

53. Textlinguistische Analyse von literarischen Texten. Eine qualitative Studie im universitären DaF-Unterricht¹

Gülay HEPPINAR²

APA: Heppinar, G. (2023). Textlinguistische Analyse von literarischen Texten. Eine qualitative Studie im universitären DaF-Unterricht. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 908-933. DOI: 10.29000/rumelide.1369129.

Zusammenfassung

Literarische Texte gehören zum Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Einerseits dienen sie zur Vermittlung eines sprachlichen Phänomens. Andererseits erfüllen sie eine wichtige Funktion zur Verbesserung der Sprachkompetenz der Student/-innen. Die Student/-innen im Lehramtsstudiengang DaF müssen am Ende ihres Studiums in der Lage sein, literarische Texte zu verstehen und diese Texte für die Vermittlung der kommunikativen Kompetenz ihrer Schüler/-innen zu nutzen. Im Gegensatz dazu haben Fremdsprachenlernende beim Lesen von literarischen Texten Schwierigkeiten, die sich auf die Oberflächenstruktur des Textes beziehen. Dieser Beitrag zielt darauf ab, ein Unterrichtskonzept vorzustellen, in dem es darum geht, im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache literarische Texte hinsichtlich der Textverknüpfungsmittel zu analysieren und die Ergebnisse zur Evaluation dieses Unterrichtskonzepts zu präsentieren. Zu diesem Zweck wird eine Aktionsforschung in Form schriftlicher und offener Befragung durchgeführt, die qualitativ angelegt ist. Die Auswertung der Daten erfolgte nach der Inhaltsanalyse. Nach der Selbsteinschätzung der Student/-innen zeigen die Ergebnisse, dass die Analyse und Kenntnis der Textverknüpfungsmittel durch das Unterrichtskonzept dazu beitragen, den Textzusammenhang besser zu verstehen, die syntaktischen Kompetenzen sowie die Kenntnisse für die Textarbeit im Unterricht zu entwickeln und Textverknüpfungsmittel als Hilfestellung für die Textproduktion zu nutzen. Nach der Wahrnehmung der Student/-innen konnten sie durch die Analyse der Wiederaufnahmestrukturen Fortschritte in den Bereichen des Verständnisses komplexere Texte, der Textkompetenz, sowie textlinguistische Kompetenz und Schreibkompetenz erzielen. Darüber hinaus vertreten die Student/-innen die Meinung, dass eine häufigere Bearbeitung von literarischen Texten mit textlinguistischen Analysemethoden im DaF-Studium in der Zukunft sinnvoll ist.

Schlüsselwörter: Literarischer Text, Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, Kohäsionsmittel, Wiederaufnahmestrukturen, Aktionsforschung

Edebi metinlerin metin dilbilimsel analizi. Almancanın üniversitede yabancı dil olarak öğretimine yönelik nitel araştırma

Öz

Edebi metinler bir yandan yabancı dil öğretiminin parçası olarak dilsel öğelerin öğretimine hizmet ederken, diğer yandan derslerde öğrencilerin dil gelişimi için katkı sağlarlar. Yabancı Dil Olarak

¹ Dieser Artikel ist die überarbeitete Fassung meines Vortrags, den ich auf der GIP-Tagung zum Thema „Weiterarbeit am Curriculum“ vom 21.09.2021 bis zum 25.09.2021 an der Herzen Universität in St. Petersburg gehalten habe.

² Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı (İstanbul, Türkiye), gulay.heppinar@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1582-4374 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369129] ETİK: Bu makale için Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığına 08.02.2023 tarihli, 02/18 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

Almanca Öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin üniversitedeki öğrenim hayatlarının sonunda edebi metinleri anlamaları ve bunları öğrencilerin iletişimsel yeterlilikleri için kullanmaları gerekmektedir. Buna karşın yabancı dil öğrenen kişiler edebi metin okurken zorluklarla karşılaşmaktadırlar ve bu zorluklar daha çok dilin yüzeysel yapısı ile ilintilidir. Bu çalışmanın amacı, Almanca Öğretmenliği Bölümünde edebi metinlerin bağlaşıklık öğelerini inceleme dayanan ders modeli geliřtirmek ve bu ders modeline ilişkin öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını sunmaktır. Bu amaçla, yazılı açık uçlu ankete dayanan ve nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı bir eylem araştırması yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Marmara Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Bölümünde 4. sınıfta öğrenim gören toplam 56 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri içerik analizine göre çözümlenmiştir. Öğrencilerin öz değerlendirmelerine yönelik sonuçlara göre bağlaşıklık öğelerini bilmek ve incelemek metnin bağlamını anlamayı, dil bilgisel ve sentaks yeterliliğini ayrıca derste metin çalışması yapma yeterliliğini geliřtirmekte, ayrıca metin oluşturmada kişiye yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin öz değerlendirmelerine yönelik sonuçlara göre uygulanan ders modeli sayesinde öğrenciler edebi metinlerin gönderim yapılarını inceleyerek karmaşık metinleri anlama, metin yeterliliği, metin dilbilimsel yeterlilik ve yazma yeterliliği konularında gelişme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler gelecekte Almanca Öğretmenliği Bölümünde edebi metinlerin metin dilbilimsel yöntemlerle daha sık bir şekilde incelemesinin anlamlı olduğunu düşünmektedirler.

Anahtar kelimeler: Edebi metin, Almanca öğretimi, bağlaşıklık öğeleri, gönderim yapıları, eylem araştırması

Text-Linguistic Analysis of Literary Texts. A Qualitative Research Study on Teaching German as a Foreign Language at University Level

Abstract

In the context of foreign language teaching, literary texts serve to teach linguistic elements. They also contribute to the language development of students in the classroom. Graduates of the Teaching German as a Foreign Language-program are expected to understand literary texts and use them for communicative competence. However, foreign language learners have difficulties in reading literary texts, and these difficulties are mostly related to the surface structure of the language. The aim of this study is to develop a course model based on the analysis of cohesive devices in literary texts in the Department of German Language Teaching, and to present the results of students' evaluation of this course model. In this respect, an action research based on a written open-ended questionnaire was conducted with qualitative data collection tools. The sample group of the research includes 56 seniors from the Department of German Language Teaching at Marmara University. The data were analyzed using content analysis. Identifying and analyzing cohesive devices, based on the results of student self-assessments, develops understanding of the context of the text, grammatical and syntactical competence and the ability to do text work in class. Thanks to the course model "Understanding literary texts through text-linguistic analysis", the students reported that they had improved their comprehension of complex texts, textual competence, textlinguistic competence, and writing competence by analyzing the structure of reference in literary texts. The students are of the opinion that it would be significant to analyze literary texts more often using text-linguistic methods in the Department of German Language Teaching in the future.

Keywords: literary text, teaching German, cohesive devices, structure of reference, action research

1. Einleitung

Die deutsche Sprache tritt im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei „gleichzeitig als Spracherwerbsbereich und Studienobjekt“ (Rösler 2001, S. 1158) auf. Aus diesem Grund erfüllt das Lesen von literarischen Texten in der fremdsprachlichen Deutschlehrerausbildung unterschiedliche Funktionen. Literarische Texte können zum einen als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts zur Vermittlung eines sprachlichen Phänomens dienen. Andererseits tragen sie in den Veranstaltungen zur Verbesserung der Sprachkompetenz der Student/-innen bei. Zudem sind sie Bestandteil des Literaturkanons der fremdsprachlichen Deutschlehrerausbildung. Die Student/-innen müssen am Ende ihres Studiums zeigen, dass sie sich in der Lage befinden, literarische Texte zu verstehen und diese für die Vermittlung kommunikativer Kompetenz einzusetzen. Im Gegensatz dazu deuten Wissenschaftler/-innen (z.B. Landgraf, 2020) darauf hin, dass die Fremdsprachenlernenden beim Lesen von literarischen Texten mit Schwierigkeiten konfrontiert sind und diese auf der elementaren, d.h. auf der Oberflächenstruktur aufzufinden sind (Landgraf 2020, S. 63). Daraus resultiert, dass die Sprachkompetenz eine Voraussetzung darstellt, damit ein besseres Verstehen gelingen kann (Schleiermacher 1993, S. 77).

Im Hinblick auf die Behebung der sprachlichen Probleme bei der literarischen Textrezeption ist eine linguistisch-sprachpraktische Textarbeit an literarischen Texten von Vorteil. Zu den wichtigsten sprachlichen Phänomenen für die Rezeption von Texten gehören die Kohäsionsmittel, die den Rezipienten Hinweise geben, wie Sätze miteinander in Beziehung liegen (Christmann & Groeben 1999, S. 159). So betonen Bredel und Pieper (2015), dass die Sprachbetrachtungsaktivitäten wie z.B. Aufdeckung von satz- oder textinternen Beziehungen von Proformen, Referenzen oder der Semantik von Konnektoren als Voraussetzung für das literarische Textverstehen dienen (Bredel & Pieper 2015, S. 203–205).

Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, zunächst ein Unterrichtskonzept, das im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache der Marmara Universität angewendet wurde vorzustellen, in dem die literarischen Texte hinsichtlich der Textverknüpfungsmittel analysiert werden. Im nächsten Schritt geht es darum, zu ermitteln, welchen Beitrag das Unterrichtskonzept nach der Wahrnehmung der Student/-innen leisten konnte.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Leseverständnis von literarischen Texten

Lesen ist kein einseitiger Dekodierungsprozess, sondern eine „kognitive (Re)-Konstruktion von Informationen [...], in der die im Text enthaltene „Botschaft“ aktiv mit dem Vor- und Weltwissen der Rezipienten verbunden wird“ (Christmann & Groeben 1999, S. 146). Beim Rezipieren von (literarischen) Texten liegt eine Wechselwirkung zwischen bottom-up, d.h. von der Textinformation zum rezipierten Wissen, und top-down-Prozessen, also vom Vorwissen zum konkreten Textverständnis, vor.

