

Textlinguistische Ansätze im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Verbesserung

Ioanna Karvela¹

This article presents the results of a study on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), aiming at the identification of text linguistic concepts that can be applied to foreign language teaching. The learning areas "Creative writing", "Thematic development" and "Coherence and Cohesion" are presented, analysed and evaluated. Specific text types are proposed for the improvement of the illustrative scale "Creative writing". New illustrative scales of high practical value, based on the text linguistic theory, are proposed for the learning areas "Thematic development" and "Coherence and cohesion".

1. Einleitung

Die Relevanz von textlinguistischen Konzepten für die (Fremd-)Sprachendidaktik wurde in der Fachliteratur der jüngeren Zeit häufig diskutiert; zu nennen sind etwa Beiträge in Handbüchern, z.B. Portmann-Tselikas (2000) und Thurmair (2010a, b), Sammelbände zum Thema mit Tagungsbeiträgen, z.B. Adamzik & Krause (2009) und Scherner & Ziegler (2006), ferner Dissertationen, z.B. Feld-Knapp (2005) und Venohr (2007) sowie auch vereinzelte Aufsätze, z.B. Brinker (2006) und Thurmair & Willkop (2003). Ulla Fix (2013) befasst sich mit dem Nutzen der Text(sorten)linguistik nicht nur für die Didaktik, sondern auch für weitere Disziplinen innerhalb und neben der Sprachwissenschaft und bezeichnet sie als Querschnittsdisziplin.

Die Forschungsergebnisse aus Publikationen wie die oben genannten sowie die Bedeutung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR, Europarat 2001) für viele Personengruppen auf europäischer Ebene, waren für mich der Anlass, mich mit dem Thema des vorliegenden Beitrags auseinanderzusetzen. Im Folgenden geht es nicht darum, den Wert des GeR zu hinterfragen, sondern ihn um einige praxisrelevante sprachdidaktische Aspekte zu ergänzen.

1 Korrespondenzadresse: Ioanna Karvela, Universität Athen, Lykofronos 30, 116 32 Athen, Griechenland, E-mail: ikarvel@gs.uoa.gr

Im GeR wurde das Konzept der Sprechakttheorie mit den daraus abzuleitenden Sprechakten weitgehend aufgegeben, dafür fand die Kategorie Text bzw. Textsorte verstärkt Beachtung, was sicherlich eine positive Entwicklung an sich darstellt. Man kann davon ausgehen, dass diese Kategorien zunehmend einen bedeutenden Stellenwert in der Unterrichtspraxis einnehmen werden. Gleichzeitig ist meines Erachtens eine umfassende textlinguistische Fundierung der im GeR vertretenen fremdsprachendidaktischen Konzepte nur am Rande erfolgt. Um diese Hypothese prüfen zu können und den Stellenwert textlinguistischer Konzepte im GeR zu ermitteln, habe ich das Werk systematisch daraufhin untersucht, an welchen Stellen und in welchem Zusammenhang Ausführungen über Text, Textsorte und schriftliche Textproduktion vorkommen.

Für die genannten Aspekte sind v.a. die folgenden Kapitel und Abschnitte des GeR von Bedeutung:

- Kapitel 2 – der Ansatz des GeR (Europarat 2001: 21-31);
- im Kapitel 4 die Abschnitte 4.4.1.2 – produktive schriftliche Aktivitäten (ebd.: 66-68), 4.4.3.4 – schriftliche Interaktion (ebd.: 86f.) und 4.6 – Texte (ebd.: 95-102);
- im Kapitel 5 der Abschnitt 5.2.3 – pragmatische Kompetenzen (ebd.: 123-130) und
- im Kapitel 6 der Abschnitt 6.4 (ebd.: 140-151), in dem es um "einige methodologische Optionen für das Lernen und Lehren moderner Sprachen" (ebd.: 140) geht.

2. Textdefinition

Im Referenzrahmen wird Text definiert als "jeder Diskurs (mündlich oder schriftlich), der sich auf einen bestimmten Lebensbereich bezieht" (Europarat 2001: 21). Die Aspekte der Kohärenz und der kommunikativen Funktion, die in vielen wissenschaftlichen Textdefinitionen vorkommen, werden nicht einbezogen. Deshalb ist von einer eher alltagssprachlich orientierten Textdefinition zu sprechen, die allerdings als Ansatz für didaktische Zwecke nützlich sein kann. Auch die Erklärung des Begriffs Text mit Diskurs erscheint problematisch in dem Sinne, dass Diskurs offensichtlich in der Bedeutung Rede, Äußerung (nach lat. *discursus*) verwendet wird, während seit einigen Jahren in der Linguistik unter dem Begriff Diskurs die Anzahl der Texte bzw. Aussagen zu einem bestimmten Thema verstanden wird. Text versteht sich somit als Bestandteil eines oder mehrerer Diskurse und spiegelt in diesem Sinne

einen Teil des Wissens über ein Thema wider. Außerdem wird in Anlehnung an den englischen Begriff *discourse* in der deutschsprachigen Forschung häufig Diskursanalyse als Bezeichnung für Untersuchungen der gesprochenen Sprache verwendet (Linke, Nussbaumer & Portmann ⁵2004: 289f.). Aufgrund der Tatsache, dass Diskurs mehrere Bedeutungen hat, die dazu teilweise auf einen englischen Einfluss zurückzuführen sind, liegt hier eine Definition von Text vor, die – abgesehen von seiner Orientierung an der Alltagssprache – den Gegenstand unscharf darstellt. Aus diesen Gründen kommt es im Unterricht – dem eigentlichen Feld der Arbeit mit Texten – zu wenig prägnanten Formen seiner Anwendung.

3. Produktive schriftliche Aktivitäten

3.1 Die Beispielskalen 'Schriftliche Produktion allgemein' und 'Berichte und Aufsätze schreiben'

Schriftliche Aktivitäten (also Schreiben im engeren Sinne) gehören zu den produktiven Aktivitäten; im GeR werden sie auf das Verfassen verschiedener Textformen bezogen: das Schreiben von Notizen, Plakaten, Formularen und Fragebögen bis hin zu Texten, wie etwa persönlichen Briefen, Geschäftsbriefen und Artikeln sowie darüber hinaus Aktivitäten des kreativen Schreibens (Europarat 2001: 66).

Bei den produktiven schriftlichen Aktivitäten (ebd.: 66-68) werden drei Beispielskalen angeführt:

- Schriftliche Produktion allgemein,
- Kreatives Schreiben und
- Berichte und Aufsätze schreiben.

Formen des schriftlichen Ausdrucks werden zudem an folgenden Stellen des GeR erwähnt: in den Ausführungen über Texte (ebd.: 95-102), mit zwei Beispielskalen, 'Notizen machen (in Vorträgen, Seminaren etc.)' und 'Texte verarbeiten' sowie in den Darstellungen interaktiver und sprachmittelnder Aktivitäten, in denen auf einen Textstimulus mit einem weiteren Text geantwortet werden muss, sowie im Zusammenhang mit der schriftlichen Interaktion (ebd.: 86f.).

Aus den zwei Skalen 'schriftliche Produktion allgemein' und 'Berichte und Aufsätze schreiben' (ebd.: 67f.) geht hervor, dass das Verfassen von Texten erst ab dem Niveau B1 vorgesehen ist. Auf den A-Niveaus wird das Schreiben

nur auf die schriftliche Produktion von Sätzen und "einfachen Wendungen" beschränkt, wobei die Anforderungen an die Lernenden bezüglich Textproduktion und Textaufbau progressiv wachsen, während sie die einzelnen Stufen der sprachlichen Kompetenz durchlaufen.

