Textlinguistische Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht

von Christof Totschnig

Gliederung:

0. Einleitung (2)
1.1. Textkohäsion (4)
1.2. Fremdsprachendidaktische Implikationen von "Textkohäsion" (5)
2.1. Textkohärenz (7)
2.2. Fremdsprachendidaktische Implikationen von "Textkohärenz" (10)
3.1. "Frames and scripts" (12)
3.2. Fremdsprachendidaktische Implikationen von "frames and scripts" (13)
4. Schluss (16)
Bibliographie (17)
Anmerkungen (18)

Abstract

In meinem Beitrag verfolge ich zwei Ziele: zum einen sollen Grundpositionen und Schlüsselbegriffe der Textlinguistik geklärt werden. Das geschieht in einem knappen Abriss der Forschungsgeschichte des Fachs, in dem der ersten noch sprachsystematisch ausgerichteten Phase die neueren kommunikationstheoretisch orientierten Ansätze gegenübergestellt werden. Zum anderen und hauptsächlichen sollen einige der vorgestellten textlinguistischen Konzepte (Textkohäsion und Textkohärenz, Isotopie, Präsuppositionen und Inferenzen, "frames and scripts") auf ihre mögliche Relevanz für Belange des Fremdsprachenunterrichts befragt werden. An didaktischen Arbeitsbereichen bzw. Problemfeldern kommen dabei u.a. Kohäsionsmängel in Lernertexten, Wortschatzarbeit, Lesefertigkeit und interkulturelles Lernen in den Blick.

0. Einleitung

Die Fragestellungen und vorliegenden Antworten der Textlinguistik sind ein weites Feld, nahezu so weit und unübersehbar wie die Erscheinungsformen und sozialen Funktionen ihres Gegenstands. Ich bin von Ausbildung und germanistischen Hauptinteressen her nicht Linguist. Was mich dennoch veranlasst hat, dieses Feld zu betreten, mich um einen Überblick über seine Grundbegriffe und Teilbereiche zu bemühen, war eine mit "Gramática III" betitelte Lehrveranstaltung, für die am Germanistikinstitut in Salamanca traditionellerweise der österreichische Lektor / die österreichische Lektorin zuständig ist. Die Entscheidung, in dieser Lehrveranstaltung über die Satzgrenze hinauszublicken, hatte ursprünglich weniger mit gegenstandsimmanenten als mit institutionell-organisatorischen Faktoren zu tun: in den aufbauenden Lehrveranstaltungen "gramática I" und "gramática II" werden Morphologie und Syntax des Deutschen erschöpfend mit Helbig/Buscha erarbeitet, und für mich und mein Fach blieb, salopp gesagt, nur wenig vom (Satz-))Grammatikkuchen übrig.

Auch hinter dem Entschluss, an diesem Kongress als Nichtfachmann zu textlinguistischen Fragen zu referieren, standen am Anfang wieder gegenstandsfremde Motive: ich bedurfte, um meine für den textlinguistischen Teil des Grammatikkurses angeeigneten Kenntnisse des Fachs zu ordnen, in die Ordnung eines Textes zu bringen, eines disziplinierenden Anstoßes von außen. Im Wissen, dass diese Motivation und Sinngebung für eine Seminararbeit, wohl aber nicht für einen Kongressbeitrag ausreicht, stellte ich im Oktober den Organisatoren des Kongresses, und mir selbst, Erkenntnisse über die fremdsprachendidaktische Relevanz textlinguistischer Erkenntnisse in Aussicht. Seitdem habe ich zwar die Struktur des weiten Feldes der Textlinguistik, auch die Berührungspunkte mit dem Nachbarfeld der Psycholinguistik genauer in den Blick bekommen - mein quasi ich-bezogenes Kalkül ist somit aufgegangen. Die im Referatstitel versprochenen Erkenntnisse über die Bedeutung textlinguistischer Einsichten für die Belange des Fremdsprachenunterrichts haben sich über dieser Grundlagenarbeit aber nur in allgemeiner Form eingestellt bzw. habe ich nur aus zweiter Hand, aus der

didaktischen Literatur beziehen können. Das, das heißt, der Text, den ich unter so bewandten Umständen zu produzieren imstande war, erschien mir der Kommunikationssituation eines Germanistenkongresses nicht angemessen. Anfang dieser Woche sollte mich denn auch die Grippewelle erfassen.

Wenn sie das nicht tat und ich hier trotz allem meinen Text präsentiere, ist das folgenden Überlegungen geschuldet: zum einen steht der Kongress, wie mir versichert worden ist, auch StudentInnen offen. Für diese mag die Abklärung textlinguistischer Grundbegriffe, die den einen Strang meiner Ausführungen ausmachen wird, Gebrauchswert haben. Zum anderen werden unter den KollegInnen nicht wenige sein, die durch die Notwendigkeiten kleiner Institute so wie ich zu einem Generalistentum vergattert werden. Bei diesen kann ich hoffen, mit dem zweiten Strang, Denkanstößen (und nicht mehr) zu den classroom implications and applications textlinguistischer Erkenntnisse, die ich aus der Fachliteratur erhalten habe und hier, wie angedeutet, ohne eingehende Überprüfung durch die eigene Unterrichtspraxis an sie weiterreichen muss, nicht nur einen tren en marcha anzustoßen.