Der Lesevorgang beinhaltet verschiedene Prozesse, die unterschiedlich erfasst werden (z. B. Richter & Christmann, 2002; Rosebrock & Nix, 2012). Richter & Christmann (2002) teilen die Teilprozesse des Lesens auf Basis des interaktionistischen Leseprozessmodells von van Dijk/Kintsch (1983) in hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse ein. Die hierarchieniedrigen Teilprozesse umfassen die Identifikation von Wörtern und die Bildung der lokalen Kohärenz. Die hierarchiehohen Teilprozesse

setzen sich aus der globalen Kohärenz, dem Vorwissen und dem Arbeitsgedächtnis zusammen (ebd., S. 29). Beim Lesevorgang lassen sich Schritte der Verarbeitung auf Wort-, Satz- und Textebene unterscheiden, die von den stärkeren Leser/-innen im Gegensatz zu den schwächeren Leser/-innen besser realisiert werden. Die Teilprozesse auf der Wort- und Satzebene gehören zu den hierarchieniedrigen Teilprozessen, wohingegen die Teilprozesse auf der Textebene zu den hierarchiehöheren Teilprozessen zählen (Lenhard 2013, S. 14). Bei der Wortebene, die die untere Ebene des Lesevorganges darstellt, geht es darum, Wörter zu erkennen und Wortbedeutungen zu erfassen (ebd.). Auf der Satzebene, die die Teilprozesse auf der mittleren Ebene beinhaltet, wird die lokale Kohärenz durch semantische und syntaktische Verbindungen zwischen Wortfolgen hergestellt. Bei der Textebene, die als höchste Verarbeitungsebene des Lesevorganges gilt, werden mehrere Teilsätze zu umfassenden Bedeutungsebenen integriert und größere Textteile in Form von Propositionsfolgen verarbeitet, um die globale Textkohärenz zu bilden (ebd.). Bei der globalen Textkohärenz werden die Bedeutungen verschiedener Sätze unter Berücksichtigung des Vorwissens in Bezug gesetzt. Dabei geht es darum, den Verständnisprozess (Selbstregulation) selbst zu überwachen und über den Inhalt des Textes hinausreichende Schlussfolgerungen (Inferenzbildung) zu ziehen (ebd., S. 15). Das Ergebnis der globalen Kohärenzbildung ist der Aufbau eines „Situationsmodells“ oder „mental Modells“, das als Kern des Textinhalts bezeichnet werden kann, bei dessen Konstruktion inhaltliches und textstrukturelles Vorwissen sowie Inferenzbildung notwendig sind (ebd.; Richter & Christmann 2002). Beim Lesevorgang geht es nicht nur darum, die Informationen aus dem Text zu entnehmen, sondern am Lesevorgang sind auch Faktoren wie Arbeitsgedächtnis sowie subjektive Faktoren wie zum Beispiel Wünsche und Zielsetzungen beteiligt. Das Textverstehen vollzieht sich, indem die Teilprozesse auf der Wort-, Satz- und Textebene parallel ablaufen. Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass diese Verarbeitungsebenen sich gegenseitig beeinflussen und hierarchiehöhere Verarbeitungsprozesse auf den Leistungen hierarchieniedrigerer Verarbeitungsprozesse beruhen (vgl. Christmann & Groeben 1999, S. 148).

In Bezug auf den Lesevorgang von literarischen Texten ist zu betonen, dass dieser durch Symbolik, Unbestimmtheit, Mehrdeutigkeit und Erwartungsbrüche ausgezeichnet ist (Landgraf 2020, S. 62). Wegen diesen Besonderheiten des literarischen Lesens erfordert das Lesen literarischer Texte nicht nur den Umgang mit den Oberflächenphänomenen, sondern auch die Fähigkeit, mit den ästhetischen Eigenschaften umzugehen. Dies stellt im Vergleich zum Lesen expositorischer Texte höhere Anforderungen an die Lesenden eines literarischen Textes. Dies bedeutet, dass die Fremdsprachenlernenden, die die Operationen der Textrezeption von expositorischen Texten schwach beherrschen, bei der Textrezeption von literarischen Texten mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert sind. Dabei ist anzumerken, dass bei den Fremdsprachenlernenden die Schwierigkeiten beim literarischen Lesen vor allem auf der elementaren, d.h. auf der sprachlichen Ebene festzustellen sind (Landgraf 2020, S. 63). So deutet Schleiermacher (1993) darauf hin, dass für das Verstehen der Sprache des literarischen Textes das Verstehen der Tiefenstruktur des Textes notwendig ist und andersherum für ein besseres Verstehen der Tiefenstruktur des literarischen Textes das Sprachverstehen erforderlich ist (vgl. Schleiermacher 1993, S. 77). Daraus resultiert, dass Sprachkompetenz eine Voraussetzung für das literarische Leseverstehen ist, die im Fremdsprachenunterricht gefördert werden muss.

2.2. Textkohäsion

Ein Text ist nicht eine beliebige Folge von aneinandergereihten Sätzen. Damit ein schriftliches Gebilde als kommunikativ-funktionsfähiger Text aufgefasst werden kann, muss dieses Gebilde bestimmte

Eigenschaften aufweisen. Diese Eigenschaften des Textes werden von Beaugrande & Dressler (1981) als Textualitätskriterien bezeichnet. Ein Text weist einerseits pragmatische, textexterne Kriterien auf, die situationsspezifisch sind und sich auf die Erwartung des Rezipienten beziehen. Andererseits beinhaltet ein Text textinterne Merkmale, d.h. grammatische Verknüpfungen, die den Oberflächentext strukturieren sowie inhaltliche Zusammenhänge, die sich auf die Tiefenstruktur des Textes beziehen. Die textinternen Merkmale können unter Kohärenz und Kohäsion zusammengefasst werden³.

Unter Kohärenz wird die inhaltlich-semantische Struktur eines literarischen Textes verstanden (vgl. Bußmann 1990, S. 389). Die Textkohärenz wird sowohl durch den Einsatz einer Erzählstruktur, die allgemein gültig ist sowie durch die Präsentation wesentlicher Informationen hergestellt. Somit können Lesende die Inhalte explizit aus der Erzählung herauskristallisieren oder durch ihr Vorwissen schlussfolgern (Martinez & Scheffel 2009, S. 149).

Kohäsion hingegen übernimmt innerhalb des Verstehensprozesses die Funktion der Hilfestellung zum Aufbau der Textkohärenz. Die Herstellung von Kohärenz beim Lesen von literarischen Texten ist erst möglich, wenn die textgeleiteten Bottom-up-Prozessen wie zum Beispiel Proformen, Referenzidentitäten, Konnektoren und erwartungsgeleitete Top-down-Prozesse mit Welt-, und Fachwissen verzahnt werden (Landgraf 2020, S. 62). In diesem Zusammenhang hebt Ehlers hervor, dass „mangelnde [Sprachkenntnisse] dazu [führen], dass Oberflächenmerkmale [...] nicht für inferentielle Aktivitäten genutzt werden können“ (Ehlers 2014, S. 221). Die Kohäsion wird als Mittel zur Bildung von Kohärenz verstanden. Aus diesem Grund stehen die Begrifflichkeiten Kohäsion (= Textverknüpfung) und Kohärenz in einem Wechselverhältnis zueinander. Im Hinblick auf die Kohäsion wird zwischen lokaler und globaler Kohäsion differenziert (de Beaugrande & Dressler, 1981; Schnotz 1994). Bei der lokalen Kohäsion geht es um Textverknüpfungen von aufeinanderfolgenden Sätzen, die zum Beispiel durch Pronomen, Konnektoren, Wortwiederholungen oder Konjunktionen hergestellt werden. Die globale Kohäsion bezieht sich hingegen auf die Struktur des Textaufbaus. Dabei werden Textteile beispielsweise durch Zwischenüberschriften oder Markierung von Schlüsselbegriffen über benachbarte Sätze hinweg miteinander verbunden (Schmitz 2015, S. 46-47). Die Textverknüpfung wird mit Hilfe verschiedener Formen der Wiederaufnahme hergestellt, auf die im folgenden Abschnitt eingegangen werden.

Kohäsionsmittel können als Kohärenzbildungshilfen bezeichnet werden, die den Rezipienten sowohl auf der lexikalischen und grammatikalischen als auch auf der syntaktischen Textebene die Möglichkeit geben, Textinformationen zu verknüpfen oder diese von bestimmten Sachverhalten abzugrenzen (vgl. Schnotz 1994, S. 259). Allerdings geht aus den Studien (z.B. Kröger-Bidlo & Rupp, 2013; Linderholm et al., 2000; Schmitz et al., 2016; Voss & Silfies 1996) hervor, dass für die Effektivität von Kohäsionsmitteln eine gute Sprachkompetenz notwendig ist. In der Studie zur Wahrnehmung der Kohäsion in Sachtexten von Schmitz, Schuttkowski, Rothstein & Gräsel (2016) wurde deutlich, dass Schüler/-innen mit schwacher Sprachkompetenz die Kohäsionsmittel weniger einsetzen und diese seltener angemessen deuten können. Ein ähnliches Ergebnis konnten Voss & Silfies (1996) erreichen. In ihrer Studie, in deren Rahmen von den Lesenden zwei fiktionale historische Texte bearbeitet wurden, zeigte sich, dass die Proband/-innen mit hoher Lesefähigkeit die Informationen zur Kohäsionsmittel besser nutzen konnten. Dem gegenüber stehen die Ergebnisse der Studie von Kröger-Bidlo & Rupp (2013), die besagt, dass Schüler/-innen mit schlechteren Lesevoraussetzungen von der Erhöhung lokaler und globaler Kohäsion im Vergleich zu den Schüler/-innen mit besseren Lesevoraussetzungen mehr profitieren. Dabei

³ Obwohl in der Linguistik zwischen Kohärenz und Kohäsion unterschieden wird, ist umstritten, ob es möglich ist, diese beiden Sprachebenen genau voneinander zu trennen (vgl. Halliday & Hasan, 1976).

kommen sie zu dem Ergebnis, dass für diese Schüler/-innen eine Kombination von lokaler und globaler Kohäsion förderlich ist. In einer weiteren Studie, in der der Effekt von Textkohäsion untersucht wird, kommt Linderholm et al. (2000) zum Ergebnis, dass bei schwierigeren Texten nicht nur Lesende mit hoher, sondern auch Lesende mit geringer Lesefähigkeit die Texte, die einen hohen Anteil von Kohäsionsmittel beinhalten besser verstehen. Bei dem einfachen Text hingegen hatte der hohe Anteil von Kohäsionsmittel keinen Effekt auf das Leseverständnis.

2.3. Das Prinzip der Wiederaufnahme

Eines der wichtigsten Kohäsionsmittel stellt die Wiederaufnahmen von Textelementen dar. Unter dem Prinzip der Wiederaufnahme wird die grammatische (semantisch-syntaktisch) Verknüpfung von Informationen in Texten verstanden. Diese Textverknüpfung wird realisiert, in dem ein bestimmter Ausdruck durch ein Wort oder eine Wortgruppe in den Folgesätzen wiederaufgenommen wird (Brinker, Cölfen & Pappert 2014, S. 29). Durch diese Besonderheit erfüllt das Prinzip der Wiederaufnahme in der Textrezeption und Textproduktion eine besondere Rolle. Im Hinblick auf die Textrezeption ist zu betonen, dass die Wiederaufnahmestrukturen während der Verarbeitung eines Textes als wichtige Orientierung dienen. Durch die Relationen zwischen den wiederaufnehmenden und wiederaufgenommenen Ausdrücken können Rezipienten Sinnzusammenhänge zwischen den Propositionen erschließen. Die Herstellung der Wiederaufnahmerelationen in einem Text ermöglicht den Rezipienten den ersten Zugang zur Erfassung des Textthemas. In Bezug auf den Textproduzenten hingegen kann erwähnt werden, dass die Nutzung der Wiederaufnahmerelationen es den Textproduzenten ermöglicht, einen zusammenhängenden Text zu erreichen, indem er bestimmte früher erwähnte Informationen durch entsprechende sprachliche Ausdrücke aufgreift und somit die Sinnkontinuität in einem Text aufrechterhält (Hachmeister 2022, S. 176).

