

# Förderung der Textkompetenz im Schulunterricht

*Dominik Timmermann*

## 1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Förderung der Textkompetenz im Unterricht an Schulen im deutschsprachigen Raum. Zielgruppe sind Kinder- und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache. Zunächst gilt es die Fragen zu klären, vor welche Probleme diese Schüler aufgrund ihrer Zweisprachigkeit im Schulunterricht gestellt sind. Im Anschluss daran wird auf den Unterschied zwischen Bildungs- bzw. Schulsprache einerseits und Alltagssprache andererseits eingegangen. In diesem Zusammenhang wird das von Jim Cummins entworfene Modell der BICS und CALP vorgestellt, das dazu dient, sprachliche Basisfähigkeiten, die für die Alltagskommunikation grundlegend sind, von spezifischen sprachlichen Fähigkeiten, die über die Alltagskommunikation hinausgehen, zu unterscheiden. Darauf aufbauend werden Probleme in der Zweitsprache beschrieben, die trotz Förderunterricht bestehen bleiben. Anschließend wird mit einer Bestimmung des Begriffs *Textkompetenz* in das zentrale Thema dieses Beitrags eingeführt, um in einem nächsten Schritt das Thema Textkompetenz im Kontext des zweitsprachigen Lernens zu beleuchten und zwei didaktische Konzepte zur Förderung der Textkompetenz vorzustellen: Das 3-Phasen-Modell nach Sabine Schmölder-Eibinger und das Konzept des generativen Schreibens nach Gerlinde Belke. Abschließend werden noch wichtige Indikatoren zur Beurteilung von Textkompetenz erläutert, die als Grundlage für die qualitative Einschätzung der Textkompetenz von Schülern fungieren.

Ziel dieses Beitrags ist einerseits darauf aufmerksam zu machen, mit welchen Problemen die Schüler beim Lernen in der Zweitsprache Deutsch konfrontiert sind und andererseits darauf hinzuweisen, welche didaktischen Methoden und Instrumente für die Förderung von Textkompetenz im Unterricht zur Verfügung stehen. In diesem Zusammenhang wird auch ausführlich auf den hohen Stellenwert der Erstsprache für die Entwicklung von Textkompetenz, die wiederum die wesentliche Voraussetzung für den schulischen Wissenserwerb ist, eingegangen.

## 2 Problematik der Zweisprachigkeit im Schulunterricht

Kinder, die zweisprachig aufwachsen und deren Zweitsprache Deutsch ist, zeigen meist sehr viel schwächere Schulleistungen als ihre Mitschüler, die Deutsch als Erstsprache sprechen. Dieser Umstand findet in der Wissenschaft erst seit wenigen Jahren Beachtung. Ein Grund dafür ist, dass Lehrkräfte die sprachlichen Probleme und die damit verbundenen Lernschwierigkeiten ihrer Schüler häufig unterschätzen. Oftmals wird automatisch von einer hohen sprachlichen Kompetenz ausgegangen. Werner Knapp spricht in diesem Fall von „verdeckten Sprachschwierigkeiten“. (Knapp 1997: 5 f.)

Für die Schüler hat dies oft weitreichende negative Konsequenzen, denn wenn das ursächliche Problem nicht erkannt wird, können auch keine geeigneten Fördermaßnahmen ergriffen werden. Lerndefizite werden dann auf andere Gründe zurückgeführt, wie etwa Unkenntnis, mangelnde Lernbereitschaft, geringe Intelligenz oder gar auf eine etwaige Lernbehinderung. (Knapp 1997: 6 f.)

In der Literatur finden sich zwei vorherrschende Erklärungsansätze, die als Begründung für die auffallend schlechteren Leistungen dieser Kinder dienen. Zum einen sind dies Theorien, die „verdeckte Sprachschwierigkeiten“ auf die bestimmte Form der schulischen Sprachverwendung

zurückführen, zum anderen handelt es sich um Hypothesen, die besagen, dass die Zweitsprachenentwicklung abhängig vom Verlauf des Erstsprachenerwerbs ist und sich aufgrund mangelnder erstsprachlicher Kompetenz ein Defizit im Erwerb der Zweitsprache herausbildet. Diese beiden Erklärungsansätze werden im Folgenden näher betrachtet.

## 2.1 Schulsprache vs. Alltagssprache

Schmölzer-Eibinger unterscheidet die Schulsprache von der Alltagssprache, indem sie letztere dadurch charakterisiert, dass sie sich auf konkrete Situationen bezieht, die für den Sprecher persönlich wichtig sind und sich auf individuelle Erfahrungen, Erlebnisse und Eindrücke stützen. Im Gegensatz dazu ist die Schulsprache dadurch gekennzeichnet, dass sie sich vorwiegend mit abstrakten Zusammenhängen beschäftigt und subjektive Sprachhandlungen in den Hintergrund treten. Schüler sind demnach gezwungen, abstrakt zu denken und sich mit Sachverhalten auseinanderzusetzen, mit denen sie in der alltäglichen Realität nicht in Berührung kommen.

Ein weiteres Problem ist, dass der schulische Sprachgebrauch weniger Wert auf die Darlegung der persönlichen Meinung oder Emotionen legt. Stattdessen wird verlangt, ein Thema analytisch zu betrachten und dieses ausführlich und objektiv zu beschreiben und zu erklären. Die Schulsprache hebt sich in ihrer Komplexität und Abstraktheit also deutlich von der Alltagssprache ab. Folglich werden von den Schülern nicht nur methodische Kenntnisse verlangt, um Sachverhalte verstehen bzw. beschreiben zu können, sondern sie müssen auch über eine besondere sprachliche Kompetenz verfügen, die es ihnen erlaubt, sich auf eine differenzierte Weise zu einem Thema zu äußern. (Schmölzer-Eibinger 2005: 135)

Die Tatsache, dass in der Schule Sachzusammenhänge in einer ausführlichen und systematischen Weise thematisiert werden, die sich oftmals nicht mit der Erfahrungswelt der Kinder deckt, führt Paul R. Portmann-Tselikas auf die Themen- und Gegenstandsorientierung zurück, die ein wesentliches Merkmal des schulischen Sprachgebrauchs darstellt. (Schmölzer-Eibinger 2005: 136)

