

*Marina Foschi Albert, Marianne Hepp, Eva Neuland  
(Hrsg.)*

# Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht

Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen  
der italienisch-deutschen Kooperation



# INHALTSVERZEICHNIS

<i>Vorwort der Herausgeberinnen</i>	9
<i>Text und Texte unter deutsch-italienischer didaktischer Perspektive. Zur Einleitung</i> (Marina Foschi Albert, Pisa)	11

## KAPITEL I

### Standortbestimmung

<i>„Text“ als Schnittstelle von Sprachforschung und Sprachunterricht am Beispiel von Erzähltexten</i> (Eva Neuland, Wuppertal)	19
<i>Textlinguistik und Texte: Was bestimmt das Tempo der Entwicklung?</i> (Marcello Soffritti, Forlì)	34
<i>Text – Konzeptualisierungen und Analysekonsequenzen</i> (Konrad Ehlich, München)	48
<i>Textualität und Stil</i> (Ulla Fix, Leipzig)	60

## KAPITEL II

### Textlinguistische Modelle für die universitäre DaF- bzw. Übersetzungsdidaktik

<i>Vorstellung eines textlinguistischen Beschreibungsmodells als Basis des DaF-Unterrichts</i> (Klaus Brinker, Hamburg)	75
<i>Textlinguistische Schwerpunkte in der Übersetzungsdidaktik Deutsch-Italienisch-Deutsch</i> (Lorenza Rega, Triest)	83
<i>Textlinguistik und Fremdsprachendidaktik</i> (Hardarik Blühdorn, Mannheim)	98
<i>Übersetzungsrelevante Texttypologien und Unterrichtsmodelle</i> (Roberto Menin, Forlì)	109

## KAPITEL III

### Satzgrammatik oder Textgrammatik im universitären DaF-Unterricht

<i>Satzgrammatik oder Textgrammatik im universitären DaF-Unterricht? – (Vor-)Bemerkungen zu einer Fragestellung</i> (Claudio Di Meola, Rom)	127
---	-----

<i>Die Stimme im Text</i> (Johann Drumbl, Bozen)	131
<i>Grammatikerwerb durch Textproduktion – eine schreib- und sprachdidaktische Hypothese</i> (Antonie Hornung, Modena)	141
<i>Von den Satzbauplänen zu den Corpora und umgekehrt: Linguistische Überlegungen</i> (Maria Teresa Bianco, Neapel)	156
<i>Satzgrammatik oder Textgrammatik ODER Satzgrammatik und Textgrammatik</i> (Horst Sitta, Zürich)	163

#### KAPITEL IV

##### Textualität im Sprach- und Übersetzungsunterricht: Analysen und Konzepte

<i>Text und Hypertext</i> (Jörg Roche, München)	183
<i>Argumentative Texte im DaF-Unterricht an italienischen Universitäten</i> (Eva-Maria Thüne, Bologna)	197
<i>Textrezeption im Rahmen des Simultandolmetschunterrichts</i> (Alessandra Riccardi, Triest)	206
<i>Heirats- und Bekanntschaftsanzeigen im interkulturellen Vergleich</i> (Christina Gansel, Greifswald)	218
<i>„Regolare esplicitamente la libertà di interpretazione“ – normativ wirksame Texte im internationalen Vergleich</i> (Dorothee Heller, Bergamo)	230
<i>Text zwischen Diachronie und Synchronie. Zur Integration sprachgeschichtlicher Reflexionen in die Didaktik der Germanistischen Linguistik</i> (Donatella Mazza, Pavia)	243
<i>Textarbeit und Textverständnis am Beispiel der Flugblätter der Weißen Rose</i> (Federica Ricci Garotti, Trient)	259