Die Textverknüpfung wird mit Hilfe verschiedener Formen der Wiederaufnahme hergestellt. In diesem Zusammenhang wird zwischen expliziter und impliziter Wiederaufnahme differenziert. Bei der expliziten Wiederaufnahme besteht zwischen dem wiederaufgenommenen Ausdruck (Bezugsausdruck oder Referenzträger)⁴ und dem wiederaufnehmenden Ausdruck keine Referenzidentität (Koreferenz). Dies bedeutet, dass bei dieser Form der Wiederaufnahme sich beide Ausdrücke auf das gleiche Objekt beziehen. Um einen zusammenhängenden Text herzustellen, müssen sich die unterschiedlichen Ausdrücke auf den gleichen Referenzträger beziehen. Aus diesem Grund ist die Auswahlmöglichkeit beim Herstellen der Koreferenz nicht beliebig. Es werden folgende Formen der expliziten Wiederaufnahme unterschieden (Brinker et al., 2014): Rekurrenz, Substitution, Pro-Form und Ellipsen (vgl. Abschnitt 4.3.).

Bei der impliziten Wiederaufnahme hingegen geht es darum, dass sich beide Ausdrücke, wiederaufnehmender und wiederaufgenommener, auf unterschiedliche Gegenstände beziehen. Der Textzusammenhang wird durch die semantische Kontiguität, entweder als Teil-von-Relation oder als Enthaltenseinsrelation hergestellt. Roland Harweg (1968) unterscheidet drei Kontiguitätsverhältnisse: Logisch (begrifflich) begründetes Kontiguitätsverhältnis, ontologisch (naturgesetzlich) begründetes Kontiguitätsverhältnis, kulturell (Weltwissen) begründetes Kontiguitätsverhältnis (vgl. Abschnitt 4.3.). Die implizite Wiederaufnahme kann nur stattfinden, wenn solche Kontiguitätsverhältnisse im sprachlichen System vorliegen (Brinker et al. 2014, S. 37).

⁴ Die 'Referenz' ist "das Bezugsobjekt eines referierenden sprachlichen Ausdrucks", das als Referent oder Referenzträger bezeichnet wird (Vater 2001, S. 90).

In Bezug auf die Richtung der Wiederaufnahme sind zwischen anaphorische (zurückverweisende) und kataphorische (vorausweisende) Verweisform zu unterscheiden. Bei der anaphorischen Verweisform geht es darum, dass der Bezugsausdruck durch das nach ihm stehende Satzteil wieder aufgenommen wird. Im Gegensatz dazu wird bei der kataphorischen Verweisform der Bezugsausdruck durch das vor ihm stehende Satzteil wieder aufgenommen (Brinker et al. 2014, S. 35). Die häufig auftretende Form ist die anaphorische Verweisrichtung. Die kataphorische Verweisrichtung wird vor allem in der Literatur und in den Zeitungstexten eingesetzt, um Spannung und Aufmerksamkeit der Lesenden zu erwecken (Brinker et al. 2014, S. 35).

3. Ziel und Fragestellung

Ziel des Beitrags ist es zunächst ein Unterrichtskonzept, das im Lehramtsstudiengang Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Marmara Universität angewendet wurde vorzustellen, in dem die Textverknüpfungsmittel textlinguistisch analysiert werden, um einen Zugang zur literarischen Textbedeutung zu erlangen. Im nächsten Schritt wird dieses Unterrichtskonzept evaluiert. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden für diese Studie folgende Fragestellungen formuliert:

1. Welchen Beitrag können die Kenntnis und die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen im DaF-Studium nach der Wahrnehmung der Student/-innen leisten?
2. Welche Fortschritte können durch die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen am Beispiel von literarischen Texten im DaF-Studium nach der Wahrnehmung der Student/-innen erreicht werden?
3. Sollten nach der Wahrnehmung der Student/-innen im DaF-Studium in der Zukunft mehr literarische Texte mit textlinguistischen Analysemethoden bearbeitet werden?

4. Unterrichtskonzept zum „Erschließen von literarischer Textbedeutung durch textlinguistische Analyse“ im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache

Das Unterrichtskonzept „Erschließen der literarischen Textbedeutung durch textlinguistische Analyse“ beruht auf drei Phasen: (1) Erarbeitungsphase, (2) Anwendungsphase und (3) Evaluationsphase. Mit diesem Konzept können die Student/-innen,

- neuere theoretische Ansätze in der Textlinguistik nennen und erläutern,
- Einsichten in den Aufbau von schriftlichen Texten gewinnen,
- textlinguistische Analysemethoden kennenlernen,
- Schriftliche (bzw. literarische) Texte mithilfe textlinguistischer Analysemethoden analysieren,
- Reflexionsfähigkeiten durch Analyse von literarischen Texten mit textlinguistischer Analysemethode erweitern,
- die Textbedeutung der literarischen Texte durch sprachliche Betrachtung erfassen.

4.1. Textkorpus und Unterrichtsmethode

Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Textlinguistik“ an der Abteilung Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Marmara Universität wurden Auszüge aus folgenden literarischen Texten bearbeitet:

	Titel
1	Von der Muttersprache zur Sprachmutter (Yoko Tawada, 1996)
2	Eins dieser Bilder (Selim Özdoğan, 2003)
3	Stille Post (Dilek Güngör, 2006)
4	Gäste zu haben, oder Gast zu sein ist eine große Ehre (Nilgün Taşman, 2011)
5	Die Trennung (Franco Biondi, 1982)
6	Deutschsein (Zafer Şenocak, 2011)

Tabelle 1: Textkorpus

Das ausgewählte Textkorpus stammt aus der Migrationsliteratur⁵. Die Entscheidung für das Thema „Migration“ wurde bewusst getroffen, da 65% der Student/-innen einen Migrationshintergrund haben und sich für dieses Thema interessieren. Durch die Thematisierung der Aspekte der Migration in den literarischen Texten können sich die Student/-innen an die Themen annähern, mit denen sie selbst in ihrem täglichen Leben in Deutschland selber und/oder ihre Eltern und/oder Bekannten konfrontiert waren. Die literarischen Texte zum Thema Migration ermöglichen vor allem die Behandlung der sprachlichen, literarischen und landeskundlichen Aspekte im DaF-Unterricht (Rösch 2000: 377). Die vorliegende Arbeit legt den Schwerpunkt auf den sprachlichen Aspekt im Unterricht.

4.2. Erarbeitungsphase: Vermittlung von textlinguistischem Wissen

In der Erarbeitungsphase fand die Sprachförderung mittels Vermittlung von metakognitivem Wissen statt (Becker-Mrotzek & Schindler 2007, S. 13-16). In der Erarbeitungsphase ging es darum, textlinguistisches Wissen zu vermitteln.

Tabelle 2: Themen der Lehrveranstaltung

1.	Der Textbegriff nach den Forschungsrichtungen
2.	Textualitätskriterien
3.	Analyse der Textstruktur
3.1.	Textkohäsion ⁶
•	Die explizite Wiederaufnahme
•	Rekurrenz
•	Substitution
•	Pro-Form
•	Ellipsen
•	Die implizite Wiederaufnahme
•	Logisch (begrifflich) begründetes Kontiguitätsverhältnis
•	Ontologisch (naturgesetzlich) begründetes Kontiguitätsverhältnis

⁵ Unter dem Begriff „Migrationsliteratur“ wird die Literatur über Migration verstanden. Bei diesem Begriff geht es darum, dass dieser sich nicht nur an den Minderheiten orientiert, sondern auch für die einheimischen Autoren offen ist (Rösch 2000: 376). Dabei ist zu betonen, dass für diese Gattungsbestimmung die Begrifflichkeiten Migrantenliteratur, Migrationsliteratur und interkulturelle bzw. interlinguale Literatur verwendet werden, die voneinander nicht ausreichend differenziert werden können (für einen Überblick vgl. Rösch 2000, S. 376-377).

⁶ Der Abschnitt Textkohäsion (3.1.) stellt zugleich die Kriterien für die textlinguistische Analyse von literarischen Texten (vgl. Abschnitt 6.2.) dar.

<ul style="list-style-type: none"> • Kulturell (Weltwissen) begründetes Kontiguitätsverhältnis
<p>3.2. Textkohärenz (inhaltliche Zusammenhänge)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zum Thema-Rhema-Konzept der Prager Schule • Grundformen thematischer Entfaltung

In Bezug auf die Themen ist zu erwähnen, dass im Unterricht zunächst die Begrifflichkeiten Text und Textualitätskriterien behandelt wurden (vgl. Tabelle 2). Im nächsten Schritt wurde die Struktur des Textes thematisiert. Dabei lag der Schwerpunkt auf der Textkohäsion. Nachdem im Unterricht auf den Begriff Textkohäsion und ihre Typen eingegangen wurden, ging es darum, Beispiele in Bezug auf diese Begrifflichkeiten zu analysieren. Dabei ist zu betonen, dass in der Erarbeitungsphase mit kleineren Textabschnitten gearbeitet wurde. In dieser Phase wurde ein besonderes Gewicht auf eine Verzahnung von theoretischen und anwendungsbezogenen Inhalten gelegt. Im Folgenden werden die Phasen des Unterrichtskonzepts in der Erarbeitungsphase dargestellt (Kühn, 1992):

Tabelle 3: Die Phasen des Unterrichtskonzepts in der Erarbeitungsphase

Die Phasen des Unterrichtskonzepts in der Erarbeitungsphase	
1	Die Kohäsionsmittel im Textabschnitt erkennen
2	Die Kohäsionsmittel im Textabschnitt entschlüsseln
3	Die Kohäsionsmittel verwenden, in dem der Textabschnitt mit anderen Kohäsionsmittel umformuliert wird

In der Erarbeitungsphase ging es nach der jeweiligen Begrifflichkeit darum, die jeweiligen Kohäsionsmittel nach den Phasen in der Abbildung 1 zu bearbeiten. Die Student/-innen erhielten während des Unterrichts in der Erarbeitungsphase die Aufgaben die Textabschnitte in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit zu bearbeiten. Am Ende wurden die Ergebnisse in Plenum zusammen mit den Student/-innen und der Lehrperson diskutiert.

4.3. Anwendungsphase: Textlinguistische Analyse von literarischen Texten

In der Anwendungsphase ging es darum, die erlernten Kenntnisse in der Erarbeitungsphase zu den expliziten und impliziten Wiederaufnahmen am Beispiel von literarischen Texten anzuwenden. Damit die Student/-innen einen literarischen Text erschließen können, müssen sie zuerst in der Lage sein, sprachliche Phänomene auf der Textoberfläche zu erkennen und sie angemessen zu erschließen (z.B. Landgraf 2020; Schleiermacher 1993; Spieß 2016). Im Vergleich zeigen die Untersuchungen, dass die Fremdsprachenlernenden Probleme beim Erschließen der Textoberfläche haben (vgl. Landgraf 2020, Bredel & Pieper 2015). Mit diesen Überlegungen liegt der Schwerpunkt auf der Formfokussierung durch eine textlinguistische Analyse, die mit dem Prinzip der Aufgabenorientierung verbunden wird.