Damit mache ich einen Punkt hinter diesen erklärenden und entschuldigenden Vorspann. Im folgenden werden ein kursorischer Abriss über die Geschichte des Fachs "Textlinguistik", in dem Grundkonzepte wie "Kohäsion", "Isotopie", "Präsuppositionen", "Frames and scripts" und der Schlüsselbegriff "Kohärenz" geklärt werden sollen, und Hinweise auf die mögliche Relevanz dieser Begriffe für den Fremdsprachenunterricht parallel geführt. Vorauszuschicken ist noch die Einschränkung, dass im folgenden tour de force durch die Forschungsgeschichte die zweite der beiden Grundfragen der Textlinguistik - "Was macht einen Text zu einem Exemplar einer besonderen Klasse von Texten?" neben der Frage "Was macht einen Text zu einem Text?" - das heißt, die Textsortenproblematik - nur gestreift wird.

1.1. Textkohäsion

Das auslösende Moment für das Aufkommen textlinguistischer Fragestellungen in der Sprachwissenschaft war die Einsicht, dass sich bestimmte satzübergreifende Phänomene mit Hilfe von Grammatikmodellen, die als größte Beschreibungseinheit nur den Satz kennen, nicht erfassen und erklären lassen. In Überblicksdarstellungen wird die Geschichte des Fachs in zwei Phasen geteilt: in der ersten galt das Interesse den im Sprachsystem angelegten Mitteln zur Satzverknüpfung. Solche transphrastischen Mittel werden schon in Titeln von Arbeiten wie "Pronomina und Textkonstitution" von Roland Harweg aus dem Jahr 1968 und Harald Weinrichs "Textlinguistik: Zur Syntax des Artikels in der deutschen Sprache" von 1969 angesprochen. Die Beziehungen zwischen den einzelnen Sätzen, die diese im Sprachinventar bereitgehaltenen Elemente wie Prowörter, Artikel oder Konjunktionen stiften, werden mit dem Begriff "Kohäsion" erfasst. Den Kohäsionsmitteln kommt denn auch eine zentrale Rolle in den ersten Textdefinitionen zu. So bestimmt Harweg Text als "ein durch ununterbrochene pronominale Verkettung konstituiertes Nacheinander sprachlicher Einheiten" (cf. Harweg 1968:148).

Das Isotopiekonzept stellt ein weiteres Modell dar, das versucht, "Textualität" an Elementen festzumachen, die an der Textoberfläche greifbar und analysierbar sind. Es gehört damit ebenfalls noch der ersten Welle textlinguistischer Modellbildung an. Nach diesem auf Greimas' Sémantique structurale zurückgehenden Konzept ergibt sich der Zusammenhalt eines Textes und seine Bedeutung aus den semantischen Beziehungen zwischen den lexikalischen Einheiten. Nicht mehr morphosyntaktische Mittel, sondern die den einzelnen Lexemen im Text gemeinsamen semantischen Merkmale werden als fundamental für die Textverknüpfung angesehen. Der folgende Minitext mag das veranschaulichen:

1) In der Garage stand ein Auto. Der Wagen war frisch lackiert.

Der Zusammenhalt zwischen den beiden Sätzen ist nach dem hier verhandelten Ansatz in erster Linie den semantischen Beziehungen zwischen den Lexemen 'Auto', 'Wagen', 'Garage', eventuell 'lackiert' zu verdanken. Der Begriff "Isotopie" meint die Gesamtheit der Bedeutungsbeziehungen zwischen

den Lexemen eines Textes, einzelne Lexeme mit gemeinsamem semantischen Nenner formen diesem Textbeschreibungsmodell gemäß eine den Text durchziehende, Kohäsion stiftende "Isotopiekette".

1.2. Fremdsprachendidaktische Implikationen von "Textkohäsion"

Ich unterbreche hier den forschungsgeschichtlichen Abriss und interessiere mich im kommenden für spezifisch didaktische Fragen: Das Phänomen "Kohäsion" gerät im Sprachunterricht oft ex negativo in den Blickpunkt der Lehrenden, so wenn sich in Lernertexten Verstöße gegen textgrammatische Regeln häufen. Im folgenden drei Beispiele aus der Unterrichtspraxis:

> 2a) Sie glaubte, dass die klassischen Vorurteile, die über die Mexikaner existieren, nicht immer richtig sind. Sie sagte, dass die Deutschen, die nicht mit Mexikanern zusammenleben, denken, dass sie unzuverlässig sind. Trotzdem meint sie, dass die Mexikaner viele positive Eigenschaften haben.
>
> 2b) Eine von sieben goldenen Verkehrsregeln: Das Fernlicht verwendet man, wenn ein Auto auf der anderen Seite fährt, damit er uns genau sehen kann.
>
> 2c) Von Österreich kannte ich nur Wien, von Graz hatte ich keine Ahnung. Deswegen dachte ich, dass ich froh sein könnte, wenn ich überhaupt einen Spanier in Graz finde.