#### KAPITEL V

##### Forschungsprojekte von jungen WissenschaftlerInnen der italienischen Sprachgermanistik

<i>Über den Einbezug der textuellen Perspektive in Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache</i> (Barbara Ivancic, Triest)	277
<i>„Systematische“ und „diskursive“ Merkmale der Wissenschaftssprache (am Beispiel des Deutschen)</i> (Giancarmine Bongo, Neapel)	284
<i>Tourismuswerbung im Vergleich: Das Erwerben von Sprach-, Kultur- und Marketing-Know-how durch die stilsemiotische Analyse von Paralleltexten</i> (Alessandra Lombardi, Brescia)	292

---

<i>Text und Textkapitel in einer lerner- und lernprozessorientierten Grammatik</i> (Irene Rogina, Triest)	299
<i>Schreiben im Vergleich. Überlegungen zur schriftlichen Textproduktion italienischer DaF-Lernender im universitären Bereich</i> (Beate Baumann, Catania)	311
<i>Zum DaF-Erwerb von italophonen Studierenden. Analyse von grammatischen Strukturen in den ersten schriftlichen Produktionen</i> (Sabrina Ballestracci, Pisa)	321
<i>Projektvorstellung: Interaktion zwischen Fokus-Hintergrund-Gliederung und syntaktischer Stellung der Modalpartikeln in der gesprochenen deutschen Gegenwartssprache</i> (Manuela Moroni, Verona)	330
<i>Relativsatz mit Zweitstellung des finiten Verbs oder koordinierter Hauptsatz? Eine diachronische Untersuchung</i> (Miriam Ravetto, Piemonte Orientale)	338
<i>Vielfalt durch Austausch – ein Ausblick</i> (Marianne Hepp, Pisa)	347
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	351

# TEXT UND HYPERTEXT

Jörg ROCHE (München)

## 1. BESTANDSAUFNAHME

Trotz umfangreicher linguistischer Erforschung des Phänomens ‚Text‘ findet das Thema *Textualität* in der Sprach- und Kulturvermittlung insgesamt noch eine eher stiefmütterliche Behandlung. Der Rückzug auf Silben-, Wort- und Satzstrukturen scheint im Unterricht dem instinktiven Bedürfnis nach Einfachheit und Erklärbarkeit eher nachzukommen als die Berücksichtigung komplexer Referenzbezüge, wie sie Texte darstellen. Wenn im Fremdsprachenunterricht schon von ‚Texten‘ die Rede ist, dann meist im Sinne eines segmentalen Verständnisses einer Aneinanderreihung von Sätzen (hierzu auch Figge 1994, S. 9).

### **Welche Texte passen? Vergleichen Sie mit der Karte und ergänzen Sie die Namen der Bundesländer.**

Die Bundesrepublik Deutschland liegt im Herzen Europas. Sie hat neun direkte Nachbarn: Dänemark im Norden, die Niederlande, Belgien, Luxemburg und Frankreich im Westen, die Schweiz und Österreich im Süden und die Tschechische Republik und Polen im Osten. Deutschland hat rund 80 Millionen Einwohner und besteht seit dem 3. Oktober 1990 aus 16 Bundesländern.

5 *Nordrhein-Westfalen* Bevölkerungreichstes Bundesland und größtes Ballungsgebiet Europas: Rund die Hälfte der Menschen sind in Großstädten mit mehr als 500 000 Einwohnern zu Hause. Das Ruhrgebiet ist Europas größtes Industriegebiet (Kohle, Stahl, Motorenbau, Brauereien). Kulturelle Zentren sind die Landeshauptstadt Düsseldorf und Köln, Geburtsort des bekannten Schriftstellers Heinrich Böll (1917–1985) und berühmt für seinen gotischen Dom und den Karneval.

10 ..... „Deutschlands grünes Herz“. Landeshauptstadt ist die „Gartenstadt“ Erfurt mit sehr schöner Altstadt. In Weimar lebten für längere Zeit die beiden großen deutschen Dichter Johann Wolfgang von Goethe und Friedrich Schiller. Wichtige Wirtschaftszweige: Werkzeugmaschinen und optische Geräte – die Namen der Stadt Jena und des Mechanikers Carl Zeiss sind weltbekannt. Spezialität: Thüringer Rostbratwurst.