Die curriculare Ausrichtung des Unterrichts führt zudem dazu, dass dieser durch theoretisch motivierte Lerninhalte bestimmt ist, die teilweise nicht einmal einen direkten praktischen Nutzen für die Schüler haben. Die Schulsprache stellt somit eine fachsprachlich geprägte Sprache dar, die sich je nach Fach bzw. Gegenstand einer bestimmten Lexik bedient und beispielsweise in einer gehäuften Verwendung von Passivkonstruktionen, komplexen Komposita und abstrakten syntaktischen Konstruktionen zum Ausdruck kommt. Außerdem ist die Schulsprache eine schriftsprachlich geprägte Sprache, die den Schülern meistens in Form von Texten vermittelt wird. Sowohl die (rezeptive) Arbeit mit Texten als auch deren Produktion erfordert ein anderes Verständnis bzw. eine andere Fähigkeit, um Sprache produzieren zu können, als dies in der alltäglichen Kommunikation gefordert wird. Auch in mündlichen Unterrichtssituationen wird oft eine „textgeprägte Sprache“ verwendet. (Schmölzer-Eibinger 2005: 32)

Mit fortschreitender Schulzeit vergrößert sich gleichzeitig auch die Kluft zwischen Alltags- und Schulsprache. Während in den ersten Schuljahren noch ein stärkerer Bezug zur Alltagssprache gegeben ist, wie etwa durch die Behandlung von Themen, die den Kindern aus ihrer Erfahrungswelt vertraut sind, steigen die Anforderungen an die schriftsprachlichen Kompetenzen der Schüler in den folgenden Schuljahren stetig an. Beispielsweise werden geschichtliche Ereignisse thematisiert, die keinen Einfluss auf die unmittelbare Lebensrealität der Kinder haben, sodass das Wissen darüber anhand von Texten autonom erschlossen werden muss, ohne direkt greifbar bzw. erfahrbar zu sein. Da Texte jedoch das zentrale Lernmedium für den Erwerb von Wissen darstellen, sind die Schüler gefordert souverän damit umzugehen, denn Schwierigkeiten im Umgang mit konzeptionell schriftlichen Texten, führen unweigerlich zu schulischen Problemen.

## 2.2 Die Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb zweitsprachlicher Kompetenz

Der zweite mögliche Erklärungsansatz dafür, dass mehrsprachige Kinder oft schlechtere Schulleistungen erzielen als Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist, geht davon aus, dass diese Kinder aufgrund unzureichender erstsprachlicher Kompetenzen Defizite im Erwerb der Zweitsprache aufweisen. In diesem Zusammenhang ist die Interdependenz- und Schwellenanalyse nach Jim Cummins von Interesse, denn erstere besagt, dass der Erfolg der Zweitsprache (L2) von den Kenntnissen der Erstsprache (L1) abhängt. Die Schwellenhypothese soll die Abhängigkeitsbeziehung von L1 und L2 verdeutlichen. (Schmölzer-Eibinger 2008: 47 f.)

Die Grundlage beider Hypothesen bildet die BICS/CALP-Theorie, die einen Erklärungsansatz für die häufig auftretenden schulischen Probleme bietet. Cummins nimmt an, dass zweitsprachliches Lernen kognitiv-akademische Sprachkompetenzen (CALP) voraussetzt und dass diese die Grundlage des Lernens darstellen. Er spricht in diesem Zusammenhang von „common underlying proficiency“ (CUP). (Cummins 2000: 3) Diese These legt nahe, dass es nicht wichtig ist, in welcher Sprache CALP erworben wird, sondern entscheidend ist, dass diese Kompetenz überhaupt erworben wird, um auf deren Basis dann abstrakte (nicht-situative) Inhalte verstehen und darstellen zu können. Die kognitiv-akademische Kompetenz verlangt folglich höhere kognitive Leistungen als die alltägliche Interaktionsfähigkeit. (Schmölzer-Eibinger 2008: 49)

Im Zusammenhang mit der BICS/CALP-Theorie wird im Folgenden nun kurz auf die bereits oben erwähnte Interdependenz- und Schwellenhypothese Bezug genommen. Cummins geht davon aus, dass sich erstsprachliche Fertigkeiten nur langsam bzw. irgendwann gar nicht mehr weiterentwickeln und es schließlich zu einer sogenannten Fossilisierung kommt. Diese tritt dann ein, wenn Kinder zu früh mit einer zweitsprachigen Lernumgebung konfrontiert werden, ohne weiter in ihrer Erstsprache gefördert zu werden. In der Folge fehlt ihnen eine wichtige Grundlage für das Lernen in der Zweitsprache. (Schmölzer-Eibinger 2008: 49)

Nach Cummins hängt schulischer Lernerfolg in der Zweitsprache also von dem Kompetenzniveau der Erstsprache ab. Diese Abhängigkeit fasst Cummins in der Schwellenhypothese zusammen, in der er die sprachlichen Kompetenzen eines Lerners mit allgemeinen kognitiven Auswirkungen in Beziehung setzt. Auf diese Weise soll ergründet werden, inwieweit sich die Zweitsprachigkeit des Lerners positiv oder negativ auf dessen kognitive Entwicklung auswirkt. Diese Entwicklung ist aber wiederum vom Sprachniveau des Lerners in beiden Sprachen abhängig. Besitzt ein Lerner in beiden Sprachen (L1 und L2) eine niedrige Sprachkompetenz, führt dies in der Regel zu Lerndefiziten. Eine hohe zweisprachige Kompetenz hat hingegen viele positive Effekte zur Folge, wie etwa das Vorhandensein eines ausgeprägten Sprachbewusstseins, die Entwicklung metakognitiver und metalinguistischer Fähigkeiten, ein größeres Repertoire an Lernstrategien bis hin zur Entfaltung höherer sozialer Kompetenzen. (Schmölzer-Eibinger 2008: 50)

Doch warum bleiben die Leistungen von vielen dieser Schüler trotz der Förderung der L1, die im Sinne der oben angeführten Cummins'schen Hypothesen eine Verbesserung in der L2 bewirken müsste, weiterhin im unterdurchschnittlichen Bereich? Dieser Frage widmet sich das folgende Kapitel.

## 2.3 Bestehende Probleme in der Zweitsprache trotz Förderunterricht in der Erstsprache

Heute ist man sich weitgehend darin einig, welchen bedeutenden Stellenwert eine hohe Kompetenz in der Erstsprache für den Zweitsprachenerwerb hat. Dies spiegelt sich in einem vielfältigen Förderangebot wider, das dazu dienen soll, Kinder mit Migrationshintergrund durch die Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht, beim Erwerb ihrer erstsprachlichen Kompetenzen zu unterstützen.