Ich halte es für wichtig, das Verfassen von einfachen Texten bzw. Textformen direkt ab dem Niveau A1 vorzusehen, da

- der Kontakt mit einfachen Texten, die gelesen, verstanden und geschrieben werden, schon in den ersten Monaten des Erwerbs einer Fremdsprache vorteilhaft für die Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden ist,
- das Verfassen von Texten in vielen Prüfungen zur Zertifizierung von Sprachkenntnissen bereits auf den Niveaus A1/A2 verlangt wird und
- einfache Textformen auch in der realen Kommunikationssituation vorkommen, auf die Unterricht letztendlich vorbereiten soll.

In Ergänzung kann die Bestimmung der Textsorten für jedes der sechs Referenzniveaus weiter spezifiziert werden, zumal auch der GeR auf konkrete Textsorten und ihre Rolle im Sprachunterricht Bezug nimmt (Europarat 2001: 95), so dass die schriftliche Produktion immer in Verbindung zu konkreten Textsorten erfolgt.

Einer derartigen Konzeption entsprechend können auf den A-Niveaus Texte geschrieben werden, wie:

- kurze E-Mails an Freunde über einfache Themen (Geburtstagseinladung, Glückwünsche zu einem Ereignis),
- persönliche Notizen zu einem Thema,
- Beschreibungen der eigenen Person, der Personen der Umgebung (Familienangehörige, Lehrer, Freunde), des eigenen Zimmers, des Tagesablaufs.

Auf den B-Niveaus kann der (Fremd-)Sprach(en)lernende Folgendes verfassen:

- Artikel für Jugend- und Schülerzeitungen,
- Leserbriefe und weitere Texte zur Meinungsäußerung,
- Berichte, Beschreibungen von Ereignissen oder Erzählungen.

Auf den C-Niveaus können die folgenden Textsorten vorkommen:

- Argumentationen, Stellungnahmen, Erörterungen,
- Leserkommentare und sonstige Kommentare zu verschiedenen Themen, Sachverhalten oder Fragestellungen,
- Buch- und Filmrezensionen und Zeitungsartikel (zu aktuellen Themen und Problemen).

Konkrete Textsorten werden auch in dem analytischen Raster aufgeführt, das von der *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) entwickelt wurde und das sich auf die Aufgaben der schriftlichen Produktion in Prüfungen zur Zertifizierung von Sprachkenntnissen nach dem GeR bezieht (Council of Europe 2009: 166). Konkret werden im genannten Raster Themenbereiche und Textsorten für den Stimulus-Text des schriftlichen Ausdrucks angeführt (ebd.), während für den Kandidatentext (*response*) auf Textfunktionen (*rhetorical functions*) Bezug genommen wird, die mit dem produzierten Text zum Vorschein kommen sollen (ebd.: 167). Solche Funktionen sind z.B. das Beschreiben von Ereignissen und Prozessen, Erzählen, Argumentieren, Erklären, Sich beschweren, Vorschläge machen, Möglichkeiten darstellen und Zusammenfassen. Diese Funktionen werden zu einem großen Teil mit Textsorten wie den oben genannten ausgedrückt. Außerdem werden mögliche Textsorten für den Kandidatentext in der ebenfalls von der ALTE verfassten Informationsbroschüre für den schriftlichen Ausdruck bei Sprachprüfungen *Individual Component Checklist Writing* angeführt (ALTE 2009: 7) – allerdings nicht nach Niveaus unterschieden. Die in der Informationsbroschüre vorkommenden Textsorten habe ich bei der Erstellung der Liste mit den oben genannten Textsorten berücksichtigt, sie weiter ausdifferenziert und anschließend niveaubezogen dargestellt.

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass das Verfassen von einigen Textsorten der geschriebenen Sprache auch bei der schriftlichen Interaktion vorkommt (Europarat 2001: 86f.), z.B. bei persönlichen Briefen, Postkarten, Notizen, Mitteilungen, Formularen. In derartigen Textsorten werden aus den fünf textuellen Grundfunktionen im Sinne von Brinker, Cölfen & Pappert (⁸2014: 101-121) v.a. die Informations-, die Appell- und die Kontaktfunktion ausgedrückt. In Textsorten wie persönlichen Briefen, Postkarten oder Notizen und Mitteilungen kommt hauptsächlich die Kontaktfunktion als dominierend in den Fokus, auch wenn Briefe, Postkarten, Notizen etc. heutzutage meist elektronisch, per E-Mail, SMS usw. übermittelt werden.

Bei der Beispielskala 'Berichte und Aufsätze schreiben' werden auf den A-Niveaus keine Deskriptoren angeführt. Auch hierbei sind in meiner Konzeption schon ab den A-Niveaus z.B. einfache Aufsätze, etwa Schulaufsätze zu vertrauten Themen vorgesehen. Allerdings sind die Skalen des GeR als Beispielskalen gedacht. Wenn die Deskriptoren an jeweilige Sprachlernkontexte angepasst werden, können entsprechende Veränderungen im Einzelnen in Erwägung gezogen werden.

3.2 Die Beispielskala 'Kreatives Schreiben'

Die Auseinandersetzung mit dem Bereich des kreativen Schreibens ist zunächst durch eine Vielzahl verschiedener Definitionen gekennzeichnet. In den letzten 50 Jahren sind "[...] Hunderte von Versuchen unternommen worden, den schillernden Begriff der Kreativität zu definieren" (Caspari ⁴2003: 308). Tatsache ist, dass Kreativität nichts Fremdsprachenspezifisches ist, sondern in fast allen Fächern und vielen Bereichen der Gesellschaft vorkommt. Man kann z.B. eine kreative Predigt verfassen oder eine kreative Werbung erstellen. Hinzu kommt, dass kreatives Schreiben in Deutschland und *Creative Writing* im englischsprachigen Diskurs – vor allem in den USA – mit unterschiedlichen Bedeutungen verbunden werden. In den USA wird *Creative Writing* als strukturierte Schreiblehre oder Dichtungslehre verstanden und schon seit Beginn des 20. Jahrhunderts von bekannten Schriftstellern für begabte angehende Autoren unterrichtet. Die Tradition hat an der Columbia University in New York und in Iowa begonnen und *Creative Writing* kann heutzutage als Bachelor-, Master- oder Promotionsstudium gewählt werden. Bei allen Modifikationen im Hinblick auf die Zielgruppen und Institutionen ist die Grundprämisse gleich geblieben: *Creative Writing* ist strukturierte Schreiblehre, Dichtungsschule mit konkreten Anleitungen, im Sinne von Aristoteles' Poetik (Wolfrum 2010: 30). Der entsprechende wissenschaftliche Diskurs besteht aus Lehr- und Handbüchern sowie Artikeln, die die verschiedenen Arbeitsschritte von der Ideensammlung über die Planung von Schreibprozessen bis hin zur Textproduktion vermitteln. Erwähnenswert aus diesem Kontext sind z.B. folgende Publikationen: der Sammelband von Harold Anderson (1959), das Arbeitsbuch von Linda Anderson (2006) sowie die Arbeiten von Harper (2006; 2010) und Macrorie (⁴1985).

Im deutschsprachigen Raum gibt es verschiedene Ansätze zum kreativen Schreiben. Das englische bzw. amerikanische Verständnis existiert in Deutschland zwar auch, es ist aber unterrepräsentiert. Bezogen auf die Mutter-, Zweit-

und Fremdsprachendidaktik nennt Pommerin (1996: 52) für Kreativität folgende Charakteristika: Originalität, Erfindungs- und Entdeckungsgabe, Offenheit und Flexibilität; "[...] den Mut und die Motivation, sprachliche Äußerungen zu erfinden oder (neu) zu entdecken und sie dadurch zu beleben. So kann man Sprache verfremden und Normabweichungen bewusst begehen" (ebd.).

