

Textkompetenz, Lernen und Literale Didaktik¹

Sabine Schmölzer-Eibinger

1. Textkompetenz als ein Instrument des Lernens

Sprache ist im Unterricht nicht nur ein Mittel der Kommunikation, sondern auch ein Medium des Lernens. Der Wissenserwerb erfolgt im Unterricht vor allem auf der Basis von Texten: Texte sind eine zentrale Grundlage des Lernens. Um erfolgreich lernen zu können, müssen Lernende daher über **Textkompetenz** verfügen: Wer über Textkompetenz verfügt, kann Texte lesen und verstehen und mittels Texten sprachlich handeln und lernen.²

Ein erfolgreicher Wissenserwerb setzt daher voraus, dass Lernende nicht nur über alltagsbezogene Sprachfähigkeiten, sondern auch über Textkompetenz verfügen. Dies ist aber nicht bei allen Lernenden der Fall – das gilt für Muttersprachige ebenso wie für Lernende, für die die Unterrichtssprache eine Fremd- oder Zweitsprache ist.

Was sind nun die Anforderungen an das Verstehen und Verarbeiten von Texten, mit denen Lernende im Unterricht konfrontiert werden?

Ich beziehe mich in den folgenden Ausführungen vor allem auf den Unterricht in mehrsprachigen Klassen, in denen die Unterrichtssprache für manche Kinder die Zweitsprache ist. Grundsätzliche Überlegungen und Einsichten, die sich aus der Betrachtung dieser spezifischen Lernsituation ergeben, sind jedoch auf zahlreiche andere Unterrichtskontexte übertragbar.

¹ In diesem Beitrag werden Teilergebnisse eines vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) geförderten Forschungsprojekts zum Thema „Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Literalen Didaktik“ präsentiert. Vorarbeiten zu diesem Projekt wurden bereits andernorts publiziert (vgl. SCHMÖLZER-EIBINGER 2004; 2005; 2006a; 2006b).

² Diese Definition von Textkompetenz beruht auf begrifflichen Bestimmungen, wie sie von PORTMANN-TSELIKAS (2001a; 2001b; 2002) und KERN (2000) vorgenommen wurden.

2. Der Sprach- und Denkstil des Unterrichts

Die Sprache der Schule ist Ausdruck und Mittel abstrakten und konzeptuellen Denkens: Man erarbeitet einen Gegenstand systematisch, im Detail und mit Bezug auf fachsprachliche Schemata. Dazu bedarf es besonderer sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten. Ich möchte dies am Beispiel einer Textaufgabe aus dem Mathematikunterricht veranschaulichen:

- a) Michael kauft eine Badehose um 49 Euro, eine Taucherbrille um 121 Euro und einen Sonnenhut um 37 Euro. Wie viel muss er dafür insgesamt bezahlen?
- b) Er bezahlt mit 300 Euro. Wie viel bekommt er zurück? (PELTZER-KARPF et al. 2003: 182)

Ein Beispiel – unter vielen möglichen – das zeigt, was den Sprachgebrauch im Unterricht ausmacht: Die sprachlichen Äußerungen sind nicht wie im Alltag auf konkrete Gegenstände bezogen, sondern darauf, wofür sie als abstrakte Einheiten im Rahmen des jeweiligen fachspezifischen Konzeptes stehen.

Es ist zwar vielleicht in diesem Beispiel etwas überzogen, wenn hier eine Taucherbrille 121 Euro kostet und ein Sonnenhut 37 Euro – für die Lösung der Aufgabe ist es aber letztlich egal: Es ist irrelevant, was die genannten Dinge kosten und es wäre auch unerheblich, wenn anstelle der **Taucherbrille**, der **Badehose** und des **Sonnenhuts** ganz andere Gegenstände angeführt wären, denn letztlich geht es nicht um die Dinge an sich, sondern darum, anhand dieser Dinge bestimmte mathematische Operationen zu üben.

Die Lernaufgabe besteht für die Schülerinnen und Schüler bei dieser Aufgabe aber nicht nur darin, Zahlen zu addieren und zu subtrahieren, sie besteht zunächst vielmehr darin, relevante Informationseinheiten in diesem Text zu erkennen, sie miteinander zu verknüpfen und ihre Funktion im Rahmen des fachspezifischen Konzeptes, um das es hier geht, zu definieren. Dies ist eine Voraussetzung dafür, dass die mathematischen Operationen überhaupt durchgeführt werden können. Die Lernenden sind also gefordert, zunächst Orientierungspunkte in diesem Text zu finden und sie miteinander in Beziehung zu setzen. NEISSER (1979) spricht in diesem Zusammenhang von „kognitiven Landkarten“, die es ermöglichen, unabhängig von konkreten Situationen in einem nur noch verbal definierten Symbolfeld zu denken und sprachlich zu handeln.

Es geht also in diesem Fall nicht primär darum, alle Wörter in diesem Text zu kennen – also zu wissen, was mit der Badehose, der Taucherbrille und dem Sonnenhut gemeint ist – es reicht auch nicht aus, den Text als solchen zu ver-

stehen, es bedarf vielmehr der Fähigkeit, die relevanten Informationen in diesem Text herauszufiltern, sie miteinander in Beziehung zu setzen und dafür zu nutzen, um im Rahmen eines abstrakten Fachkonzeptes zu lernen.

