

Die thematische Bandbreite der zusammengestellten Beiträge zeugt von der Vielfalt der Probleme, die vor der gegenwärtigen Glottodidaktik stehen.

(...) die ganze Monographie betrachte ich als eine wertvolle Quelle des glottodidaktischen Wissens, vor allem in Anbetracht der klaren Ausführungen der Autoren, der transparenten und berechtigten Postulate.

(...) Der vorliegende Band ist eine wertvolle glottodidaktische Veröffentlichung. Ich empfehle sie vor allem für den Unterricht im universitären Bereich. Manche Beiträge stellen einen Ansatzpunkt für weitere wissenschaftliche Untersuchungen dar.

Prof. US Dr. habil. Krzysztof Nerlicki

LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK studierte und promovierte in Angewandter Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen). Dort seit 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Angewandte Linguistik. Mehrjährige Assistentin des Herausgebers der Zeitschrift *Glottodidactica* Mitglied im Beirat *Prithes Deutsch*. Sprachunterrichtserfahrung mit Lernenden aller Altersgruppen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Fremdsprachendidaktik und -methodik, Entwicklung didaktischer Konzepte für den frühen DaF-Unterricht.

GABRIELA GORAÇA-SAWCZYK ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen). Ihre Forschungsbereiche umfassen Werbetexte, Sprache in der Werbung, persuasive Kommunikation, Interkulturelles Lehren und Lernen, Neue Medien in der Fremdsprachendidaktik, Kommunikation im Fremdsprachenunterricht und Projektarbeit. Stipendien an der Europa-Universität Viadrina (Frankfurt an der Oder) und an der Universität Bayreuth.

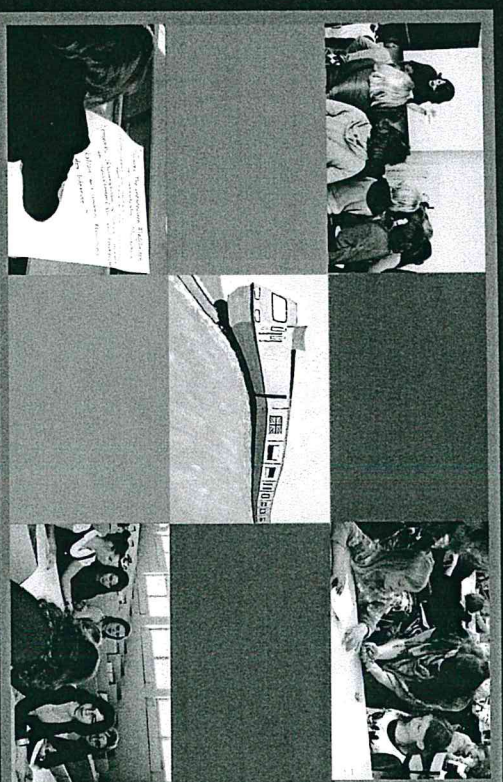
ISBN 978-83-232-2771-7

ISSN 0137-1444



9 788323 227717

Glottodidaktik früher, heute und morgen



herausgegeben von

**Luiza Ciepielewska-Kaczmarek
Gabriela Gorąca-Sawczyk**

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA JĘZYKOZNAWSTWO STOSOWANE NR 26

GLOTTODIDAKTIK FRÜHER, HEUTE UND MORGEN

herausgegeben von

LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK
GABRIELA GORAÇA-SAWCZYK



POZNAN 2014

ABSTRACT. Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza, Gorąca-Sawczyk, Gabriela (eds.), *Glottodidaktik früher, heute und morgen* [Glottodidactics yesterday, today and tomorrow], Adam Mickiewicz University Press, Poznań 2014. *Seria Językoznawstwo* Sosnowans nr 26. Pp. 168. ISBN 978-83-232-2771-7. ISSN 0137-1444. Texts in German.

The global reality, or the constant changes in the joint language policies of European Union countries are only a few of the factors influencing the necessity for foreign language teachers to consistently upgrade their competences. The book "Glottodidaktik früher, heute und morgen" expands on the idea behind the project which in 2012 won the European Language Label award for innovative methodological solutions in teaching foreign languages. The volume contains eleven articles, whose topics revolve around four main themes: multilingualism, learning and teaching strategies/concepts for language lessons, and also reflective teaching and student needs. The wealth of themes gathered in the articles indicates the variety of issues faced by modern language teaching and the ideas teachers of foreign languages can draw on in order to make their teaching more effective. The topics covered will form a source of inspiration for further research.

KEYWORDS: innovative teaching, foreign language teaching, multilingualism, didactic strategies, German L2, learning difficulties, classroom strategies, text awareness, foreign language didactics, generative principle, age-diversified learners, film, cultural awareness, reflection

Luiza Ciepielewska-Kaczmarek, Gabriela Gorąca-Sawczyk, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Neofilologii, Instytut Lingwistyki Stosowanej, ul. 28 Czerwca 1956 r. 198, 61-485 Poznań, Poland

Recenzent: dr hab. Krzysztof Nerlicki

Publikacja sfinansowana przez Wydział Neofilologii UAM
oraz Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014

Wydano na podstawie maszynopisu gwarantowanego

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Na okładce wykorzystano ilustrację Ryszarda Gorącego oraz fotografie Natascy Jourdy

Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska

Łamanie komputerowe: Danuta Kowalska

ISBN 978-83-232-2771-7

ISSN 0137-1444

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wydawnik@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 11,00. Ark. druk. 10,50

DRUK I OPRAWA: UNI-DRUK, LUBOŃ, UL. PRZEMYSŁOWA 13

INHALTSVERZEICHNIS

LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK, GABRIELA GORĄCA-SAWCZYK (POZNAŃ) Zur Einleitung: Glottodidaktische Tendenzen und Perspektiven	9
AUF DEM WEG ZUR MEHRSPRACHIGKEIT	
CAROLINA FLINZ (PISA) Mehrsprachigkeit: ein Überblick. Konsequenzen für den DaF-Unterricht	15
WOLFGANG BUTZKAMM (AACHEN), LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK (POZNAŃ) Zukunftsmusik: das generative Prinzip und bilinguale Strukturierungen	29
ROLLE DER LEHR- UND LERNSTRATEGIEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT UND UNTERRICHTSKONZEPTE	
MARINA FOSCHI ALBERT (PISA), MARIANNE HEPP (PISA) Drei Passwörter für das einsetzende fremdsprachige Leseverstehen: Textwissen, Textmuster, transkulturelle Textsortenzüge	47
SABRINA BALLESTRACCI (FIRENZE) Lernstrategien bei dialophonen DaF-Lernern. Didaktische Implikationen	63
GABRIELA GORĄCA-SAWCZYK (POZNAŃ), NATASCHA JOURDY (BEAUMONT-SUR- OISE) Filme sehen und sehen lernen: Potenziale des Filmeinsatzes im DaF-Unterricht für Lehrende und Lernende	81
REFLEXIVES LEHR- UND LERNVERHALTEN	
JAN SAMULAT (MARBURG) Über Reflexion im Fremdsprachenunterricht	99
BARBARA MYCZKO (POZNAŃ) Fremdsprachenlehrer in einem fremden Land	111
KATARZYNA ARCISZEWSKA (POZNAŃ) Körpersprache im Unterricht	119

LERNER UND IHRE BEDÜRFNISSE

DAVID GERLACH (MARBURG) Die Rolle von Lernschwierigkeiten in der Sprachlehr-/lernforschung: Standortbestimmung und Ausblick	131
JOANNA KIG-DRGAS (KOSZALIN) Ein ideales Lehrwerk für Senioren ... Ist das überhaupt möglich? Wortschatzvermittlung und Seniorenlemer	149
AGNIESZKA BARAŃSKA (POZNAŃ) Integration von blinden Schülern im offenen (Fremdsprachen)Unterricht	157

Unser herzlicher Dank gilt allen, die uns bei der Entstehung des Projektes und des vorliegenden Bandes engagiert zur Seite standen.