Unter Formfokussierung werden eine Reihe von Techniken verstanden, bei denen der Fokus anhand von Übungen und Aufgaben explizit oder implizit auf die sprachlichen Strukturen gerichtet wird (Ellis 2016, S. 411). Beim Begriff „Form“ handelt es sich nicht nur um die Grammatik, sondern auch um die lexikalischen, phonologischen und pragmalinguistischen Elemente (Ellis 2016; Lyster 2001). Dabei liegt beim vorliegenden Unterrichtskonzept der Schwerpunkt auf der Verbindung von Inhalt und Form im Unterricht.

Der Begriff Aufgabe bezeichnet „ein mehr oder weniger umfangreiches Lernarrangement [...], das die Lernenden mit realitätsnahen, alltagsbezogenen Handlungssituationen konfrontiert, innerhalb derer Themen bearbeitet, Problemsituationen bewältigt und Ergebnisse erzielt werden sollen" (Mertens 2010, S. 7). Dabei geht es im Unterrichtskonzept darum, Zielkompetenzen systematisch zu fördern (Lütge 2019, S. 140).

Im Rahmen des Unterrichtskonzepts erhielten die Student/-innen die Aufgabe, alle Formen der expliziten und impliziten Wiederaufnahmen im literarischen Textauszug aufzuzeigen. Die Aufgabe war in Partnerarbeit zu bearbeiten, wobei jedes Paar einen Textauszug, im Umfang von etwa 800 Wörtern, aus insgesamt sechs Textauszügen aus den literarischen Texten (vgl. Abschnitt 4.1.) bekam. Die Paare hatten eine Woche Zeit für die Bearbeitung. An die Partnerarbeit schloss sich die Gruppenarbeit im Klassenraum an, bei der die Lernenden durch Selbstkorrektur und Reformulierung ihren eigenen Lernprozess beobachteten und kontrollierten. Nach dieser Phase ging es darum die Ergebnisse der Gruppen im Klassenraum zu präsentieren und zu diskutieren. In dieser Diskussionsphase erhielten die Student/-innen die Möglichkeit, Feedback zu ihrer Analyse zu bekommen.

Im Folgenden sollen die Analyseschritte der textlinguistischen Analyse (vgl. Tabelle 2, Abschnitt 3.1.) von literarischen Texten mit Beispielen aus dem ausgewählten Textkorpus, die von den Student/-innen in der Aufgabenphase bearbeitet wurden, dargestellt werden.

4.3.1. Rekurrenz

Rekurrenz (Repetition) ist die Wiederaufnahme eines bereits eingeführten Ausdrucks im weiteren Textverlauf (Brinker et al. 2014, S. 31). Bei dieser Form wird zwischen der Wiederholung desselben Substantivs (z.B. Mann – Mann) und der Wiederholung derselben Pro-Form (z.B. ich – ich) differenziert. Die Wiederholung desselben Substantivs wird auch als Lexem-Rekurrenz bezeichnet, während die Wiederholung derselben Pro-Forms als Pro-Form-Rekurrenz benannt wird. Der folgende Textauszug liefert ein Beispiel dafür:

Beispiel 1: Textauszug aus: „Von der Muttersprache zur Sprachmutter“ (1996) von Yoko Tawada

Es machte mir viel Mühe, das grammatische Geschlecht eines deutschen Wortes (1) zu lernen. Ich vergaß es (2) sofort, als hätte es (3) gar keine Beziehung zu dem **Wort** (4). Einem Muttersprachlichen komme das grammatische Geschlecht (5) wie ein natürlicher Teil eines **Wortes** (6) vor, stand in einem Sprachlehrbuch. Ich versuchte immer wieder herauszufinden, wie man sich diese Empfindung erwerben könnte (Yoko Tawada 1996).

Analyse des Beispiel 1 mit grafischer Darstellung:

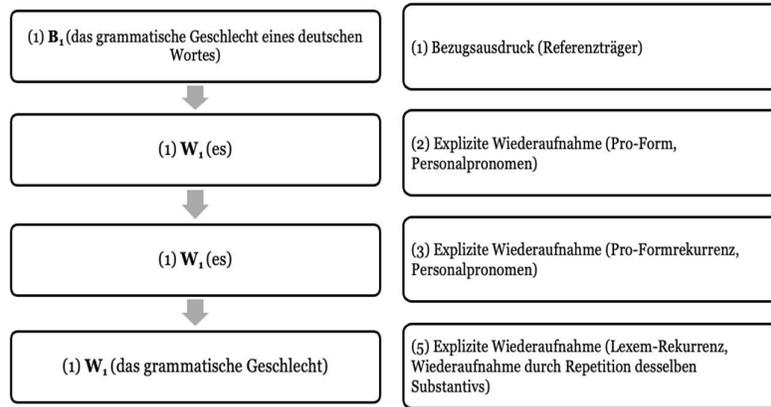


Abbildung 2: grafische Darstellung von B1 zum Beispieltext 1

Aus der Abbildung 2 ist ersichtlich, dass der Bezugsausdruck „das grammatische Geschlecht eines deutschen Wortes“ auf unterschiedliche Arten wieder aufgenommen wird. Die Rekurrenzform (3) gehört zur Kategorie Pro-Formrekurrenz, während die Rekurrenzform (5) der Kategorie der Lexemrekurrenz durch Wiederholung des gleichen Substantivs zuzuordnen ist.

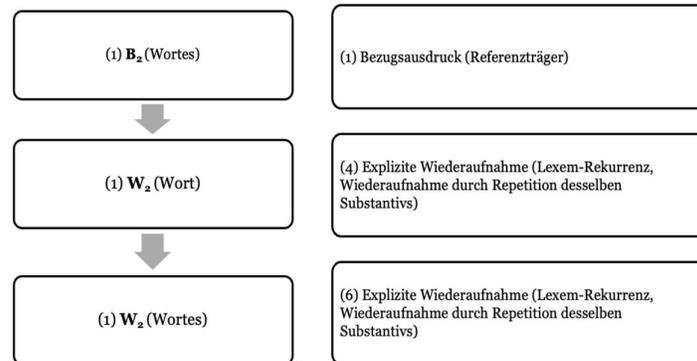


Abbildung 3: grafische Darstellung von B2 zum Beispieltext 1

Die Abbildung 3 zeigt, dass der Referenzträger „Wort“ zwei Mal durch die Wiederholung desselben Substantivs (Lexem-Rekurrenz) explizit wieder aufgenommen wird. Zusammengefasst geht aus der Analyse hervor, dass der Beispieltext 1 zwei Bezugsausdrücke beinhaltet, die in Form von vier rekurrenten Elementen wiederaufgenommen werden.

4.3.2. Substitution

Bei der Textverknüpfung durch Substitution geht es darum, dass ein Bezugsausdruck durch andere Wörter oder Wortgruppen wieder aufgenommen wird. Bei dieser Form der Textverknüpfung beziehen sich der wiederaufnehmende und wiederaufgenommene Ausdruck auf das gleiche außersprachliche Objekt, allerdings ist zwischen den beiden Ausdrücken keine vollständige 1:1-Referenzidentität vorhanden (Linke, Nussbaumer & Portmann 2004, S. 246).

Beispiel 2: Textauszug aus: „Gäste zu haben, oder Gast zu sein ist eine große Ehre“ (2011) von Nilgün Taşman

Der Abteilungsleiter von Anne wohnte in einem Dorf, das wunderschön war. Anne sagte: „Hier wohnt sicher kein einziger Ausländer.“ Mine und ich waren etwas aufgeregt, aber wir freuten uns trotzdem und waren gespannt, wie es im Haus von reichen Leuten aussehen würde. Schließlich war (2) **Herr Huber** (3) **der Chef** meiner Anne und ein (4) **wichtiger Mann** in der Fabrik, obwohl (5) **er** nie eine Krawatte trug. Einmal hatte ich (6) **ihn** sogar in einer blauen Arbeiterhose gesehen. Wir parkten unser Auto neben dem Mercedes von (7) **Herrn Huber**.

Analyse des Beispiel 2 mit grafischer Darstellung:



Abbildung 4: grafische Darstellung von B₁ zum Beispieltext 2

Im Textbeispiel 2 wird der Referent *Herr Huber* (2) mehrfach durch andere Substantive *Abteilungsleiter* (1), *der Chef* (3), *wichtiger Mann* (4) wiederaufgenommen. Darüber hinaus erfolgt die Wiederaufnahme des Bezugselements in (5) und (6) durch die Proformen *er*, und *ihn*, die Personalpronomen darstellen. In Bezug auf dieses Beispiel ist zu erwähnen, dass in diesem Beispiel eine kataphorische Verweisform vorhanden ist. Der Textauszug beginnt mit der Substitution *Abteilungsleiter* (1), die in kataphorischer Richtung auf den Bezugsausdruck *Herr Huber* (2) verweist.

4.3.3. Pro-Form

Pro-Formen sind sprachliche Elemente, die inhaltsleer sind und als Vertreter oder Platzhalter einer anderen sprachlichen Einheit stehen können (Linke, Nussbaumer & Portmann 2004, S. 247). Pro-Formen können Wörter, Wortgruppen, Einzelsätze oder ganze Satzgruppen sein (ebd., S. 248). Zu den Pro-Formen gehören vor allem Pronomen und Pro-Adverbien. Zu den Pronomen zählen folgende sprachliche Elemente: (1) Personalpronomen (ich, du, er/sie/es, wir etc.), (2) Reflexivpronomen (mich, dich, sich, mein etc.), (3) Possessivpronomen (mein, dein, ihr, unser, euer etc.), (4) Demonstrativpronomen (der, dieser, jener, solche etc.), (5) Interrogativpronomen, die durch einen Frageoperator charakterisiert sind (wer, was, was für ein, welcher etc.) und (6) Relativpronomen (der, welcher, den etc.). Zu den Pro-Adverbien gehören hingegen folgende Elemente: (1) Relativadverbien

(wo, wie, warum, weshalb etc.), (2) Konjunkionaladverbien (deshalb, daher, da, dort, damals, trotzdem, außerdem etc.) und (3). Pronominaladverbien (dabei, darin, darauf, worin, wofür, damit, hierdurch etc.).

Der folgende Textauszug liefert ein Beispiel für die Wiederaufnahme durch Pro-Form:

Beispiel 3: Textauszug aus: „Von der Muttersprache zur Sprachmutter“ (1996) von Yoko Tawada

Es gab auch ein weibliches Wesen (1) auf dem Schreibtisch: eine Schreibmaschine (2). Sie (3) hatte einen großen, breiten tätowierten Körper, auf dem alle Buchstaben des Alphabets zu sehen waren. Wenn ich (4) mich (5) vor sie (6) hinsetzte, hatte ich (7) das Gefühl, daß sie (8) mir (9) eine Sprache anbot. Ihr (10) Angebot änderte zwar nichts an der Tatsache, daß Deutsch nicht meine (11) Muttersprache ist, aber dafür bekam ich (12) eine neue Sprachmutter. Diese weibliche Maschine (13), die (14) mir (15) eine Sprache schenkte, nannte ich (16) Sprachmutter (17).