Pommerin (1995: 673f.) beschreibt in einem ihrer Artikel elf konstitutive Merkmale des kreativen Schreibens (u.a. angstfreie Atmosphäre, Freisetzen von Phantasie, Originalität, Spontaneität) und räumt mit einigen Missverständnissen auf, z.B.:

- Kreatives Schreiben und Grammatikreflexion stellen im Fremdsprachenunterricht keine Gegensätze dar; beide sind in Wechselwirkung aufeinander bezogen, wobei jeder Bereich von dem anderen profitiert.
- Ähnliches gilt für das Verhältnis zwischen dem kreativen Schreiben und dem Üben. Übungsphasen sind im Rahmen einer kreativen Schreibdidaktik nicht überflüssig, sondern eignen sich für das spielerische Lernen bestimmter syntaktischer und für das Deutsche grundlegender Muster wie Inversion oder Satzklammer.

Im deutschsprachigen Raum existiert eine umfangreiche (Fach)literatur zum kreativen Schreiben; über seine Grundlagen (z.B. Helfferich 2013; v. Werder 2007) sowie differenziert für verschiedene Lerner- und Altersgruppen, Fächer und Lernbereiche. Ingrid Böttcher (1999) setzt sich z.B. in ihrer Abhandlung mit dem kreativen Schreiben in verschiedenen Fächern auseinander, Abraham (2014) konzentriert sich in seinem Aufsatz auf den Deutschunterricht; Gesing (2014) widmet sich kreativen Techniken des Erzählens, Pyerin (⁴2014) zeigt, wie Kreativität zur Förderung des wissenschaftlichen Schreibens eingesetzt werden kann und Vopel (²2014) wendet sich der Altersgruppe der Jugendlichen zu.

Speziell auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache bezogen sind neben den oben angeführten Publikationen von Pommerin (1995) und Wolfrum (2010) zudem die Monographie von Schreiter (2002) zu nennen sowie die von Finke & Thums-Senft (2008), in der kreatives autobiographisches Schreiben im DaF-Unterricht behandelt wird. Caspari (⁴2003) und Schreiter (1998) vermitteln in ihren Artikeln einen allgemeinen Überblick über kreative Aufgaben und Übungen, Behrendt (2013) konzentriert sich speziell auf das Schreiben von Gedichten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass

- a) im Englischen und im Deutschen verschiedene Konzepte mit dem Begriff 'Kreativität' verbunden werden;
- b) der Kernpunkt des deutschen Verständnisses von Kreativität die Fähigkeit ist, anhand von entsprechenden Schreibaufgaben mit Sprache zu experimentieren, spielerisch und kreativ mit ihr umzugehen;
- c) Kreativität im Deutschen eine eher persönlichkeitsbezogene Kompetenz darstellt, die auf allen Referenzniveaus vorkommt, aber im Hinblick auf die Niveaus nicht skaliert werden kann.

Die Autoren des GeR scheinen Kreativität als einen bedeutsamen Aspekt schriftlicher Kommunikation anzusehen (Europarat 2001: 67). Da im GeR Kreativität nicht näher spezifiziert wird und das Dokument zunächst in englischer Sprache erschien, orientieren sich die Autoren möglicherweise an der englischsprachigen Bedeutung. Diese erlaubt dann auch eine Skalierung. Ein weiteres Indiz für die englischsprachige Orientierung des kreativen Schreibens im GeR ist seine Position im Kapitel: Die Skala wird direkt nach der schriftlichen Produktion allgemein (ebd.) aufgeführt und nicht nach allen weiteren Formen des schriftlichen Ausdrucks, was sich anböte, wenn man sich der deutschen Begrifflichkeit bedienen würde.

Auf der im GeR dargestellten Skala sind Elemente der Verbesserung und Erweiterung der allgemeinen Schreibkompetenz der Lernenden im Hinblick auf die Bewältigung von kommunikativen Aufgaben zu beobachten: Angefangen von einfachen Wendungen und Sätzen über sich selbst und fiktive Menschen (A1) sind bereits ab der Niveaustufe A2 verbundene Sätze, Texte und "einfache Gedichte über Menschen" vorgesehen. Es folgen weiterhin Beschreibungen, Erfahrungsberichte und Rezensionen (B-Niveaus) und in den Deskriptoren des C-Niveaus wird schließlich die Verwendung eines angemessenen Stils in den jeweiligen Textsorten bzw. Genres thematisiert. Folgende Vorschläge für kleine Ergänzungen der Skala könnte man noch in Erwägung ziehen: Das Verfassen von einfachen Gedichten über Menschen könnte eventuell auch auf Gedichte über andere Gebiete ausgeweitet werden, nämlich über die Natur oder über die eigene Lebensumgebung. Darüber hinaus könnten neben Geschichten, Beschreibungen und Rezensionen noch weitere Textsorten einbezogen werden, z.B. bereits auf niedrigen Sprachniveaus Tagebucheinträge, Buchwidmungen, Glückwünsche, Danksagungen oder Einladungen zu einem Fest. Derartige Schreibprodukte stehen im Ein-

klang mit realen Kommunikationssituationen und auch im Rahmen der allgemeinen Schreibförderung. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte ergibt sich Folgendes:

- a) Wenn die Einbeziehung von Konzepten aus der Textlinguistik im Fremdsprachenunterricht positive Auswirkungen auf die Förderung der schriftsprachlichen Kompetenz der Lernenden hat, so ist damit zu rechnen, dass sie auch der Entwicklung des kreativen Schreibens zugutekommen kann.
- b) DaF-Lehrenden sollte bewusst sein, dass sich die Skala des GeR zum kreativen Schreiben eher auf den angloamerikanischen Diskurs bezieht; Lehrende sollten beide Diskurse zumindest in ihren Grundzügen kennen und kreative Aufgaben und Übungen gelegentlich in ihren Unterricht integrieren. Der kreative Umgang mit Sprache verlangt und fördert zugleich persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, die über die Welt des Unterrichts als solche hinausführen.
- c) Damit Lehrende mit dem Gebiet des kreativen Schreibens vertraut gemacht werden und es in ihrer Unterrichtspraxis anwenden können, bedarf es geeigneter Weiterbildungsmaßnahmen. Hierbei ist noch einiges zu leisten.

4. Texte und Textsorten

Im Abschnitt 4.6 des GeR (Europarat 2001: 95-102) wird explizit auf Texte Bezug genommen, aber auch auf die Medien, die Texte übermitteln (akustisch, graphisch), ferner auf die verschiedenen Textsorten, die gesprochene oder geschriebene Texte umfassen, sowie auf Aktivitäten wie zusammenfassen, übersetzen, mit Texten auf andere Textstimuli antworten. Die Bedeutung und die Vielfalt von Texten im Sprachunterricht werden in der folgenden Formulierung hervorgehoben:

[...] der Begriff 'Text' [wird] zur Bezeichnung aller sprachlichen Produkte benutzt, die Sprachverwendende / Lernende empfangen, produzieren oder austauschen – sei es eine gesprochene Äußerung oder etwas Geschriebenes. Es kann demnach keine Kommunikation durch Sprache ohne einen Text geben; [...] Texte haben im sozialen Leben viele verschiedene Funktionen und unterscheiden sich dementsprechend in Form und Inhalt (Europarat 2001: 95).

Gleichzeitig ist der Stellenwert von Texten im gesamten Werk nicht besonders groß, wie schon Adamzik (2009: 222) anmerkte. Sie stellt fest, dass "Forschungsliteratur aus der Textlinguistik und Textsortenforschung nur wenige Spuren im Referenzrahmen hinterlassen hat".