Wir möchten dem Prorektor Herrn Prof. Zbigniew Pilarczyk und der Dekanin der Neophilologischen Fakultät Frau Prof. Teresa Tomaszewicz sowie der Leiterin unseres Instituts Frau Prof. Izabela Prokop für die finanzielle Unterstützung danken. Wir danken der Prodekanin Frau Prof. Beata Mikolajczyk für ihre freundliche Hilfe bei organisatorischen Fragen zu Beginn unseres Projektes.

Wir bedanken uns bei Frau Prof. Barbara Skowronek für die gute Zusammenarbeit.

Ein herzliches Dankeschön geht an Frau Prof. Marina Foschi Albert und Frau Prof. Marianne Hepp für die großzügige Förderung unserer gemeinsamen Initiativen.

Wir danken unseren Kolleginnen und Kollegen für die freundliche Aufnahme unserer Projektidee und die Bereitschaft zum Austausch glottodidaktischer Gedanken auf internationaler Ebene.

Luiza Ciepielowska-Kaczmarek & Gabriela Gorzaca-Sawczyk
Poznań, im Juni 2014

**ROLLE DER LEHR- UND LERNSTRATEGIEN
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT
UND UNTERRICHTSKONZEPTE**



MARINA FOSCHI ALBERT

Università di Pisa

MARIANNE HEPP

Università di Pisa

**DREI PASSWÖRTER FÜR DAS EINSETZENDE
FREMDSPRACHIGE LESEVERSTEHEN:
TEXTWISSEN, TEXTMUSTER, TRANSKULTURELLE
TEXTSORTENZÜGE**

**THREE KEYWORDS FOR THE INITIATION OF FOREIGN
LANGUAGE READING COMPREHENSION:
TEXT AWARENESS, TEXT PROTOTYPE, TRANSCULTURAL
FEATURES OF TEXT TYPES**

ABSTRACT. As it has long been known, text linguistics can be very useful in the language teaching field. Linguistic knowledge about the nature and the functioning of texts can favor the reading and comprehension of texts in the mother tongue as well as in a foreign language. The accurate observation of the text structures leads students to language awareness, precise and critical reading, which in turn increase their general text skills. This article presents text linguistic based procedures aiming to enable native-language text knowledge in order to promote reading comprehension in the foreign language even at a very early stage of foreign language acquisition.

KEYWORDS: Text awareness, reading and comprehension, transcultural features of text types

1. Einleitung*

Leseverstehen stellt einen komplexen kognitiven Prozess dar, der bei Fremdsprachenlernern außer lexikalischen und grammatischen Kenntnissen mehrfache

* Der Artikel entstand aus einer gemeinsamen Konzeption der beiden Autorinnen. Dabei können die Seiten 3-7, 10-14 M. Foschi Albert, die Seiten 8-9, 15-21 M. Hepp zugeschrieben werden.

Kompetenzen unterschiedlicher Art voraussetzt, u.a. Vorwissen über die konventionelle Gestaltung von Texten und bewusstes Wissen über die Mechanismen der menschlichen Kommunikation anhand von Texten. Um Textkompetenzen¹ dieser Art bei DaF-Lernenden didaktisch zu fördern, sind die folgenden, aus der Textlinguistik stammenden Prinzipien grundlegend:

1. *Texte* sind kohärent aufgebaute Abfolgen sprachlicher Zeichen, die eine kommunikative Funktion ausüben (Brinker 2010: 14);

2. jeder Text konkretisiert sich als Produkt einer bestimmten Textsorte (Brinker 2010: 16) und zeigt dementsprechend eine besondere textsortentypische Gestaltung auf, die als *Textmuster* erkennbar wird (Heinemann 2000: 507);

3. als kommunikative Formen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften legen Textsorten sowohl kulturelle (Fix/Habscheid/Klein 2001: 38) als auch *transkulturelle Züge* vor (Foschi/Hepp demn.).

Auf diese drei Prinzipien und darauf basierende didaktische Strategien zur Förderung des Leseverstehens wird in den folgenden Absätzen einzeln eingegangen. Es soll dabei u.a. gezeigt werden: a) lexikalisches Wissen kann nur kontextuell erfasst werden, da Wörter im Text vernetzt sind; b) unbekannte Wörter (Simplexformen wie Wortbildungen) und weitere lexikalische Mittel, wie etwa Phraseme, können in fremdsprachigen Texten in erster Linie aus dem Kontext sowie durch das Aktivieren des intuitiven Textsortenwissens in der Muttersprache erkannt und interpretiert werden; c) aus dem architektonischen Textaufbau heraus kann anhand eigener Erfahrung mit muttersprachigen Textsorten ein erster Zugang zum Verstehen fremdsprachiger Texte geschaffen werden – weil Textsorten auch transkulturell geprägt sind. Intuitives Wissen darüber, wie Texte funktionieren und wie verschiedene Texttypologien unterschiedlich gestaltet sind und aussehen, kann bei mehreren Texttypologien Anfangslernern ermöglichen, den Text als Text zu erkennen, ihn in eine bestimmte Textsorte einzuordnen und damit Erwartungen in Bezug auf seine Funktionen und seinen informativen Gehalt zu erwecken.²

2. Textwissen als Passwort zur kongruenten Erschließung von Wörtern und Wortgruppen im Text

Beim Lesen eines fremdsprachigen Texts gehen auch heute, nach gut vierzig Jahren textlinguistischer Theorien, viele Lernende davon aus, dass die einzelnen

¹ Über den im Fremdsprachenbereich mehrschichtig gefassten Begriff *Textkompetenz* vgl. Schmörlzer-Eibinger (2010: 1130ff). Zu *Textkompetenz* bzw. *textueller Kompetenz* als Fähigkeit, bewusstes Wissen über die Gestaltung und das Funktionieren von Texten beim Fremdspracherwerb anzuwenden s. Foschi (2013: 78).

² Unsere Beobachtungen beziehen sich erfahrungsgemäß auf Studierende der Germanistik in Italien, können jedoch vermutlich verallgemeinert werden.

