kohäsion* des Textes erschlossen werden, genauer die Pro-Formen (Pro-Fortführung durch Nomina, Pronomina und Adverbien), d. h. die sprachlichen Elemente, unter denen eine Referenzidentität besteht. Des Weiteren kann die Rolle der Konnektoren – d. h. der Konjunktionen, der Adverbien und der Partikeln – untersucht werden, die unterschiedliche semantische Beziehungen (z. B. kausale, adversative, konzessive usw.) zum Ausdruck bringen. An diesem Text

lässt sich auch die Analyse der anaphorischen und kataphorischen Verweise durchführen.⁵⁵

Der obige Text eignet sich hervorragend auch für den Einsatz *textsemantischer Analysemethoden*, d. h. für die Erschließung der Thema-Rhema-Gliederung. Bei der Analyse der *Textkohärenz* werden alle Vorkenntnisse der Studierenden aus dem Bereich Semantik aktiviert: was unter Sem, Semem, Klassem usw. zu verstehen ist.⁵⁶ Auf dieser Basis kann im Text die Semrekurrenz erschlossen werden. Im obigen Text haben die beiden Kontrahenten, d. h. der jüngere und der ältere Biber, völlig gegensätzliche Charaktermerkmale, so lassen sich die beiden entgegengesetzten Isotopie-Ebenen leicht erschließen.

Der textpragmatische Zugang ist hier besonders einfach, denn der Textsinn wird zum Schluss als „Moral“ formuliert. Diese Moral eignet sich auch als Diskussionsstoff. Allerdings kann der Schluss auch weggelassen werden, damit die Studierenden die Aussage des Textes selbst erschließen.

Erst durch Textanalysen kann die Gültigkeit und Verwendbarkeit der Theorie überprüft werden. Nehmen wir als Beispiel die Merkmale der Textualität, die nach Beaugrande und Dressler (1981: 3 ff.) ein Text nachweisen muss. Wird ein Merkmal verletzt oder ist es einfach nicht vorhanden, so handele es sich – nach Beaugrande und Dressler – um einen Nicht-Text. Die sieben zu erfüllenden Merkmale seien die folgenden: 1.) Kohäsion; 2.) Kohärenz; 3.) Intentionalität; 4.) Akzeptabilität; 5.) Informativität; 6.) Situationalität und 7.) Intertextualität. Der vorige Text hat all diese Textmerkmale erfüllt. Wir überprüfen aber mit den Studierenden das Vorhandensein der Textualitätskriterien auch in kreativen Texten, wie in diesem:

wanderung

vom vom zum zum
vom zum zum vom
von vom zu vom
vom vom zum zum
von zum zu zum
vom zum zum vom
vom vom zum zum
und zurück
(Jandl 1979: 74)

⁵⁵ Zu den textsyntaktischen Analysemethoden s. Drahotová-Szabó 2015: 222 ff.

⁵⁶ Zur Textsemantik s. Drahotová-Szabó 2015: 226 ff. Zur „Vernetzung durch Isotopie“ s. z. B. Greule-Reimann 2015: 24 ff.

Kontrolliert man das Textualitätskriterium der Kohäsion, so stößt man auf Probleme: Wie erscheint hier die Kohäsion auf der Textoberfläche? Über grammatische Kongruenz kann nicht die Rede sein, d. h. über Übereinstimmung in Person und Numerus bei Subjekt und Prädikat, denn es gibt im Text kein Subjekt und kein Prädikat im engeren Sinne. Im Text kommt kein Verb vor; das einzige Substantiv ist der Titel selbst, der den Text zu interpretieren hilft bzw. dies überhaupt ermöglicht. Außer diesem Substantiv ist das Adverb am Ende das einzige Inhaltswort, sonst besteht der Text aus zwei Präpositionen und dem bestimmten Artikel bzw. aus der Kontraktion von diesen. Niemand würde allerdings bezweifeln, dass dieses Gedicht ein Text ist. Durch die Analyse kreativer literarischer Texte kann eine kritische Sicht, ein kritisches Denken seitens der Studierenden in Bezug auf die Theorie herausgebildet werden wie auch in Bezug auf die Textdefinitionen.