Zwei Beispielskalen werden im Abschnitt 4.6 (Europarat 2001: 68) angeführt: 'Notizen machen (in Vorträgen, Seminaren etc.)' und 'Texte verarbeiten'. Auf der erstgenannten liegen für die A-Niveaus keine Deskriptoren vor, da vermutlich die Hörverstehenskompetenz wesentlich ausgeprägter sein muss; auf der an zweiter Stelle genannten Skala ist hauptsächlich vom Zusammenfassen von Texten die Rede und dies ab Niveau B1, weiterhin auch vom Kommentieren von unterschiedlichen Standpunkten aus (Niveau B2). Auf den A-Niveaus werden als Verarbeitungsaktivitäten genannt: das Abschreiben von Wörtern und kurzen Texten und das Heraussuchen und Wiedergeben von Schlüsselwörtern, Wendungen und kurzen Sätzen. Gerade letzteres sehen die Autoren des GeR vermutlich als Übung für das Zusammenfassen von Texten an. In Ergänzung dazu könnte man auf den A-Niveaus neben dem Selektieren – im Sinne des Herausarbeitens von wesentlichen Informationen – auch das Kürzen von Texten oder Textpassagen in Betracht ziehen. Dabei wird geübt, wichtige Informationen von weniger wichtigen zu unterscheiden, was eine Vorstufe für das Zusammenfassen von Texten darstellt. Eine solche Aufgabe kann in Kleingruppen durchgeführt werden, wobei einzelne Lernende begründen könnten, warum sie bestimmte Auslassungen und Streichungen ausgewählt haben. Darüber hinaus können Kürzungen auf einem hohen Abstraktionsniveau dazu dienen, das Thema, ggf. auch das Nebenthema, eines Textes zu bestimmen (vorausgesetzt, dass das Thema im Text genannt wird).

Angesichts der terminologischen Unterschiede zwischen den Sprachen ergeben sich Probleme bei der Verwendung der Begriffe 'Textsorte', 'Texttyp' und 'Genre' sowohl im Kapitel 4.6 als auch im Referenzrahmen generell: Dass die Textsorten zu Genres gehören (Europarat 2001: 95), die wiederum in bestimmter Verbindung zu Makrofunktionen stehen (z.B. Beschreibung, Erzählung, Kommentar, Erläuterung, Argumentation), ist nicht ohne Weiteres verständlich; auf jeden Fall wirkt es aus der Sicht der deutschen Textlinguistik überraschend, wie bereits Adamzik (²2009: 223) kritisch angemerkt hat. Doch der Aussage der Autorin, dass 'Genre' in der deutschen Forschung nicht wie der Begriff 'Textsorte', ein üblicher Begriff sei (ebd.: 223), ist nicht pauschal zuzustimmen: Die Einführungen in die Textlinguistik sowie viele Artikel aus dem Fachgebiet nutzen zwar häufiger den Begriff 'Textsorte' als das fachsprachlich orientierte 'Genre', jedoch hängt die Begriffsverwendung von dem spezifischen Kontext und den jeweiligen Autoren ab. Für didaktische Zwecke ist meines Erachtens dem Begriff 'Textsorte' der Vorzug zu geben, nicht nur, weil dieser Terminus zumindest in der allgemeinen Wissenschaftssprache häufiger verwendet wird, sondern auch wegen seiner morphologischen Durchsichtigkeit, die das Wort gegenüber dem fremdsprachlichen 'Genre' aufweist.

5. Pragmatische Kompetenzen

Der GeR unterscheidet im 5. Kapitel allgemeine Kompetenzen und kommunikative Sprachkompetenzen; letztere werden unterschieden in: linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen. Pragmatische Kompetenzen "regeln den funktionalen Gebrauch sprachlicher Ressourcen" (Europarat 2001: 25) und gliedern sich weiter in Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz und Schemakompetenz. Neben der Feststellung, dass die Textkompetenz im GeR keine Berücksichtigung findet, ist v.a. die Diskurskompetenz für die vorliegenden Fragestellungen interessant. Sie "besteht in der Fähigkeit der Sprachverwendenden / Lernenden, eine Satzsequenz so zu arrangieren, dass kohärente sprachliche Textpassagen entstehen" (Europarat 2001: 123). Diese Fähigkeit bezieht sich auf das Wissen um Aspekte der Kommunikation wie – um nur einige zu nennen – Thema / Fokus, thematische Organisation, Kohärenz und Kohäsion, logische Anordnung, Stil und Register sowie die Grice'schen Konversationsmaximen. Beispielskalen stehen für folgende Aspekte der Diskurskompetenz zur Verfügung (ebd.: 124f.):

- Flexibilität in Bezug auf die Umstände der Kommunikationssituation,
- Sprecherwechsel; dieselbe Skala wird übrigens auch bei den Interaktionsstrategien (ebd.: 88) angeführt,
- Themenentwicklung sowie
- Kohärenz und Kohäsion.

Im Hinblick auf die *Diskurskompetenz* ist festzustellen, dass

- der Aspekt der Kohärenz und die Fähigkeit, kohärente Textpassagen zu produzieren, angesprochen wird und als einer der Lernbereiche des Unterrichts betrachtet wird; ebenso ist die Einbeziehung von textlinguistischen und stilistischen Konzepten, wie Thema, thematische Organisation, Textgestaltung, Stil und Register, positiv hervorzuheben;
- unter 'Diskurskompetenz' sehr Heterogenes zusammengefasst wird; es finden sich Aspekte, die sich schwerpunktmäßig entweder auf die gesprochene oder auf die geschriebene Sprache beziehen: Thematische Organisation, Kohärenz – Kohäsion, Stil und Register betreffen z.B. vor allem die Schriftlichkeit, während rhetorische Effektivität, das Kooperationsprinzip von Grice und Sprecherwechsel v.a. die gesprochene Sprache betreffen. Inwiefern man allerdings den Akt des Sprecherwechsels beim Fremdsprachenlernen thematisieren kann, dazu sind mir keine Untersuchungen bekannt. M.E. kann man in den Grundzügen in dialogischen

Aufgaben und Rollenspielen darauf eingehen. Eine Möglichkeit, um den Sprecherwechsel in der Fremdsprache zu erlernen, wäre z.B., dass Lernende mit der Verwendung bestimmter Höflichkeitsfloskeln die Rolle des Sprechers in einem Gespräch übernehmen können und mit entsprechenden Wendungen das Rederecht weitergeben. Mit weiteren speziellen Übungen kann man in Seminaren, in denen die Diskussions- und Argumentationsfähigkeit gefördert oder die Technik des Interviews gelehrt wird, in Kontakt kommen. Aus linguistischer Sicht ist der Sprecherwechsel ein Untersuchungsgegenstand der Gesprächsanalyse, aber auch in (Studien)büchern zur Pragmatik kommt er gelegentlich vor (z.B. Ernst 2002: 144-148). Der Akt des Sprecherwechsels in einem Gespräch findet nach bestimmten Regeln statt und ist situationsspezifisch;

- zentrale textlinguistische Kategorien wie Textgestaltung, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion in den Bereich der Pragmatik bzw. der Diskurskompetenz eingeordnet werden.

Die Heterogenität des Bereichs 'Diskurskompetenz' ist bereits in der Fachliteratur angesprochen worden. Fandrych (2008: 28) bemerkt dazu: "Die *Pragmatische Kompetenz* ist eine Restkategorie, (...) in der manch textlinguistisches Phänomen neben den Grice'schen Maximen, den Textmustern und Text-/Diskursarten zu stehen kommt". Er konstatiert, dass der Ausdruck 'Diskurskompetenz' – wohl in Anlehnung an das Englische – auf Text und Diskurs bezogen wird (ebd.).