Wörter in linearer Reihenfolge erfasst werden müssen, um danach die einzelnen Sätze und schließlich den gesamten Text „additiv“ zu verstehen. Sogar an der Universität ist diese Kluft zwischen Theorie und Praxis immer wieder festzustellen. Deswegen ist für die Fremdsprachdidaktik die textlinguistische Erkenntnis, dass Texte keine einfachen linearen Abfolgen von Wörtern sind (u.a. de Beaugrande/Dressler 1981; Brinker 1985) – wie insgesamt der textlinguistische Ansatz – nach wie vor fundamental (vgl. schon Beisbart et al. 1976). Im Fremdsprachenunterricht soll zwar die Erweiterung des Wortschatzes nicht vernachlässigt werden, viel wichtiger, vor allem im Bereich Leseverstehen, ist aber die Förderung des Textbewusstseins. Texte, insbesondere authentische, nicht-konstruierte und nicht-didaktisierte Texte, bestehen im Anfangsstadium des aufnehmenden Lesens aus unzähligen vielen unbekanntem Wörtern, die man nicht alle nachschlagen soll, bzw. die nicht alle in Wörterbüchern stehen. Unbekannte Wörter einzeln nachzuschlagen, ist keine empfehlenswerte Vorgehensweise für das Leseverstehen. Sie führt gewöhnlich erst zu einem Stocken bei jedem unbekanntem Wort und sodann zu möglichen Fehlinterpretationen, da der Kontext aus den Augen verloren geht. Zur Förderung des Leseverstehens ist prioritär, dass Lernenden bewusst gemacht wird, inwiefern Textwörter als Elemente der Kohärenz, die jedem Text innewohnt, kognitiv zu bearbeiten sind. Das bedeutet, dass Texte erst dann verstanden werden können, wenn die Verknüpfungen zwischen Wörtern und Wortgruppen im Text und zwischen Wörtern und Repräsentationen hergestellt sind, die die Rekonstruktion der Textkohärenz ermöglichen (Foschi 2012b: 103).

Als erster Schritt zum Leseverstehen gilt also das Bewusstsein, dass Texte nicht aus Wörtern bestehen, die in linearer Reihenfolge erfasst werden können. Um Fremdsprachenlernern deutlich zu machen, dass die Bedeutung eines Textes nicht der Summe der Bedeutungen der Einzelwörter entspricht, kann es nützlich sein, im Unterricht eine Sammlung von Wörtern und Wortgruppen zu erstellen, deren Bedeutung den Lernern gut verständlich erscheint, um dann überraschend zu zeigen, dass im Gegenteil kein Sinn daraus zu gewinnen ist. Beispiel:

- (1) Das Buch / der Student / gehen / schlafen / die Mutter / der Vater / essen / trinken / ja / danke / auf Wiedersehen / kommen / die Lehrerin / das Kind / der Bruder / die Stadt / die Universität / bitte / der Freund / sprechen / das Haus / ich / du / sie / er / schön / alt / groß / Apfel / Zug / machen / wir / nein (aus Blühdorn/Foschi 2006: 9).

Wenn man diese Ansammlung an Wörtern laut vorliest, als ob es sich um eine Erzählung handle, können die Lerner feststellen, dass das, was sie hören, ihnen im Ganzen sinnlos erscheint, obwohl die einzelnen lexikalischen Einheiten familiär klingen. Was hier fehlt, ist die Bedeutung, die über die Summe der Wortbedeutungen hinausgeht und die erforderlich ist, um aus einer Sammlung

von Wörtern einen sinnvollen Text zu machen. Eine Übung dieser Art kann Lernern gut zeigen, dass Texte keine einfache Aneinanderreihung von Wörtern sind. Texte können vielmehr erst dann als sinnvoll wahrgenommen werden, wenn sie ein eingeführtes Inventar von Referenten in ein geordnetes Netz von Beziehungen einbinden.³ Eine Folge von Sätzen, die diese Bedingungen nicht erfüllt, kann nicht als kohärenter Text anerkannt werden. So ergeben die Sätze, die der Titelseite einer Zeitung entnommen und im Beispiel (2) versammelt sind, insgesamt keinen Sinn, obwohl sie, jeder für sich genommen, relativ verständlich sind:

- (2) Gefundenes Fressen: Tanken an der Autobahn wird noch teurer. Verwaiste Stiefel zeugen davon, wie überstürzt ausländische Arbeiter Libyen verlassen mussten. Wenn der Bulle kopfstech, hat der Torero gewonnen. Anti-Atom-Aktivistinnen haben auf einem der Kühltürme riesige Transparente entrollt. Wer angesichts des Großereignisses Übelkeit verspürt, kann zur Spucktüte greifen (aus Blühdorn/Foschi 2012: 154).

Übungen dieser Art vermitteln die Bewusstheit, dass lexikalisches Wissen allein zum Leseverstehen nicht ausreicht. Um Texte zu verstehen, müssen Leser die zwischen den Wörtern und zwischen den Sätzen bestehenden Textzusammenhänge erkennen.⁴ Die Bedeutung der einzelnen Wörter ist vom jeweiligen Kontext abhängig, weil sprachliche Ausdrücke (nach Lyons 1977) zwei Bedeutungsaspekte haben: Sinn und Referenz (vgl. Foschi 2012a: 103). Diese Bewusstheit kann didaktisch vermittelt werden, wenn man an einem Textbeispiel den Unterschied ikonographisch darstellt. Als Beispiel kann der Vergleich zwischen der kontextuellen Bedeutung des Wortes *Schloss* in einem Beispieltext und, vergleichend dazu, seiner lexikalischen Bedeutung als Lexikon-Lemma dienen:

- (3) Es war einmal ein altes Schloß, umfaßt von hohen Bergen, das selber auf einem hohen Berg lag, etwas niedriger als die ihn umgebenden. (Aus: Bettina und Gisela von Arnim, *Das Leben der Hochgräfin Gritta von Rattenzuhausbeiuns*, 1840).

Als vierte Bedeutung des Wortes *Schloss* findet man im Wörterbuch Duden die folgende Definition:

- (4) meist mehrflügeliges (den Baustil seiner Zeit und den Prunk seiner Bewohner repräsentierendes) Wohngebäude des Adels (<http://www.duden.de>).

³ Zu Situationen, Sachverhalten und Tatsachen als Referenten im Text vgl. Vater (2005: 76 ff.).

⁴ Über die Aktivierung netzartiger Beziehungen bei der sprachlichen Bearbeitung vgl. Roche (2013a: 75ff.), spezifisch über Lesen als Konstruktionsprozess Roche (2013b: 148ff.).

Diese Beschreibung entspricht dem allgemeinen Sinn des Wortes *Schloss*.⁵ Dagegen hat die Referenz des Wortes mit der Beschaffenheit des Schloss-Bildes zu tun, das im Kopf des Lesers entsteht, wenn er den sprachlichen Anweisungen folgt, die ihm der Text vermittelt (vgl. dazu Foschi 2012b: 109ff.). Im wiedergegebenen Text wird das Schloss so charakterisiert, dass der Leser sich ein altes Schloss vorstellen muss, das auf einem hohen Berg liegt, der etwas niedriger als die hohen Berge ist, die das Schloss einrahmen. Die folgenden Abbildungen (1-3)⁶ repräsentieren drei mögliche Darstellungen eines Schlosses mit solchen Attributen:



Abb. 1 Schlossbild A



Abb. 2 Schlossbild B



Abb. 3 Schlossbild C

Das mentale Bild eines Schlosses wird gemäß der sprachlichen Beschreibung individuell rekonstruiert. Weltwissen spielt dabei ebenfalls eine Rolle. Welches Schlossbild gewählt wird, hängt auch davon ab, was man im Allgemeinen über Schlösser weiß. Um entscheiden zu können, welches Schlossbild den Referenten der sprachlichen Beschreibung am besten darzustellen vermag, muss auf jeden Fall der Kontext erneut berücksichtigt werden.