Analyse des Beispiel 3 mit grafischer Darstellung:

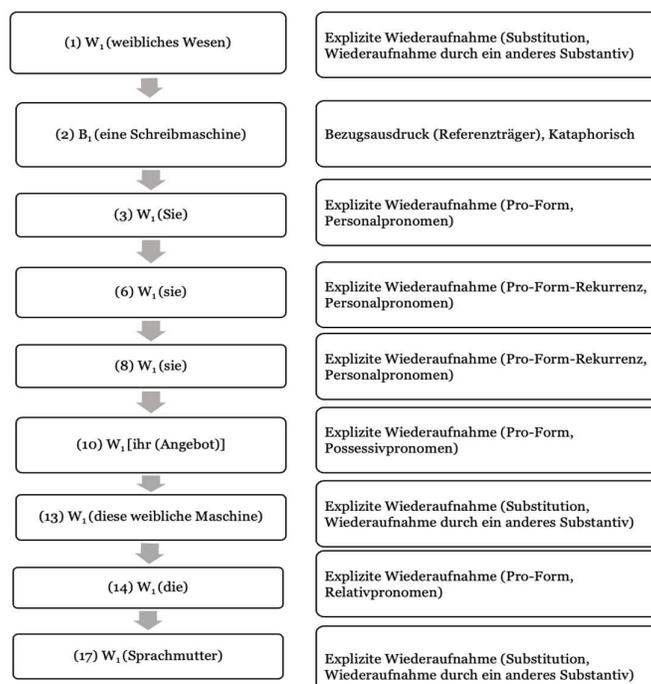


Abbildung 5: grafische Darstellung von B1 zum Beispieltext 3

Das Beispiel 3 (vgl. Abbildung 5) veranschaulicht eine Kataphora, den Gebrauch der Substitution vor dem koreferenten Ausdruck. Nach dem Bezugsausdruck Schreibmaschine (2) erfolgt fünf Mal eine anaphorische Verweisung auf diesen Referenzträger. Dabei geht es um eine Textverknüpfung durch ein Personalpronomen (3, 6, 8), Possessivpronomen (10) und Relativpronomen (14). Der Bezugsausdruck wird nicht nur durch Pro-Form, sondern drei Mal auch durch Substitution (1, 13, 17) wieder aufgenommen. In diesem Beispiel ist ein zweiter Referenzträger aufzufinden, dessen Wiederaufnahmestruktur wie folgt (vgl. Abbildung 5) dargestellt ist:

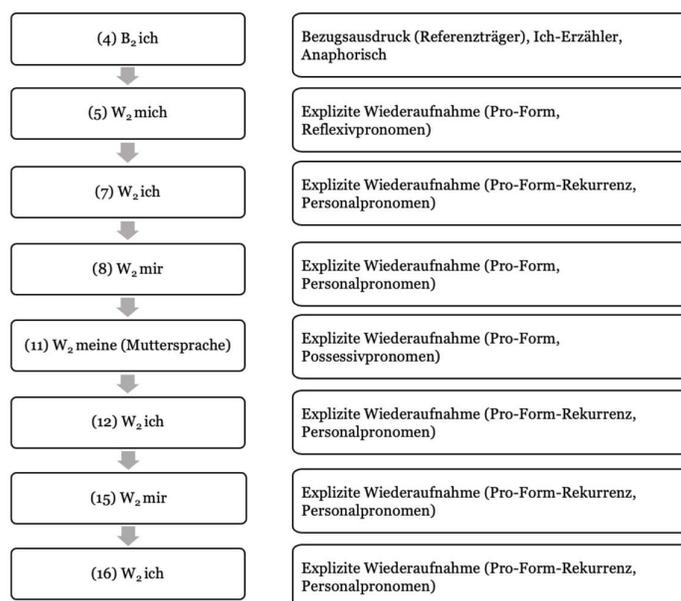


Abbildung 6: grafische Darstellung von B2 zum Beispieltext 3

Aus der Abbildung 6 ist ersichtlich, dass der Bezugsausdruck *ich* (4) durch Reflexivpronomen (5), Personalpronomen (7, 8, 12, 15, 16) und Possessivpronomen (11) wieder aufgenommen wird. Bei drei wiederaufnehmenden Personalpronomen (12, 15, 16) handelt es sich um Pro-Form-Rekurrenz.

4.3.4. Ellipsen

Ellipsen stellen weitere Kohäsionsmittel dar. Bei der Ellipse geht es um eine Form der Textverknüpfung, bei der der Textverweis durch Leerstellen erfolgt (Linke, Nussbaumer & Portmann 2004, S. 221). Die ausgelassenen elliptischen Ausdrücke werden von den Textrezipienten ergänzt.

Beispiel 4: Textauszug aus: „Stille Post“ (2006) von Dilek Güngör

Auch diesmal gab es einen Brief. Onkel Ömer zog ihn aus der Tasche. »Den hat mir dein Vater mitgegeben«, sagte er und **(er)** (1) reichte den Brief meinem Vater. Der räusperte sich, meine Mutter sagte, sie müsse sich schnell die Hände waschen, und **(sie)** (2) stand auf, meine Schwester nahm ihr Handy aus der Tasche und starrte konzentriert auf das Display. Ich ging in die Küche und **(ich)** (3) leerte die Teller mit den Pistazienschalen. »Ich glaube, es ist Geld drin«, sagte Ömer. »Geld? Für uns?« Meine Mutter nahm den Umschlag in die Hand, hielt ihn gegen das Licht, **(meine Mutter)** (4) schüttelte den Umschlag, befühlte das Papier.

In diesem Textauszug (vgl. Beispiel 4) sind die Subjekte *er*, *sie*, *ich* und *meine Mutter* ausgelassen. Somit wird auf die redundante Information, die vorher erwähnt wurde und daher von den Rezipienten bekannt ist, verzichtet.

Beispiel 5: Textauszug aus: „Gäste zu haben, oder Gast zu sein ist eine große Ehre“ (2011) von Nilgün Taşman

(1) Ich war froh, dass es bei uns Türken keinen Rhabarber gab. (2) Bei uns backte niemand einen sauren Kuchen, den hätte auch kein Türke gegessen. (3) Aber wir mussten natürlich **(den Kuchen)**

(a) aufessen und (**wir mussten**) (b) mehrmals sagen, wie gut es geschmeckt hätte, obwohl Lügen
Günah war.

In diesem Textauszug (vgl. Beispiel 5) sind folgende Ellipsen zu bestimmen: in (3a) wird das Subjekt und in (3b) Subjekt + Modalverb im Präteritum ausgelassen. In den Sätzen eins und zwei wird der Rezipient über den Kuchen informiert und am Anfang des Satzes 3 wird das Subjekt + Modalverb erwähnt, so dass diese Informationen als redundant gelten und ausgespart werden.

4.3.5. Kontiguitätsverhältnisse

Die implizite Wiederaufnahme, bei der es sich nicht um eine Referenzidentität, sondern um eine partielle Koreferenz handelt, wird durch die Beziehung zwischen Wörtern hergestellt. Harweg (1968) fasst diese Bedeutungsrelation unter dem Begriff „semantische Kontiguität“ zusammen. Dies wird in der Regel bewirkt durch die Enthaltenseins-Relation (Brinker et al. 2014, S. 37). Harweg (1968) deutet darauf hin, dass die Kontiguitätsbeziehungen (1) ontologisch bzw. naturgesetzlich (z.B. ein Blitz: der Donner), (2) logisch bzw. begrifflich (z.B. eine Niederlage: der Sieg) oder (3) kulturell (z.B. eine kleine Stadt: der Bahnhof) begründet sein können.

In dem im Unterricht bearbeiteten Textkorpus war das kulturell begründete Kontiguitätsverhältnis deutlich dominierend. Aus diesem Grund soll im Folgenden ein Beispiel zu dieser Beziehung vorgestellt werden.

Beispiel 6: Textauszug aus: „die Trennung“ (1982) von Franco Biondi

Seit Weihnachten vorigen Jahres verstehe ich die Welt nicht mehr. Damals bin ich noch mit meiner Frau nach **Italien** (1) gefahren. In unserem **Dorf** (2) haben wir **ein Haus** (3) gebaut. Ich war sehr glücklich, weil meine Rechnung voll aufgegangen war: Wir waren aus unserer miserablen Lage herausgekommen, hatten uns ein schönes **Häuschen** (3a) gebaut, zwei kleine **Felder** (4) gekauft; und ich dachte noch, ein kleines **Geschäft in Pescara** (5) aufzumachen; ich war also so glücklich, daß wir mit unser beider Verdienst so einen Lebensstandard in Italien erreicht hatten.

Analyse des Beispiel 6 mit grafischer Darstellung:

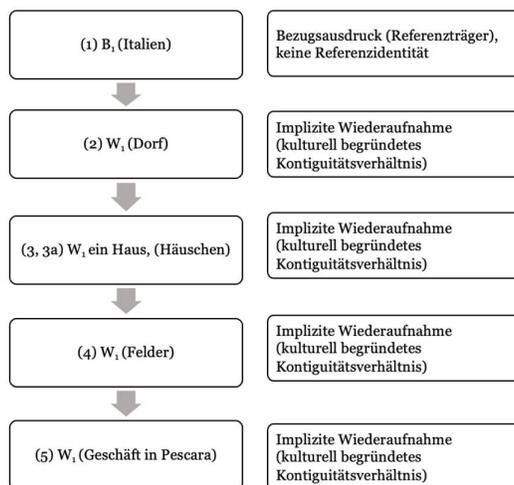


Abbildung 6: grafische Darstellung von B1 zum Beispieltext 6

Implizite Wiederaufnahmen im Beispiel 6 werden durch zwei partielle Koreferenzen realisiert. Die erste implizite Wiederaufnahme in diesem Beispiel ist zwischen den Ausdrücken *Italien* (1) und *Dorf* (2), *ein Haus* (3), *Felder* (4), *Geschäft in Pescara* (5) gegeben. Die Ausdrücke in (2-5) beziehen sich auf die partielle Koreferenz *Italien* (vgl. Abbildung 6). Die Bekanntheit des Dorfes, eines Hauses, der Felder, des Geschäfts in Pescara folgt aus der Bekanntheit von Italien.

5. Evaluation des Unterrichtskonzepts „Erschließen von literarischer Textbedeutung durch textlinguistische Analyse“

5.1. Forschungsmethode

Um die Wirkung der Unterrichtseinheit „Erschließen von literarischer Textbedeutung durch textlinguistische Analyse“ zu evaluieren, stützt sich die Untersuchung auf eine Aktionsforschung, die qualitativ angelegt ist. Bei der Aktionsforschung geht es um eine systematische Untersuchung der Lehrsituation, die von der Lehrperson selbst durchgeführt wird, um diese Situation zu verbessern (Elliott 1991, S. 69).