KollegInnnen werden mir bestätigen können, dass es sich bei diesen "Textfehlern" - als solche werden sie in den Korrekturanmerkungen am Seitenrand gern rubriziert - nicht um isolierte Einzelfälle handelt. Somit erscheint es didaktisch gerechtfertigt, Funktion und Anwendungsbedingungen von Kohäsionsmitteln zum expliziten Gegenstand von Unterrichtseinheiten zu machen, zumal Reflexion über Sprache ein wichtiges sekundäres Lernziel im Fremdsprachenunterricht darstellt.

Im folgenden möchte ich einige knappe Vorschläge für didaktische Zugriffe auf den Bereich "Kohäsion" vorstellen. Zur Bewusstmachung des Phänomens eignen sich gut Textpuzzles. Man zerlegt einen kurzen Text in Einzelsätze, mischt diese und lässt die Lernenden sie wieder in die richtige Ordnung bringen. In einer Deutschstunde an einem Wiener Gymnasium, in einem muttersprachlichen Kontext also, hat das Bild eines Puzzles ein Mädchen zur Bemerkung angestoßen, dass die Bedeutung der Einzelsätze wie die Bruchstücke des Gesamtbildes sei, den Wörtern wie Artikel und Pronomen

aber die Rolle der je spezifischen Randung der einzelnen Puzzlestücke zukomme. Mit dem Puzzle-Vergleich lässt sich den Lernenden auch gut die Bedeutung der Satzgliedstellung für die Textverflechtung, z. B. die Position vor und unmittelbar nach dem finiten Verb als "Kontaktzone", veranschaulichen.

Einem Aufsatz von Klaus Zimmermann, "Textuelle Lernziele im Fremdsprachenunterricht", entnehme ich den Vorschlag, die Verweisformen und ihre Funktion in einem konkreten Text durch bestimmte Symbole zu markieren: so bekommt ein Verweiselement bei anaphorischer Verweisrichtung einen nach oben zeigenden Pfeil vorangestellt; kataphorische Verweisung wird durch einen nachgestellten, nach unten gerichteten Pfeil gekennzeichnet; Ziffern explizieren die Zuordnung von Verweiswort und Bezugswort (cf. Zimmermann 1979:119).

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, den Lernenden Texte vorzulegen, die in puncto "Kohäsion" Mängel aufweisen, und diese verbessern zu lassen. Als Quelle für textgrammatisch fehlerhafte Texte kommen dabei nicht nur Lernerarbeiten, sondern auch Sprachlehrbücher, vor allem älteren Datums, in Betracht.

Für den Isotopieansatz ist Textzusammenhalt, wie bereits angeführt, vor allem das Ergebnis von Semrekurrenz, der Überstimmung von Textwörtern in bestimmten semantischen Merkmalen. Aus linguistischer Sicht wird daran bemängelt, dass der zentrale Begriff "semantisches Merkmal" als "wohldefinierte und relativ klar bestimmbare sprachliche Größe" gehandelt werde, was er aber durchaus nicht sei (cf. Linke, Nussbauer, Portmann 1994:231). Für fremdsprachendidaktische Belange - ich denke dabei vor allem an die textgestützte Wortschatzarbeit - hält der Ansatz meines Erachtens aber schon Anregungen parat. So kann bei der folgenden Zeitungsnotiz die vom Sem "Feuer" konstituierte Isotopiekette, in den Focus der Aufmerksamkeit der Lernenden gerückt, eine Art Stützfunktion beim Ausbau des Wortschatzes übernehmen (auch wenn sich das Sem linguistisch nicht "sauber" erfassen lässt):

3) Ein Papagei wurde in einem St. Moritzer Ferienhaus zum Brandstifter. Er knabberte an der Reibfläche eines Zündholzbriefchens, das sich entzündete. Herabfallende Streichhölzer setzten den Teppich in Brand. Die erschrockenen Hausbewohner konnten schließlich das Feuer löschen und ihren Liebling retten.[1]

Für die nachhaltigere Verankerung von neuen, aus Texten bezogenen Wörtern im Gedächtnis kann es auch hilfreich sein, den Lernenden Begriffe wie Synonymie, Hyperonymie und Hyponymie (Bedeutungsüber- und -unterordnung), Kohyponymie (Nebenordnung von Begriffen ohne Oberbegriff) und Antonymie zur Hand zu geben bzw. sie bei der Textarbeit für die von diesen Begriffen bezeichneten Bedeutungsbeziehungen zwischen Wörtern zu sensibilisieren. So finden sich im angeführten "Papagei als Brandstifter"-Text Beispiele für Synonymie (Feuer - Brand, Zündholz - Streichholz, entzünden - in Brand stecken) und Paraphrase (Papagei - Liebling).

Nach diesen knappen Hinweisen auf mögliche didaktische Implikationen des Textmodells, bei dem die cohesive ties, die Kohäsionsmittel im Zentrum stehen, greife ich den linguistischen Strang meiner Ausführungen wieder auf.