Von daher ist es auch erklärbar, dass relativ viele Kinder in der Klasse, in der die Ausführung dieser Aufgabe untersucht wurde, zwar die meisten Wörter in diesem Text verstanden, die geforderten Rechenoperationen aber nicht durchführen konnten: Sie haben die Zahlen aus den Aufgaben a) und b) mitunter einfach zusammengezählt (vgl. PELTZER-KARPF et al. 2003: 182). Unter den Zweitsprachenlernenden gab es in dieser Klasse aber auch Kinder, die selbst dann zur richtigen Lösung gelangten, wenn sie einzelne Wörter – wie etwa die „Taucherbrille“ – nicht kannten, denn sie hatten prinzipiell verstanden, dass es etwa bei der ersten Frage darum ging, dass drei Dinge gekauft worden waren und der Preis dafür zu addieren war.

Für die Lösung dieser Aufgabe ist es daher weniger wichtig zu wissen, was mit den Begriffen ‚Badehose‘, ‚Taucherbrille‘ und ‚Sonnenhut‘ gemeint ist als zu erkennen, was die Wörter „eine(n)...um“ und „insgesamt“ bedeuten, und auf welche Weise sie den Sinnzusammenhang dieses Textes konstituieren: Diese Wörter sind es nämlich, die die Orientierungspunkte in diesem Text bilden.

Die Probleme der Zweitsprachenlernenden, die diese Aufgabe nicht lösen konnten – und das waren im Vergleich zu den Muttersprachigen relativ viele –, bestanden bei dieser Aufgabe weniger im Bereich der Mathematik oder der Wortschatzkenntnisse als im Bereich der Textkompetenz: Sie waren mit der Anforderung, diesen Text als ein Sinn Ganzes wahrzunehmen und als ein Instrument des Lernens zu nutzen, völlig überfordert.

Die verbreitete Annahme, dass es ausreicht, Zweit- und Fremdsprachenlernenden die wichtigsten Begriffe im Bezug auf ein Thema oder ein Fachgebiet zu vermitteln und sie diese lernen zu lassen, erweist sich von daher als falsch: Die zentralen Probleme, Texte als ein Instrument des Lernens im Unterricht zu nutzen, bestehen meist nicht im Bereich des Verstehens einzelner Wörter als vielmehr darin, relevante Informationseinheiten in einem Text zu erkennen, zu verknüpfen, mit dem vorhandenen Wissen zu verbinden und für bestimmte, fachbezogene Denkopoperationen zu nutzen.

Textkompetenz wird im Unterricht somit nicht nur benötigt, um, wie in diesem Beispiel, mathematische Aufgaben anhand von Texten zu lösen, Textkompetenz wird immer dann gebraucht, wenn es darum geht, Texte als Grundlage und als Medium des Lernens zu nutzen: **Textkompetenz ist eine Schlüsselkompetenz des Lernens.**

Wie kann ich nun als Lehrerin oder als Lehrer erkennen, ob meine Lernenden die nötige Textkompetenz mitbringen, die sie im Unterricht benötigen, um anhand von Texten lernen zu können?

3. Indikatoren für Textkompetenz

Im Folgenden möchte ich einige Indikatoren für Textkompetenz nennen, die dazu dienen können, die Textkompetenz der Lernenden einzustufen. Die empirische Grundlage bilden Analysen von Lernertexten und von Gesprächen, die beim gemeinsamen Verfassen von Texten geführt wurden (vgl. SCHMÖLZER-EIBINGER 2004; 2006a; 2006b).

Dazu ein Beispiel: Es handelt sich um zwei Gespräche, die von Schülern der vierten Schulstufe beim gemeinsamen Schreiben einer Bildergeschichte geführt wurden. Eine der beiden Gruppen bestand aus deutschsprachigen Schülerinnen mit einer altersgemäß gut entwickelten Textkompetenz, die zweite Gruppe umfasste Zweitsprachenlernende, die über eine relativ geringe Textkompetenz verfügten.

Dieses Ungleichgewicht im Bereich der Textkompetenz zwischen den muttersprachigen Schülerinnen und den Zweitsprachenlernenden ist durchaus symptomatisch, aber keineswegs generalisierbar: Auch Zweitsprachenlernende verfügen mitunter über eine gut entwickelte Textkompetenz in der Erstsprache, auf die sie beim Lernen in der Zweitsprache zurückgreifen können.

Im vorliegenden Fallbeispiel befinden sich in der Gruppe der Zweitsprachenlernenden ein serbischsprachiges Mädchen und zwei türkischsprachige Mädchen. Alle drei verfügen über eine gut entwickelte mündliche Sprachkompetenz und sind in der Lage, mündliche Gesprächssituationen im Alltag mühelos zu bewältigen. Sie haben Deutsch vor allem ungesteuert im außerschulischen Alltag erworben: Marija und Secil sind bereits vor Schuleintritt nach Österreich gekommen, Gözde ist in Österreich geboren und in ihrer mündlichen Sprachkompetenz kaum von Muttersprachigen zu unterscheiden.

Der im Folgenden transkribierte Gesprächsausschnitt bezieht sich auf das Bild 7 der Bildergeschichte (Abb. 1 und 2):

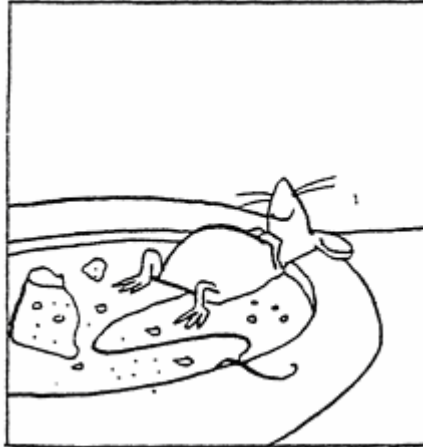


Abbildung 1: Bild aus einer Bildergeschichte für Schüler im vierten Jahr.