6. Textanalysen und Intertextualität

6.1. Zur Rolle der typologischen Intertextualität

Ulla Fix (1997: 274) misst der Textanalyse im Universitätsstudium auch deshalb eine große Bedeutung zu, da die Studierenden dadurch die Rolle der Intertextualität bei der Textrezeption selbst erfahren können:

Aktualisierung intertextuellen Wissens. Gewinnen an Sprachbewusstheit

Das Phänomen der Intertextualität wird bewusst gemacht, indem analytisch vorgeführt wird, dass man keine Analyse ohne Bezug auf die vorher schon erfahrenen Texte vollziehen kann, ganz gleich, ob das bewusst oder unbewusst geschieht.

Text- und Stilanalyse wird erfahren als ein Vergleich: a) mit Textmustern (typologische Intertextualität), b) mit Textexemplaren (referentielle Intertextualität), c) innerhalb eines Textes (Intratextualität).

Nimmt man hier zuerst die typologische Intertextualität, so geht es darum, dass der gerade rezipierte Text mit anderen, bereits bekannten Texten derselben Textsorte – bewusst oder unbewusst – verglichen wird.⁵⁷ Die Vorkenntnisse des Rezipienten in Bezug auf die jeweilige Textsorte dienen bei der Textrezeption als Stütze. Wie relevant das

⁵⁷ Vgl. auch Fix–Poethe–Yos (2003: 47) im Zusammenhang mit dem intertextuellen Vergleich: „Ausgangspunkt für diese Vergleichsebene ist die auch für ein Alltagsverständnis von Texten geltende Erfahrung, dass wir Texte vor dem Hintergrund bereits produzierter und rezipierter Texte herstellen, aufnehmen und beurteilen“. Zur Intertextualität s. noch Gansel–Jürgens 2007: 31 ff.

bereits vorhandene Wissen über das Textmuster „Märchen“ bei der Textrezeption ist, zeigt folgender Text:⁵⁸

Kürzestes Märchen

Prinz. Kuss. Schluss.

Auf Grundlage ihrer intertextuellen Vorkenntnisse wissen die Studierenden, dass es in den Märchen gute und böse Gestalten gibt, wie Feen und Hexen; dass der Prinz Proben bestehen muss, um die Prinzessin befreien und zum Schluss heiraten zu können; dass Märchen gewöhnlich so beginnen: „Es lebte / war einmal ...“ und so enden: „Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“ usw. Deshalb können sie den obigen Kurztext nicht nur verstehen, sondern auf seiner Grundlage einen ausführlichen Märchentext gestalten.

6.2. Zur Rolle der referentiellen Intertextualität

Beim Rezipieren und bei der Text- und Stilanalyse der folgenden Texte wird jeweils nicht nur mit den Textexemplaren typischer Märchen verglichen (das wäre die typologische Intertextualität), sondern zugleich auch mit einem Textexemplar, und zwar mit dem Märchen „Rotkäppchen“ der Gebrüder Grimm (das ist die referentielle Intertextualität).⁵⁹

Der erste Text wurde – wie dem Titel zu entnehmen ist – „für Eilige“ verfasst, er kann als eine sprachlich-stilistische Parodie mit humoristischem Effekt aufgefasst werden. Der Text eignet sich sowohl für die intertextuelle als auch für die textstilistische Analyse. Genauer: Es können bei der Textanalyse alle drei Arten der Intertextualität zur Geltung kommen, nämlich die typologische, die referentielle und auch die intratextuelle. Neben der Lexik ist eher die Syntax stilbildend, d. h. die kurzen, einfachen Sätze machen den besonderen Stil des Textes aus:

Rotkäppchen und der Wolf (für Eilige)

Oma krank. Mädchen mit Kappe
bringt zur Kranken Happe-Happe.

⁵⁸ Quelle: deecce.de/fun/witze-jokes/kurzwitze (letzter Zugriff: 08.05.2020).

⁵⁹ Es gibt zahlreiche Texte in unterschiedlichem Stil verfasst, welche die Geschichte von Rotkäppchen erzählen. All diese Texte können hier aus Platzgründen nicht aufgeführt werden. Vgl. dazu folgende Webseite: deecce.de/fun/lustige-texte/lustige-maerchentexte/rotkaeppchen (letzter Zugriff: 08.05.2020). Hier findet man „Rotkäppchen“ in vielen Varianten (wie es der Beamte, der Jurist, der Mathematiker, der Psychologe, der Chemiker, der Informatiker, der Linguist, der Lateingeplagte erzählte; Rotkäppchen politisch korrekt erzählt; Rotkäppchen in der Computersprache und in der Sprache der Jugend).