2.1. Textkohärenz

Den Beginn der zweiten Phase textlinguistischer Forschung markiert die sogenannte pragmatische Wende in der Linguistik Anfang der 70er Jahre. Der Untersuchungsgegenstand "Sprache" wird nun primär als Werkzeug kommunikativen Handelns bestimmt. Diese Abkehr von rein systemlinguistischen Fragestellungen vollzog sich auch und erst recht in der Wissenschaft von "Texten", zumal Sprache in kommunikativer Funktion nur in Texten greifbar ist. Zudem hatte sich bald mal gezeigt, dass die ersten, gerade angesprochenen Erklärungsversuche, die Textualität am Vorhandensein von Kohäsionsmitteln und semantischen Relationen an der Textoberfläche festmachten, allein nicht ausreichten, um Texte von Nicht-Texten zu unterscheiden. Es ist ein leichtes, Satzfolgen zu konstruieren, die zahlreiche Pronominalisierungen oder ein engmaschiges Isotopienetz aufweisen und dennoch alles andere als kohärent sind. So zum Beispiel folgendes Gebilde (cf. Vater 1994:18):

4) Es gibt niemanden, den ihr Gesang nicht mitreißt. Unsere Sängerin heißt

Josephine. Gesang ist ein Wort mit sechs Buchstaben. Sängerinnen machen viele Worte.

In den neueren, pragmatisch orientierten Ansätzen wird unterschieden zwischen Kohäsion als Oberflächenphänomen und Kohärenz als die einem Text zugrundeliegenden, vom Textproduzenten zugrundegelegten logischen Zusammenhänge. Diese müssen nicht notwendigerweise an der Textoberfläche durch Kohäsionsmittel signalisiert sein, wie der folgende Minitext zeigt:

5) No estaré en Salamanca el fin de semana. Tenemos matanza en mi pueblo.

Kohärent, und damit zu einem Text, wird die Satzfolge nicht in erster Linie dank dem rückverweisenden Possessivpronomen "mi", sondern durch die sprachlich nicht realisierte kausale Relation zwischen den beiden Satzbedeutungen. Wenn der Adressat ohne Probleme den "inneren" Zusammenhang zwischen den beiden Sätzen erkennt, den zweiten als Begründung für den ersten versteht, wenn er also diesem Minitext Kohärenz zuspricht, hat er vorher schon einiges andere getan: er hat zum einen stillschweigend vorausgesetzt, dass sein Gesprächspartner mit seinen Worten einen kommunikativen Zweck verfolgt und sich selbstverständlich an die Kommunikationsmaxime der Relation - "Sei relevant!" - gehalten hat. Diese Maxime ist eine von vier aus dem Prinzip "Sei kooperativ!" abgeleiteten Grundregeln, deren Gültigkeit nach H.P. Grice in jeder Kommunikationssituation von den Gesprächspartnern, insbesondere vom Rezipienten vorausgesetzt, "präsupponiert" wird (cf. Linke, Nussbaumer 1988:45). Der Rezipient unseres kurzen Textes ist, da er beim anderen kooperatives Verhalten präsupponiert, denn auch bereit, sein Wissen über den Arbeitsanfall beim Schlachten eines Schweins, über den besonderen Stellenwert dieses Ereignisses im bäuerlichen Jahresablauf zu aktivieren. Als Nicht-Spanier greift er beim Verstehen der Äußerung womöglich auf Erfahrungen zurück, die er im Umgang mit anderen in Städten lebenden Spaniern in bezug auf das Konzept "mi pueblo" gemacht hat. Die Aktivierung dieser Wissensbestände, die sein Gesprächspartner bei ihm vorausgesetzt, präsupponiert hat, ermöglicht es dem Hörer, den inneren Textzusammenhang zu rekonstruieren. Verfügt er über dieses Wissen nicht, hat er die Möglichkeit, n i c h t zu verstehen oder zu lernen, d.h. durch Schlussfolgerungen neues, in

diesem Fall kulturspezifisches Wissen zu gewinnen.

Der für die neuere textlinguistische Forschung zentrale Begriff der "Kohärenz" trägt also dem Umstand Rechung, dass die von Texten übermittelten Informationen in der Regel nicht zu 100 Prozent in der sprachlichen Gestalt greifbar sind, dass Texte stets mehr meinen als sie sagen, dass Textverstehen mehr ist als das Dekodieren der sprachlichen Zeichen. Der Begriff "Kohärenz" impliziert somit auch eine stärkere Berücksichtigung der Perspektive des Rezipienten, der von diesem beim Verstehen bewusst oder automatisch vollzogenen Prozesse. "Kohärenz" meint damit auch das Ergebnis der Textarbeit des Rezipienten, der Interaktion zwischen den vom Text explizit an ihn herangetragenen Informationen und seinen Wissensbeständen. Mit dem Beispieltext über ein Wochenende im Zeichen der "matanza" habe ich das für eine effiziente Kommunikation unerlässliche Wechselspiel von Präsuppositionen von seiten des Sprechers und Inferenzen, d.h. Ergänzungen des Ausgesparten durch den Hörer, anzudeuten versucht. Spielgrundlage ist das von Produzent und Rezipient geteilte Weltwissen.

Es folgen wieder einige knappe Hinweise auf fremdsprachendidaktische Aspekte der von den Begriffen "Präsupposition" und "Inferenz" erfassten Phänomene. Zuvor will ich ans Ende dieser knappen Skizze von Zusammenhängen, in die die Textlinguistik ihren Gegenstand seit der pragmatischen Wende eingebunden sieht, eine revidierte Textdefinition stellen. Sie stammt von Klaus Brinker, einem der führenden Leute der zweiten, pragmatisch orientierten Welle textlinguistischer Theoriebildung in Deutschland. Er definiert Text als "eine kohärente Satzfolge mit kommunikativer Funktion" (Brinker 1988:18).