Das Verfahren der kontextuellen Erschließung der Wortbedeutungen ist für DaF-Lernende besonders relevant, weil deutsche Wörter oft Wortbildungen, dabei nicht selten okkasionelle Bildungen, sind. Textbewusstheit soll diesbezüglich drei Haupterkennnisse garantieren: 1. dass Wörter nicht die kleinsten Einheiten der Sprache sind; 2. dass Wortbildungen nicht für sich alleine stehen, sondern jeweils in Texte eingebunden sind; 3. dass Wortbildungen als textstiftende Kohäsions- und Kohärenzmittel im Textganzen fungieren können. Um die erste dieser Erkenntnisse zu vermitteln, kann u.a. die Beobachtung einer beliebigen Wortfamilie dienen. Ein Beispiel:

⁵ Die "mentale Visualisierung der Wortbedeutung" als Strategie beim Vokabellernen (vgl. dazu Stork 2006: 98) kann offenbar nur auf diesem einen Aspekt der Wortbedeutung beruhen.

⁶ Quellen: http://besten.welt.de/files/Schloss_Elmau_2.jpg (Abb. 1); <http://www.tz-online.de/bilder/2009/09/02/457909/1316589277-schloss-neuschwanstein.9.jpg> (Abb. 2); <http://www.kronstein.com/bilder/suedtirol/schloss-sigmundskron.jpg> (Abb. 3).

- (5) Haus / Hausboot / Hausbesitzer / Schneckenhaus / Behausung / Gehäuse / Häuslichkeit / hausen / hausieren / häuslich usw. (aus Hepp 2012a: 10).

Die Unterschiede in der Strukturierung der einzelnen Vertreter (*Haus*, *Hausbesitzer*, *Ge-häus-e*, *häus-lich* usw.) lassen erkennen, dass Wörter zwar durchaus selbständige bedeutungstragende Einheiten sind, gleichzeitig aber aus mehreren kleineren Einheiten bestehen, die zum Teil als autonome Lexeme verwendet werden. Nur selten kann die Gesamtbedeutung eines wortgebildeten Wortes aus der Bedeutung seiner einzelnen Komponenten synkretisch erfasst werden. Dies ist der Fall etwa bei Komposita, die transparente Einzelbestandteile enthalten und deren lexikalische Bedeutung jeweils ziemlich eng mit der Bedeutung der analytischen Form übereinstimmt, wie es bei den folgenden Beispielen der Fall ist: *Tageslicht* („Licht des Tages“), *Physikunterricht* („Unterricht für Physik“). Die meisten Wortbildungen sind dagegen undurchsichtig und können nicht vollständig auf diese Weise entschlüsselt werden. Ähnliches gilt für idiomatische Phraseme, die normalerweise nicht aus der Addition ihrer Komponenten her verstanden werden können. Wie die Simplexwörter können also auch Wortbildungen und Phraseme nur aus dem Kontext und im Textganzen richtig ermittelt werden. Wie dies didaktisch umgesetzt werden kann, zeigen wir zuerst einmal in Bezug auf Wortbildungen anhand des folgenden Textbeispiels (Abb. 4) (vgl. dazu Hepp 2012b: 72ff.).

ZEIT ONLINE | **LEBENSART**

CHRISTOPH AMEND, ZEIT-RESSORTLEITER LEBEN, IM CITROËN C1:
ZEIT-RESSORTLEITER LEBEN, IM CITROËN C1:

Das Globomobil

Dieser Kleinwagen will nicht auffallen – das gelingt ihm auch von amend

10. November 2005 13:00 Uhr

Nach einer Woche mit dem Citroën C1 stieg ich eines abends aus dem Auto, ging ein paar Schritte in Richtung Wohnung und drehte mich um, weil ich mir das Auto noch einmal ansehen wollte. Da stand es mit seinen großen Augen, den weißen Frontscheinwerfern, und sah mich an. Es war ein leerer Blick.

Eine Woche lang hat mich der C1 überallhin begleitet, und er war nie ein Problem. Er ist klein und passt in fast jede Parklücke, das ist sein Großstadt-Faktor. Er hat auf der Rückbank kaum Platz für Beine, das ist der Keine-Kinder-über-3-Jahre-Faktor. Und er sieht aus, wie Kleinwagen heutzutage aussehen, wenn sie nicht weiter auffallen wollen: irgendwie rund, irgendwie sportlich, irgendwie kleinwagig.

Abb. 4 Anfangsteil des „Zeit-online“-Artikels *Das Globomobil*⁷

⁷ Quelle: http://www.zeit.de/2005/46/Autotest_46.

Wir nehmen Bezug auf die im Titel enthaltene Wortbildung *Globomobil*: Als okkasionelle Bildung wird sie in keinem Wörterbuch erscheinen und kann nur kontextuell verstanden werden. Das Wort besteht aus den beiden Konfixen *mobil* (als Konfix in substantivischen Zusammensetzungen *Automobil*, *Wohnmobil*) und *globo* (von lat. *Globus* mit herausgelöster Basis *glob* und Fugenelement *-o-*). Im (nicht vollständig reproduzierten) Fließtext des Artikels kommt der Konfix *mobil* implizit in der Kurzbildung *Auto* (die für *Automobil* steht) wieder vor; der Konfix *glob* im Wort *Globalisierung*, das ein Hauptthema des Artikels einführt. Die genauere Bedeutung von *Globalisierung* nämlich wird durch die Formulierung *die drei Hersteller* eingeleitet, die sich im weiteren Textverlauf als die Herstellerländer Tschechien, Japan und Frankreich erweisen. Die Spontanbildung *Globomobil* erhält damit die spezifische textuelle Bedeutung ‚Auto, das mit internationaler Beteiligung gebaut wird‘.

3. Textsortenwissen als Passwort für eine erste Annäherung zum Textverstehen

Textuelles Wissen garantiert also zuvorderst, dass Lerner Spracheinheiten nicht voneinander isoliert, sondern im Textzusammenhang zu verstehen versuchen. Textuelles Wissen ist gleichzeitig immer Textsortenwissen, da jeder Text als Exemplar einer Textsorte erscheint. Es ist also wichtig, dass Lernende üben, wie sie noch unbekanntes lexikalisches Material auch aus dem pragmatischen Kontext erschließen können: durch Inferenz und mit Bezug auf das jeweilige Textmuster (vgl. Heinemann/Heinemann 2002: 135). Textsorten sind konventionelle Muster, die bestimmte Handlungsabsichten mit bestimmten Struktureigenschaften und Sprachmitteln verknüpfen (vgl. Adamzik 1995: 29). Der Leseprozess sollte aus diesem Grund immer mit einer Betrachtung des Gesamttextes beginnen. Zweck dieser Leseprozedur ist, eine Hypothese darüber zu bilden, was der Text überhaupt will und soll, indem er als Exemplar einer bestimmten Textsorte identifiziert wird. Diese Identifikation ist möglich, weil viele Textsorten in unterschiedlichen Sprachgemeinschaften ähnlich konventionalisiert sind, was insbesondere für Gebrauchstexte wie Speisekarte, Geschäftsbrief, Lebenslauf gilt, aber auch für traditionelle literarische Genres wie Roman, Drama und Lied. In manchen Fällen ist es auch beginnenden Fremdsprachenlernern bereits aufgrund des Layouts möglich, die Texthandlung im Großen und Ganzen zu erfassen. Dies gilt besonders für Texte, die nicht-sprachliche Komponenten enthalten, etwa Comics und Werbetexte. Da Textsorten oft sprach- und kulturübergreifend ähnlich gestaltet sind, kann die Didaktik das muttersprachige Vorwissen über die textsortentypische Gestaltung von Texten nutzen, um das Bekannte anstelle vom Unbekannten im fremdsprachigen Text hervorzuheben (Blühdorn/Foschi 2012:

15ff.). Die intuitive Erfassung der Textsorte kann für das Leseverstehen genutzt werden, weil sie die Erwartung textsortentypischer Sprachmittel nahelegt (z.B. Präteritum in einem Erzähltext, Imperative in einer Betriebsanleitung usw.). Nach solchen Sprachmitteln kann der Leser gezielt suchen und über sie erste Hinweise auf die Mikrostruktur des Textes erhalten⁸. Als Beispiel für das Erfassen neuer Wörter durch die Bezugnahme auf Textmuster soll der folgende Beispieltext gelten (Abb. 5):



Abb. 5 Werbetext aus *Mahlzeit!-Magazin*⁹

Aus einem kleinen Leseverstehen-Experiment mit DaF-Anfangslernenden der Universität Pisa (im Wintersemester 2012-13) ergab sich, dass die meisten Studierenden, die sich mit diesem Text befassten, seine Implikaturen verstehen konnten, indem sie den knappen verbalen Text mit ihrem enzyklopädischen und episodischen Wissen in Beziehung setzten. Sie wussten, dass *Spar* die Bezeichnung einer Supermarktkette ist, sie nahmen an, dass es die dargestellte Frau ist, die Mirjam Weichselbraun heißt und, da ihr Name aufgeführt wird, eine bekannte Figur ist. Die meisten vermuteten in ihr eine Schauspielerin, die zum Publikum spricht. Daraus konnten sie erschließen, dass der Satz auf dem Plakat von ihr ausgesprochen wird, also eine Gesprächseinheit bildet, die an einen allgemeinen Gesprächspartner (*Du*) gerichtet ist. Das Fehlen des *Du*-Pronomens konnte (aus allgemeinem Wissen über orthographische Regeln) dadurch erklärt werden, dass der Apostroph darauf hinweist, dass etwas fehlt. Die Bedeutung

⁸ Ausführliche Vorschläge und Beispielsanalysen ausgewählter Textsorten für den DaF-Bereich enthält das neuere Werk von Fandrych/Thurmair (2011).

⁹ Quelle: http://www.spar.at/de_AT/index/mahlzeit-magazin.html.

des Adverbs *da* musste ebenfalls inferiert werden, weil der Text nicht explizit aussagt, wo *da* liegt. Der Referent des Worts *da* (,im Spar-Supermarkt‘) konnte aus dem Kontext leicht erfasst werden. Es wurde weiterhin klar, dass die bildlich dargestellten Produkte für diejenigen der Produktmarke *Natur pur* stehen, die im Supermarkt *Spar* verkauft werden. Das Wort *schmeckst*‘ im Satz *Da schmeckst die Natur pur* konnte schließlich aus dem ganzen Kontext zuerst einmal als Verbform und dann in seiner textuellen Bedeutung von den meisten DaF-Anfängern problemlos erschlossen werden.

Wie Werbetexte gehören auch Zeitungsartikel zu den Textsorten, die in vielen Sprachkulturen ähnlich gestaltet sind. Bei diesen Textarten kann das Aktivieren von Textmustern dazu beitragen, den globalen Textsinn pauschal zu verstehen. Werden Anfangslerner mit einem Text wie dem folgenden (Abb. 6) konfrontiert und gefragt, worum es sich dabei handle, antworten sie erfahrungsgemäß intuitiv, dass der Text einen online-Zeitungsartikel darstellt, der Informationen über die abgebildete Person vermittelt.

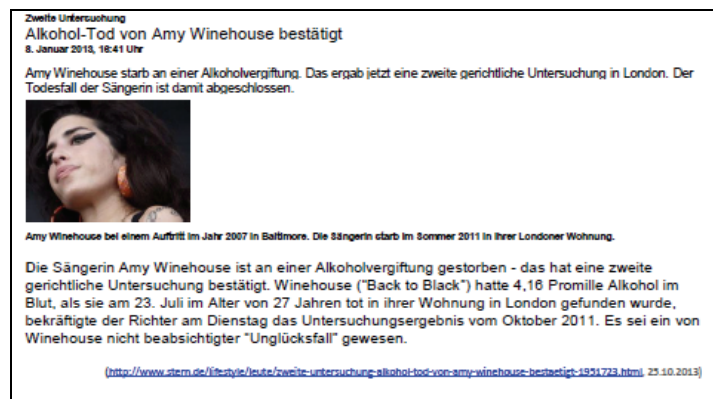


Abb. 6 Presstext aus *Stern.de*¹⁰

Eine Behauptung dieser Art weist schon auf das Aktivieren des muttersprachigen Textmusters hin, was bei den meisten Lernenden unbewusst geschieht. Das didaktische Bewusstmachen der bestimmten Konfiguration unterschiedlicher Textsorten kann ihnen helfen, dem jeweiligen Text gezielte Informationen zu entnehmen. Zu diesem Bewusstmachen gehört etwa der Hinweis darauf, dass unter anderem im Zeitungsartikel der Texttitel häufig die Hauptinformation des Texts enthält. Lerner können sodann aufgefordert werden, im Text mit Bezug auf bereits Bekanntes nach Informationen zu suchen. Im Besonderen kann man dabei auf das bekannte angelsächsische Modell der W-Fragen, die in einer Zei-

¹⁰ Quelle: <http://www.stern.de/lifestyle/leute/zweite-untersuchung-alkohol-tod-von-amy-winehouse-bestaetigt-1951723.html>.

tungsnachricht erwartet werden, hinweisen. Dem Beispielstext können ohne Schwierigkeiten (z. B. mit Bezug auf Eigennamen, Daten und Internationalismen) Informationen zu den wichtigsten Themen entnommen werden, die man in einer journalistischen Nachricht als Antwort auf die *W*-Fragen erwartet: *Wer?* (Amy Winehouse), *Wann?* (23. Juli – Oktober (?) 2011), *Warum?* (Alkohol).¹¹ Die Antwort auf das *Was?* (Tod – zweite Untersuchung) muss dagegen durch Inferenzen bzw. Vorwissen versucht werden (vgl. Foschi / Hepp demn.).

Das nächste Beispiel, ebenfalls auf der Grundlage eines Online-Zeitungsartikels (Abb. 7 – nicht vollständig wiedergegeben), zeigt ein ähnliches didaktisches Verfahren zur Bewusstmachung von Textsortenwissen (Hepp 2012a: 44ff.). In diesem besonderen Fall enthält der Texttitel die inhaltliche Information *in nuce* durch ein modifiziertes Sprichwort. Es handelt sich um eine Wortgruppe, die eine feste Verbindung darstellt und wie immer nur aus dem Kontext heraus eindeutig interpretiert werden kann:

NZZ.CH
24. September 2012
Edelmetall

BÖRSEN & MÄRKTE

Neue Zürcher Zeitung

Krisenstund hat Gold im Mund

Börsen & Märkte 24. September 2012



Die sibirische Goldmine Olimpiadinskoje verarbeitet keine Goldschwach-Romantik. (BILD: VITALY BEDRUZH / RIA NOVOSTI / KEYSSTONE)

Die geldpolitischen Lockerungen der Notenbanken haben den Goldpreis stimuliert. Die Meinungen zu weiteren Preissteigerungen gehen auseinander.