Der Umstand, dass bei vielen Schülern trotz Förderung der L1 weiterhin Lernschwierigkeiten bestehen - gleichwohl im Cummins'schen Sinne dadurch eigentlich eine höhere L2-Kompetenz

und damit eine Verbesserung der Schulleistungen eintreten müsste - liegt nach Schmölder-Eibinger zum einen daran, dass noch keine ausreichenden Ansätze für die Didaktik des erstsprachlichen Unterrichts entwickelt wurden. Zum anderen sieht sie die Ursache für das Ausbleiben einer schulischen Leistungsverbesserung darin begründet, dass der Unterricht in der Erstsprache nicht an die jeweiligen Unterrichtsfächer der Kinder gekoppelt ist. Vielmehr sei dieser vom Regelunterricht losgelöst und findet lediglich in Form einer allgemeinen Sprachförderung statt. (Schmölder-Eibinger 2008: 44) Dies lässt den Schluss zu, dass eine allgemeine Sprachförderung nicht den komplexen schulischen Anforderungen gerecht wird, die an die Schüler gestellt werden. Insbesondere mangelt es an der Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache. In diesem Zusammenhang ist die Textkompetenz als Kernkompetenz der L1-Förderung zu nennen, da, wie bereits eingangs erwähnt, Texte das zentrale Lernmittel für den schulischen Wissenserwerb darstellen. Was aber ist Textkompetenz und welchen Nutzen können Zweitsprachenlerner von einer Förderung ihrer Textkompetenz ziehen? Der Beantwortung dieser Fragen widmet sich das folgende Kapitel.

### 3 Textkompetenz im Kontext des zweitsprachigen Lernens

In erster Linie beschreibt Textkompetenz die individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können. Textkompetenz erlaubt uns also, textuell gefasste Informationen zu verstehen und mit Texten rezeptiv und produktiv zu verfahren: „Wer über Textkompetenz verfügt, kann Texte eigenständig lesen und die damit erworbenen Informationen für sein weiteres Denken, Schreiben oder Sprechen nutzen. Textkompetenz schließt auch die Fähigkeit ein, selber Texte für andere herzustellen und damit seine Intentionen verständlich und adäquat mitzuteilen.“ (Portmann-Tselikas 2002: 14)

Portmann-Tselikas verdeutlicht mit dieser Behauptung und anhand seiner zahlreichen Studien, dass Textkompetenz für das schulische Lernen unverzichtbar ist. Sie setzt nämlich die Fähigkeit voraus, die ein Lerner benötigt, um produktiv und rezeptiv mit Texten zu verfahren. Verfügt jemand über eine hohe Textkompetenz, kann er Texte selbstständig lesen, verstehen und in Texten enthaltene Informationen zur Erweiterung des eigenen Wissenshorizonts nutzen. Textkompetenz umfasst aber neben der Fähigkeit, mit Texten rezeptiv operieren zu können, auch das Vermögen, Texte eigenständig zu produzieren – mit dem Ziel persönliche Absichten und Anliegen in angemessener Form mitzuteilen. (Portmann-Tselikas 2003: 102) Es geht bei der Textproduktion also darum, das, was vermittelt werden soll, in einen „kohärenten Informationsfluss“ zu integrieren. (Portmann-Tselikas 2001: 6)

Es handelt sich bei Textkompetenz demnach um eine Kompetenz, die es uns ermöglicht, auf eine bestimmte Weise mit Sprache umzugehen. Damit stellt sie eine über die Sprachkompetenz hinausgehende, höherstufige Fähigkeit dar, die mit unserer kognitiven Entwicklung in Zusammenhang steht. (Krumm 2007: 199) Textkompetenz endet also nicht mit der Schulzeit, sondern kann ein Leben lang weiterentwickelt werden.

Doch welchen Bezug hat Textkompetenz auf die Zweisprachigkeit bzw. auf das zweitsprachige Lernen? Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, greift Portmann-Tselikas die Cummins'sche Interdependenz- und Schwellenhypothese auf und modifiziert diese zwecks Verdeutlichung der Transfermöglichkeiten von Textkompetenz zwischen L1 und L2. Dabei betrachtet er Textkompetenz analog zur kognitiv-akademischen Kompetenz (CALP) von Cummins, die die Grundlage für sämtliche schulische Lernprozesse darstellt und zwischen L1 und L2 transferiert werden kann. (Schmölder-Eibinger 2008: 50 f.) Dies gilt zumindest für die sprachübergreifenden Teilbereiche der Textkompetenz, die sprachenunabhängig sind und von Sprache zu Sprache übertragbar sind.

Schmölzer-Eibinger beschreibt verschiedene Teilkompetenzen von Textkompetenz: Kohärenzkompetenz, Kontextualisierungskompetenz, Kommunikationskompetenz, Textoptimierungskompetenz, strategische Kompetenz, Formulierungskompetenz, Textgestaltungskompetenz, Textmusterkompetenz und Stilkompetenz. Von diesen charakterisiert sie die ersten fünf als transferierbare Teilkompetenzen, die wie folgt konstituiert sind: (Schmölzer-Eibinger 2008: 52 f.)

- 1) Die *Kohärenzkompetenz* gilt als wesentliches Element der Textkompetenz, denn sie umfasst die Fähigkeit inhaltliche Bezüge innerhalb eines Textes zu konstruieren.
- 2) Die *Kontextualisierungskompetenz* beinhaltet die Fähigkeit, eigenes Wissen zu abstrahieren und relevante Textinhalte explizit zu identifizieren.
- 3) *Kommunikationskompetenz* setzt voraus, dass der Verfasser dazu in der Lage ist, seinen Text an den Adressaten gerichtet formulieren und seine Absichten klar vermitteln kann.
- 4) Unter *Textoptimierungskompetenz* versteht man das Vermögen, einen Text im Sinne des Schreibziels zu überarbeiten und zu verbessern.
- 5) Die *strategische Kompetenz* ermöglicht es dem Rezipienten bzw. Produzenten eines Textes verschiedene Lese- und Schreibstrategien zu nutzen, um einen Text zu verstehen, auszuwerten und zu strukturieren.

Diese sprachenübergreifenden Kompetenzen sind nach Portmann-Tselikas also von L1 auf L2 übertragbar. In Bezug auf deren Transfer geht er von einem Schwellenniveau der Textkompetenz aus - im Gegensatz zu Cummins, der ein Schwellenniveau der Sprachkompetenz beschreibt. Dieser These entsprechend kann Textkompetenz nur dann von einer in die andere Sprache transferiert werden, wenn eine Schwelle der Textkompetenz erreicht ist. (Schmölzer-Eibinger 2008: 56) Wo diese Schwellen liegen, wird jedoch nicht näher bestimmt.

Folgt man dieser Schwellentheorie, kommt man zu der Erkenntnis, dass ohne ausreichende Aneignung von Textkompetenz in der L1 auch kein Transfer von L1 in L2 möglich ist. Schmölzer-Eibingers und Portmann-Tselikas Annahme lässt daher den Schluss zu, dass Textkompetenz die Basis für schulische Lernprozesse darstellt und die L1 die geeignete Sprache ist, um sich Textkompetenz anzueignen. (Portmann-Tselikas 2002: 25ff.)