2.2. Fremdsprachendidaktische Implikationen von "Textkohärenz"

Die Spielregeln für das gerade angesprochene Wechselspiel von Präsuppositionen und Inferenzen in der Kommunikation müssen im Fremdsprachenunterricht nicht eigens gelernt werden. Sie sind Teil der allgemeinen mit der Muttersprache erworbenen kommunikativen Kompetenz. Diese umfasst eben auch die selbstverständliche Beachtung der Maxime der Quantität - einer weiteren der vier von H.P. Grice postulierten Grundregeln jeglicher Kommunikation - "Mach deinen Beitrag (nur) so informativ wie nötig!", stelle das Wissen deines Kommunikationspartners in Rechnung, präsupponiere. Ein Deutschlernender wird - ausreichende Sprachkenntnisse vorausgesetzt - ohne zu überlegen den Spalt zwischen den beiden folgenden Sätzen überbrücken:

6) Wir kamen zu einem abgelegenen Haus. Weißer Rauch stieg aus dem Kamin.

(Nur in Klammer sei hier angemerkt, dass man sich für einen Lehrbuchtext gut einen eingeschobenen Satz wie "Es hatte einen Kamin" vorstellen kann, wodurch dem Leser das Inferieren "abgenommen" wird[2]). Mehr Überlegung wird es den Deutschlernenden womöglich kosten, wenn er in einem narrativen Text auf folgende, von Mutter an Tochter gerichtete Sätze stößt:

7) Nimm die Wäsche ab. Die Zigeuner kommen.

Will er, wie es die Adressatin der Anweisung automatisch macht, die beiden Sätze als kohärent ansehen, muss er das erschließen, was von der Mutter als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt und von der Tochter als Selbstverständlichkeit mitverstanden worden ist. Quasi durch Inferenzen zweiten Grades hat er die Möglichkeit, als Außenstehender in die "Köpfe der Menschen", hier zweier literarischer Figuren aus dem 19. Jahrhundert zu gucken, die "Ordnung" (bzw. Unordnung) in den Köpfen in einem Detail in den Blick zu bekommen. Das einer interkulturellen Didaktik verpflichtete Lehrwerk "Sichtwechsel" enthält Unterrichtseinheiten, in denen die Lernenden zu Hellhörigkeit für das in Äußerungen Präsupponierte geführt werden sollen. Die Vorschläge finden sich in Lektion 16, als Teil des Bereichs, der sich die Befähigung zum Kulturvergleich zum Ziel gesetzt hat. Auf sie sei im folgenden kurz verwiesen (cf. Bachmann, Gerhold, Müller, Wessling 1996: 62, 124):

Aufgehängt wird das Kapitel an zwei Heiratsannoncen:

> 8a) Er, 39, Handwerker, z. Z. ohne Fahrzeug, sucht trotzdem eine Frau, bei der er ab und zu den öden Alltag vergessen kann
>
> 8b) Solide arbeitender, daher mittelloser Zahnarzt möchte es doch noch einmal versuchen, eine ehrliche Partnerschaft aufzubauen.

Mit der angeschlossenen Frage "Unter welchen Voraussetzungen stimmen die Texte?" wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die von den beiden Inserenten hier mit leicht ironischem Hintersinn vorgenommenen Präsuppositionen gelenkt (wohlhabende Zahnärzte sind bloße Krankenscheinsammler, autolose Kandidaten zählen wenig auf dem Heiratsmarkt). Im Anschluss wird den Lernenden eine Liste von alltäglichen Äußerungen zur "Interpretation" vorgelegt. Durch bewusst vollzogene Inferenzen können die Schüler dann Einstellungen, Normalitätsvorstellungen und Gewissheiten der Sprechenden namhaft machen. Diese reichen vom schlechten Ruf der Schwiegermütter über das Alter, in dem Kinder "normalerweise" das Elternhaus verlassen und den Motiven hinter dem Alkoholkonsum bis zu den Ladenöffnungszeiten:

> 9a) Morgen kommt meine Schwiegermutter, aber sie ist ganz nett
>
> 9b) Ulli ist schon zwanzig und sie wohnt immer noch zu Hause
>
> 9c) Wir haben uns halbtot gelacht, dabei haben wir keinen Schluck getrunken.
>
> 9d) Wenn du noch einkaufen gehen willst, musst du dich beeilen, es ist schon dreiviertel sechs.

Gerade das letzte Beispiel macht klar, dass es den Lehrbuchautoren hierbei nicht, zumindest nicht vorrangig, um besonders originelle Vermittlung von Landeskunde- und Kulturwissen geht - das kann ein Verfallsdatum und einen vielfältig eingeschränkten Geltungsbereich haben. Es geht um Strategien, dieses Wissen selbst zu gewinnen. Wachheit gegenüber Präsuppositionen, die man nicht automatisch inferieren kann, weil einem eben das vorausgesetzte Wissen (noch) fehlt, ist eine von diesen Strategien. Lernen ist sozusagen Inferenz zweiten Grades. Zur Erläuterung: was der Begriff "matanza" im kulturellen Kontext des ländlichen Galizien bedeuten kann, habe ich gelernt, als ich die als selbstverständlich gegebene Begründung meines Bekannten nicht sofort verstanden habe.