Gerrald Hosp

Goldproduktion ist glanzlos und ohrenbetäubend. In der sibirischen Mine Olimpiadinskoje des russischen Unternehmens Polyus Gold bringen riesige Klumpen Erz in grossen Klumpen zur Mühle, wo es zunächst geräuschvoll zerkleinert wird. Es gibt viel zu zertrümmern: In einer Tonne Erz sind in Olimpiadinskoje gerade 3,4 g Gold enthalten. Dies ist aber vergleichsweise noch ein guter Wert. Auch die Gießerei, wo das Edelmetall auf 1180° Celsius erhitzt wird, um es in Form zu bringen, wirkt schübig. Wenn jedoch der fertige Barren vor einem ausgebreitet liegt, ist es schwer, sich der Faszination von Gold zu entziehen, das der Menschheit bereits seit Jahrtausenden Stoff für Konflikte und Dramen liefert.

Argumentative Zwickmühle

Einem eingefleischten sogenannten Gold-Bug muss man das Faszinosum Gold nicht mehr erklären. Ein solcher setzt auf Gold, weil er den Papierwährungen und den Zentralbanken misstraut. Gold wird oft als Schutz gegen Geldentwertung ins Portfolio gelegt. Je grösser die Unsicherheit durch eine Krisensituation ist, desto eher reift die Bereitschaft bei vielen Investoren, Gold als Wertanlage zu kaufen, obwohl es keine Zinsen oder Dividenden abwirft. Es wird auf steigende Kurse gehofft. In den vergangenen fünf Jahren ist diese Rechnung mit einem Anstieg von mehr als 140% aufgegangen. Mit einem Kassapreis von derzeit mehr als 1770 \$ pro Feinunze legte Gold seit Jahresbeginn gut 13% zu.

Abb. 7 Finanzartikel aus der *Neuen Zürcher Zeitung*¹²

¹¹ Die *W*-Fragen gelten als bedeutsame didaktische Strategie für den Zweitspracherwerb (Schulz 2012); sie sind es insbesondere, wenn man mit Textsorten aus dem journalistischen Bereich arbeitet.

¹² Quelle: <http://www.nzz.ch>.

Man kann Lernenden beibringen, Phraseme zu erkennen, indem Hinweise auf formale Eigenschaften gegeben werden: Im Falle dieses Phrasems, wie in vielen weiteren, steht das Subjekt ohne Artikel (**die Krisen- / Morgenstund hat Gold im Mund*) und es ist ein Binnenreim (*stund / -mund*) vorhanden, verbunden mit einem erkennbaren Rhythmus (vier Hebungen, vier Senkungen). Redewendungen, Sprichwörter, geflügelte Worte usw. kann man heute leicht im Internet nachsuchen. In unserem Fall würden Lernende somit leicht feststellen können, dass es sich um ein modifiziertes Sprichwort handelt: Das Kompositum *Krisenstund* veranlasst die Modifikation des bekannten Sprichworts *Morgenstund hat Gold im Mund*.¹³ Textwissen führt Lernende dazu, feste Wortgruppen in Texten wahrzunehmen und sodann aus dem Kontext zu interpretieren. Ein erster Schritt dafür kann das Nachschlagen der allgemeingültigen Bedeutung des Sprichworts *Morgenstund hat Gold im Mund* sein:

- (6) Frühes Aufstehen ist immer lohnend, am Morgen lässt es sich gut arbeiten (Duden 1999: 2643).

Textsortenwissen führt Lernende dazu, den Titel als Träger der Hauptinformation des Zeitungsartikels zu interpretieren. In diesem Fall wird die textuelle Bedeutung des modifizierten Sprichworts (wie für alle sprachlichen Ausdrücke üblich) im Kontext erkennbar. Aus diesem Grund muss das Bewusstsein dafür geweckt werden, dass im Fließtext des Zeitungsartikels die einzelnen Komponenten des Phrasems wieder aufgenommen werden können und ein thematisches Netz bilden, das auf der Kohäsionsebene sichtbar ist. In diesem Fall wird das Wort **Gold** mehrmals wiederholt: sechsmal als Simplexform, viermal als Bestandteil anderer Bildungen (**Goldpreis**, **Goldproduktion**, **'Polyus Gold'**, **Gold-Bug**). Von den anderen Komponenten des Phrasems *Krisenstund hat Gold im Mund* erscheint sonst im Text nur einmal *Krise*, als Bestimmungsform einer anderen Zusammensetzung (**Krisensituation**). Wie ersichtlich, liegt die Wiederaufnahme auf der Kohäsionsebene vor allem bei *Gold* vor, durch eine sechsfache wörtliche Wiederholung des Basislexems und eine dreifache Wiederaufnahme von *Gold* als Bestimmungswort. Das Gold wird somit als Hauptthema des Textes erkennbar, wobei es aber nichts mehr mit der altnordischen Vorstellung der personifizierten Morgenröte Aurora, die Gold in Haar und Mund trägt (Röhrich 1991: 1051), zu tun hat. Im Text geht es vielmehr um die Preissteigerung des Goldes in Zeiten der Wirtschaftskrise.

¹³ Es handelt sich dabei interessanterweise um das am meisten modifizierte deutsche Sprichwort (vgl. Schatte 2008: 103).

4. Hervorhebung transkultureller Textsortenzüge als Stütze für das Textverstehen

Wie im vorherigen Absatz dargestellt wurde, kann ein erster Zugang zum fremdsprachigen Text durch das Aktivieren von Textmustern ermöglicht werden. Aus diesem Grund sollte mit Fremdsprachlernenden geübt werden, beim Leseverstehen Textmuster aus der muttersprachigen Kultur bewusst zu aktivieren. Dabei soll ihnen gezeigt werden, welche eine wichtige Rolle Textwissen aus der eigenen Kultur beim Verstehen fremdsprachiger Texte spielt. Aus didaktischer Perspektive dient auch diese Erkenntnis dazu, durch den Vergleich von parallelen Textexemplaren, die in unterschiedlichen Sprachkulturen gründen, Leseverstehen zu fördern. Obwohl die formalen und pragmatischen Merkmale der unterschiedlichen Textsorten je nach Sprachkultur mehr oder weniger unterschiedlich sind, zeigen Textsorten auch transkulturelle Züge. Nach der kontrastiven Textologie entstehen Textsorten aus der Interkonnexion von ähnlich strukturierten, zu ähnlichen Funktionen dienenden unterschiedlichen Textsorten und innerhalb von Diskurssystemen, die sich je nach Sprachkultur unterschiedlich gestalten können (vgl. Adamzik 2001). Die Erkenntnis, dass Textsorten transkulturell geprägt sind, ist ein wichtiges Anliegen für die Fremdsprachdidaktik, die heute tendenziell interkulturell ausgerichtet ist (Skowronek 2008: 107). Im Sprachunterricht können parallele Texte, d.h. Texte, die unterschiedliche Kulturen unter vergleichbaren kommunikativen Rahmenbedingungen widerspiegeln, konkret als Textbeispiele analysiert werden.