Aus textlinguistischer Sicht gilt v.a. zu den zwei Skalen 'Themenentwicklung' sowie 'Kohärenz und Kohäsion' besondere Aufmerksamkeit.

5.1 Die Beispielskala 'Themenentwicklung'

Zunächst seien einige terminologische Erklärungen vorangestellt. Hoffmann (2000: 353f.) analysiert Begriffe aus dem Wortfeld 'Thema'; hierbei taucht 'Themenentwicklung' neben dem Begriff 'Themafortführung' als eine der beiden Kategorien zur 'Themenentfaltung' auf. Während 'Themafortführung' die Existenz eines konstanten Themas in einem Text bezeichnet, meint 'Themenentwicklung' einen Akt, mit dem von einem Thema zu einem anderen oder mehreren weiteren Themen übergegangen wird, die sich von ihm unterscheiden, aber mit ihm in Beziehung stehen. Als Grundtypen der Themenentwicklung werden unterschieden: das Splitting, die Subsumtion, die Komposition, die Assoziation und die Reihung von Themen. Der Begriff

'Themenentfaltung' wird allerdings in vielen Einführungen in die Linguistik und Textlinguistik (z.B. Brinker et al. ⁸2014: 60-80; Kessel & Reimann ⁵2014: 206) wie auch im Glossar textlinguistischer Begriffe von Schoenke (2007) in einer anderen Bedeutung verwendet: nämlich *wie* ein Thema entfaltet wird, d.h. unter Zuhilfenahme logisch-semantischer Kategorien. Unter diesem Aspekt werden in der Textlinguistik vier Grundtypen thematischer Entfaltung bzw. Themenentfaltung unterschieden: die deskriptive (beschreibende), die explikative (erklärende), die argumentative (begründende) und die narrative (erzählende) thematische Entfaltung.

Bezogen auf den GeR ergibt sich folgendes Bild: Auf der Beispielskala 'Themenentwicklung' (Europarat 2001: 125) ist die Rede von Beschreibungen und Erzählungen als Formen des schriftlichen Ausdrucks. Somit kommt man zu der Schlussfolgerung, dass die Autoren des GeR damit zwei der vier Arten der thematischen Entfaltung im Sinne von logisch-semantischen Vertextungsmustern (deskriptiv, explikativ, argumentativ und narrativ) meinen. Aus diesem Grund und weil es mir für didaktische Zwecke geeigneter erscheint, sich dieser Bedeutung von Themenentfaltung anzuschließen, halte ich es für angemessen, auch den Begriff 'Themenentfaltung' neben 'Themenentwicklung' im Titel der Skala zu nennen.

Zudem werden außer der Beschränkung auf Beschreibungen und Erzählungen für das Niveau A1 überhaupt keine Deskriptoren angeführt und für das Niveau C2 keine besonderen Deskriptoren. Es gelten jene des Niveaus C1. Meiner Ansicht nach könnte man diese Skala weiter ausbauen, indem man z.B. ab Niveau B2 das Verfassen von Erklärungen (explikative thematische Entfaltung) und Meinungsäußerungen, Argumentationen, etc. (argumentative thematische Entfaltung) einbezieht. Ebenso könnte man bereits auf den niedrigen Niveaus der sprachlichen Kompetenz (A-Niveaus) mit dem Verfassen von leichten Beschreibungen beginnen. Aufgrund dieser Überlegungen habe ich eine neue Skala zum Lernbereich 'Themenentwicklung' bzw. 'Themenentfaltung' erarbeitet, die in Tabelle 1 angeführt wird.

Tabelle 1: Beispielskala mit einem neuen Vorschlag zur Themenentwicklung

	Themenentwicklung – Themenentfaltung
C2	Kann klar und überzeugend über jedes Thema argumentieren, ohne gegenüber Muttersprachlern im Nachteil zu sein. Kann flüssig jedes Thema entfalten und zwar in einem Stil, der der entsprechenden Textsorte angemessen ist.
C1	Kann überzeugend seine Position vertreten und auf Gegenargumente angemessen reagieren (argumentative Themenentfaltung). Kann Stellungnahmen, Erörterungen und offizielle Briefe mit geeignetem Wortschatz und in einem angemessenen Stil verfassen. Kann verschiedene Erklärungen ausdrücken (explikative Themenentfaltung). Kann klare und flüssige Geschichten und Beschreibungen von Erfahrungen verfassen (deskriptive und narrative Themenentfaltung).
B2	Kann einfache Erklärungen aus seinem Alltag oder aus seinem Interessengebiet verfassen. Kann seinen eigenen Standpunkt präzise ausdrücken und über vertraute Themen argumentieren. Kann etwas klar beschreiben oder erzählen und dabei wichtige Aspekte ausführen und sie mit relevanten Details und Beispielen stützen (so auch im GeR).
B1	Kann recht flüssig unkomplizierte Geschichten oder Beschreibungen wiedergeben, indem er / sie die einzelnen Punkte linear aneinander reiht (wie im GeR).
A2	Kann eine einfache Geschichte erzählen, indem er / sie die einzelnen Punkte in Form einer einfachen Aufzählung aneinanderreicht (wie im GeR).
A1	Kann einen Gegenstand, das eigene Zimmer oder das eigene Tagesprogramm beschreiben, indem er / sie die einzelnen Punkte in Form einer einfachen Aufzählung aneinanderreicht.

Beispiele für Schreibaufgaben zu konkreten Vertextungsmustern auf den Niveaus B1, B2 und C1, anhand derer man den schriftlichen Ausdruck besonders gut üben kann, sind folgende:

- Auf dem Niveau B1 ist es möglich, über den Prozess des eigenen Deutschlernens zu berichten oder beschreiben zu können, wie man eine SMS verschickt (deskriptive thematische Entfaltung).
- Auf dem Niveau B2, auf dem erwartet wird, dass der Lernende einfache Erklärungen (explikative thematische Entfaltung) aus seinem Alltag oder aus seinem Interessengebiet verfassen kann, ist es angemessen, erklären zu können, warum bspw. ein bestimmter Ort von vielen Touristen besucht bzw. nicht besucht wird, oder für bestimmte Tatsachen eine einfache Erklärung geben zu können, etwa warum heutzutage ältere Menschen einsam sind. Auch über vertraute Themen eine kurze einfache Argumentation zu schreiben (argumentative thematische Entfaltung), ist für dieses Niveau eine gute Übung, die

zugleich auf Prüfungssituationen vorbereitet, in denen solche Schreibprodukte verlangt werden, z.B.

- Sollte man ein Haustier in der Wohnung haben? Warum / warum nicht?
- Was für Bücher liest du gerne und warum?
- Was bevorzugst du, ins Kino zu gehen oder eine DVD zu Hause zu sehen, und warum?

- Auf dem Niveau C1, auf dem man Stellungnahmen, Erörterungen und offizielle Briefe verfasst, kann man vom Lernenden erwarten, etwa einen Beschwerdebrief, einen Antrag oder einen konkreten Vorschlag in einem offiziellen Brief schreiben zu können. Auch anspruchsvolle Erklärungen und Argumentationen kommen auf diesem Sprachniveau in Frage, z.B. Wie lässt sich erklären, dass dieses oder jenes Produkt gut verkauft wird oder eine Erklärung darüber zu geben, warum viele junge Menschen Präferenzen für bestimmte Berufe / Studiengänge zeigen.