<p>G: Sie legte sich hin mit dem dicken Bauch. Sie ... [flüstern und schreiben] S: Nein sie... G: ...mit dem dicken Bauch und legte sich hin... wart mal ... sie legte sich... [diskutieren über die Lesbarkeit des Geschriebenen] ... hin mit dem dicken Bauch und schlief ein. (Gönül, Secil, Marija)</p>	<p>M: Da legte sie sich hin ... [korrigiert sich selbst] Mit schwerem Bauch legte sie sich hin und schlief ... C: Ganz voll gefressen ... M: Mit schwerem Bauch... Mit ganz voll gefressenem und schwerem Bauch... C: legte sie sich auf den Teller... M: legte sie sich auf den Teller, wo früher das Stück Käse stand und schlief... C: das Stück Käse stand tät ich wegstreichen! M: ...legte sie sich auf den Teller und schlief – schlaf... C: und schlief längere Zeit... M: schlief ruhig ein... ruhig und glücklich... schlief ruhig und glücklich ein... C: schlief ruhig ein ist besser! M + C: Mit vollem Bauch legte sie sich auf den Teller und schlief glücklich ein. C: Nein! M: Da lacht sie ja, da hat sie einen Smilie! C: Ja, ok. (Christina, Mira)</p>
---	--

Abbildung 2: Transkribierter Gesprächsausschnitt

Welche Indikatoren erlauben es nun, Textkompetenz zu beurteilen?

3.1 Veränderungen am Text

Dieses Beispiel zeigt, dass die Schülerinnen ihre Äußerungen verschieden oft und auf unterschiedliche Weise verändern: Sowohl die Quantität als auch die Qualität der Veränderungen lässt Rückschlüsse auf ihre Textkompetenz zu.

Lernende, die über eine hohe Textkompetenz verfügen, tendieren dazu, Äußerungen mehrfach zu überarbeiten, das heißt Veränderungen anhand unterschiedlicher Strategien und über einen längeren Zeitraum hinweg durchzuführen. Nicht nur einzelne Wörter, sondern ganze Textpassagen werden dabei verdichtet, erweitert, neu kombiniert oder ersetzt. Bereits veränderte Äußerungen werden immer wieder überdacht und revidiert. Die Veränderungen erfolgen nicht nur an der sprachlichen Oberfläche des Textes (also im Bereich der Syntax, der Grammatik oder der Orthographie), sondern auch im Bereich der Texttiefenstruktur, also im Bezug auf den Text als Ganzes. Auch inhaltliche Zusammenhänge werden mehrfach überprüft, verdeutlicht und präzisiert; Rückgriffe auf vorangegangene Textelemente sind häufig. Veränderungen in der Arbeit am Text führen bei Lernenden mit hoher Textkompetenz durchwegs zu Verbesserungen der Textqualität.

Lernende mit niedriger Textkompetenz verändern bereits formulierte Äußerungen hingegen kaum, sie nehmen nur selten Bezug auf vorangegangene Textstellen oder bereits eingeführte Inhalte, ihre Aufmerksamkeit liegt fast ausschließlich auf der lokalen Ebene des Textes, größere Sinnzusammenhänge bleiben außer Acht. Die Überarbeitungen erfolgen fast nur auf der Wortebene und an der sprachlichen Oberfläche, sie führen nicht immer zu Verbesserungen des Textes, sondern mitunter auch zu neuen Fehlern (z.B. in der Syntax). Die Revisionen sind nur selten bedeutungsdifferenzierend und brechen meist bald wieder ab.

3.2 Strategievielfalt und Perspektivenwechsel

Damit gemeint ist die Fähigkeit, Texte beim Lesen oder beim Schreiben aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und anhand unterschiedlicher Lese- und Schreibstrategien zu bearbeiten und zu gestalten. In Lese- und Schreibprozessen zeigt sich diese Fähigkeit vor allem darin, dass die Lernenden ihre Aufmerksamkeit abwechselnd auf die lokale und auf die globale Ebene eines Textes richten.

3.3 Fokussierung von Kernthemen

Die Textkompetenz der Lernenden zeigt sich weiters auch in der Fähigkeit, zentrale Themen und Ereignisse zu fokussieren. So haben etwa Christine und Mira immer zunächst das wichtigste Ereignis in jedem Bild in einem kurzen Satz

festgehalten („Da legte sie sich hin und schlief“) und diesen Satz erst nach und nach sprachlich und inhaltlich ausdifferenziert.

Die Fähigkeit, relevante inhaltliche Aspekte zu erkennen und zu fokussieren, ist nicht nur beim Schreiben, sondern auch beim Lesen eine wichtige Voraussetzung für eine effiziente Arbeit an einem Text: Auch beim Lesen ist die Fähigkeit, wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden, zentral. Lernende, die nicht über diese Fähigkeit verfügen, können Texte oft nicht ausreichend verstehen bzw. sind nicht in der Lage, Inhalte zusammenhängend und verständlich wiederzugeben.