5.2. Datenerhebung und Datenauswertung

Die Daten der Studie werden anhand schriftlicher Online-Befragung, in der die eingesetzte Unterrichtseinheit „Erschließen von literarischer Textbedeutung durch textlinguistische Analyse“ evaluiert wird, erhoben. Der eingesetzte Fragebogen besteht aus offenen Fragen, bei denen die Student/-innen ihre Wahrnehmung zu den folgenden Themen äußern sollten:

- Beitrag der Kenntnis der Textverknüpfungsmittel und die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen im DaF-Studium
- Fortschritte durch die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen am Beispiel von literarischen Texten im DaF-Studium
- Bearbeitung von literarischen Texten mit textlinguistischen Analysemethoden im DaF-Studium in der Zukunft

Die Auswertung der Fragen erfolgt nach der Inhaltsanalyse (Mayring 2000). Dabei wird die induktive Kategorienentwicklung herangezogen, da sich die Fragen nicht auf vorher festgelegtes Auswertungsschema beziehen. Die Ergebnisse aus den Daten werden thematisch kodiert und ausgewertet. Um die Zuverlässigkeit der Auswertung zu gewährleisten, wurden die Daten von zwei weiteren Experten aus diesem Bereich kodiert. Es zeigte sich, dass beide Experten auf die gleichen Kategorien gelangten. Dies deutet darauf hin, dass die Kategorienentwicklung dieser Studie zuverlässig ist (Bilgin 2000, S. 16).

5.3. Vorgehensweise

Nachdem das eingesetzte Unterrichtskonzept im Umfang von 14 Wochen durchgeführt wurde, ging es darum, das Unterrichtskonzept zu evaluieren. Die Erhebung der schriftlichen Fragebogen erfolgte am Ende des Wintersemesters 2022/2023 in der Lehrveranstaltung „Textlinguistik“ an der Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Marmara Universität in Istanbul.

5.4. Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus 56 Student/-innen aus dem 4. Studienjahr, im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache der Marmara Universität in Istanbul. 65,0 Prozent (37 Teilnehmende) der Student/-innen sind in Deutschland, 35 Prozent (19 Teilnehmende) in der Türkei geboren. Die Proband/-innen sind zwischen 21 und 30 Jahren alt. Der Mittelwert des Alters der Stichprobe beträgt 23,7. 42 der Proband/-innen sind weiblich (75,0 Prozent) und 14 männlich (25,0 Prozent). 44 Proband/-innen (79 Prozent) sprechen zu Hause nur Türkisch, während 12 Teilnehmende (21,0 Prozent) zu Hause Deutsch und Türkisch sprechen. 65,0 Prozent der Teilnehmer/-innen (37 Proband/-innen) gaben an, mit ihren Freunden Deutsch und Türkisch zu sprechen. 80,0 Prozent der Proband/-innen (45 Teilnehmende) haben eine Schule in Deutschland besucht, während 11 Student/-innen (20,0 Prozent) keine Schule in Deutschland besucht haben. Die Student/-innen haben überwiegend kein Vorbereitungsjahr an der Universität beendet (71,0 Prozent, 40 Teilnehmende). 16 Proband/-innen (29,0 Prozent) gaben an, ein Vorbereitungsjahr abgeschlossen zu haben.

5.5. Ergebnisse

In diesem Abschnitt geht es darum, die Befunde zur Bewertung des Unterrichtskonzepts darzustellen.

5.5.1. Ergebnisse zum Beitrag der Kenntnis der Textverknüpfungsmittel und die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen im DaF-Studium

Die Fragestellung 1 bezog sich darauf, welchen Beitrag die Kenntnis und die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen im DaF-Studium nach der Wahrnehmung der Student/-innen leisten können. Im Rahmen dieser Fragestellung konnten vier Hauptkategorien entwickelt werden: (1) Den Textzusammenhang besser verstehen, (2) Hilfestellung für die Textproduktion, (3) Erweiterung der grammatischen bzw. syntaktischen Kompetenzen und (4) Erweiterung der Kenntnisse für das Erstellen von Lernaktivitäten zur Textarbeit im Unterricht. Die Ergebnisse zur ersten Hauptkategorie sollen in der Tabelle 4 gezeigt werden:

Tabelle 4: Ergebnisse zur Hauptkategorie "Textzusammenhang besser verstehen"

Hauptkategorie	Subkategorien	Häufigkeit	Prozent
Den Textzusammenhang besser verstehen	durch die Kenntnis über die Wortbezüge im Text	50	31,64
	durch eine systematische Auseinandersetzung mit semantischen, thematischen und syntaktischen Relationen im Text	28	17,72
	die Kenntnis über die Oberflächenstruktur des Textes unterstützt die Tiefenstruktur	20	12,65
	durch die Bearbeitung des Textes auf der Wort- Satz und Textebene	20	12,65
	durch die Erweiterung der grammatischen Kenntnisse	20	12,65
	durch die Kenntnis von semantischer Nähe von Wörtern	12	7,59
	durch das Erkennen von betonten Aussagen im Text	4	2,53
	durch Erleichterung des Kognitionsprozesses	4	2,53

	Gesamtsumme	158	100
--	--------------------	-----	-----

Aus der Tabelle 4 geht hervor, dass zur Hauptkategorie "Textzusammenhang besser verstehen" insgesamt 158 Nennungen aufzufinden sind. 31,64 Prozent (50 Nennungen) der Aussagen beziehen sich auf die Auffassung, dass die Student/-innen den Sinn des Textes durch die Kenntnis über die Wortbezüge im Text besser verstehen konnten. An zweiter Stelle folgt die Meinung, dass die systematische Auseinandersetzung mit semantischen, thematischen und syntaktischen Relationen im Text das Textverstehen erleichtert hat (28 Nennungen, 17,28 Prozent). An dritter Stelle wurden, mit jeweils 20 Aussagen (12,65 Prozent), die Subkategorien Kenntnis über die Oberflächenstruktur des Textes, die Bearbeitung des Textes auf der Wort- Satz und Textebene und Erweiterung der grammatischen Kenntnisse von den befragten angehenden Lehrer/-innen festgestellt. Die Subkategorien Erkennen von betonten Aussagen (4 Nennungen, 2,53) und Erleichterung des Kognitionsprozesses (4 Nennungen, 2,53) werden von den Student/-innen am wenigsten eingeführt.

In der Tabelle 5 sollen die Ergebnisse zur zweiten Hauptkategorie, Hilfestellung für die Textproduktion, dargestellt werden:

Tabelle 5: Ergebnisse zur Hauptkategorie "Hilfestellung für die Textproduktion"

Hauptkategorie	Subkategorien	Häufigkeit	Prozent
Hilfestellung für die Textproduktion	Erleichterung beim Verfassen von zusammenhängenden Texten	41	30,83
	Orientierungshilfe beim Verfassen von Sätzen und Paragraphen	36	27,07
	Lernen der Produktion von zusammenhängenden Sätzen mittels Textverknüpfungsmittel in einem Text	20	15,03
	zielgerichteter Einsatz von lexikalischen und syntaktischen Strukturen	16	12,03
	Vermeidung von Wiederholungen	12	9,02
	vielfältige Produktionsmöglichkeit durch Substitution	8	6,02
	Gesamtsumme	133	100

Tabelle 5 zeigt die Argumente für den Beitrag der Kenntnis und die Analyse der Textverknüpfungsmittel zur „Hilfestellung für die Textproduktion“. Für diese Hauptkategorie wurden von den befragten angehenden Lehrer/-innen 133 Aussagen getroffen. Am häufigsten beziehen sich die Argumente auf die Erleichterung der Textverknüpfungsmittel beim Verfassen von zusammenhängenden Texten (41 Nennungen, 30,83 Prozent). Mit 36 Nennungen argumentieren die Student/-innen, dass Textverknüpfungsmittel als Orientierung beim Verfassen von Texten dienen (27,07 Prozent). Darüber hinaus vertreten die Student/-innen die Meinung, dass sie mittels Kenntnis und Analyse von Textverknüpfungsmitteln in Texten die Produktion von zusammenhängenden Sätzen lernen können (20 Nennungen, 15,03 Prozent).

Die Tabelle 6 soll die Ergebnisse zur Hauptkategorie „Erweiterung der grammatischen bzw. syntaktischen Kompetenzen“ aufzeigen:

Tabelle 6: Ergebnisse zur Hauptkategorie „Erweiterung der grammatischen bzw. syntaktischen Kompetenzen“

Hauptkategorie	Subkategorien	Häufigkeit	Prozent
Erweiterung der grammatischen bzw. syntaktischen Kompetenzen	die Funktion der grammatischen Strukturen im Text und die Textverknüpfung besser auffassen	38	36,54
	sprachlichen Phänomene in einem Text benennen	22	21,15
	die grammatischen Regeln erkennen	20	19,23
	den Zusammenhang zwischen den Wörtern und Wortgruppen erstellen	16	15,39
	Selbstbewusster in der Grammatik	8	7,69
	Gesamtsumme	104	100

Aus der Tabelle 6 ist ersichtlich, dass zur Hauptkategorie „Erweiterung der grammatischen bzw. syntaktischen Kompetenzen“ fünf Subkategorien festzustellen sind. Mit 22 Argumenten erwähnen die Befragungsteilnehmer, dass das Benennen von sprachlichen Phänomenen ihre Grammatikkenntnisse erweitert (21,15 Prozent). Darüber hinaus deuteten die Student/-innen darauf hin, dass sie durch die Analyse von Textverknüpfungsmitteln in einem Text die grammatischen Regeln besser erkennen können (20 Nennungen, 19,23 Prozent). Ferner wurden zu dieser Hauptkategorie die Subkategorien Erstellen des Zusammenhangs zwischen den Wörtern (15,39) und Wortgruppen und Selbstbewusster in der Grammatik (7,69 Prozent) festgestellt.

In der vierten Hauptkategorie geht es um die „Erweiterung der Kenntnisse für das Erstellen von Lernaktivitäten zur Textarbeit im Unterricht“, deren Ergebnisse im Folgenden ersichtlich sind (vgl. Tabelle 7):

Tabelle 7: Ergebnisse zur Hauptkategorie „Erweiterung der Kenntnisse für die Textarbeit im Unterricht“

Hauptkategorie	Subkategorien	Häufigkeit	Prozent
Erweiterung der Kenntnisse für die Textarbeit im Unterricht	ermöglicht Texte im späteren Berufsleben bzw. als Lehrperson selbstbewusster einzusetzen	32	30,19
	ermöglicht die Kenntnis zur Bearbeitung des Textes Schritt für Schritt	24	22,64
	ermöglicht Grundkenntnisse zur Bearbeitung des Textes auf der Wort-Satz und Textebene	20	18,86
	ermöglicht Grundkenntnisse zur Bearbeitung eines anspruchsvollen Textes im Unterricht	14	13,21
	ermöglicht Ideen zum Einsatz von Textgrammatik im Unterricht	10	9,43
	ermöglicht das Lesen von analysierten Texten im niedrigen Sprachniveau	6	5,67
	Gesamtsumme	106	100

Die Ergebnisse in der Tabelle 7 deuten darauf hin, dass zur Hauptkategorie „Erweiterung der Kenntnisse für die Textarbeit im Unterricht“ insgesamt 106 Aussagen getroffen wurden. Das Hauptargument für die Analyse der Textverknüpfungsmittel in den Texten bezieht sich auf den selbstbewussteren Einsatz

von Texten im späteren Berufsleben (32 Nennungen, 30,19 Prozent). Mit 24 Aussagen sind die Student/-innen der Ansicht, dass die Thematisierung von Textverknüpfungsmitteln im DaF-Studium die Kenntnis zur Bearbeitung des Textes im Unterricht Schritt für Schritt erweitert (22,64 Prozent) und Grundkenntnisse zur Bearbeitung des Textes auf der Wort-Satz und Textebene ermöglicht (18,86 Prozent). 14 Nennungen beziehen sich darauf, dass die Student/-innen Grundkenntnisse zur Bearbeitung eines anspruchsvollen Textes im Unterricht erwerben konnten (13,21 Prozent). Bei 10 Aussagen geht es darum, dass die befragten Student/-innen Ideen zum Einsatz von Textgrammatik im Unterricht sammeln konnten (9,43 Prozent). 6 Student/-innen sind der Ansicht, dass sie mit der Analyse von Textverknüpfungsmitteln Texte auf niedrigem Sprachniveau effektiver lesen werden können (5,67 Prozent).