Als didaktisch gut geeignetes Beispiel dafür kann die Textsorte *Curriculum vitae* gelten. Die vergleichende Analyse von Exemplaren aus den beiden Sprachkulturen deutsch-italienisch zeigt einige Unterschiede auf, z.B. in Bezug auf die chronologische Anordnung der Lebensstapen, die Autorenreferenz, die Nationalität, den Familienstand und die Religion. Im Großen und Ganzen ist aber Parallelität feststellbar. Die Texte der beiden Sprachen weisen ersichtliche Gemeinsamkeiten auf, die als transkulturelle Züge erkennbar sind: architektonischer Aufbau, Layout und Gestaltungsweise des Textes mit der formalen Anordnung der verschiedenen Textteile (vgl. dazu Hepp 2005: 80ff.). Ähnliches dürfte auch für den Vergleich von entsprechenden Texten anderer Sprachenpaare gelten.

Den Idealfall einer Leseverstehensübung für die Fremdsprachendidaktik stellen in diesem Zusammenhang parallele Lemmata aus der mehrsprachigen Enzyklopädie *Wikipedia* dar (vgl. dazu Eroms 2010: 302ff.). Diese Artikel eignen sich gut für Fremdsprachlernende aller Stufen. Als konkretes Beispiel dafür sollen hier drei Versionen desselben Eintrags dienen: deutsch *Einhorn*, polnisch *jednorożec*; italienisch *unicorno* (Abb. 8-10).


Einhorn

aus Wikipedia, der freien Enzyklopädie

Das Einhorn ist ein pferdeähnliches Fabeltier mit einem Horn auf der Stirn. Es gilt als das edelste aller Fabeltiere und steht als Symbol für das Gute.

Inhaltsverzeichnis

- 1 Aussehen
- 2 Hypothetischer Ursprung
- 3 Das Horn
- 4 Einhörner und Jungfrauen
- 5 Einhörner und Alchemie
- 6 Einhörner in der Kunst
- 7 Einhörner in der Mythologie
- 8 Biologie
- 9 Einhörner in der Magie
- 10 Einhörner in der Heraldik
- 11 Übersetzungen
- 12 Literatur
- 13 Theater, Filme und Belletristik
- 14 Weblinks
- 15 Einzelachweise




Einhornmosaik auf einem Kirchenfußboden von 1213 in Ravenna

Aussehen

Das Einhorn ist in der europäischen Tradition ein Fabeltier, das einem Pferd (manchmal auch einer Ziege) ähnelt, jedoch ein erhabenes Horn auf der Stirn trägt. Häufig wird es auch mit weiteren vom Pferd abweichenden Merkmalen beschrieben, wie zum Beispiel gespaltenen Hufen (ähnlich einem Pegasus), dem Schwanz eines Löwen oder einem Ziegenbart.

In der chinesischen Mythologie gleicht das Qilin eher einem Ochsen.

Die Farbe des Fells wird unterschiedlich beschrieben: Mal heißt es, das Einhorn sei reinweiß, mal besitze es alle Schattierungen von weiß, ein andermal soll es alle Farben haben. Es wird auch über Einhörner mit Flügeln, ähnlich einem Pegasus, berichtet. Für die männliche bzw. weibliche Form des Einhorns werden die Bezeichnungen *Einhornhengst* und *Einhornstute* verwendet.



Einhorn, Conrad Gessner: *Historiae animalium*, 1551

Hypothetischer Ursprung

Abb. 8 Eintrag *Einhorn* aus Wikipedia Deutsch, S. 1. 05.01.2014

Jednorozec

Z Wikipedi, wolnej encyklopedii

Jednorozec – stworzenie fantastyczne, występujące w mitach i legendach, posiadające jeden róg potrojkę czub. Najwcześniejszy opisane przez Ktejasza w V-IV w. p.n.e.; Pliniusz Starszy dodał mu jeszcze łeb jelenia, stopy słonia i ogon hwa. W średniowieczu przedstawiano go z głową i korpusem białego (czasami czerwono-czarnego) konia, dodając makłady nogi jelenia i łwi ogon. Jednorozca uważano za jedyne zwierzę mające odwagę atakować słonia, posiadające tak ostre kopyta, że jedno ich uderzenie rozcina słoniowi brzocho^[1].

W średniowieczu wierzono, że dziewicy z jednorozcem na kolanach był czystym motywuem sztuki chrześcijańskiej jako symbol Najświętszej Marii Panny, a sam jednorozec symbolizował Chrystusa. Wierzono również, że róg tego stworzenia ma magiczną moc oczyszczania wszystkiego, czego dotknie, i jest panaceum na wszelkie choroby. W sztuce średniowiecznej i renesansowej był symbolem czystości i niewinności.

Jednorozca identyfikowano m.in. z nosorożcem, oryxem, elandem i kudu. Do grona mitycznych parwozwierząt często zalicza się także wymyślne elastoterium.

Spis treści

- 1 Historia
 - 1.1 Starożytność
 - 1.1.1 Rósem
 - 1.1.2 Starożytna Grecja i Rzym
 - 1.1.3 Daleki Wschód
 - 1.2 Średniowiecze i renesans
 - 1.2.1 Polowanie na jednorozca
 - 1.2.2 Róg jednorozca
 - 1.3 Późniejsze czasy
- 2 Heraldyka
- 3 Pochodzenie legendy
 - 3.1 Rzekome dowody istnienia jednorozców
 - 3.2 Elastoterium lub nosorożec
 - 3.3 Narwał
 - 3.4 Oryks
 - 3.5 Inne gatunki kopytnych
 - 3.6 "Jednorozce" stworzone przez człowieka
 - 3.7 Zaburzenia genetyczne



Młoda kobieta z jednorozcem — fresk w Palazzo Farnese w Rzymie, prawdopodobnie autorstwa Domenicchio, ok. 1602.



Jednorozec z *Bestiariusza z Aberdeen*, ok. 1200.

Abb. 9 Eintrag *Jednorozec* aus Wikipedia Polski, S. 1. 05.01.2014

Unicorno

Da Wikipedia, l'enciclopedia libera.

L'**unicorno** (talvolta anche **licorno** o **leocorno**) è una creatura leggendaria dal corpo di cavallo con un singolo corno in mezzo alla fronte. Il nome deriva dal latino *unicornis* a sua volta dal prefisso *uni-* e dal sostantivo *cornu*, "un solo corno".

Indice

- 1 Descrizione, significato e fonti storiche del mito
- 2 Araldica
 - 2.1 Galleria
- 3 Simbolismo
- 4 Possibili spiegazioni
 - 4.1 Supposte prove fossili
 - 4.2 Elasmotherium o rinoceronte
 - 4.3 Capra con un corno solo
 - 4.4 Orice araba
 - 4.5 Narvalo
 - 4.6 Antilope alama
 - 4.7 Un capraio con un solo palco
- 5 L'unicorno nella letteratura e nei media
- 6 Voci correlate
- 7 Note
- 8 Altri progetti
- 9 Collegamenti esterni

Descrizione, significato e fonti storiche del mito

Il licorno è tipicamente raffigurato come un cavallo bianco dotato di attributi magici, con un unico lungo corno avvolto a torciglione sulla fronte. Molte descrizioni attribuiscono all'unicorno anche una barbeta caprina, una coda da leone e degli zoccoli bipartiti.