3.4 Bedeutungskonstruktion im Kontext

Die Textkompetenz der Lernenden zeigt sich auch darin, dass Wortbedeutungen und Sinnstrukturen beim Lesen im jeweiligen Zusammenhang richtig interpretiert und beim Schreiben kontextadäquat aufgebaut werden. Beim Schreiben eines Textes ist damit vor allem die Anforderung verbunden, Begriffe präzise zu verwenden, Äußerungen klar zu formulieren, Kontexte explizit herzustellen und Sinnzusammenhänge nachvollziehbar darzustellen.

Lernende mit geringer Textkompetenz verwenden Begriffe ungenau, ihre Äußerungen sind vielfach unklar, mitunter auch redundant und lückenhaft. Sie setzen ein Wissen über die Kontexte, die für ein Textverständnis nötig sind, bei ihren Leserinnen und Lesern oft einfach voraus, ohne es explizit herzustellen. Beim Schreiben konzentrieren sie sich mehr auf einzelne Wörter und isolierte Textelemente als auf den Text als Ganzes.

3.5 Themenentfaltung und Textkohärenz

Die Textkompetenz der Lernenden wird auch in der Art und Weise manifest, wie ein Thema in einem Text entwickelt und wie Informationen und sprachliche Elemente angeordnet und aufeinander bezogen sind. Texte von Lernenden mit hoher Textkompetenz zeichnen sich dadurch aus, dass thematische Zusammenhänge verständlich und nachvollziehbar hergeleitet sind und genügend Signale zur Konstruktion von Textkohärenz beinhalten. Typisch für Texte von Lernenden mit geringer Textkompetenz ist, dass die Struktur ihrer Texte mit

zunehmender Textlänge immer brüchiger wird (KNAPP 1997). Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang vor allem die Wiederaufnahmestruktur, die Absatzgliederung und der Einsatz der Kohäsionsmittel und der logischen Konnektoren.

3.6 Sprachliche Variation

Texte von Lernenden mit hoher Textkompetenz zeichnen sich durch eine variantenreiche stilistische und lexikalische Gestaltung sowie dadurch aus, dass neben einfachen auch komplexe Sätze vorkommen. Im lexikalischen Bereich ist der Gebrauch von verschiedenen und auch komplexen Adjektiven, Adverbien und Verben kennzeichnend („mit schwerem Bauch“, „mit ganz voll gefressenem Bauch“, „mit vollem Bauch“), in Erzähltexten ist etwa die Art und Weise, wie Erzählelemente eingesetzt werden, aufschlussreich (z.B. die Markierungen der Plötzlichkeit oder Ausdrücke, die Emotionen vermitteln). Daneben ist auch die Fähigkeit der Lernenden, flexibel zwischen mündlicher und schriftsprachlich geprägter Sprache zu „pendeln“, ein Hinweis auf die jeweils vorhandene Textkompetenz.

Lernende mit geringer Textkompetenz variieren Texte demgegenüber kaum, sie bilden hauptsächlich einfache Sätze, setzen nur einen begrenzten Wortschatz ein und übernehmen oft ganze Sätze und Wortgruppen unanalysiert aus dem „Input“. Diese Indikatoren sind bei der Einstufung von Textkompetenz nicht isoliert, sondern immer in Relation zueinander zu verwenden: Sie sind keineswegs trennscharf, bedingen und beeinflussen einander vielmehr auf komplexe und vielfältige Weise. Für didaktische Zwecke greifen sie dennoch zu kurz: Man weiß aufgrund dessen noch nicht, was im Unterricht konkret **zu tun** ist, um die Textkompetenz der Lernenden zu fördern. Die Frage, die sich daher stellt, lautet: Wie kann die Textkompetenz der Lernenden im Unterricht gefördert werden?

4. Die Literale Didaktik

Die Literale Didaktik ist primär ausgerichtet auf die spezifische Situation des Lernens in der Zweitsprache in mehrsprachigen Klassen, sie kann jedoch auch in vielfältigen anderen Lernkontexten eingesetzt werden. Die Literale Didaktik

ist daher nicht nur zur Förderung der Textkompetenz von Zweitsprachenlernenden geeignet, sondern auch zur Förderung der Textkompetenz von Muttersprachigen und von Fremdsprachenlernenden – sei es in der Schule, an Universitäten oder in anderen Bildungsinstitutionen, in denen es darum geht, Wissen anhand von Texten zu erwerben und mittels textgeprägter Sprache zu kommunizieren. Traditionelle Grenzziehungen zwischen der Muttersprachendidaktik, der Fremdsprachendidaktik und der Zweitsprachendidaktik werden damit obsolet.

Bei der Konzeption der Literalen Didaktik wurden theoretische Grundlagen aus dem Bereich der Zweitspracherwerbsforschung, der Textlinguistik, der Schreibforschung, der Kognitionspsychologie und der Literalitätsforschung mit Ergebnissen aus Lernertext- und Textproduktionsanalysen zusammengeführt mit dem Ziel, sie für die Didaktik nutzbar zu machen. Weiters wurden Ansätze aus bestehenden didaktischen Konzepten aufgenommen, sofern sie sich als geeignet für eine Förderung der Textkompetenz im Unterricht erwiesen haben. Berücksichtigt wurde insbesondere der **Aufgabenorientierte Unterricht**, die **Konstruktivistische Didaktik**, die **Schreibdidaktik** und der „**literacy based-approach**“ (KERN 2000). Ein wichtiger Bezugspunkt bei der Konzeption der Literalen Didaktik waren auch jene Probleme im Unterricht, vor die Lehrende nicht nur in mehrsprachigen Klassen, sondern im Unterricht ganz generell häufig gestellt sind. Ausgehend davon wurden die Zielsetzungen der Literalen Didaktik festgelegt, die im folgenden Kapitel skizziert werden.