Diese Annahme wird durch folgende Ergebnisse aus einer Vergleichsstudie in Deutschland untermauert: In dieser Studie wurden Schülertexte von Kindern der 6. Klasse hinsichtlich ihrer Textqualität untersucht. Dabei wurde festgestellt, dass nach den Schülern mit Erstsprache Deutsch jene Schüler die besten Ergebnisse erzielt haben, die erst seit zwei Jahren in Deutschland leben und zuvor in Schulen ihres jeweiligen Herkunftslandes unterrichtet wurden. Hingegen schnitten jene Schüler am schlechtesten ab, die Zweitsprachler sind, aber bereits ihre gesamte Schulzeit in deutschen Schulen verbracht haben. Es ist also augenscheinlich, dass Kinder, die bereits Textkompetenz in der Schule in ihrem Herkunftsland erworben haben, von dieser auch in der Fremdsprache Deutsch profitieren. (Portmann-Tselikas 2001: 11)

Diese Studie zeigt, dass die Aufenthaltsdauer und die damit verbundene Annahme, dass mündliche Kommunikationskompetenz (BICS) für den Schulerfolg weniger relevant ist, als die in der L1 erworbene Textkompetenz. Umso wichtiger erscheint eine gezielte Förderung der Textkompetenz. Wie solche Fördermaßnahmen konkret aussehen können, wird im folgenden Kapitel gezeigt.

## 4 Didaktische Konzepte zur Förderung der Textkompetenz

Im Folgenden wird nun an den Beispielen zweier didaktischer Konzepte vorgestellt, wie der Unterricht hinsichtlich der Förderung der Textkompetenz von mehrsprachigen Lernern gestaltet werden kann, nämlich anhand des 3-Phasen-Modells nach Schmölzer-Eibinger und des Konzepts des generativen Schreibens nach Belke.

Die Grundlage des 3-Phasen-Modells bilden die Prinzipien der literalen Didaktik nach Schmölzer-Eibinger. Diese Prinzipien sind speziell auf die Förderung der Textkompetenz von DaZ-Lernern ausgerichtet.

### 4.1 Prinzipien der literalen Didaktik

Die Prinzipien der literalen Didaktik dienen als Leitlinie für das Erstellen von Aufgaben zur Förderung der Textkompetenz: (Schmölzer-Eibinger 2008: 185 ff.)

Das erste Prinzip umfasst die *Integration des Sprach- und Sachlernens*. Durch diese Kopplung erfolgt einerseits ein schnellerer und effektiverer Erwerb der Zweitsprache, andererseits wird der Lerngegenstand auf diese Weise leichter zugänglich. Deshalb sollten Lehrer von Sprach- und Sachfächern die Vermittlung von sprachbezogenem Wissen auf der einen und Sachwissen auf der anderen Seite gleichermaßen in den Unterricht integrieren. Dies bedarf, dass der Fokus im Sachunterricht auf der Sprache liegt und dass im Sprachunterricht die Inhalte im Mittelpunkt stehen. In mehrsprachigen Klassen sollte der Herkunftssprachenunterricht, sofern es einen solchen gibt, und der Regelunterricht aufeinander abgestimmt sein, damit idealerweise Themen und Texte nicht nur in der Zweitsprache Deutsch, sondern synchron dazu auch in der Erstsprache bearbeitet werden.

Das zweite Prinzip ist jenes der *authentischen Sprachpraxis*, bei dem relevante Problemstellungen bearbeitet werden. Schüler werden dazu angehalten, für ein bestimmtes Problem eine Lösung zu finden. Im Vordergrund sollte dabei die Teamarbeit stehen, denn die gemeinsame Problemlösung durch Interaktion in einer Gruppe fördert die aktive Beteiligung der Lerner und setzt metasprachliche und metakognitive Aktivitäten in Gang. Wichtig ist auf das Kriterium Authentizität zu achten, denn nur authentische Aufgaben und Problemstellungen ermöglichen eine möglichst situationsbedingte Verwendung von Sprache im Unterricht.

Das dritte Prinzip betrifft die *Sprachaufmerksamkeit* und *Sprachreflexion*. Durch die Konzentration auf repräsentierte Inhalte können die Lerner diese reflektieren und sich Probleme oder Lösungsstrategien bewusst machen. Diese Vorgehensweise kann bei der Betrachtung sowohl eigener als auch fremder Texte durchgeführt werden. Eine solche Bewusstmachung dient der Förderung des Sprach- und Wissenserwerbs.

Das vierte Prinzip stützt sich auf die *Verknüpfung von Lese-, Sprech- und Schreibaktivitäten*. Indem diese Fertigkeiten integriert werden, kann die Textkompetenz nicht nur im schriftlichen, sondern auch im mündlichen Bereich weiterentwickelt werden. Dadurch wird auch eine Übertragung der Textkompetenz in einzelne Fertigkeitsbereiche möglich.

Das fünfte Prinzip bezieht sich auf die *Kooperation*, die vor allem für Zweitsprachenlerner höchste Relevanz hat. Schließlich bauen gerade schwache, zurückhaltende Schüler in Gruppenarbeiten ihre Hemmungen ab, wenn es darum geht, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen und mit ihren Mitschülern zu interagieren. Wenn schwächere Zweitsprachler also mit besseren Schülern, meist Muttersprachlern, zusammenarbeiten, dann profitieren sie in der Regel umso mehr vom Prinzip der Kooperation.

Das sechste und letzte Prinzip legt den Fokus auf das *Schreiben*. Hier stehen also Schreibaufgaben zur Förderung der Textkompetenz im Mittelpunkt. Besonders geeignet sind kooperative Schreibaufgaben, die authentisch sind.

Es wird deutlich, dass die sechs Prinzipien der literalen Didaktik den Schwerpunkt auf das kooperative Schreiben legen, da diese Methode aus den oben genannten Gründen ein hervorragendes Lerninstrument in Bezug auf den Erwerb von Textkompetenz ist. Am kooperativen Schreiben orientieren sich auch die Aufgabentypologien des nun folgenden 3-Phasen-Modells.

#### 4.2 Das 3-Phasen-Modell

Das 3-Phasen-Modell nach Schmölzer-Eibinger ist ein didaktisches Instrument zur gezielten Förderung von Textkompetenz im Unterricht. Es wird eingesetzt, um Lerner dabei zu unterstützen, mit schulischen Texten umzugehen, mit dem Ziel die an sie gestellten schriftsprachlichen Anforderungen bewältigen zu können. Das Modell zielt sowohl auf die rezeptive als auch auf die produktive Ebene von Textkompetenz ab und umfasst die Teilbereiche Textverständnis, Textverarbeitung und Textproduktion. Die drei Phasen des Modells sind „eng aufeinander bezogen und ergeben einen Ablauf an Aktivitäten, der ein zielgerichtetes, reflexives Handeln mit Texten in authentischen Sprachsituationen ermöglicht.“ (Schmölzer-Eibinger 2008: 192) Diese Phasen werden nun nacheinander unter die Lupe genommen.