5.5.2. Ergebnisse zu den Fortschritten durch die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen am Beispiel von literarischen Texten im DaF-Studium

In der Fragestellung 2 ging es darum festzustellen, welche Fortschritte durch die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen am Beispiel von literarischen Texten im DaF-Studium nach der Wahrnehmung der Student/-innen erzielt werden können. Im Rahmen dieser Fragestellung konnten vier Hauptkategorien entwickelt werden: (1) Verstehen von komplexeren Texten, (2) Erweiterung von textlinguistischen Kenntnissen, (3) Förderung der Textkompetenz und (4) Förderung der Schreibkompetenz. Die Ergebnisse zur ersten Hauptkategorie sollen in der Tabelle 8 gezeigt werden.

Tabelle 8: Ergebnisse zur Hauptkategorie „Verstehen von komplexeren Texten“

Hauptkategorie	Subkategorien	Häufigkeit	Prozent
Verstehen von komplexeren Texten	durch die Analyse von Textverknüpfungsmitteln im Text	38	32,20
	durch die Zuordnung der Wörter mittels textlinguistischer Analyse	20	16,95
	durch Erfassen des roten Fadens mittels Analyse von Wiederaufnahmestrukturen	20	16,95
	durch eine systematische Analyse des Textes (Schritt für Schritt)	20	16,95
	durch die sprachliche Bearbeitung des Textes	16	13,56
	durch Förderung des flüssigen Lesens	4	3,39
	Gesamtsumme		118

Aus der Tabelle 8 geht hervor, dass für das Hauptargument „Verstehen von komplexeren Texten“ für die Analyse der Textverknüpfungsmittel am Beispiel von literarischen Texten insgesamt 118 Aussagen zu finden sind. Die Student/-innen äußern als Begründung für das Hauptargument „Verstehen von komplexeren Texten“ am häufigsten, dass die Analyse von Textverknüpfungsmitteln ihr Verstehen von komplexeren Texten ermöglicht hat (38 Nennungen, 32,20 Prozent). An zweiter Stelle folgen drei Aussagen mit 20 Nennungen (16,95 Prozent): Zuordnung der Wörter durch die textlinguistische Analyse, Zuordnung der Wörter mittels textlinguistischer Analyse und systematische Analyse des Textes. Darüber hinaus heben die Student/-innen die sprachliche Bearbeitung (13,56 Prozent) und die Förderung des flüssigen Lesens hervor (3,39 Prozent).

In der Tabelle 9 werden die Ergebnisse zur Hauptkategorie „Erweiterung von textlinguistischen Kenntnissen“ aufgezeigt.

Tabelle 9: Ergebnisse zur Hauptkategorie “Erweiterung von textlinguistischen Kenntnissen“

Hauptkategorie	Subkategorien	Häufigkeit	Prozent
Erweiterung von textlinguistischen Kenntnissen	durch die selbstständige Anwendung der erworbenen Kenntnisse auf einen literarischen Text	36	33,64
	durch konzentriertes Arbeiten mit einem längeren Text	24	22,43
	durch einen schrittweisen (systematischen) Vorgang an den literarischen Text	20	18,69
	durch die eigene Anwendung textlinguistische Analysemethoden	15	14,02
	durch Förderung des Sprachbewusstseins	12	11,22
	Gesamtsumme	107	

Die Tabelle 9 zeigt, dass zum Hauptargument „Erweiterung von textlinguistischen Kenntnissen“ für die erzielten Fortschritte durch die textlinguistische Analyse von literarischen Texten fünf Subkategorien festzustellen sind. Die Student/-innen heben am häufigsten hervor, dass sie durch die selbstständige Anwendung der erworbenen Kenntnisse auf einen literarischen Text ihre textlinguistischen Kenntnisse erweitern konnten (36 Nennungen, 33,64 Prozent). Eine weitere Begründung für die Erweiterung von textlinguistischen Kenntnissen betrifft das konzentrierte Arbeiten mit einem längeren Text (24 Nennungen, 22,43 Prozent). Auf dem dritten Platz (20 Nennungen) liegt die Aussage, dass die Student/-innen ihre textlinguistischen Kenntnisse durch das systematische Vorgehen am literarischen Text erweitert haben (18,69 Prozent). Ferner konnten die Teilnehmer/-innen ihre textlinguistischen Kenntnisse dadurch entwickeln, dass sie die Möglichkeit hatten, textlinguistische Analysemethoden selber anzuwenden (15 Nennungen, 14,02 Prozent). Die Teilnehmer/-innen sind der Meinung, dass durch die textlinguistische Analyse eines literarischen Textes ihr Sprachbewusstsein gefördert wurde (12 Nennungen, 11,22 Prozent).

In der dritten Hauptkategorie geht es um die Darstellung der Ergebnisse zur „Förderung der Textkompetenz“, deren Ergebnisse im Folgenden ersichtlich sind (vgl. Tabelle 10):

Tabelle 10: Ergebnisse zur Hauptkategorie “Förderung der Textkompetenz“

Hauptkategorie	Subkategorien	Häufigkeit	Prozent
Förderung der Textkompetenz	durch die Arbeit mit sprachlichen Strukturen nicht auf der Satz- sondern Textebene	36	30,00
	durch die Thematisierung von grammatischen Strukturen in einem Kontext	26	21,66
	durch die Anwendung der grammatischen Regeln	24	20,00
	durch das Verstehen und Behalten der grammatischen Strukturen	20	16,67
	durch einen umfangreichen Einsatz von sprachlichen Mitteln	14	11,67

	Gesamtsumme	120	100
--	--------------------	-----	-----

Aus der Tabelle 10 ist ersichtlich, dass für die Hauptkategorie „Förderung der Textkompetenz“ insgesamt 120 Aussagen festgestellt werden konnten. 30 Prozent der Begründungen für die Förderung der Textkompetenz durch die textlinguistische Analyse von literarischen Texten beziehen sich auf die Arbeit mit sprachlichen Strukturen nicht auf der Satz- sondern auf der Textebene (36 Nennungen). Die Student/-innen vertreten die Meinung, dass die Thematisierung von grammatischen Strukturen in einem Kontext ihre Textkompetenz gefördert hat (26 Nennungen, 21,66 Prozent). Auf dem dritten Platz (24 Nennungen) liegt das Argument Anwendung der grammatischen Regeln (20,00 Prozent). Auch das Verstehen und Behalten der grammatischen Strukturen (16,67 Prozent) und der umfangreiche Einsatz von sprachlichen Mitteln (11,67 Prozent) durch die textlinguistische Analyse von literarischen Texten haben nach Ansicht der Student/-innen ihre Textkompetenz gefördert.

Die Tabelle 11 soll die Ergebnisse zur Hauptkategorie „Förderung der Schreibkompetenz“ aufzeigen:

Tabelle 11: Ergebnisse zur Hauptkategorie “Förderung der Schreibkompetenz“

Hauptkategorie	Subkategorien	Häufigkeit	Prozent
Förderung der Schreibkompetenz	durch Entwicklung der Fähigkeit Texte ohne Wiederholungen zu produzieren	25	37,31
	durch systematische Auseinandersetzung mit semantischen, thematischen und syntaktischen Relationen	23	34,33
	durch die Erweiterung des Wortschatzes	19	28,36
	Gesamtsumme	67	100

Die Ergebnisse aus der Tabelle 11 deuten darauf hin, dass zur Hauptkategorie “ Förderung der Schreibkompetenz” insgesamt 67 Nennungen aufzufinden sind. 37,31 Prozent (25 Nennungen) der Aussagen beziehen sich auf die Auffassung, dass die Student/-innen durch die textlinguistische Analyse von literarischen Texten ihre Fähigkeit entwickeln konnten, Texte ohne Wiederholungen zu produzieren. Die Teilnehmer/-innen sind der Ansicht, dass die systematische Auseinandersetzung mit semantischen, thematischen und syntaktischen Relationen im Unterricht ihre Schreibkompetenz fördern konnte (23 Nennungen, 34,33 Prozent). An letzter Stelle folgt die Begründung, dass die textlinguistische Analyse die Förderung der Schreibkompetenz ermöglicht, in dem die Student/-innen ihren Wortschatz entwickeln konnten.

5.5.3. Ergebnisse zur Bearbeitung von literarischen Texten mit textlinguistischen Analysemethoden im DaF-Studium in der Zukunft

Die Fragestellung 3 bezieht sich darauf, ob nach der Wahrnehmung der Student/-innen im DaF-Studium in der Zukunft mehr literarische Texte mit textlinguistischen Analysemethoden bearbeitet werden sollten. Im Rahmen dieser Fragestellung konnten sechs Hauptkategorien identifiziert werden (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Ergebnisse zur Bearbeitung von literarischen Texten im DaF-Studium in der Zukunft

Hauptkategorien	Häufigkeit	Prozent
ermöglicht den Textzusammenhang durch Analyse von Verknüpfungsmittel besser zu verstehen	41	28,67
ermöglicht einen selbstbewussteren Umgang mit Texten im späteren Berufsleben	32	22,38
ermöglicht einen leichteren Umgang mit Texten im Studium	28	19,58
ermöglicht Grundkenntnisse zur textlinguistischen Analysemethoden	20	13,99
ermöglicht einen Perspektivenwechsel durch sprachliche Betrachtung eines literarischen Textes	12	8,39
ermöglicht die Erhöhung der Motivation durch Abwechslung im Unterricht	10	6,99
Gesamtsumme	143	100

Die Tabelle 12 zeigt, dass für die Bearbeitung von literarischen Texten mit textlinguistischen Analysemethoden im DaF-Studium in der Zukunft insgesamt 143 Argumente genannt werden. Die Student/-innen äußern die Meinung, dass die textlinguistische Analyse von literarischen Texten es ermöglicht, den Textzusammenhang besser zu verstehen (41 Nennungen), selbstbewusster mit Texten im späteren Berufsleben (32 Nennungen) sowie im Studium (28 Nennungen) umzugehen, Grundkenntnisse zu textlinguistischen Analysemethoden zu erwerben (20 Nennungen), die Perspektive im Unterricht zu wechseln (12 Nennungen) sowie durch eine Abwechslung im Unterricht die Lernenden zu motivieren (10 Nennungen).