15 ..... Deutschlands alte und neue Hauptstadt, ein europäisches Kulturzentrum, aber auch eine „grüne“ Stadt mit Parks, Wäldern und Seen. Wahrzeichen: das Brandenburger Tor. Wichtiger Industriestandort (Siemens AG und AEG). Neben Hamburg und Bremen einer der drei „Stadtstaaten“.

20 ..... Ein landschaftlich reizvolles Bundesland: Beliebte Ausflugs- und Urlaubsziele sind der Schwarzwald, der Bodensee und Heidelberg (Schloss). Beliebtes Souvenir: die traditionellen Schwarzwälder Kuckucksuhren. Spezialität: die Schwarzwälder Kirschtorte. Wirtschaftliches Zentrum ist die Region um die Landeshauptstadt Stuttgart: Weltfirmen wie Daimler-Benz (Mercedes), Bosch oder Porsche haben hier ihre Zentrale.

Landeskundetext aus einzelnen Sätzen aus *Tangram 1B* (Dallapiazza *et al.* 2002, S. 111)

Immerhin finden solche ‚Texte‘ mittlerweile auch in Form von Dialogen und verschiedenen Gebrauchstexten u. dgl. Verwendung in den Lehrwerken, aber auch hier spielen Aspekte der Textualität eher eine nachgeordnete Rolle nach

dem Kriterium der Authentizität. Das heißt, solche Texte werden kaum in ihrer internen Struktur und Textsortenspezifität, sondern vor allem in ihrer Eigenschaft als authentisches Sprachmaterial behandelt, wobei das Merkmal ‚authentisch‘ zudem oft allzu pauschalisierend verwendet wird. Textgrammatische Ansätze finden sich nur marginal in Lehrwerken.

Am ehesten werden Aspekte der Textualität und Textgrammatikalität noch bei der Behandlung literarischer Texte berücksichtigt. Allerdings erscheinen auch solche Texte zunehmend marginalisiert in den Lehrwerken.

Dann stellen sie eher eine landeskundliche Informationsquelle für ein bestimmtes Thema oder eine Illustration zu einem grammatischen Thema dar, als dass ihre Textualität behandelt würde. Bei dem hier verwendeten Text von Herbert Grönemeyer ergäben sich unter anderem eine Reihe von Textualitätsaspekten in Bezug auf die Referenzen des generischen und des deiktischen *Du*.

Insgesamt könnte man bei Betrachtung der gegenwärtigen Lehrwerkslandschaft zu dem Eindruck kommen, es ginge von einem erweiterten Textbegriff, wie er bei dieser Tagung präsentiert und diskutiert wurde, geradezu eine Bedrohung des Unterrichtsfriedens aus.

## 2. MITTEL DER TEXTUALITÄT

Wenn im Unterricht ‚Texte‘ behandelt werden, so geschieht das also mit einem sehr allgemeinen Verständnis von *Text*. Werden Texte in einem spezifischeren Sinne als ‚satzübergreifende‘ Sprache behandelt, so werden vor allem die expliziten Referenzmittel hervorgehoben, die Texte konstituieren. Diese Behandlung von Texten steht in der Tradition der textlinguistischen Arbeiten, die wie Harweg (1968, S. 148) den Fokus auf die pronominale Verkettung von Sätzen legen oder Texte als Gesamtheit der Signale eines Handlungstyps einer kommunikativen Interaktion verstehen (Kallmeyer 1974, S. 45). Im Fremdsprachenunterricht können so etwa Referenzen von Homonymen bearbeitet und gerade auch mittels des Einsatzes der neuen Medien in ihrer Dynamik dargestellt werden (hierzu unter anderem *Reading German*, Roche 2000).