In der ersten Phase, der *Wissensaktivierung*, werden bereits vorhandene Kenntnisse der Lerner sowie deren Assoziationen und Gedanken zu einem bestimmten Thema abgerufen. Dadurch lassen sich die hohen Anforderungen, die bei der Auseinandersetzung mit Texten vorausgesetzt werden, bereits im Vorfeld reduzieren. Schließlich erscheinen Sinnzusammenhänge durch eine vorhergegangene Aktivierung des eigenen Wissens meist in einem klareren Licht. Bei der weiteren Arbeit an und mit dem Text kann der Lerner dann an sein Vorwissen anknüpfen und dieses mit neuem Wissen kombinieren. Deshalb ist in dieser Phase der Einsatz von Aufgaben zum assoziativen Schreiben besonders wichtig, denn dadurch erhalten die Lerner Impulse, die sie dazu anregen sollen, themenbezogenes Wissen zu aktivieren. Dafür eignen sich zum Beispiel Bilder, die den Kindern als thematische Impulsgeber dienen und die sie dazu animieren, alles festzuhalten, was ihnen in den Sinn kommt.

Beim assoziativen Schreiben gibt es im Grunde keine Regeln. Es ist lediglich darauf zu achten, dass der Schreibfluss der Lerner nicht ins Stocken gerät. Dabei ist es egal, worüber oder in welcher Form man schreibt und auch die sprachliche Norm des Geschriebenen spielt keine Rolle. Diese Freiheit beim Schreiben ist gerade für Zweitsprachlerner enorm wichtig, denn sie dürfen sich schriftlich in ihrer Muttersprache ausdrücken, ohne dabei Einschränkungen oder gar Ermahnungen erwarten zu müssen. Auf diese Weise soll Schreibblockaden entgegengewirkt werden. (Schmölzer-Eibinger 2008: 192 ff.)

Die zweite Phase betrifft die *Arbeit an Texten*. Der textbasierte Wissenserwerb soll durch die intensive Auseinandersetzung mit Texten ermöglicht werden. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen die Lerner sich schrittweise an die Anforderungen, die die Textarbeit an sie stellt, herantasten. Im Vordergrund steht die Weiterentwicklung individuell vorhandener Textkompetenzen. Schmölzer-Eibinger unterscheidet hier drei verschiedene Phasen der Textarbeit: Textkonstruktion, Textrekonstruktion, Textfokussierung und Textexpansion. (Schmölzer-Eibinger 2008: 196 ff.)

In Aufgaben zur *Textkonstruktion* werden einzelne Textfragmente erweitert bzw. vervollständigt. Ein Beispiel für eine solche Aufgabe ist die Fortführung eines Anfangs einer Geschichte, der ein im Unterricht präsentiertes Thema behandelt. Dabei soll der Lerner den Hauptteil und das Ende der Geschichte hinzufügen, indem er auf sein bereits vorhandenes Wissen zu dem Thema, das bereits in der ersten Phase (siehe oben) aktiviert wurde, zurückgreift und dieses in den Text integriert. Das Ziel dieser Aufgabe besteht in der Produktion eines Textes, der kohärent und sachlich korrekt sowie sinnzusammenhängend und homogen konstruiert ist. Dies fordert und fördert die Aufmerksamkeit auf globale und lokale Elemente des Textes. Im Anschluss an die Textproduktion sollte eine Aufgabe zur Textreflexion folgen, in der die Kinder beispielsweise ihre Texte

in Kleingruppen austauschen und untereinander vergleichen. Auf Basis einer kritischen Betrachtung einzelner Texte unter Miteinbeziehung des Originaltextes lassen sich neue Ideen für eine Optimierung und zielorientierte Überarbeitung des Textes entwickeln.

In Aufgaben zur *Textrekonstruktion* ist der Lerner gefordert, sein sachliches Vorwissen einzusetzen und seine Textkompetenz zu nutzen, um einen Text verfassen zu können, der nicht nur sinnzusammenhängend konstruiert sein soll, sondern möglichst dem Originaltext entspricht. Dabei empfiehlt sich der Einsatz eines Dictogloss. Dabei wird in Kleingruppen gemeinsam ein Text erstellt, der den Sachzusammenhang eines zuvor vorgelesenen Textes wiedergibt. Die Lerner sind also gefordert, sich untereinander auf eine Textform zu einigen und sich interaktiv über verschiedene Möglichkeiten, wie der Text sprachlich und inhaltlich gestaltet sein soll, auseinanderzusetzen. Auf diese Weise wird die Textkompetenz sowohl auf mündlicher als auch auf schriftlicher Ebene geschult. Wichtig ist, dass die eigenen Texte am Ende mit dem Originaltext verglichen werden, damit wieder eine kritische Betrachtung der eigenen Texte stattfinden kann.

In Aufgaben zur *Textfokussierung und Textexpansion* arbeiten die Lerner mit ganzen Texten oder längeren Textauszügen. In dieser Aufgabe sind die Lerner gefordert, die wichtigsten Informationen aus dem Text zu selektieren und die Kernaussagen herauszufiltern. Diese Fähigkeit ist für das textbasierte Lernen von zentraler Bedeutung. Dazu müssen die selektierten Informationen zunächst danach beurteilt werden, ob sie für den Sachzusammenhang bedeutend sind, um sie in einem nächsten Schritt zu interpretieren und in weiterer Folge zu einem neuen, eigenen Text zusammenzufassen. Das Reduzieren eines Textes auf dessen Kernaussagen, die anschließend zu einer eigenständig produzierten Zusammenfassung rekombiniert werden, fördert die Schulung des Textverständnisses mehr als die bloße Textreproduktion. Schließlich muss sich der Lerner auf diese Weise viel detaillierter mit dem jeweiligen Thema bzw. dem konkreten Text auseinandersetzen. Auch hier kann die Arbeit in einer Kleingruppe, in der sich die Schüler über ihre Ergebnisse sowie über etwaige Verständnis- und Formulierungsschwierigkeiten austauschen, eine zusätzliche Unterstützung bieten.