6. Schluss

In der Untersuchung ging es darum, ein Unterrichtskonzept zum Erschließen von literarischer Textbedeutung durch textlinguistische Analysen im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei zu präsentieren und Befunde zur Bewertung des Unterrichtskonzepts darzustellen. Anhand einer exemplarischen Analyse konnte aufgezeigt werden, wie ein literarischer Text hinsichtlich der textlinguistischen Merkmale untersucht und im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache eingesetzt werden kann.

Aus der Auswertung der Befragung mit 56 Student/-innen sind folgende Befunde festzuhalten:

In Bezug auf den Beitrag der Kenntnis zum Textverknüpfungsmittel und die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen im DaF-Studium betonen die Student/-innen vor allem, dass die Analyse und Kenntnis der Textverknüpfungsmittel dazu beitragen, den Textzusammenhang besser zu verstehen und die grammatischen bzw. syntaktischen Kompetenzen sowie die Kenntnisse für die Textarbeit im Unterricht zu entwickeln. Darüber hinaus geben die Student/-innen an, dass die Analyse der Textverknüpfungsmittel als Hilfestellung für die Textproduktion dient.

Im Hinblick auf die erreichten Fortschritte durch die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen am Beispiel von literarischen Texten zeigt die Fragebogenerhebung, dass die beteiligten Student/-innen durch das eingesetzte Unterrichtskonzept nach ihrer Wahrnehmung Fortschritte vor allem im Bereich Verstehen von komplexeren Texten erzielen konnten. Bei detaillierter Ansicht der einzelnen Fortschritte nach der Wahrnehmung der Student/-innen kann festgehalten werden, dass sie vor allem durch die Analyse von Verknüpfungsmitteln im Text, durch die Zuordnung der Wörter anhand textlinguistischer

Analysen, sowie durch das Erfassen des roten Fadens anhand der Analyse von Wiederaufnahmestrukturen, ihr Leseverstehen von komplexeren Texten entwickeln konnten. Dieses Ergebnis stimmt mit den Vorstellungen von Spieß (2016) und Landgraf (2020) überein, die die sprachliche Gestalt als Voraussetzung für das Herstellen des Sinnzusammenhangs eines literarischen Textes darstellen. Auch Schleiermacher (1993) deutet darauf hin, dass das Textverstehen nicht ohne Verstehen der Sprache möglich ist (vgl. Schleiermacher 1993, S. 77). Der zweite Fortschritt, der durch die textlinguistische Analyse von literarischen Texten erreicht werden konnte, betrifft die textlinguistischen Kenntnissen. Fortschritte im Bereich textlinguistischer Kenntnisse konnten die Student/-innen dadurch erzielen, dass sie die Möglichkeit hatten, die erworbenen Kenntnisse auf einen literarischen Text anzuwenden, in dem sie in der Anwendungsphase des Unterrichts konzentriert an einem langen zusammenhängenden Text arbeiten mussten und so einen literarischen Text systematisch bearbeitet haben. Mit diesen Argumenten werden die Schwerpunkte des Unterrichtskonzepts angesprochen, nämlich *Aufgabenorientierung* (vgl. Mertens 2010) und *systematische Kompetenzentwicklung* (vgl. Lütge 2019). Die Student/-innen vertreten die Meinung, dass die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen am Beispiel von literarischen Texten ihre Textkompetenz gefördert hat (120 Nennungen). Fortschritte in diesem Bereich konnten vor allem durch die Förderung der grammatischen Kenntnisse in unterschiedlicher Form erreicht werden (84 Nennungen). Dazu heben die Student/-innen besonders hervor, dass die Fortschritte im Bereich der Textkompetenz durch die Arbeit mit sprachlichen Strukturen nicht auf der Satz- sondern auf der Textebene erzielt werden konnten (36 Nennungen). Hier wird die *systematische Formfokussierung durch textlinguistische Analyse* (vgl. Ellis 2016) benannt, die als Schwerpunkt des Unterrichtskonzepts gesetzt wurde. Den vierten Bereich der erzielten Fortschritte durch die textlinguistische Analyse von literarischen Texten betrifft die Schreibkompetenz (67 Nennungen). In diesem Bereich geht es um die Entwicklung der Fähigkeit Texte ohne Wiederholungen zu schreiben, um die systematische Auseinandersetzung mit semantischen, syntaktischen und thematischen Relationen von literarischen Texten, sowie um die Wortschatzerweiterung.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass die Student/-innen eine häufigere Bearbeitung von literarischen Texten mit textlinguistischen Analysemethoden im DaF-Studium in der Zukunft als sinnvoll bewerten (143 Nennungen). Dabei äußern die befragten Student/-innen folgende Argumente: die Bearbeitung von literarischen Texten mit textlinguistischen Analysemethoden trägt dazu bei, selbstbewusster mit Texten im späteren Berufsleben umzugehen (32 Argumente), leichter mit Texten im Studium umzugehen (28 Argumente) und Grundkenntnisse zu textlinguistischen Analysemethoden zu erwerben (20 Argumente). Ein wichtiges Ergebnis besteht darin, dass die Student/-innen sich eine frühere Bearbeitung von literarischen Texten mit textlinguistischen Analysemethoden im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache wünschen, damit sie im Studium effektiver mit Texten arbeiten können.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Unterrichtskonzept „Erschließen von literarischer Textbedeutung durch textlinguistische Analyse“ von den angehenden Deutschlehrer/-innen positiv bewertet wurde und das Unterrichtskonzept ihre Kompetenzen entwickeln konnte.

Zuletzt soll betont werden, dass die Befunde dieser Studie sich auf eine Stichprobe von 56 Student/-innen beschränken und für eine hohe Reichweite empirisch weiter überprüft werden müssen. Darüber hinaus ist empfehlenswert, eine empirische Vergleichsstudie, die quantitativ angelegt ist durchzuführen, um die Wirksamkeit dieses Unterrichtskonzepts zu überprüfen.

Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, M. & Schindler, K. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In M. Becker-Mrotzek, & K. Schindler (Hg.), *Texte schreiben. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik* 5 (S. 7-26). Duisburg: Gilles & Francke.
- Bilgin, N. (2000). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi. Teknikler ve Örnek Alıştırmalar*. Ankara: Siyasal Yay.
- Brinker, K., Cölfen, H.; Pappert, S. (2014). *Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bredel, U., & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Christmann, U., & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler, & E. Schön (Hg.), *Handbuch Lesen* (S. 145–223). München: Saur.
- de Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Niemeyer, Tübingen.
- Ehlers, Swantje (2014). Lesekompetenz in der Zweitsprache. In B. Ahrenholz, & I. Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 215–227). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Ellis, R. (2016). Anniversary Article Focus on Form: A Critical Review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405–428.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Hachmeister, S. (2022). Didaktische Vermittlung von Kohärenzfähigkeit In M. Becker-Mrotzek & J. Grabowski (Hg.), *Schreibkompetenz in der Sekundarstufe: Theorie, Diagnose und Förderung* (S. 9–27). Münster: Waxmann.
- Halliday M.A.K. & Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. London/New York: Longman.
- Harweg, R. (1968). *Pronomina und Textkonstitution*. 2. Auflage. München: Fink.
- Kröger-Bidlo, H. & Rupp, G. (2013). Textkohäsion als Bedingung des Leseverständnisses bei der Verarbeitung expositorischer Texte. *Didaktik Deutsch* 18(35), 83-101.
- Kühn, P. (1992). Phraseodidaktik, Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. In G., Henrici, & E. Zöfgen (Hg.), *Fremdsprachen lernen und lehren* 21 (S. 169-189). Tübingen: Narr.
- Landgraf, T. (2020). *Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II. Eine kritisch-systematische Untersuchung*. Münster, New York: Waxmann.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Linderholm, T., Everson, M. G., van den Broeck, P., Mischinski, M., Crittenden, A., & Samuels, J. (2000). Effects of causal text revision on more- and less-skilled readers' comprehension of easy and difficult narrative texts. *Cognition and Instruction*, 18, 525-556.
- Linke, A., Nussbaumer, M., & Portmann, P. R. (2004). *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Lütge, Christiane (2019). Digitalität und Bildung: Fremdsprachenlernen zwischen Innovation und Irritation. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelte (Hg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 138-149). Tübingen: Narr.
- Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 51, 265–301.
- Martínez, M., & Scheffel, M. (2009). *Einführung in die Erzähltheorie*. München: Beck.

- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. Forum Qualitative Sozialforschung. *Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>.
- Mertens, J. (2010). Aufgabenorientierung. In C. Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon*. (7–9). *Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Richter, T., & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede In N. Groeben, & B. Hurrelmann (Hg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25–58). Weinheim/München: Juventa.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rösler, D. (2001). Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache in der europäischen Auslandsgermanistik. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H. J. Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 1151–1159). Berlin: de Gruyter.
- Schleiermacher, F. (1993). *Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmitz, A. (2015). Globale Textkohäsion zur Förderung des Textverständnisses: Wie wirkt die globale Textkohäsion bei unterschiedlichen Lesestrategiekenntnissen? *Didaktik Deutsch*, 20(39), 42-60.
- Schmitz, A., Schuttkowski, C, Rothstein, B, & Gräsel, C (2016). Die Wahrnehmung von temporaler Textkohäsion und deren Bedeutung für das Textverständnis. Wie reagieren Lernende auf temporale Kohäsion am Beispiel eines Sachtextes? *Leseforum* (S.1-11). Abgerufen von https://www.leseforum.ch/sysModules/objLeseforum/Artikel/571/2016_2_Schmitz_et_al.pdf
- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Fortschritte der psychologischen Forschung*. Weinheim: 20. Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Spieß, C. (2016). Der Leser als Trüffelschwein. Ein (text)linguistischer Zugang zum literarischen Textverständnis. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (3), 439-462.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vater, H. (2001). *Einführung in die Textlinguistik*. 3. erw. Aufl. München: Fink.
- Rösch, H. (2000). Migrationsliteratur im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 27(4), 376-392.
- Voss, J. F.; & Silfies, L. N. (1996). Learning from history text. The integration of knowledge and comprehension skill with the text structure. *Cognition and Instruction*, 14(1), 45-68.

Textkorpus

- Biondi, Franco (1982). Die Trennung. In *Die Tarantel. Erzählungen 2* (S. 51-62). Fischerhude: Atelier im Bauernhaus.
- Güngör, Dilek (2006). Stille Post. In *Unter uns. Meine türkische Familie und ich* (S.12-13). München: btb Verlag.
- Özdoğan, Selim (2003). Eins dieser Bilder. In *Trinkgeld vom Schicksal* (S.163-164). Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag.
- Şenocak, Zafer (2011). *Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift*. Hamburg-Bergedorf: Edition Körber Stiftung.
- Taşman, Nilgün (2011). Gäste zu haben oder Gast zu sein, ist eine große Ehre. In *Ich träume deutsch ... und wache türkisch auf: Eine Kindheit in zwei Welten* (S. 69-80), E-book. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Tawada, Yoko (1996). Von der Muttersprache zur Sprachmutter. In *Talisman* (S. 9-15). Tübingen: Konkursbuch.