4.1 Die Ziele der Literalen Didaktik

4.1.1 Literale Förderung

Problem 1:

Die Welt der Texte ist den Lernenden oft nicht vertraut.

Mit der Literalen Didaktik sollen Lernende dazu befähigt werden, Texte lesen, schreiben, diskutieren und als Instrument des Lernens nutzen zu können. Es werden grundlegende Praktiken und Strategien im Umgang mit Texten geschult, die unabhängig von der Komplexität der Texte, den textsortenspezifischen Merkmalen und den Textinhalten beherrscht werden müssen, um anhand von Texten lernen zu können.

Die Literale Didaktik setzt an der Basis der Verstehens- und Schreibarbeit an: Das didaktische Interesse besteht nicht darin, Texte zu vereinfachen, sondern sie für Lernende erfassbar und als Lerninstrument nutzbar zu machen. Der Ausgangspunkt ist dabei nicht nur das, was die Lernenden im Umgang mit Texten können sollen, sondern das, was sie tatsächlich können. Es wird also nicht einfach vorausgesetzt, dass sie die erforderliche Textkompetenz in den Unterricht bereits mitbringen – das Ziel besteht vielmehr darin, an der vorhandenen Textkompetenz der Lernenden anzusetzen und diese im Rahmen individueller Lernmöglichkeiten auszubauen. Die theoretische Basis dafür bilden unter anderem die zuvor skizzierten Indikatoren für Textkompetenz. Sie werden als eine Grundlage für die Konzeption von Aufgaben herangezogen, die dazu dienen sollen, die Textkompetenz der Lernenden beim Lesen, Schreiben und im Gespräch über Texte sukzessive auszubauen.

Die Förderung der Textkompetenz erfolgt in der Literalen Didaktik anhand von Aufgaben, in denen Prozesse des Lesens, Verstehens und Produzierens von Texten systematisch aufeinander bezogen und integriert werden. Es geht dabei nicht nur darum, Texte zu lesen und zu schreiben, sondern auch über Texte zu kommunizieren und Textinhalte in eigenen Worten verständlich wiederzugeben. Die Aufgaben beziehen sich daher nicht nur auf den schriftlichen, sondern auch auf den mündlichen Sprachgebrauch: Es soll ein flexibles „Pendeln“ zwischen mündlich und schriftlich geprägten Sprachgebrauchsweisen geschult werden, um den Lernenden mehr Sicherheit in jenem Bereich des Übergangs zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu geben, der vielen von ihnen Probleme bereitet.

Mit den Aufgaben sollen auch jene kognitiven Prozesse angeregt bzw. intensiviert werden, die als besonders lerneffizient gelten: Das sind vor allem Prozesse des Hypothesenbildens und -testens, des Selektierens, Fokussierens, Abstrahierens, des Inferierens und des Reorganisierens von Informationen sowie Prozesse des Erkennens und Herstellens von Textkohärenz. Die in diesen Prozessen involvierten sprachlichen und kognitiven Aktivitäten bereiten Lernenden mit geringer Textkompetenz oft große Probleme.

4.1.2 Aktives Sprachhandeln

Problem 2:
Im Unterricht wird zu wenig aktiv sprachlich gehandelt.

Wir lernen eine Sprache, indem wir sie gebrauchen: Sprachlernen erfolgt durch Sprachpraxis (vgl. WOLFF 2002: 391). Auch für den Unterricht gilt: Je aktiver sich Lernende beteiligen, desto besser lernen sie. Eine aktive Sprachpraxis entsteht im Unterricht vor allem dann, wenn Lernende bereit und in der Lage sind, sich für die Lösung einer Aufgabe zu engagieren und im Prozess des gemeinsamen Problemlösens zu interagieren: Durch aktives Sprachhandeln wird den Lernenden die Differenz zwischen dem, was sie sagen möchten und dem, was sie sagen können, meist ganz von selber bewusst (vgl. SWAIN 1998: 66ff.). Die Wahrnehmung der Kluft zwischen dem, was die Lernenden schon können und dem, was sie mitteilen möchten, ist eine starke Triebfeder des Spracherwerbs.

Mit den Aufgaben der Literalen Didaktik wird versucht, ein aktives, auf die Situation des Unterrichts bezogenes sprachliches Handeln zu fördern. Es werden Probleme aufgeworfen, die die Lernenden selbständig und mithilfe ihrer vorhandenen Sprach- und Sachkenntnisse lösen müssen. Kooperative Schreibaufgaben sind auf besondere Weise dazu geeignet, Lernende zum aktiven Sprachhandeln im Unterricht zu bewegen (vgl. TYNJÄLÄ/MASON/LONKA 2001: 12), denn sie regen sie dazu an, sich mit dem sprachlichen Input anderer zu befassen und selbst verständlichen Output zu produzieren: Die Lernenden müssen ihre Schreibideen zunächst mitteilen und sie begründen und diskutieren, bevor sie sie zu Papier bringen können – und sie müssen über die Formulierungsvorschläge der anderen nachdenken, sie bewerten, kommentieren bzw. selbst Alternativen vorbringen.