Wolf frißt Oma (wie gemein).
 Mädchen tritt in Stube ein.
 Denkt: Das ist die Oma nicht,
 hat so'n komisches Gesicht.
 Wolf frißt rotbekapptes Kind.
 (Sieht man mal, wie Wölfe sind.)
 Jäger kommt, tut Wolf aufschneiden.
 Schluß der Leiden für die beiden.
 Ende gut, vorbei die Not:
 Oma lebt noch, Wolf ist tot.
 (Fluck–Maier 1986: 7)

Im Rahmen des Kurses Textlinguistik werden auch die Charakteristika der Funktionalstile erschlossen.⁶⁰ Diese sollen in erster Linie durch authentische Texte analysiert werden. In den stilistischen Parodien werden allerdings vielfach die textuellen Eigenheiten eines Funktionalstils überspitzt-karikiert dargestellt, somit sind sie für die Textanalysen ebenfalls geeignet, wie auch der folgende Text:

Rotkäppchen, wie es der Jurist erzählte

Es war einmal eine Minderjährige. Der Überlieferung nach im vorpubertären Alter. Die Eltern des Mädchens hatten ihr in Ausübung des ihnen gesetzlich eingeräumten Namenbestimmungsrechts (§1627 Abs.1, 2 BGB) den Rufnamen Rotkäppchen gegeben, unbeanstandet vom Standesamt, das gemäß §§ 16, 17 des Personenstandsgesetzes nach gebundenem Ermessen hätte widersprechen können.

Rotkäppchen wurde von der Mutter beauftragt (§ 622 BGB), Kuchen und Wein zu der im Walde wohnenden kranken Großmutter zu bringen, ohne dass übermittelt ist, ob es sich dabei um die Großmutter väterlicher- oder mütterlicherseits handelte. Im Rahmen der Aufsichtspflicht (§ 832 BGB) erfolgte eine der nach herrschender Meinung ausreichende Belehrung vor den möglichen Gefahren des Weges. In ständiger Rechtsprechung wird die Auffassung vertreten, dass selbst bei einem 6jährigen Kind, soweit keine schädlichen Neigungen festgestellt werden, es ausreicht, vor den allgemein üblichen Gefahren einer Weggefährdung zu warnen, um alsdann das Kind unbewacht zu lassen; eine ständige Begleitung durch eine Aufsichtsperson wird nicht gefordert, ein ständiges Eingesperrtsein des Kindes in diesem Alter ist weder geboten noch aus erzieherischen Gründen erwünscht (VersR 1972, Seite 54)!

Entgegen dieser für ausreichend anzusehenden Belehrung ließ sich das Kind von einem der menschlichen Sprache mächtigen Wolf in ein Gespräch verwickeln und gab bei dieser Gelegenheit Informationen preis, die der Wolf arglistig zu seinem Vorteil ausnutzte. Die insoweit erfolgte Einlassung des Kindes hinsichtlich des Gesprächs mit dem Tier ist nicht zu widerlegen, zumal bekanntermaßen auch Lorient im Fernsehen einen sprechenden Hund vorführen konnte.

⁶⁰ Zur Funktionalstilistik s. z. B. Eroms 2008: 107 ff.

Die weiteren Angaben des Mädchens anlässlich seiner Vernehmung um die Vorkommnisse im Hause der Großmutter, dass nämlich der Wolf zunächst die Großmutter und alsdann nach einem etwas verfänglichem Gespräch auch Rotkäppchen bei lebendigem Leibe verschlungen habe, wurde indirekt durch die Zeugenaussage des Jägers bestätigt, der durch Aufschneiden des sich im Tiefschlaf befindlichen Wolfs die beiden Personen unverletzt befreite. Als Präjudiz kann auf den Propheten Jonas verwiesen werden, von dem in der Bibel überliefert ist, dass er zunächst von einem Fisch (Jonas 2,1) verschlungen und nach 3 Tagen – möglicherweise wegen Unbekömmlichkeit – wieder ausgespuckt wurde (Jonas 2,11).