5.2 Die Beispielskala 'Kohärenz' und 'Kohäsion'

Zunächst zur Bedeutung der zwei Termini: Die terminologische Abgrenzung von Kohäsion und Kohärenz ist in der textlinguistischen Forschung nicht einheitlich. Einige Autoren sehen keinen Unterschied zwischen den beiden Begriffen und verwenden sie synonym; bei anderen bezieht sich Kohärenz auf die Tiefenstruktur eines Textes und Kohäsion auf die sichtbaren Verknüpfungsmittel der Oberflächenstruktur. Aus dem Glossar textlinguistischer Begriffe von Schoenke (2007) entnehmen wir folgende Erklärungen: Kohärenz bezieht sich auf den Textzusammenhang, auf den einem Text zugrundeliegenden Sinn. Zu Beginn der textlinguistischen Entwicklung wurden alle die Satzgrenzen überschreitenden Beziehungen zwischen sprachlichen Einheiten (ausgedrückt z.B. durch Proformen, Konjunktionen) der Kohärenz zugerechnet. Diese Phänomene werden heute vielfach unter dem Begriff Kohäsion zusammengefasst. Kohärenz bezieht sich dagegen seit Anfang der achtziger Jahre fast immer auf den einem ganzen Text zugrundeliegenden Sinnzusammenhang einschließlich des durch den Text aktivierten Wissens.

Im GeR wird nicht auf den Unterschied zwischen den beiden Begriffen hingewiesen. Somit ist zu schlussfolgern, dass die Begriffe meines Erachtens zu Recht synonym gebraucht werden. Bei der Beispielskala des GeR orientiert sich die Darstellung von Kohäsion allerdings zum größten Teil auf die Verwendung von Konnektoren; andere kohärenz- bzw. kohäsionsstiftende Mittel werden dort nicht berücksichtigt.

Tabelle 2: Beispielskala mit einem neuen Vorschlag zu 'Kohärenz und Kohäsion'

	Kohärenz und Kohäsion
C2	Die Deskriptoren des GeR gelten auch hier. Kann kohärente, leserfreundliche Texte in allen Textsorten verfassen. Kann Kohärenzbrüche absichtlich einbauen, um Spannung, Expressivität u.a. zu erzeugen. Kann rhetorische Figuren einsetzen, um seine / ihre Texte interessant und spannend zu gestalten (z.B. Vorwegnahmen, Repetitionen, Asyndeta, Chiasmen).
C1	Kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigt, dass er / sie die Mittel der Gliederung sowie der inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung beherrscht (wie im GeR). Kann ein reiches Spektrum von textgliedernden Wendungen adäquat gebrauchen. Kann logische Operationen vornehmen, um etwas hervorzuheben, zu vergleichen oder Schlussfolgerungen zu ziehen.
B2	Die Deskriptoren des GeR gelten auch hier. Kann ein reiches Spektrum von logischen Verhältnissen mit den entsprechenden Redemitteln ausdrücken. Kann textgliedernde Wendungen, wie <i>zunächst</i> oder <i>schließlich</i> , verwenden. Kann Hyponyme und Hyperonyme über die Satzgrenze hinaus gebrauchen, um seinen sprachlichen Ausdruck zu variieren.
B1	Kann eine Reihe kurzer und einfacher Einzelelemente zu einer linearen, zusammenhängenden Äußerung verbinden (wie im GeR). Kann zwischen bestimmten und unbestimmten Artikeln wechseln und Synonyme gebrauchen, um explizite Wiederaufnahmen auf Satz- und Textniveau auszudrücken. Kann einige logische Verhältnisse, z.B. Kausalität oder Konzessivität, mit den entsprechenden Konnektoren ausdrücken.
A2	Kann die häufigsten Konnektoren benutzen, um einfache Sätze miteinander zu verbinden, um eine Geschichte zu erzählen oder etwas in Form einer einfachen Aufzählung zu beschreiben (wie im GeR). Kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie <i>und</i> , <i>aber</i> und <i>weil</i> verknüpfen (wie im GeR). Kann einfache Pronominaladverbien, wie <i>darum</i> , <i>davon</i> oder <i>dabei</i> , gebrauchen.
A1	Kann Wörter oder Wortgruppen durch sehr einfache Konnektoren wie <i>und</i> oder <i>dann</i> verbinden (wie im GeR). Kann Personal- und Demonstrativpronomen (<i>er/sie</i> , <i>dieser</i>) über die Satzgrenze hinaus gebrauchen.

In meinem Vorschlag (Tabelle 2) habe ich alle Deskriptoren des GeR beibehalten und sie dabei ergänzt und erweitert. Mein Ziel ist, eine Progression beim Gebrauch aller kohärenzstiftenden Mittel auf den einzelnen Niveaustufen aufzubauen und dabei die einzelnen Redemittel anzugeben, die ein Lernender jeweils verwenden soll. Denn auf den A-Niveaus kommen Pronomen vor, einfache Pronominaladverbien und einfache Konnektoren; auf den B-Niveaus halte ich es für angemessen, wenn der Lernende textgliedernde

Wendungen verwenden kann, logische Verknüpfungen sowie Synonyme, Hyponyme und Hyperonyme auf Satz- und Textniveau, um seinen sprachlichen Ausdruck zu variieren und derart Kohärenz in seinen Texten zu erzeugen. Auf den C-Niveaus wird schließlich von einem Lerner erwartet, logische Verhältnisse mit mehr Redemitteln ausdrücken zu können, sowie auch Kohärenzbrüche in seinen Texten absichtlich einzusetzen, etwa um Spannung in einer Geschichte zu erzeugen, und rhetorische Figuren verwenden zu können (auf Niveau C2). Kohärenz – Kohäsion liegt auch bei den von der ALTE bearbeiteten Bewertungskriterien für Kandidatentexte vor (Council of Europe 2009: 168); somit besteht noch ein Grund für die systematische Darstellung der einzelnen kohärenzstiftenden Redemittel und ihre Didaktisierung im Unterricht.

Mein Fazit zu den bisherigen Ausführungen lautet: Es wäre sinnvoller und praktischer für die Unterrichtspraxis, wenn in diesem Abschnitt des GeR (pragmatische Kompetenzen und Diskurskompetenz) nicht so viele und heterogene Begriffe enthalten wären; weiterhin sollten die einzelnen Themen mit einer größeren Genauigkeit im Hinblick auf den Sprachunterricht beschrieben und mit einem Bezug auf Konzepte, Begriffe und Kategorien der Textlinguistik eingesetzt werden, zumal einige Begriffe aus diesem Bereich im GeR eine Rolle spielen (Kohärenz, Themenentwicklung, schriftliche Produktion). Es wäre auch hilfreich, wenn explizit die sprachlichen Mittel benannt würden, die der Lernende beherrschen und gebrauchen können sollte, um seine Gedanken angemessen zu formulieren und Kohärenz in seinen Texten herzustellen.

6. Empfehlungen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts

Im Kapitel 6 des GeR geht es zwar um die Prozesse des Sprachenlernens und -lehrens, aber auch um fremdsprachendidaktische Empfehlungen. Im Abschnitt 6.4.3 wird auf die Rolle von Texten im Sprachunterricht eingegangen. Es werden dabei Fragen diskutiert wie die folgenden:

- Wie können Lernende von Texten lernen? Durch den bloßen Kontakt mit ihnen, durch ihre Verarbeitung, durch Übungen und Tests oder durch Übersetzungen?
- Wie sollen die Texte beschaffen sein, die dem Lernenden dargeboten werden? Hierbei wird auf authentische und speziell für die Verwendung

im Fremdsprachenunterricht entwickelte Texte Bezug genommen. Dazu gehören u.a. isolierte Sätze für Übungszwecke, aber auch Anleitungen, Erklärungen in Lehrbüchern sowie die vom Lehrenden verwendete Unterrichtssprache. Diese können als spezielle Textsorten angesehen werden; der Aspekt der Lernerfreundlichkeit wird an dieser Stelle angesprochen, ohne aber explizit auszudrücken, welche Kriterien erfüllt werden sollen, damit ein Unterrichtstext als lernerfreundlich betrachtet werden kann.