Die expliziten Verkettungsmarkierungen sind recht fehlerträchtig. Daher wird das Thema *Textualität* im Fremdsprachenunterricht, wenn es überhaupt aufgenommen wird, primär zu einem weiteren Werkzeug des Grammatikunterrichts, nicht zu einer Chance des besseren Textverstehens. Für den Fremdsprachenunterricht scheinen immer solche Ansätze besonders interessant, die von sichtbaren Markierungen ausgehen. Das Unsichtbare, Implizite, Elliptische, ist schwerer zu verorten und Schülern nur mit Mühe zu illustrieren.

# Currywurst

(von Herbert Grönemeyer)

Gehst du in die Stadt  
was macht dich da satt  
eine Currywurst.

Kommst du von der Schicht  
Etwas Schöneres gibt es nicht  
Ale Currywurst.

Mit Pommes dabei  
Ach, dann geben Sie gleich zweimal Currywurst.

Bist du richtig down  
brauchst du etwas zu kauen  
eine Currywurst.

Willi, komm geh mit  
Ich kriege Appetit  
auf Currywurst.

Ich brauche etwas im Bauch  
Für meinen Schwager hier auch noch eine Currywurst.

Willi, ist das schön  
Wie wir zwei hier stehen  
Mit Currywurst.

Willi, was ist mit dir  
Trinkst du noch ein Bier  
Zur Currywurst.

Karl scharf ist die Wurst  
Mensch das gibt einen Purat, die Currywurst.

Bist du dann richtig blau  
Wird dir ganz schön flau  
Von Currywurst.

Rutscht das Ding dir aus  
Gehst du dann nach Haus  
Voll Currywurst.

Auf dem Hemd, auf der Jacke  
Karl was ist das eine K... alles voll Currywurst.

Komm Willi  
Bitte, bitte komm geh mit nach Hause  
Hör mal, ich kriege sie, wenn ich so nach Hause komme.

Willi, Willi bitte du bist ein Kerl nach meinem Geschmack.  
Willi, Willi komm geh mit, bitte Willi.



Auszug aus dem  
Lehrwerk *Tangram 1B*  
(Dallapiazza et al.  
S. 126)  
Musiktext von Herbert  
Grönemeyer

## Der Rabe und der Fuchs

Nach Lafontaine



Auf einem Baum sitzt ein Rabe. In seinem Schnabel hält er ein Stück Käse. Der Fuchs riecht den Käse. „Ich muß den Käse haben“, denkt er und läuft zum Raben.

„Ah, Herr Rabe, guten Tag! Wie wunderbar sind deine Augen. Und wie herrlich ist dein Fell! Und dein Schnabel ist so hübsch. Wie schön du bist! Ist deine Stimme auch so schön? Dann bist du der König hier im Wald.“

Der Rabe ist natürlich sehr stolz. Was macht er?  
Bitte erzählen Sie die Geschichte weiter.

Auf einem Baum sitzt ein Rabe.  
In seinem Schnabel hält er ein Stück Käse.  
Der Fuchs riecht den Käse.  
„Ich muß den Käse haben“, denkt er  
und läuft zum Raben.

Behandlung der Lafontaine-Fabel in *Deutsch Aktiv 1A* (Neuner et al. 1992, S. 117) als seltenes Beispiel textueller Verkettung in Materialien für den DaF-Unterricht

Aber genau diese impliziten Merkmale textueller Kohärenz sind für viele, vielleicht sogar die meisten Fehler der Schüler verantwortlich.

Fehler an der Oberfläche (Aussprache, Grammatik) entstehen nicht erst an der Oberfläche, sondern sind meist auf mangelnde tiefer liegende Elemente der Textualität (Situationalität, Intentionalität, Pragmatik) zurückzuführen. Jedenfalls sind es die längerfristigen und hartnäckigen, denn sie werden meist übersehen oder auf der Folie der eigenen Sprache anders interpretiert. Sprach- und kulturspezifische Textsortenmerkmale oder Sequenzen in Diskursmustern gehören daher zu den größten Problembereichen beim Fremdsprachenerwerb und lassen sich in der Vorstellungswelt zielsprachlicher Standards alleine nur schwer vermitteln.