3.1. "Frames and scripts"

Ich greife noch einmal jenen Strang in meinen Ausführungen auf, in dem es mir um die Klärung von Grundeinsichten und Grundbegriffen der Textlinguistik zu tun ist. Um einem Text Kohärenz zuzuschreiben, ihn zu verstehen, muss der Rezipient, wie bereits dargelegt, über sein Sprachwissen hinaus sein Weltwissen aktivieren. Mit Anleihen bei der kognitiven Psychologie hat die Textlinguistik den recht vagen Begriff "Weltwissen" genauer zu fassen und die Interaktion von Text und den vielfältigen Wissensbeständen des Rezipienten zu modellieren versucht. Die Schema- bzw. frames and scripts-Theorie stellt einen dieser Versuche dar. Die Begriffe, die die Theorie im Namen führt - Schema ist der Überbegriff - geben an, wie unser verständnisleitendes Alltagswissen aufgebaut sein könnte. Schemata sind im Gedächtnis gespeicherte abstrakte Wissensstrukturen, zu denen wir unsere Erfahrungen, metaphorisch gesprochen, destilliert haben. Frames sind dabei Standardmuster von statischen Wirklichkeitsbereichen - ein Beispiel wäre unser Wissen über die prototypischen Komponenten eines Computers: Bildschirm, Tastatur, Maus -, scripts beziehen sich auf stereotype Ereignis- und Handlungsabläufe - wie unser Wissen über die Schrittabfolge bei einem Restaurantbesuch. Schemata steuern gemäß der hier vorgestellten Theorie alle Formen der menschlichen Wahrnehmung, nicht nur die über Sprache, Texte vermittelte. Speziell für das Textverstehen wichtige frames repräsentieren das, was der Begriff "Textsortenwissen" umfasst: als Beispiel für diese auch als rhetorische Schemata bezeichneten, abstrakte Textstrukturen abbildenden "Vorstellungsrahmen" (cf. Somelke 1993:21) kann der frame für narrative Texte dienen: dieser wird Platzhalter, sogenannte slots, für "Held", "Widersacher", "Hindernis", "Ziel" enthalten. In diese ordnet der Rezipient die konkreten Informationen des Einzeltextes ein.

Mit zwei Minitexten will ich den heuristischen Wert der Schema-Theorie für das Verständnis von Textverstehen (= Herstellen von Kohärenz) verdeutlichen. Im ersten Text fungiert das Wort "Hotel" (im Verein mit der Zeitangabe "zu Mittag") als cue, als Auslösemoment für die Aktivierung des scripts für den Routineablauf eines Restaurantbesuchs:

10) Wir waren gestern zu Mittag im Hotel "Traube". Das Essen war ziemlich mäßig und die Kellnerin superunfreundlich. Dafür war dann die Rechnung kategoriegemäß.

Dank dem aufgerufenen Schema versteht der Hörer all die Handlungsschritte mit, die sein Kommunikationspartner unerwähnt gelassen hat: Speisekarte studieren, bestellen, um die Rechnung bitten etc. Wie selbstverständlich der Sprecher damit rechnet, dass der Hörer ihnen beiden gemeinsame Wissensbestände in den Verstehensprozess miteinbringt, macht die Verwendung des bestimmten Artikels vor "Essen", "Kellnerin", "Rechnung" sichtbar, ohne dass die betreffenden Gegenstände bzw. die Person explizit in den Text eingeführt worden wären. Ein Vorgriff auf die anschließenden, und mein Referat beschließenden, Hinweise auf die fremdsprachendidaktische Relevanz der Schema-Theorie: es mag lohnend sein, die Lernenden auf die Qualität des bestimmten Artikels als Indikator für, als Fenster zur "Ordnung im Kopf" des anderen hinzuweisen. Das "el" vor "turrón" und das "die" vor den "Keksen" in der Erzählung eines Spaniers bzw. eines Österreichers über ihre Weihnachtsferien können aufschlußreich sein.

Der zweite Beispieltext soll die Rolle aufgerufener Schemata bei der Desambiguierung zweideutiger Textpassagen illustrieren. Im folgenden Satz wirkt das Wort "Computer" als cue, als Anstoß für die Aktivierung eines bestimmten frame.

11a) Ich hab' gestern meinen Computer zur Reparatur geben müssen.

Dank dem Frame wird der Rezipient die potentielle Zweideutigkeit des Folgesatzes kaum mehr bewusst wahrnehmen:

11b) Die Maus hat verrückt gespielt.