Das Aufschneiden des Wolfs durch den Jäger ist tatbestandsmäßig als verbotene Vivisektion zu werten. Die mögliche Einlassung des Jägers, eine Tötung des Tieres – etwa durch Kopfschuss – sei wegen der gerade laufenden Schonzeit nicht zumutbar gewesen, wäre eine Schutzbehauptung und darum unbeachtlich. Wegen des vorhandenen Notstandes entfällt jedoch zumindest der Schuldvorwurf, was eine Bestrafung ausschließt (§ 35 StGB).

Dagegen ist der Jäger wegen Tierquälerei nach dem Tierschutzgesetz zu bestrafen, soweit er als Mittäter gemeinschaftlich handelnd (§ 25 Abs.2 StGB) mit der gleichfalls straffälligen Großmutter und dem noch nicht strafmündigen Rotkäppchen (§ 19 StGB) den aufgeschnittenen Wolf mit schweren Feldsteinen füllte und so den qualvollen Tod des Tieres herbeiführte. Die verwirkte Strafe wäre jedoch mit Rücksicht auf die zuvor erbrachte Hilfeleistung zur Bewährung auszusetzen.

Dem Vernehmen nach soll Rotkäppchen später mit dem Jäger die Ehe eingegangen sein, beide sollen die Großmutter zu sich genommen haben.

Und wenn sie nicht gestorben sind, dann lügen sie noch heute.⁶¹

7. Abschluss

Textkompetenz stellt in der Muttersprache wie auch in der Fremdsprache eine Schlüsselkompetenz dar. Die Textrezeption ist eine Voraussetzung dafür, die Welt kennen zu lernen, sich in ihr zu orientieren, sich Kenntnisse anzueignen. Ohne Textproduktion können wir unsere Gedanken und Gefühle nicht mitteilen, wir können mit unseren Mitmenschen nicht kommunizieren, wir können uns nicht durchsetzen usw. Es ist schwer möglich, sich einen Menschen vorzustellen, der in seinem Leben einen Tag ohne jeglichen Umgang mit Texten verbringen könnte.

In der Fremdsprachendidaktik hat man die Relevanz der Herausbildung der Textkompetenz ebenfalls erkannt. Nach dieser pragmatischen Sicht der Sprache wird auf die Förderung dieser

⁶¹ Quelle: janko.at/Humor/Rotkaeppchen/Jurist.htm (letzter Zugriff: 08.05.2020).

Kompetenz auch in der Deutschlehrausbildung großes Gewicht gelegt. In den textlinguistischen Kursen gilt, auf der Basis der theoretischen Kenntnisse mit den Studierenden viele Textanalysen durchzuführen, damit sie die Erfahrungen, die sie beim reflektierten Lesen gewinnen, in die eigene Textproduktion transferieren. Für die Entwicklung der schriftlichen Kompetenzen können die linguistischen Kurse viel tun: In erster Linie ist der Kurs Textlinguistik dafür geeignet bzw. auch der Kurs Psycholinguistik, in dessen Rahmen die Studierenden sich die Kenntnisse über die Prozesse aneignen, die bei der Rezeption und Produktion sprachlicher Äußerungen verlaufen. Ebenfalls in diesem Kurs wird behandelt, wie das mentale Lexikon aufgebaut ist, was für Netzverbindungen existieren, die sowohl auf die Textrezeption als auch auf die Textproduktion auswirken. Für die Förderung der mündlichen Kompetenzen bieten in erster Linie die Sprachpraxis-Kurse eine gute Möglichkeit.

Wo noch ein großer Mangel zu verzeichnen ist: Die mündliche Textrezeption und Textproduktion der Studierenden soll wesentlich intensiver gefördert werden. Darauf soll aber in einem anderen Beitrag eingegangen werden wie auch auf die schriftliche Textproduktion.