4.1.3 Individuelle Wissenskonstruktion

Problem 3:

Wissen wird reproduziert statt aktiv und individuell konstruiert.

Jede Form des Wissenserwerbs beruht auf Prozessen der aktiven, individuellen Konstruktion von Wissen, in denen das vorhandene Wissen der Lernenden mit neuen Wissensbeständen verknüpft wird (vgl. MÜLLER 1996: 51, 62). Der Wissenserwerb im Unterricht ist daher nur dann effektiv, wenn die Lernenden die Möglichkeit haben, ihr vorhandenes Wissen mit neuem Wissen zu verbinden und im Rahmen individueller Lernprozesse auszubauen.

Eine zentrale Zielsetzung der Literalen Didaktik besteht daher darin, Lernende dazu anzuregen, Wissen nicht bloß zu reproduzieren, sondern im Rahmen kreativer, selbst gesteuerter Lernprozesse aktiv und individuell aufzubauen und zu erweitern. Die Aufgaben sind daher so angelegt, dass es nicht nur darum geht, das im Unterricht vermittelte Wissen wiederzugeben, sondern Informationen vor dem Hintergrund eigener Fragestellungen auszuwählen, zu bewerten und zu interpretieren, mit anderen Wissensbeständen, eigenen Erfahrungen und Kenntnissen zu verknüpfen und sprachlich kohärent darzustellen.

Mit den Aufgaben der Literalen Didaktik sollen Lernende dazu motiviert werden, selbst jenes Wissen zu mobilisieren, das sie brauchen, um Inhalte selbst erschließen, zu verarbeiten und flexible Wissensstrukturen aufzubauen, die auch in anderen Lernkontexten anwendbar sind. Sie sind gefordert, eigenständige Problemlösungen zu entwickeln und effiziente Strategien im Umgang mit Texten selbst zu erkennen und gezielt einzusetzen.

4.1.4 Koordinierter Wissens- und Spracherwerb

Problem 4:

Sprachliches und inhaltliches Lernen sind nicht systematisch aufeinander bezogen.

Eine fremde Sprache wird schneller und effektiver erworben, wenn das Sprachlernen mit dem Sachlernen verknüpft wird (vgl. GENESSEE 1994: 2). Davon ausgehend wurden in den letzten Jahren zahlreiche Modelle eines sprach- und inhaltsbezogenen Fremdsprachenlernens entwickelt („Content and Language Integrated Learning“, CLIL), in denen es primär darum geht, die fremdsprachliche Kompetenz der Lernenden durch inhaltsorientiertes Lernen zu erweitern, indem eine Fremdsprache als Arbeitssprache im Unterricht verwendet wird. Lernende, die solche Modelle durchlaufen haben, erreichen rezeptiv meist fast ein muttersprachliches Niveau, im Bereich der produktiven Sprachfähigkeiten haben sie jedoch oftmals Defizite – vor allem im Bezug auf die sprachliche Präzision und im Hinblick auf komplexere Sprachformen (vgl. DOUGHTY/WILLIAMS 1998: 7).

In der Literalen Didaktik werden Ansätze eines inhaltsorientierten Fremdsprachenlernens mit Konzepten zusammengeführt, in denen der **Fokus auf Inhalte** („focus on content“) durch einen **Fokus auf Sprache** ergänzt wird: Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang der „focus-on-form“-Ansatz,

wie er von DOUGHTY und WILLIAMS (1998) vertreten wird. Dieser Ansatz beruht auf der Hypothese, dass Lernende durch bestimmte Aufgabenstellungen dazu angeregt werden, selbst jene sprachlichen und inhaltlichen Probleme zu erkennen und zu lösen, die in der Sprachproduktion auftauchen („focus on form“) (vgl. LONG/ROBINSON 1998: 23). Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird in diesen Aufgaben gleichzeitig auf die Sprache und auf die Inhalte gelenkt.

Dieser sowohl inhalts- als auch formorientierte Ansatz wird in der Literalen Didaktik aufgegriffen und auf die Förderung der Textkompetenz fokussiert. Textkompetenz wird als ein Instrument des Sprach- *und* des Sachlernens betrachtet. Es geht dabei jedoch weniger um die Frage, wie Inhalte als Vehikel für den Spracherwerb genutzt werden können, sondern wie die Anforderungen des Sachlernens mithilfe der vorhandenen Textkompetenz der Lernenden zu bewältigen sind.

Schreibaufgaben spielen auch in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle: Sie werden als ein zielführendes Verfahren betrachtet, um den Sprach- *und* den Wissenserwerb im Unterricht voranzutreiben: Beim Schreiben werden Problemlösefähigkeiten entwickelt (vgl. KENYON 1989), die es erlauben, neues Wissen auch in komplexen Sachdomänen zu erwerben und anzuwenden (vgl. TYNJÄLÄ/MASON/LONKA 2001: 20).

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie die Zielsetzungen der Literalen Didaktik in konkrete Handlungsanweisungen für den Unterricht umgesetzt werden können: Ausgehend von den didaktischen Prinzipien **integriertes Sprach- und Sachlernen, authentische Sprachpraxis, Sprachaufmerksamkeit, Integration der Fertigkeiten, Kooperation** und **Fokus auf Schreiben**, die an dieser Stelle nicht im Detail erläutert werden können,³ wird das **3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz** und die darauf bezogene **Aufgabentypologie** vorgestellt.