Aufgaben zur *Textexpansion* beziehen sich auf die Resultate von Textfokussierungsaufgaben. Während Aufgaben zur Textfokussierung, wie bereits erläutert, auf die Identifikation zentraler Textaussagen zielen, sollen die Lerner in Textexpansionsaufgaben einzelne Textelemente, die sich als zentral herauskristallisiert haben, miteinander verknüpfen. Dabei wird das sprachliche und themenbezogene Wissen der Lerner erweitert, mit dem finalen Ziel, einen kohärenten Text zu erstellen.

Die dritte und letzte Phase des Modells betrifft die *Texttransformation*, in der Texte aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst und in einem anderen Kontext betrachtet werden. Im Vordergrund steht die Nutzung von Texten als Impulse „für die Neukonzeption von Texten und als Ressource für Texte zu selbst gewählten Themen im Rahmen komplexer Lernhandlungen.“

Anders als in den vorangegangenen Phasen gilt es hier, Texte aus subjektiver Sicht zu interpretieren und daraus Erkenntnisse zu gewinnen, die dann für die Textproduktion in anderen Kontexten genutzt werden können. Eine Aufgabe zur Texttransformation könnte zum Beispiel darin bestehen, zu einem literarischen Text und einem Sachtext, einen neuen Text zu schreiben, der sowohl Informationen aus beiden Texten als auch eigenes Wissen zu den Themen beinhaltet. Eine andere Aufgabe könnte so konstruiert sein, dass die Schüler aus einem vorgegebenen Sachtext die wichtigsten Informationen herausfiltern und dazu weitere Informationen recherchieren müssen. Als Rechercheinstrumente können hier unterschiedliche Medien, wie Bücher, Internet, Zeitungen usw. zum Einsatz kommen. Ausgehend von dem vorgegebenen Text sollen die Schüler dann eigene Texte produzieren, die die wichtigsten Informationen verständlich und aufeinander bezogen beinhalten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Arbeit an und mit Texten sehr unterschiedlich angelegt sein kann. Das 3-Phasen-Modell nimmt diese unterschiedlichen Möglichkeiten der Text-



arbeit auf und ordnet sie nach ihrer Komplexität. Nicht nur der Grad der Komplexität der Aufgaben, sondern auch die sprachlichen und kognitiven Anforderungen an den Lerner steigen mit jeder Phase. Während der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben in der ersten Phase der Wissensaktivierung noch relativ niedrig ist, sind die Aufgaben zur Textarbeit und schließlich zur Texttransformation von einer höheren Komplexität geprägt. Diese Beschaffenheit der Aufgabentypologien mit steigendem Schwierigkeitsgrad ist sehr sinnvoll, denn dadurch werden die Fähigkeiten der Lerner in Bezug auf die Nutzung von Texten zur Erkenntnis- und Informationsgewinnung gezielt gefördert, sodass diese mit Texten als zentrales Lernmedium umgehen und ihre Schulleistungen langfristig verbessern können.

### 4.3 Generatives Schreiben

Das Förderkonzept des generativen Schreibens nach Belke zielt darauf ab, dass Lerner auf Basis vorgegebener Texte eigene Texte erstellen. Es ist aber unbedingt darauf zu achten, dass der vorgegebene Text ein poetischer Text ist, da sich kreative Texte besonders gut auf Grundlage ästhetischer Texte erstellen lassen. (Belke 2003: 236)

Damit die Schüler sich die Struktur des poetischen Textes einprägen, sollte dieser mehrmals vorgesprochen werden. Anschließend sollten gemeinsam im Plenum mögliche Elemente gesucht werden, die für das jeweilige Element, das im Basistext ersetzt werden soll, einsetzbar wären. Dabei empfiehlt es sich, diese Elemente, meist in Form einzelner Wörter, an der Tafel mittels Cluster zu sammeln. Bevor die Schüler eigene Texte produzieren, sollen Beispieltex te zur Veranschaulichung erstellt werden, damit sie sich Textstrukturen und grammatische Elemente, die in ihren Texten vorkommen, einprägen können. Wichtig ist auch hier, dass die Schüler die produzierten Texte anschließend in Kleingruppen austauschen, vergleichen und gemeinsam reflektieren.

Beim generativen Schreiben wird die Substitution von Normen bei der Bearbeitung eines Basistextes gefordert, da die Lerner ihre Aufmerksamkeit gezielt auf das Geschlecht des Nomens richten und dabei beachten müssen, dass der Text trotz Abänderung kohärent bleibt. Indem die Pronomen bei der Textproduktion auf ihre Richtigkeit geprüft bzw. geändert werden müssen, wird die normgerechte Verwendung der Pronomen und die korrekte Zuweisung von Genus- und Kasusformen trainiert. Dieses Wissen ist in Bezug auf den Erwerb schriftlicher Textkompetenz und in Hinblick auf die Fähigkeit, verständliche und kohärente Texte zu produzieren, von enormer Wichtigkeit. (Belke 2003: 237 ff.)

In Hinblick auf die didaktischen Prinzipien nach Schmölzer-Eibinger (siehe oben), trägt das Förderkonzept von Belke den folgenden zentralen Punkten Rechnung: Das Prinzip der Sprachaufmerksamkeit und Reflexion wird dadurch erfüllt, dass sowohl auf sprachliche als auch auf inhaltliche Aspekte des Textes fokussiert und durch die anschließende gemeinsame Betrachtung der produzierten Texte auch reflektiert werden. Indem die Schüler den Basistext zunächst zwecks Einprägung mehrmals wiederholend lesen, findet eine sinnvolle Verknüpfung von Lese-, Sprech- und Schreibaktivitäten statt. Außerdem werden grammatische Strukturen durch das mehrmalige Lesen der Texte eigenständig erfasst und im Sinne des selbstentdeckenden Lernens verinnerlicht. Die Vermittlung und der Erwerb von Grammatikkenntnissen geschehen also nicht explizit, sondern implizit.

Auch die von Schmölzer-Eibinger postulierten Prinzipien der Kooperation und der Fokussierung auf das Schreiben finden in Belkes Konzept Berücksichtigung, gleichwohl anzumerken ist, dass im Unterschied zu den Aufgaben im 3-Phasen-Modell, wo das Schreiben gemeinsamer Texte im Vordergrund steht, das generative Schreiben auf die Produktion eigener Texte abzielt. Trotzdem kommt es auch dort zur Kooperation, indem sich die Schüler untereinander austauschen und in Gruppen ihre fertigen Texte präsentieren und gemeinsam reflektieren.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass das 3-Phasen-Modell umfassender angelegt ist als das Konzept des generativen Schreibens und sich besser dazu eignet, Textkompetenz in allen Teilbereichen zu fördern und stufenweise aufzubauen. In Opposition dazu ist das Konzept des generativen Schreibens limitierter, da es sich in erster Linie auf ästhetische Texte beschränkt und immer von der Bearbeitung eines bestimmten Basistextes ausgeht. Für den Einsatz in Sachfächern ist dieses Konzept im Gegensatz zum 3-Phasen-Modell also kaum geeignet. Trotzdem erscheinen beide Konzepte als sinnvoll und praktisch gut umsetzbar, denn sie beinhalten Aufgaben, die Schülern individuelle Möglichkeiten bieten, kreative und gleichzeitig normgerechte Texte zu verfassen und ihre Textkompetenz nachhaltig zu verbessern.