Literatur

Primärliteratur

- Fluck, H.-R., Maier, M. 1986. *Stil – Stilkritik – Stilübung. 11. bis 13. Schuljahr*. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag.
- Gross, H. 1990. *Einführung in die germanistische Linguistik*. München: Iudicium Verlag.
- Jandl, E. 1979. *Sprechblasen*. Stuttgart: Reclam.
- Jandl, E. 2012. *Der beschriftete Sessel. Autobiographische Gedichte und Texte*. Salzburg/Wien: Jung und Jung.
- Maar, P. 2007. *Jaguar und Neinguar*. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.
- Manz, H. 1974. *Worte kann man drehen. Sprach-Buch für Kinder*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Thurber, J. 1967. *75 Fabeln für Zeitgenossen. Den unverbesserlichen Sündern gewidmet*. Reinbek: Rowohlt.

Sekundärliteratur

- De Beaugrande, R.-A., Dressler, W. U. 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Bühler, K. 1934. *Sprachtheorie*. Jena: Fischer.
- Bühler, K. 1965. Das Organonmodell der Sprache (Auszug). In: Bühler, K. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. 2. unveränderte Auflage. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag. 24–30.
- Bühler, K. 1982. Das Organonmodell der Sprache In: Gewehr, W., Klein, K.-P. (Hrsg.) *Grundprobleme der Linguistik. Ein Reader zur Einführung*. 2., verbesserte Auflage. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider. 18–23.
- Drahota-Szabó, E. 2015. *Einführung in die Sprachwissenschaft*. Szeged: Grimm.
- Duden 2013 = *Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Band 11. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. 4., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Ehlers, S. 2003. Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. 287–292. (Kapitel 57)
- Ehlers, S. 2010. Leseverstehen In: Barkowski, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. 197–198.
- Ernst, P. 2004. *Germanistische Sprachwissenschaft*. Wien: Facultas. (= UTB 2541)
- Eroms, H.-W. 2008. *Stil und Stilistik. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 45)
- Feld-Knapp, I. 2014. Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen In: Bassola, P., Drewnowska-Vargáné, E., Kispál, T., Németh, J., Scheibl, Gy. (Hrsg.) *Zugänge zum Text*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 127–149. (= Szegediner Schriften zur Germanistischen Linguistik, Bd. 3)

- Fix, U. 1997. Ein Plädoyer für die Text- und Stilanalyse in der universitären Ausbildung. Fünf Gründe In: Fix, U., Wellmann, H. (Hrsg.) *Stile, Stilprägungen, Stilgeschichte. Über Epochen-, Gattungs- und Autorenstile, sprachliche Analysen und didaktische Aspekte*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter. 273–276. (= Sprache – Literatur und Geschichte. Studien zur Linguistik/Germanistik, Bd. 15)
- Fix, U., Poethe, H., Yos, G. 2003. *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 3., durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gansel, Ch., Jürgens, F. 2007. *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Greule, A., Reimann, S. 2015. *Basiswissen Textgrammatik*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Grice, H. P. 1975. „Logic and conversation.“ In: Cole, P., Morgan, J. L. (ed.) *Speech Acts*. New York: Academic Press. 41–58. (= Syntax and Semantics 3)
- Grice, H. P. 1980. „Logik und Gesprächsanalyse.“ In: Kußmaul, P. (Hrsg.) *Sprechakttheorie. Ein Reader*. Wiesbaden: Verlagsgesellschaft Athenaion. 109–126. (= Schwerpunkte Linguistik und Kommunikationswissenschaft, Bd. 17)
- Hörmann, H. 1991. *Einführung in die Psycholinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mohr, I. (2010): Textkompetenz In: Barkowski, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. 337.
- Portmann-Tselikas, P. 2002. Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb In: Portmann-Tselikas, P., Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.) *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lehren und Lernen*. Innsbruck: Studien Verlag. 13–44.
- Reder, A. 2015 Überlegungen zu Tendenzen in der Phraseodidaktik. In: Feld-Knapp, I., Heltai, J., Kertes, P., Palotás, B., Reder, A. (Hrsg.) *Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna*. Budapest: UDV

- [Ungarischer Deutschlehrerverband]. 74–88. (= DUFU [Deutschunterricht für Ungarn], Jahrgang 27, Sonderheft 2015)
- Schulz von Thun, F. 2010. *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. 48. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Vater, H. 2002. *Einführung in die Sprachwissenschaft*. 4. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag. (= UTB 1799)