4.2 Das 3-Phasen-Modell der Förderung von Textkompetenz

Mit dem **3-Phasen-Modell** zur Förderung von Textkompetenz sollen Lernende in die Lage versetzt werden, die Texte, mit denen sie im Unterricht konfrontiert werden, besser zu verstehen, sich über diese Texte zu äußern, selbst kohärente Texte zu schreiben und Texte als ein Instrument des Lernens zu nutzen. Das Modell umfasst die Phase der **Wissensaktivierung**, die Phase der **Arbeit an Texten** und die Phase der **Texttransformation** (vgl. SCHMÖLZER-EIBINGER 2002; 2006a; 2006b).

³ Nähere Ausführungen dazu finden sich in SCHMÖLZER-EIBINGER 2005; 2006a; 2006b.

1. In der Phase der **Wissensaktivierung** sollen die Gedanken, Assoziationen und die vorhandenen Kenntnisse der Lernenden zu einem Thema aktiviert und für die Arbeit im Unterricht verfügbar gemacht werden. Um dies zu erreichen, werden vor allem Aufgaben zum „assoziativen Sprechen“ und „assoziativen Schreiben“ (HORNUNG 1999) eingesetzt:

- *Einzelarbeit*: Schreib fünf Minuten lang – ohne abzusetzen – alles auf, was dir zu diesem Stichwort (oder Bild) einfällt. Lass den Schreibfluss nicht abreißen und schreib auch dann weiter, wenn dir gerade nichts einfällt (z.B. llllll...).
- *Partnerarbeit*: Lest einander die Texte vor, die ihr geschrieben habt. Verwendet eure Ideen und Gedanken zum Thema für einen gemeinsamen Text, mit dem ihr euch an einem Text-Wettbewerb in eurer Klasse beteiligt.

2. Die **Arbeit an Texten** bildet den Kernbereich in diesem Modell. Es geht dabei darum, Texte aus unterschiedlichen Perspektiven zu lesen, in verschiedenen Kontexten zu interpretieren, zu diskutieren, zu reflektieren, zu rekonstruieren und zu schreiben. Mündliche und schriftliche Aktivitäten sowie sprach- und inhaltsbezogene Aspekte werden dabei immer in eine möglichst enge Verbindung gebracht. In drei Stufen der Textarbeit („Textkonstruktion“, „Textrekonstruktion“, „Textfokussierung & Textexpansion“) werden jeweils andere Aspekte im Umgang mit Texten in den Mittelpunkt gerückt: In den Aufgaben zur „Textkonstruktion“ geht es darum, Textfragmente zu ergänzen, z.B.:

Vorgabe: jeder zweite Absatz eines Textes wird vorgelegt

- *Paararbeit*: Fügt nach jedem Absatz einen neuen Absatz ein.
- *Gruppenarbeit*: Vergleicht eure Texte paarweise und verfasst gemeinsam einen neuen Text, der euren Vorstellungen von einem „gelungenen“ Text zu diesem Thema entspricht.
- *Gruppenarbeit*: Vergleicht euren Text mit dem Originaltext. Was fällt euch auf?

In den Aufgaben der „Textrekonstruktion“ sind lückenhafte Texte zu vervollständigen bzw. gelesene oder gehörte Texte wiederzugeben, z.B.:

Vorgabe: jeder Lernende erhält einen Absatz eines Textes

- *Einzelarbeit*: Lest euren Absatz genau, legt ihn dann beiseite. Erzählt den anderen, worum es in diesem Absatz geht.
- *Gruppenarbeit*: Bringt eure Absätze in eine sinnvolle Reihenfolge, ohne im Original nachzulesen.
- *Gruppenarbeit*: Rekonstruiert den Text gemeinsam (schriftlich). Ergänzt die „Lücken“.

In den Aufgaben zur „Textfokussierung & Textexpansion“ müssen zentrale Inhalte eines Textes erkannt, gewichtet, selektiert, auf das Wesentliche reduziert und schließlich wiederum ausgebaut und erweitert werden. Auch dazu ein Beispiel:

- *Paararbeit*: Schreibt eine kurze Zusammenfassung des Textes.
- *Gruppenarbeit*: Vergleicht eure Texte. Formuliert den inhaltlichen Kern eurer Texte in einem Satz (schriftlich).
- *Paararbeit*: Schreibt einen Text zum Thema, ausgehend von diesem Satz. Ihr könnt eure eigenen Erfahrungen und Kenntnisse zum Thema einbauen.
- Eine/r aus eurer Gruppe beobachtet den Schreibprozess und schildert euch nachher seine/ihre Eindrücke.

3. In der Phase der **Texttransformation** werden Texte aus ihren ursprünglichen Kontexten herausgelöst und in neue Kontexte transferiert. Dazu müssen sowohl Textstrukturen als auch Bedeutungen im jeweiligen Kontext neu aufgebaut werden. Die Lernenden sind in dieser Phase stärker als in den vorangegangenen Phasen gefordert, Lernprozesse autonom zu steuern und zu gestalten, zum Beispiel:

- Vorgabe: eine Erzählung und ein Sachtext zum selben Thema
- *Paararbeit*: Lest die Erzählung und verändert die Rolle einer Person. Erzählt eure Geschichte (paarweise).
 - *Paararbeit*: Schreibt einen Brief an einen Protagonisten der Erzählung aus der Perspektive der Person mit der veränderten Rolle. Tauscht eure Briefe paarweise aus und schreibt einander Antworten.
 - *Gruppenarbeit*: Lest den Sachtext zum Thema und schreibt einen Text, in dem ihr die Inhalte aus beiden Texten zusammenführt.