## 5 Indikatoren für die Beurteilung von Textkompetenz

Wie lässt sich nun der Grad der Textkompetenz von Schülern messen? Um diese Frage zu beantworten, nennt Schmölzer-Eibinger sechs verschiedene Indikatoren, die als Grundlage für die Beurteilung von Textkompetenz dienen.

Der erste Indikator für Textkompetenz ist die Fähigkeit des *Perspektivenwechsels und der Strategievielfalt*, der sich gleichermaßen auf Lese- und Schreibprozesse bezieht. Es geht also darum, festzustellen, ob ein Lerner beim Schreiben dazu in der Lage ist, eine distanzierte Haltung in Form eines Perspektivenwechsels einzunehmen und einen leserorientierten Text zu verfassen. Zentral ist hier die Frage, ob es ihm gelingt, seine Aufmerksamkeit sowohl auf die globale als auch auf die lokale Ebene des Textes zu richten. Der Lerner muss den Text als Ganzes erfassen bzw. verfassen und seine Konzentration dabei trotzdem auch auf einzelne Darstellungen richten können. Dies erfordert den Einsatz variabler Lesestrategien (z.B. globales oder selektives Lesen), um unterschiedliche Möglichkeiten der Texterschließung ausschöpfen zu können. Zusätzlich bedarf es auch umfassender Überarbeitungsstrategien für die Textoptimierung. (Schmölzer-Eibinger 2008: 152 f.)

Als weitere Indikatoren der Textkompetenz werden *Bedeutungskonstruktion im Kontext* und *Fokussierung von Kernaussagen* genannt. Ersteres bezieht sich zum einen auf die Textproduktion und verlangt die adäquate Verwendung von Wörtern und Begriffen, die vollständige und verständliche Darlegung von Aussagen sowie die sinnvolle und verständliche Strukturierung eines Textes. Zum anderen ist damit die Fähigkeit der Textrezeption gemeint, die das Verständnis einzelner Wörter und ganzer Äußerungen beinhaltet. Außerdem muss der Lerner dazu in der Lage sein, globale Sinnzusammenhänge zu begreifen, das heißt, er muss das Thema des Texts erfassen, eine Verbindung zu anderen, bereits zuvor gelesenen Texten herstellen und sein Vorwissen zu dem im Text behandelten Thema aktivieren können. Damit eine hohe Kompetenz in diesem Teilbereich der Textkompetenz erlangt werden kann, muss ein umfassendes Verständnis vorhanden sein, das die globale Bedeutungskonstruktion des Textes miteinschließt. Dafür ist neben dem Textverständnis auch die Fähigkeit notwendig, an bereits vorhandenes Wissen anzuknüpfen. (Schmölzer-Eibinger 2008: 148 f.) Gerade Zweitsprachlerner haben Schwierigkeiten damit, ein umfassendes Textverständnis aufzubauen, denn oft mangelt es diesen an kulturspezifischem Weltwissen, das jedoch nötig ist, um ein im Text behandeltes Thema in seiner gesamten Bedeutung zu erfassen. (Schmölzer-Eibinger 2008: 74)

Der Indikator *Fokussierung von Kernaussagen* bezieht sich auf die Fähigkeit, zentrale Inhalte eines Textes zu identifizieren. Es ist in diesem Kontext also interessant, in welchem Maß sich der Lerner auf das jeweilige Thema, das seiner Textproduktion zugrunde liegt, konzentrieren kann und ob er dazu in der Lage ist, zentrale Inhalte hervorzuheben und Kernaussagen als Grundlage der Textproduktion zu nutzen. Wichtig ist, dass die einzelnen zentralen Inhalte und Kernaussagen immer wieder in Hinblick auf den Gesamteindruck des Textes überprüft werden, damit diese als

sinntragende, hervorstechende Elemente des Textes fungieren können. In Bezug auf die Rezeption spricht man von einer hohen Textkompetenz, wenn der Lerner zentrale Inhalte des Textes schnell erfasst, versteht und richtig miteinander verknüpft. Außerdem ist er gefordert, seine Aufmerksamkeit auf die Wörter und Textpassagen zu lenken, die Kernaussagen enthalten und diese mittels unterschiedlicher Strategien hervorzuheben. Auch hier kann das Fehlen eines kulturspezifischen Wissens sich negativ auf den Texterschließungsprozess auswirken und zum Beispiel dazu führen, dass einzelne Wörter nicht verstanden werden oder bei der Textproduktion in falschen Kontexten benutzt werden.

Weitere Indikatoren für Textkompetenz sind *Themenentfaltung und Textkohärenz* sowie *Veränderungen am Text*. Beide Indikatoren betreffen die Ebene der Textproduktion. In Bezug auf Ersteres müssen kompetente Lerner die im Text enthaltenen Informationen nicht nur sinnvoll miteinander verknüpfen, sondern auch Zusammenhänge nachvollziehbar und ausführlich darstellen und gegebenenfalls explizit erklären können. Es bedarf hierzu einer angemessenen Verwendung von Kohärenzmitteln, damit der Text durch eine nachvollziehbare Wiederaufnahmestruktur gekennzeichnet ist und sprachliche Elemente verständlich aufeinander bezogen werden können. Wichtig ist auch eine Gliederung in sinnzusammenhängende Absätze, um dem Text eine eindeutige Struktur zu geben. (Schmölzer-Eibinger 2008: 150)

Der Indikator *Veränderungen am Text* lässt Schlüsse auf die Textkompetenz eines Lerners zu. Dabei sind sowohl Quantität als auch Qualität der Textveränderungen zu berücksichtigen. Zwecks Feststellung des Veränderungsgrades ist zu prüfen, ob der Lerner sich auf angefangene Textrevisionen konzentriert und ob er sich ausreichend Zeit dafür nimmt. Zudem ist zu beachten, ob er die Aussagen mehrfach korrigiert und optimiert hat und ob bestimmte Strategien Anwendung fanden. Darüber hinaus ist zu hinterfragen, ob die vorgenommenen Veränderungen am Text tatsächlich sinnvoll und im Sinne der Textoptimierung zielführend waren. Ein Text kann beispielsweise durch den Einsatz von Kohärenzmitteln, durch die Umformulierung von Äußerungen für eine präzisere Darstellung von Sachverhalten oder durch die Tilgung unwichtiger Passagen bei gleichzeitiger Fokussierung auf wesentliche Textelemente optimiert werden. Diese Veränderungen sollten sich aber nicht nur auf die sprachliche Oberfläche des Textes beziehen, sondern auch für dessen Inhalt und Sinnzusammenhang von Bedeutung sein. (Schmölzer-Eibinger 2008: 150 f.)