So wird im Fremdsprachenunterricht auch oft übersehen, dass Textualität nicht nur ein Merkmal verketteter Satzstrukturen ist, sondern auch einfache, rudimentärsprachliche Äußerungen bestimmt. Eine Äußerung wie *ich rocke* erscheint ohne Berücksichtigung des Kontextes als eine Subjekt-Verb-Struktur, bei der man allenfalls noch die korrekte Verbmorphologie und ihre Form als Aussagesatz betrachten könnte. Berücksichtigt man aber ihre Funktion als Refrain des Liedes der *Sportfreunde Stiller*, so kommt dieser unscheinbaren Anordnung von zwei Wörtern der Status eines eigenständigen Textes zu. Er ist dort nämlich ein mehrdeutiges Zitat des brasilianischen Fußballspielers Rocke Santa Cruz, der es versteht, seine Fans beim FC Bayern München durch

viele Tore und einfachstes Deutsch zu verzaubern. Der Spruch *Ich – Rocke* ist so zu seinem Markenzeichen geworden.

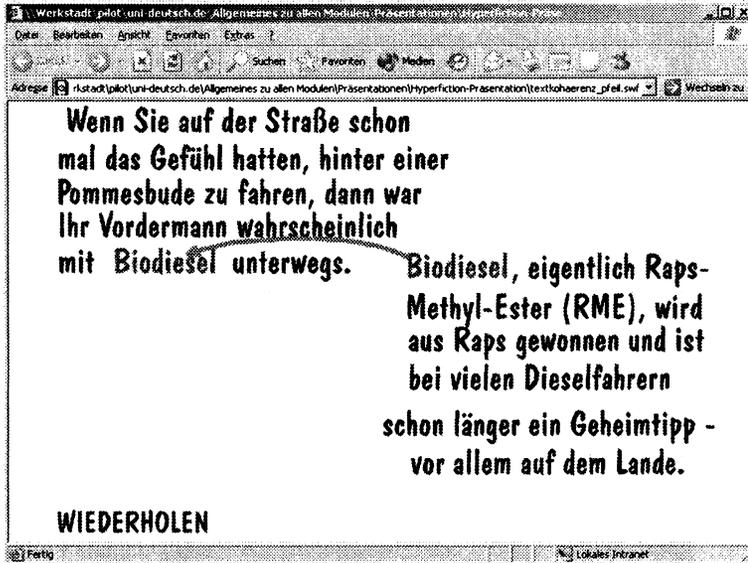
Ähnlich ist es bei dem folgenden Werbetext, dessen einzelne Sätze ebenfalls durch einfachste Grammatik bestechen, eine Grammatik, die kontextlos betrachtet so einfach ist, dass man geneigt sein könnte, sie als ‚falsch‘ oder ‚unvollständig‘ zu bezeichnen. Erst in der Textsorte Werbetext und deren grafischer Gestaltung entfaltet diese rudimentäre, an die Erwerbssequenzen türkischer Deutschlerner angelehnte Grammatik ihre Textualität.

Hey Du...  
Türkei bucht man  
bei **GTI**  
Ne warum wohl? Beispiel:  
368,-  
www.gt-travel.de  
**GTI**  
German Travel Int.

Werbetext (*Deutsche Bahn*, Zuglaufplan April 2004)

Diese beiden einfachen Beispiele zeigen, dass das Thema *Textualität* eben nicht, wie es in der Praxis heute meist noch der Fall ist, dem fortgeschrittenen Sprachenlerner (an Hand literarischer Texte) vorbehalten bleiben sollte, sondern frühzeitig im Unterricht angemessen zu behandeln ist, und zwar an Hand expliziter und impliziter Mittel der Textkonstitution.