Demnach wird auf Texte Bezug genommen und auf ihre Rolle im Unterrichtsgeschehen sowie auf Textsorten und auf das Kriterium der Lernerfreundlichkeit.

Im Allgemeinen steht der Satz im Mittelpunkt der grammatischen Beschreibung. Jedoch können auch einige Relationen über Satzgrenzen hinweg (z.B. Anaphora: (...)) eher als Teil der linguistischen als der pragmatischen Kompetenz angesehen werden (Europarat 2001: 149).

Die Fokussierung auf den Satz verwundert etwas, da der GeR in den Abschnitten 4.6 sowie 6.4.3 die Bedeutung von Texten und Textsorten betont. Aber dort, wo es konkret um die Förderung der linguistischen Kompetenz geht, wird der Satz und nicht der Text offenbar als wichtigste sprachliche Einheit angesehen. Hier wird ein Widerspruch zu den textsortenspezifischen Anforderungen in den Niveaubeschreibungen sichtbar. Darauf wies bereits Krumm hin, der diesbezüglich noch ergänzt: "Gerade bei einem sprachhandlungsorientierten Sprachverständnis hätten text- und diskurskonstituierende sprachliche Mittel in das Zentrum der grammatischen Beschreibung gehört" (Krumm 2003: 122).

7. Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wurden textlinguistische Ansätze im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen untersucht und dabei kritische Anmerkungen sowie Vorschläge zur Verbesserung formuliert. Die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die im GeR angeführte Textdefinition ist alltagssprachlich orientiert.
- Das Verfassen von kohärenten Texten wird erst ab Niveau B1 vorgesehen, wie aus den zwei Beispielskalen 'schriftliche Produktion allgemein' und 'Berichte und Aufsätze schreiben' hervorgeht (Kapitel 4, Abschnitt 4.1.2).

- 'Kreatives Schreiben' mit der entsprechenden Beispielskala folgt im GeR der englisch-amerikanischen Begrifflichkeit; bei der deutschsprachigen Begrifflichkeit ist Kreativität persönlichkeitsbezogen; daher kann eine Skalierung nicht bzw. nicht befriedigend erfolgen. Anhand von Arbeiten aus der deutsch- und englischsprachigen Fachliteratur wurden beide Begrifflichkeiten des kreativen Schreibens kontrastiert und einige Ergänzungsvorschläge für die Skala des GeR sowie Hinweise für den Einsatz von Kreativität im DaF-Unterricht formuliert.
- Der Abschnitt zur 'Diskurskompetenz' (5.2.3) des Kapitels 'Pragmatische Kompetenzen' ist im GeR sehr heterogen; er enthält Aspekte der geschriebenen (Themenentwicklung, Kohärenz) sowie der gesprochenen Sprache (Sprecherwechsel, Flexibilität im mündlichen Ausdruck).
- Zentrale textlinguistische Kategorien (Textentwicklung, Kohärenz – Kohäsion) werden dabei in den Bereich der Pragmatik bzw. der Diskurskompetenz eingeordnet.
- Im Abschnitt zur 'Diskurskompetenz' ist die schriftliche Themenentwicklung ab Niveau A2 vorgesehen, wie aus der entsprechenden Skala hervorgeht, im Unterschied zu den zwei oben genannten Skalen ('schriftliche Produktion allgemein' und 'Berichte und Aufsätze schreiben'), auf denen das Verfassen von Texten erst ab dem Niveau B1 vorgesehen ist.
- Auf der Skala 'Themenentwicklung' werden nur Beschreibungen und Erzählungen als zu entwickelnde Themen angeführt (deskriptive und narrative thematische Entfaltung).
- Während im GeR die Bedeutung von Texten im Unterricht betont wird (Abschnitt 4.6. und 6.4.3), wird gleichzeitig in der Förderung der linguistischen Kompetenzen "der Satz in den Mittelpunkt der grammatischen Beschreibung" gestellt.
- Schließlich ist eine gewisse Ungenauigkeit in der Verwendung der einzelnen textlinguistischen Begriffe zu nennen; dieses Problem erscheint in der deutschsprachigen Fassung des Werks besonders deutlich.

Aufgrund der ermittelten Ergebnisse ist festzustellen, dass die anfangs aufgestellte Hypothese, dass textlinguistische Konzepte und Forschungsergebnisse im GeR nicht umfassend und systematisch Eingang gefunden haben, bestätigt wird. Folgende Verbesserungsvorschläge schlage ich daher vor:

- Für die Skalen 'schriftliche Produktion allgemein' und 'Berichte und Aufsätze schreiben' empfiehlt es sich, das Verfassen von Texten direkt ab Niveau A1 vorzusehen, was auch der Praxis des Fremdsprachenunterrichts entspricht. Beispiele für Schreibaufgaben wurden im vorliegenden Beitrag präsentiert:
 - Beschreibungen der eigenen Person, von Personen der Umgebung (Familienangehörige, Lehrer, Freunde), des eigenen Zimmers, des Tagesprogramms;
 - kurze E-Mails an Freunde über einfache Themen (Geburtstags Einladung, Glückwünsche zu einem Ereignis);
 - auch einfache Aufsätze, etwa Schulaufsätze können in den Lehrplänen vorgesehen werden, damit die Schüler früh lernen, gegliederte Texte zu schreiben (mit Einleitung, Hauptteil und Schluss).
- Konkrete Textsorten sind für jedes der sechs Niveaus zu bestimmen, so dass das Schreiben immer in Verbindung mit konkreten Textsorten geübt wird.
- Meine Vorschläge zum Verfassen von Textsorten auf den einzelnen Kompetenz-Niveaus wurden unter Berücksichtigung entsprechender Veröffentlichungen der *Association of Language Testers in Europe* (ALTE: 2009) erarbeitet, sowie der vom Europarat publizierten und ebenfalls von ALTE bearbeiteten Richtlinien für die Entwicklung und Bewertung von Sprachprüfungen nach dem GeR, im Bereich des schriftlichen Ausdrucks (Council of Europe 2009: 165-170). Da in den genannten Broschüren, bei der Konzeption von Bewertungsrastern u.a. die Kategorien Textsorte, Funktion, Kohärenz und Kohäsion, kommunikatives Ziel (etwas darstellen, jmd. überzeugen, sozialen Kontakt herstellen usw.), Stil sowie pragmatische Orientierung eines Textes (anvisiertes Publikum) berücksichtigt werden, sollten zumindest diese textlinguistischen (und stilistischen) Kategorien auch im Unterricht eine bedeutende Rolle spielen. Darüber hinaus ist es angemessen, sie bei Ergänzungen und Neukonzeptionen der Beispielskalen des GeR je nach Lernergruppe, Kontext (Schule, Studium, Beruf usw.) etc. einzubeziehen.
- Für die Beispielskala 'Kreatives Schreiben' schlage ich vor, dass sie durch bestimmte Textsorten ergänzt wird, die sich auf reale Kommunikationssituationen beziehen, die schriftsprachliche Kompetenz und die Motivation im Unterricht fördern können, z.B. Tagebucheinträge, Buchwidmungen, Glückwünsche, Danksagungen oder Einladungen zu einem Fest. Kreativ

mit Sprache umzugehen fordert und fördert persönlichkeitsbezogene Kompetenzen und führt auch über das bisweilen starre Regel-Konzept der Grammatik und detaillierte Fehleranalysen hinaus.