Auf der Ebene der Textproduktion nennt Schmölzer-Eibinger schließlich noch den Indikator der *sprachlichen Varianz*. Darunter ist die differenzierte, kreative und vielfältige Darstellungsweise von Informationen, Gedanken und Ideen zu verstehen. Die sprachliche Varianz ist durch einen umfangreichen, differenzierten und spezifischen Wortschatz sowie die Verwirklichung einfacher und komplexer Satzgefüge realisierbar. Lerner mit einer hohen (schriftsprachlichen) Textkompetenz sind eher dazu in der Lage, kreativ mit Sprache umzugehen und zwischen mündlich und schriftlich geprägtem Sprachgebrauch zu wechseln als Kinder mit mangelnder schriftsprachlicher Erfahrung, denen das Wissen fehlt, um sprachliche Elemente dazu zu nutzen, Ideen, Gedanken und Sachverhalte in einfallsreicher Weise festzuhalten. (Schmölzer-Eibinger 2008: 151 f.)

Abschließend ist anzumerken, dass eine hohe Textkompetenz in einem der sechs Teilbereiche nicht automatisch zur Folge hat, dass ein Lerner auch in den anderen Teilbereichen eine hohe Textkompetenz aufweist. Beispielsweise kann ein Text sprachlich schwach, aber trotzdem in sich schlüssig und kohärent sein. Genauso wäre es falsch, automatisch davon auszugehen, dass ein Lerner, der gute Texte produziert, gleichzeitig auch über ein hohes Textverständnis verfügt. Dies gilt auch im umgekehrten Fall: Ein hohes Textverständnis korreliert nicht unbedingt mit einer guten Textproduktion. (Schmölzer-Eibinger 2008: 83)

## 6 Fazit

Die wesentliche Erkenntnis aus dem vorliegenden Beitrag ist, dass schulischer Erfolg nur auf der Grundlage von Textkompetenz erreicht werden kann, doch gerade in diesem Bereich haben viele Schüler mit Migrationshintergrund nicht nur in der Zweitsprache Deutsch, sondern auch in ihrer jeweiligen Erstsprache deutliche Defizite. Diese Schüler sind in der Schule oft weit weniger erfolgreich als jene, deren Erstsprache Deutsch ist. Ihre Lernschwierigkeiten sind primär auf einen Mangel an Textkompetenz - sowohl in der Erst- als auch Zweitsprache - zurückzuführen, der sich im Laufe der Schulzeit meist noch vergrößert. Denn schließlich werden die Anforderungen, die an die Schüler gestellt werden, mit jeder Schulstufe höher und Texte, die als Medien bzw. als zentrale Basis des Lernens fungieren, immer komplexer. Umso wichtiger ist deshalb die Miteinbeziehung der Erstsprache in den Zweitsprachenunterricht. Schließlich stellt Sprache überall dort, wo Wissen erworben wird, das wesentliche Instrument zum Verständnis von Sachverhalten und zur Erweiterung des eigenen Wissenshorizonts dar.

Die Fähigkeit, die Zweitsprache als Denkwerkzeug und als Kommunikations- und Lerninstrument zu nutzen, wird im Unterricht meist vorausgesetzt, jedoch oft vernachlässigt, wenn es darum geht, diese Kompetenz systematisch aufzubauen. Die Folge ist, dass all jene, für die Deutsch eine Zweitsprache ist, häufig auf sich allein gestellt sind. Denn alltagssprachlich erworbene Kenntnisse können ungenügend ausgeprägte schriftsprachliche Kompetenzen kaum ausgleichen. Schüler müssen also durch eine gezielte Förderung ihrer Textkompetenz dabei unterstützt werden, die schriftsprachlichen Anforderungen im Unterricht zu meistern. Diese Förderung schließt sowohl den Ausbau der mündlichen als auch der schriftlichen Kompetenz in Erst- und Zweitsprache mit ein.

Abschließend ist noch zu betonen, dass die Textkompetenz von Zweitsprachenlernern oft als niedrig eingestuft wird. Eine Pauschalierung in der Hinsicht, dass L2-Lerner stets eine niedrigere Textkompetenz aufweisen würden als L1-Lerner, wäre unzulässig, denn durch eine gezielte Förderung ihrer literalen Entwicklung können Zweitsprachenlerner ebenso gute schulische Erfolge erzielen wie Muttersprachler mit bereits gut ausgebildeten literalen Fähigkeiten.

## Literaturverzeichnis

- Belke, Gerlinde (2003): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): Von der Gefährlichkeit der Schlangen oder Textkompetenz im Bildungsgang von Migranten. In: S. Schmölzer-Eibinger, G. Weidacher (Hgg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. 199–206. Tübingen: Narr Verlag.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache. In: D. Abendroth-Timmer, G. Bach (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* (= Heft 1). 3–13. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Portmann-Tselikas, Paul (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: P. Portmann, S. Schmölzer-Eibinger (Hgg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. 13–43. Wien: Studienverlag.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2003): Textkompetenz und Spracherwerb. Die Rolle literaler Techniken für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht. In: M. Clalüna, G. Schneider (Hgg.): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch*. 101–121. München: Iudicum Verlag.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2005): Deutsch als Zweitsprache. Spracherwerbstheoretische und didaktische Grundlagen für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. In: G. Lange, S. Weinhold (Hgg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik*. 128–150. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

## Annotation

### **Promotion of Text Competence in German Lessons**

*Dominik Timmermann*

The purpose of this paper is to depict an approach to the question of which skills text competence includes and how to develop and improve them. Text competence does not only mean reading skills that make it possible to understand written texts. Text competence rather describes the ability to read texts independently and link the content with previous knowledge with the goal to gain new knowledge. This knowledge can subsequently be implemented to be used in all areas of language and communication. The result of this process is to acquire text competence in various forms, not only in written form but also in verbal form and in listening comprehension.

*Keywords:* text competence, reading skills, text analysis, communication, language acquisition, L1 and L2, BICS and CALP

Mag. Dominik Timmermann  
Institut für Germanistik  
Philosophische Fakultät  
Matej-Bel-Universität  
Tajovského 40  
SK-974 01 Banská Bystrica  
dominik.timmermann@umb.sk