3.2. Fremdsprachendidaktische Implikationen von "frames and scripts"

Die didaktische Literatur zu den classroom implications and applications der Schema-Theorie ist umfangreich. Erwähnen möchte ich den von Patricia L. Carrell (mit)herausgegebenen Aufsatzband "Interactive Approaches to Second Language Reading" von 1988, dem ich zum großen Teil die folgenden Andeutungen verdanke:

Die gerade skizzierten Erkenntnisse der Textlinguistik und der kognitiven Psychologie laufen in einem Modell zusammen, das Textverstehen darstellt als Ineinandergreifen von zwei verschiedenen Verarbeitungsprozessen, als Zusammenspiel von einerseits "aufsteigender", von den Sprachdaten des Textes angetriebener Verarbeitung und andererseits von "absteigenden", vom Weltwissen des Rezipienten angetriebenen Zugriffen auf den Text. Ich zitiere Carrell aus der Einleitung zum gerade angeführten Buch: "efficient and effective reading requires both top-down and bottom-up strategies operating interactively." (cf. Carrell 1988a:4). Das gilt für das Lesen in der Muttersprache wie in der Fremdsprache. Verstehensprobleme können ihre Ursache in einem Ungleichgewicht zwischen diesen zwei gegenläufigen Prozessen haben. Vielen SprachlehrerInnen wird der Lesestil, den Carrell "Text-boundedness" (cf. Carrell 1988b:101) nennt, aus dem Unterrichtsalltag wohlbekannt sein: Der / die Lernende hangelt sich von Wort zu Wort, von Satz zu Satz, weiß am Ende vielleicht einige Einzelheiten zu nennen, (so nicht vorher schon sein Kurzzeitgedächtnis kollabiert ist), nicht jedoch die größeren Zusammenhänge. Im folgenden gebe ich einige didaktische Vorschläge wieder, wie die Lernenden zu interaktivem Lesen, zur Aktivierung ihres u.a. in frames und scripts gespeicherten Weltwissens angehalten werden können. Lehrziel ist es, in den Worten Carrells, "to make second language readers metacognitively aware that effective reading calls for an efficient interaction of both processing modes" (Carrell 1988c:240):

Man kann den Lernenden einen Text Satz für Satz zu lesen geben und sie Vermutungen über das Folgende anstellen lassen, oder man macht sie nur mit den Anfangs- und Schlusssätzen bekannt und lässt sie das Ausgesparte ergänzen. Man kann ihnen einen "Textsalat" servieren, in dem zwei Texte vermischt worden sind, oder man konfrontiert sie mit Cloze-Texten und lässt sie die Lücken erschließen. Das "metakognitive" Lernziel legt es nahe, dass die Lernenden bei diesen Übungen einander über das Wie und Warum ihrer Inferenzen Auskunft geben. Eine weitere Möglichkeit, die Aktivierung von Schemata zu fördern, besteht darin, in Texten Wörter durch andere,

sinnwidrige zu ersetzen. Die Lernenden sollen beim Lesen innehalten, wenn sie auf Elemente stoßen, für die im aufgerufenen frame oder script kein Platz ist (cf. Carrell 1988c:249f.):

> 12) Wir waren gestern zu Mittag im Hotel "Traube". Das Essen war ziemlich mäßig und die Kellnerin superunfreundlich. Als ich ihr dann kein Zeugnis gegeben hab' , ist sie fast ausfällig geworden.

Die Balance zwischen aufsteigender und absteigender Verarbeitung kann aber auch in die andere Richtung hin gestört sein: einmal durch Textstimuli ausgelöste Schemata werden nicht mehr durch genaues "aufsteigendes" Lesen überprüft. Es liegt nahe, interkulturelles Missverstehen als Schema-Interferenz, als Konflikt zwischen den dem Text zugrundeliegenden und den vom fremdkulturellen Leser an ihn herangetragenen Schemata zu modellieren. Über dieses Phänomen und seine Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht liegen zahlreiche Arbeiten vor[3]. Ich begnüge mich am Ende meines Referats mit dem Hinweis auf eine in der didaktischen Literatur zum Thema häufig angeführte Untersuchung und auf ein didaktisches Verfahren, das die bei dieser Untersuchung angewandte Methode, den Vergleich von Erinnerungsprotokollen, aufgreift.

In besagter Studie von Margaret S. Steffensen u.a. wurden jeweils zwanzig Amerikanern und Indern, die in den USA leben, zwei Briefe vorgelegt. Im einen war von einer traditionell amerikanischen, im anderen von einer typisch indischen Hochzeit die Rede. Die Probanden verfassten dann zu beiden (in bezug auf den formalen Schwierigkeitsgrad homogenen) Texten Nacherzählungen. Diese wurden mit den Ausgangstexten auf folgende Aspekte hin verglichen: Anzahl der erinnerten "information bits", Inferenzen ("elaborations") und falsch erinnerte Textelemente. Diese letzten, in der Studie als distorsions rubrizierten Fehler fanden sich, wie zu erwarten war, so gut wie ausschließlich in den Erinnerungsprotokollen zu den fremdkulturellen Texten: So wurden die im "amerikanischen" Brief positiv gezeichneten Zukunftsaussichten der Braut als Frau eines "international traveller" im Erinnerungsprotokoll eines Inders zu einer Sorgenquelle für die Eltern. Steffensen interpretiert diese Verdüsterung als Interferenz eines kulturspezifischen Schemas, in dem die Heirat der Tochter als potentiell

traumatisches Ereignis für die Eltern fixiert ist. Umgekehrt wurde folgender Satz des "indischen" Originaltextes

13a) "The marriage was arranged only a month ago"

von einem Amerikaner auf folgende, von den eigenen Schemata diktierte Art desambiguiert:

13b) "The wedding was only arranged a month before the marriage".