Mit diesem 3-Phasen-Modell wird Lehrenden ein flexibles didaktisches Instrumentarium zur Verfügung gestellt, das es ermöglicht, Lernende darin zu unterstützen, Wissen anhand von Texten zu gewinnen. Die *Aufgaben* können auf vielfältige Weise miteinander kombiniert und an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden angepasst werden. Sie dürfen jedoch nicht einfach isoliert herausgegriffen und beliebig aneinandergereiht werden – der Lerneffekt ergibt sich aus der spezifischen Abfolge und Kombination der Aufgaben und den dafür vorgeschlagenen Sozialformen. Die sprachlichen und kognitiven Anforderungen bei der Bearbeitung einer Aufgabe können durch die Komplexität der Texte gesteuert werden: Je einfacher der Text, desto einfacher die Aufgabe.

Das Modell ist lernerorientiert, vielseitig, einfach zu handhaben und anhand verschiedenster Texte zu verwenden – und: es *funktioniert*, und zwar in dem Sinne, als es einen Mechanismus in der Arbeit an Texten in Gang setzt, der

intensive sprach- und inhaltsgerichtete Lernprozesse auslöst und es Lernenden damit erleichtert – bzw. in manchen Fällen überhaupt erst ermöglicht – anhand von Texten im Unterricht zu lernen.

Literatur

DOUGHTY, Catherine / WILLIAMS, Jessica. „Issues and terminology“. In: DOUGHTY, Catherine / WILLIAMS, Jessica (Hg.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press 1998, 1-11.

GENESEE, Fred. „Integrating Language and Content: Lessons from Immersion“. In: *Educational Practice Reports (11), National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning*. Washington/DC, Center for Applied Linguistics 1994, 1-11.

HORNUNG, Antonie. *Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik*. Tübingen, Niemeyer 1999.

KENYON, Russel W. „Writing IS Problem Solving“. In: CONNOLLY, Paul / VILARDI, Teresa (Hg.). *Writing to Learn Mathematics and Science*. New York / London, Teachers College 1989, 73-87.

KERN, Richard. *Literacy and Language Teaching*. Oxford, University Press 2000.

KNAPP, Werner. *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Narr, Tübingen 1997.

LONG, Michael H. / ROBINSON, Peter. „Focus on form: Theory, research, and practice“. In: DOUGHTY, Catherine / WILLIAMS, Jessica (Hg.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press 1998, 15-41.

MÜLLER, Klaus. „Erkenntnistheorie und Lerntheorie. Geschichte ihrer Wechselwirkung vom Repräsentationalismus über den Pragmatismus zum Konstruktivismus“. In: MÜLLER, Klaus (Hg.). *Konstruktivismus. Lehren – Lehren – Ästhetische Prozesse*. Neuwied, Luchterhand 1996, 24-70.

NEISSER, U. *Kognition und Wirklichkeit. Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie*. Stuttgart, Klett-Cotta 1979.

PELTZER-KARPF, Annemarie et al. *Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psycholinguistische Langzeitstudie*. Graz 2003 [unveröff. Manuskript].

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. „Cognitive academic language proficiency and language acquisition in bilingual instruction – with an outlook on a university project in Albania“. In: *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 6 (1, Nr. 1) 2001, 63-80 (2001a).

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. „Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache“. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 1.Quartal 2001/Heft1/2001, Leipzig 3-13 (2001b).

- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. „Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb“. In: PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. / SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (Hg.). *Textkompetenz. Neue Perspektiven auf das Lernen und Lehren*. Innsbruck, Studienverlag 2002, 13-44.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine. „Sprach- und Sachlernen in mehrsprachigen Klassen. Ein Modell für den Unterricht“. In: PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. / SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (Hg.). *Textkompetenz. Neue Perspektiven auf das Lernen und Lehren*. Innsbruck, Studienverlag 2002, 91-126.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine. „Textproduktion und Textkompetenz im Kontext zweisprachlichen Lernens“. In: PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. / H.-J. KRUMM (Hg.). *Theorie und Praxis Jahrbuch 2004. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck, Studienverlag 2004, 95-133.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine. „Lernen und Lehren in mehrsprachigen Klassen“. In: ÖDaF (Hg.). *Perspektiven. ÖDaF-Mitteilungen, Sonderheft zur XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Graz*. Wien, ÖDaF 2005, 35-44.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine. „Textkompetenz und schulisches Lernen in der Zweitsprache“. In: PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. / H.-J. KRUMM (Hg.). *Tagungsband zur XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Graz*, Innsbruck, Studienverlag 2006, 179-192 (2006a).
- SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine. „In der Zweitsprache lernen“. In: *ÖDAF-Mitteilungen, Heft1/2006*, Wien 2006, 16-28 (2006b).
- SWAIN, Merrill. „Focus on form through conscious reflection“. In: DOUGTHY, Catherine / WILLIAMS, Jessica (Hg.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press 1998, 64-81.
- TYNJÄLÄ, Päivi / MASON, Lucia / LONKA, Kirsti. *Writing as a Learning Tool*. Dordrecht / Boston / London, Kluwer Academic Publishers 2001.
- WOLFF, Dieter. *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main, Lang 2002.