- In der Skala 'Themenentwicklung' erscheint es mir angemessen, alle vier Arten der thematischen Entfaltung vorzusehen: Beschreibungen und Erzählungen ebenso wie Erklärungen und Argumentationen (vgl. Tabelle 1).
- Für die Skala 'Kohärenz und Kohäsion' schlage ich ebenfalls eine neue Version vor (vgl. Tabelle 2), in der alle kohärenzstiftenden Redemittel, textgliedernde Wendungen usw. systematisch und mit wachsender Schwierigkeit ab dem niedrigsten Niveau A1 bis zum höchsten Niveau C2 vorkommen.

Damit ein höherer Praxiswert der entsprechenden Passagen des GeR erreicht werden kann, müssen textlinguistische Begriffe, Konzepte und Kategorien systematischer verwendet werden, sowohl auf den Beispielskalen als auch in den theoretischen Beschreibungen. Im Unterricht spielt das Verstehen und Verfassen von Texten eine entscheidende Rolle. Es kann als berufliche und/oder akademische Schlüsselkompetenz angesehen werden. Abschließend möchte ich unterstreichen, dass meine Ausführungen und Vorschläge zum Ziel haben, den GeR für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts effektiver nutzen zu können. Die Impulse, die der GeR für die Fremdsprachendidaktik gesetzt hat, sollen im Hinblick auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen durch die vorgeschlagenen Präzisierungen vertieft und weiter entwickelt werden.

Eingang des revidierten Manuskripts 28.06.2015

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2014), "Kreatives" und "poetisches" Schreiben. In: Feilke, Helmut & Pohl, Thorsten (Hrsg.) (2014), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Hohengehren: Schneider, 364-381.
- Adamzik, Kirsten & Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2009), *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht in Schule und Hochschule* (2. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Adamzik, Kirsten (2009), Textsorten im Fremdsprachenunterricht – auf dem Weg zu plurikultureller Kompetenz? In: Adamzik, Kirsten & Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2009), *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht in Schule und Hochschule* (2. Aufl.). Tübingen: Narr, 211-246.
- Anderson, Harold H. (ed.) (1959), *Creativity and its Cultivation*. New York: Harper and Brothers Publishers.
- Anderson, Linda (2006), *Creative Writing. A Workbook with Readings*. Oxfordshire: The Open University.

- Association of Language Testers in Europe (ALTE) (2009), Content analysis checklists: Individual Component Checklist Writing. [Online: http://www.alte.org/attachments/files/writing_check.pdf, 26.7.2015].
- Behrendt, Ulrike (2013), "Noch 'n Gedicht" – Kreatives Schreiben im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht am Beispiel von Gedichten. *Fremdsprache Deutsch* 49, 30-34.
- Berdychowska, Zofia; Homplewicz, Zofia & Mikolajczyk, Beata (Hrsg.) (2013), *Textlinguistik als Querschnittsdisziplin*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Böttcher, Ingrid (1999), *Kreatives Schreiben*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Brinker, Klaus (2006), Vorstellung eines textlinguistischen Beschreibungsmodells als Basis des DaF-Unterrichts. In: Foschi Albert, Marina; Hepp, Marianne & Neuland, Eva (Hrsg.) (2006), *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht*. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation. München: Iudicium, 75-82.
- Brinker, Klaus; Antos, Gerd, Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven, F. (Hrsg.) (2000), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband*. Berlin und New York: De Gruyter.
- Brinker, Klaus; Cölfen, Hermann & Pappert, Steffen (2014), *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (8. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Caspari, Daniela (2003), Kreative Übungen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen und Basel: A. Francke, 308-312.
- Council of Europe (2009), *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) – A Manual*. Strasbourg: Language Policy Division. Produced by ALTE; [Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf, 24.2.2015].
- Ernst, Peter (2002), *Pragmalinguistik. Grundlagen – Anwendungen – Probleme*. Berlin und New York: de Gruyter Studienbuch.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian (2008), Sprachliche Kompetenzen im "Referenzrahmen". In: Fandrych, Christian & Thonhauser, Ingo (Hrsg.) (2008), *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens, 13-33.
- Feld-Knapp, Ilona (2005), *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den "Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Gesing, Fritz (2014), *Kreativ schreiben. Handwerk und Techniken des Erzählens*. Köln: Dumont.
- Finke, Eva & Thums-Senft, Barbara (2008), *Begegnung in Texten. Kreatives biographisches Schreiben in der interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache*. Stuttgart: Schmetterling.
- Fix, Ulla (2013), Text(sorten)linguistik als Querschnittsdisziplin. In: Berdychowska, Zofia; Homplewicz, Zofia & Mikolajczyk, Beata (Hrsg.) (2013), *Textlinguistik als Querschnittsdisziplin*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 13-27.
- Harper, Graeme (2006), *Creative Writing*. Great Britain: MPG Books Ltd.
- Harper, Graeme (2010), *On Creative Writing*. Great Britain: Short Run Press.
- Helfferich, Pia (2013), *Grundlagen Kreatives Schreiben*. Kindle Edition (o. O.).

- Hoffmann, Ludger (2000), Thema, Themenentfaltung, Makrostruktur. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.) (2000), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband*. Berlin und New York: de Gruyter, 344-356.
- Kessel, Katja & Reimann, Sandra (2014), *Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache* (5. Aufl.). Tübingen und Basel: Francke UTB.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003), Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen – ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 120-126.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus & Portmann, Paul R. (2004), *Studienbuch Linguistik* (5. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Macrorie, Ken (1985), *Telling Writing* (4. Aufl.). Portsmouth: Boynton & Cook Publishers.
- Pommerin, Gabriele (1995), Kreatives Schreiben im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Popp, Heidrun (Hrsg.) (1995), *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*. München: Iudicium, 665-683.
- Pommerin, Gabriele u.a. (1996), *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2000), Der Einfluss der Textlinguistik auf die Fremdsprachendidaktik. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.) (2000), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband*. Berlin und New York: de Gruyter, 830-842.
- Pyerin, Brigitte (2014), *Kreatives wissenschaftliches Schreiben* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Scherner, Maximilian & Ziegler, Arne (Hrsg.) (2006), *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Schoenke, Eva, Textlinguistik - Glossar [Online <http://www.user.uni-bremen.de/~schoenke/tlgl/tlgl.html>, 11.10.2014].
- Schreiter, Ina (1998), Schreiben unterstützt das Lernen, kreatives Schreiben das autonome Lernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 3:1, 25 pp. [Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-1/beitrag/schreit2.htm>, 26.7.2015].
- Schreiter, Ina (2002), *Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Thurmair, Maria (2010a), Textlinguistik. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fahndrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin und New York: De Gruyter, 275-283.
- Thurmair, Maria (2010b), Textsorten. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fahndrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin und New York: de Gruyter, 284-293.
- Thurmair, Maria & Eva-Maria Willkop (2003), Die "Textgrammatik der deutschen Sprache" für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Einige Anregungen. In: Wolff, Armin & Riedner, Ursula Renate (Hrsg.) (2003), *Grammatikvermittlung – Literaturreflexion – Wissenschaftspropädeutik – Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), 64, 250-286.
- Venohr, Elisabeth (2007), *Textmuster und Textsortenwissen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache*. Frankfurt a.M: Peter Lang.

- Vopel, Klaus (2014), *Kreatives Schreiben mit Jugendlichen* (2. Aufl.). Salzhausen: iskopress.
- v. Werder, Lutz (2007), *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden: Marix.
- Wolfrum, Jutta (2010), *Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ)*. Ismaning: Hueber.