Im Originaltext ist die Rede von einer arrangierten Heirat, und nicht Hochzeit.

Die Erkenntnisse aus dieser wie ähnlichen Studien regen dazu an, die angegraute schulische Textsorte "Nacherzählung" als Übungsform interkulturellen Lernens neu zu beleben. Der Vergleich von fremdkulturellem Originaltext und der eigenen Wiedergabe und die Reflexion über mögliche Gründe für die Abweichungen könnten einen Beitrag leisten zur Wahrnehmungsschulung, zur Bewußtmachung des Automatismus, mit dem fremde Wirklichkeit "durch die eigene Brille" betrachtet, d.h. in unter Umständen für die eigene Kultur spezifische Schemata eingeordnet und damit potentiell verformt wird.

4. Schluss

Mit dieser Anregung, die wie ein Gutteil der anderen, wie angekündigt, recht büchern geblieben ist, komme ich zum Ende meines Beitrags. Es ging mir in diesem darum, einige wichtige Grundkonzepte der Textlinguistik vorzustellen und sie auf Belange und Ziele des Fremdsprachenunterrichts zu beziehen. Ziel war es, den Gebrauchswert von Begriffen wie "Isotopie", "Präsuppositionen" oder "Schemata" für fremdsprachendidaktische Arbeitsfelder wie Wortschatzarbeit, Lesefertigkeit und interkulturelles Lernen zu bestimmen.

Bibliographie

Alderson, J. Charles und A. H. Urquhart eds. 1984. Reading in a Foreign Language. London: Longman (Applied linguistics and language study)

Bachmann, Saskia, Sebastian Gerhold, Bernd-Dietrich Müller und Gerd Wessling, 1996. Sichtwechsel 2. München: Klett

Brinker, Klaus, 19882. Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik 29)

Carrell, Patricia L., 1984. "Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications". Modern Language Journal 68, 4 (1984): 332-343

Carrell, Patricia L., 1988a. "Introduction: Interactive approaches to second language reading". In: Carrell/ Devine/ Eskey. 1-7

Carrell, Patricia L., 1988b. "Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading,". In: Carrell/ Devine/ Eskey. 101-113

Carrell, Patricia L., 1988c. "Interactive text processing: implications for ESL/ second language reading classrooms". In: Carrell/ Devine/ Eskey. 239-259

Carrell, Patricia L., Joanne Devine und David E. Eskey eds. 1988. Interactice Approaches to Second Language Reading. Cambridge: University Press (The Cambridge applied linguistics series)

Harweg, Roland, 1968. Pronomina und Textkonstitution. München: Fink (Beihefte zu Poetica 2)

Linke, Angelika y Markus Nussbaumer, 1988. "Kohärenz durch 'Präsuppositionen'". Der Deutschunterricht 6/88 (Jahrgang 40): 29-51

Linke, Angelika, Markus Nussbaumer y Paul R. Portmann, 19942. Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer

Lutjeharms, Madeline, 19882. Lesen in der Fremdsprache. Bochum: AKS-Verlag (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 5)

Solmecke, Gert, 1993. Texte hören, lesen und verstehen: eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch

als Fremdsprache. München: Langenscheidt (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis)

Sommerfeldt, Karl-Ernst und Günter Starke, 1992. Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer

Steffenson, Margaret S. und Chitra Joag-Dev. "Cultural knowledge and reading". In: Alderson/ Urquhart. 49-64

Vater, Heinz, 19942. Einführung in die Textlinguistik. Struktur, Thema und Referenz in Texten. München: Fink (UTB 1660)

Weinrich, Harald, 1969. "Textlinguistik: Zur Syntax des Artikels in der deutschen Sprache". Jahrbuch für Internationale Germanistik 1: 61-74

Wolff, Dieter, 1984. "Lehrbuchtexte und Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache". Neusprachliche Mitteilungen 37 (1984): 4-11

Zimmermann, Klaus, 1979. "Textuelle Lernziele im Fremdsprachenunterricht". Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4: 114-129

Anmerkungen

1. Das Beispiel habe ich dem vierten, textgrammatischen Fragen gewidmeten Kapitel der Grammatik von Sommerfeldt / Starke entnommen.
2. Dieter Wolff sieht ein Manko von Lehrbuchtexten gerade darin, dass sie den Lesern / Lernenden die Möglichkeit vorenthalten, vertraute Verstehensstrategien wie Inferieren anzuwenden (cf. Wolf 1984:9)
3. Vgl. dazu neben dem bereits erwähnten Sammelband "Interactive Approaches to Second Language Reading" von Carrell / Devine / Eskey insbesondere folgende, in der Bibliographie vollständig zitierte Arbeiten: Alderson / Urquhart, Reading in a Foreign Language, London 1984 Lutjeharms, Lesen in der Fremdspache, Bochum 1988 Carrell, Schema Theory and ESL Reading: Classromm Implications and Applications, in: MLA 68/4 (1984) 332-343

präsentiert am "IV Congrés de Germanistes de Catalunya" in Taragona im Februar 2000