Una primissima rappresentazione può riconoscersi in un animale dotato di un corno anguineo sulla testa e pelame sotto il muso e disegnato insieme ad altri animali.



Un giovane unicorno.



Statua di unicorno in Irlanda.



La Dame à la Licorne all'Hotel de Cluny (XV secolo).

Abb. 10 Eintrag *Unicorno* aus Wikipedia Italiano, S. 1. 05.01.2014

Abgesehen von den jeweiligen sprachlichen Kompetenzen, kann jeder Leser an Hand seines Wissens bezüglich Gestaltung und Funktion der Textsorte *Wikipedia*-Artikel aus der Betrachtung der drei Texte heraus zuerst einmal verstehen, dass es sich um die Beschreibung des Einhorns handelt und weitere Informationen daraus ziehen. Ersichtlich werden im Vergleich der drei *Wikipedia*-Ausschnitte Textbausteine, die allen *Wikipedia*-Rezipienten bekannt sind: Titel, Untertitel mit Quellenangabe, Fließtext, Abbildung(en) mit Bildunterschrift, Inhaltsverzeichnis. Durch den Vergleich der ähnlich strukturierten Texte können auch Anfangslerner auf den ersten Blick erkennen, dass es sich jeweils um die selbe Textsorte handelt, nämlich ein enzyklopädisches Lemma, d.h. um einen beschreibenden Text, dessen pragmatisch-kommunikative Funktion daraus besteht, Informationen über den jeweiligen Gegenstand zu liefern. Die informative Funktion kann dabei, wie in unseren parallelen Beispielen, durch sprachliche und gleichzeitig bildliche Mittel realisiert werden. Lernende können somit z.B. die Bedeutung einzelner Wörter aus dem mehrsprachigen Kontext erschließen, wodurch hier etwa für Muttersprachler des Deutschen die Benennung des dargestellten Gegenstands in den beiden Fremdsprachen (polnisch *jednorożec*; italienisch *unicorno*) als Titelwort deutlich erkennbar wird. Dasselbe gilt für „parallele“ Ausdrücke wie *Verzeichnis* (polnisch *spis treści*, italienisch *indice*), *Aus Wikipedia, der freien Enzyklopädie* (polnisch *Z Wikipedii wolnej encyklopedii*; italienisch *Da Wikipedia, l'enciclopedia libera*). Sogar grammatische Beobach-

tungen sind möglich, wie etwa diejenige, dass das Polnische keine Artikelwörter zu gebrauchen scheint oder dass in der italienischen Nominalgruppe das Adjektiv auf das Substantiv folgen kann.

Beobachtungen dieser Art dienen allesamt der Bewusstmachung von ähnlichen Strukturierungen der Texte aus verschiedenen Sprachkulturen und motivieren die Lerner, die sich dadurch dem Leseverstehen ohne Hemmungen vor dem „fremden“ Text annähern.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adamzik, K. 1995. *Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie*. Münster: Nodus.
- Adamzik, K. 2001. *Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft*. Tübingen: Stauffenburg.
- Beisbart, O./Dobnig-Jülch, E./Eroms, H.-W./Koß, G. 1976. *Textlinguistik und ihre Didaktik*. Auer: Donauwörth.
- Blühdorn, H./Foschi Albert, M. 2012. *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache*. Pisa: Pisa University Press.
- Blühdorn, H./Foschi Albert, M. 2006. *Lettura e comprensione del testo in lingua tedesca. Strategie inferenziali e grammaticali – Tecniche euristiche – Materiale illustrativo*. Pisa: Plus.
- Brinker, K. 2010. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt [1985].
- de Beaugrande, R. A./Dressler, W. U. 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden*, 1999. Bd. 6. Mannheim/Leipzig/Wien: Dudenverlag.
- Eroms, H.-W. 2010. Stil in offenen Thesaurustexten. Vergleichende Betrachtungen zu Texten von Internetenzyklopädien. In: Foschi Albert, M./Hepp, M./Neuland, E./Dalmas, M. (Hrsg.). *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation*. München: Iudicium, 300-319.
- Fandrych, Ch./Thurmair, M. 2011. *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fix, U./Habscheid, S./Klein, J. (Hrsg.). 2001. *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg.
- Foschi Albert, M. 2012a. Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremdsprachigen Texten. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 17, 1, 99-114.
- Foschi Albert, M. 2012b. Herstellung der Textkohärenz beim Leseprozess. In: Birk, Andrea M./Buffagni, Claudia (Hrsg.). *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*. Münster/New York: Waxmann, 105-123.
- Foschi Albert, M., 2013. Textkompetenz im universitären DaF-Bereich. In: Lewandowska, A./Ballod, M. (Hrsg.). *Wissenstransfer durch Deutsch als Fremdsprache. Eine internationale Perspektive*. Frankfurt am M.: Lang, 71-18.
- Foschi Albert, M./Hepp, M. demn. Textualität kontrastiv. In: Roche, J./Suñer F. (Hrsg.). *Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Tübingen und Basel: Narr Francke.

- Heinemann, W. 2000. Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S. F. (Hrsg.). *Text- und Gesprächslinguistik. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Halbbd.1. *Textlinguistik*. Berlin/New York: de Gruyter, 507-523.
- Heinemann, M./Heinemann, W. 2002. *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- Hepp, M. 2005. Textsorten interkulturell. Ein Analysebeispiel aus dem universitären DaF-Unterricht in Italien. In: *Der Deutschunterricht*. Textsorten LVII, 1, 78-82.
- Hepp, M. 2012a. *Wortbildung als Mittel der Textkonstitution*. Pisa: Arnus University Book.
- Hepp, M. 2012b. Wortbildung und Phrasenbildung als Verfahren der Lexikonerweiterung. In: Birk, Andrea M./Buffagni, C. (Hrsg.). *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*. Münster/New York: Waxmann, 67-80.
- Lyons, J. 1977. *Semantics*. v. 1. Cambridge: Cambridge University Press. (Dt. Ausgabe: *Semantik*. Bd. I. München: Beck 1980).
- Roche, J. 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Roche, J. 2013a. *Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen/Basel: Francke.
- Roche, J. 2013b. *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Röhrich, L. 1991. *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Bd. 3, Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Schatte, Cz. 2008. Zum Sprichwort-Minimum im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Myczko, K./Skowronek, B./Zabrocki, W. (Hrsg.). *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe, 91-105.
- Schmölzer-Eibinger, S. 2010. Textkompetenz und lernen in der Zweitsprache. In: Krumm, H.-J./Fandrych, Ch./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbbd. Berlin / New York: de Gruyter, 1130-1137.
- Schulz, P. 2012. Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der w-Fragen. In: Deppermann, A. (Hrsg.). *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: de Gruyter, 313-337.
- Skowronek, B. 2008. Fremdsprachenunterricht als intersemiotische Kommunikation. In: Myczko, K./Skowronek, B./Zabrocki, W. (Hrsg.). *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe, 107-114.
- Stork, A. 2006. „Ein Bild sagt mehr als Tausend Worte“ – auch beim Vokabellernen?. In: *Glottodidactica XXXII*, 97-108.
- Vater, H. 2005. *Referenz-Linguistik*. München: Fink.