Aber zurück zu den Darstellungsmöglichkeiten der Medien: hierzu gehören nicht nur farbliche und andere Hervorhebungen, sondern auch die Abbildung dynamischer Prozesse des Textaufbaus und der Textentstehung. So lässt sich etwa mit Animationen gut die Entstehung eines Textproduktes illustrieren. Die folgende Abbildung zeigt das Ergebnis einer solchen Animation aus *uni-deutsch.de* (Roche 2003a).



Animationen Kohärenz zu Biodiesel ([uni-deutsch.de](http://www.uni-deutsch.de))

Die neuen Medien bieten Möglichkeiten, über das statische Konzept des Textproduktes hinauszugehen, wie es im Fremdsprachenunterricht meist anzutreffen ist, und die tatsächliche Dynamik der Textkonstitution abzubilden. Hierzu eignen sich vor allem Texte, die ihren eigenen Entstehungscharakter thematisieren oder durch Beteiligung des Lesers die konstituierenden Verfahren der Rezeptionsästhetik exemplifizieren. Hypertexte sind dazu in einzigartiger Weise geeignet, weil sie die Dynamik der Textualität zu ihrem konstitutiven Prinzip erklärt haben.

### 3. HYPERTEXT UND HYPERFICTION

Hypertexte werden in neuerer Zeit, wenn auch noch verhalten, im Diskurs über die Sprachvermittlung als neue Gattung aufgegriffen. Die Argumentationsrichtung ist dabei primär eine medientheoretische und eine lernpsychologische. Es wird hervorgehoben, dass sie erstens als Medienprodukt einen Neuigkeitswert haben und zweitens einem bestimmten lerntheoretischen Ansatz folgen, nämlich dem konstruktivistischen, der sich besonders für die Sprachvermittlung eignen sollte. In dieser durchaus legitimen Diskussion kommen jedoch die eigentlich interessanten Aspekte der Sichtbarmachung

von Textualität zu kurz. Denn Hypertexte sind im Grunde nichts anderes als Texte. Sie machen aber die Prozesse der Textkonstitution in einer Weise sichtbar, die sie als didaktisches Mittel in höchstem Maße qualifiziert.

Hypertexte verdeutlichen, dass (auch gedruckte) Texte keine linearen Konstrukte sind, sondern aus multiplen Verzweigungen bestehen. Kochbücher und andere Referenzmaterialien sind im Prinzip auch Hypertexte, mit dem einzigen Unterschied, dass sie ursprünglich nicht elektronisch vermittelt sind. Hypertexte verweisen damit eher auf den Produktions- als auf den Produktcharakter. Sie veranschaulichen dabei die Bedeutung von textuellen Referenzen für das Verstehen und bereiten somit auch die Textproduktion in geeigneter Weise vor.

Wenn wir die dargestellten Hypertext-Kriterien auf literarische Gattungen anwenden, so muss auf deren generische Unterdeterminiertheit hingewiesen werden. Das heißt, beim Verstehen von literarischen (auch linear fixierten) Texten wird der Hörer/Leser besonders gefordert, aus den mehr oder weniger fragmentarischen Elementen Sinn zu erschließen beziehungsweise zu generieren. Das bedeutet aber, dass Hörer/Leser Texte immer idiosynkratisch verarbeiten, um die Versatzstücke in ihre Wissenswelt zu integrieren. Diese Aspekte des Verstehensprozesses und der Wissensgenerierung sind in der Rezeptionsästhetik deutlich herausgearbeitet worden. Im Zuge ihrer eigenen Verarbeitung tasten die Leser/Hörer den Text in ihrer eigenen Art zunächst auf bestimmte Elemente ab (scanning und skimming) und springen dabei im Text vor- und zurück. Sie verfahren also alles andere als linear, und zwar sowohl im Text als Ganzes als auch in seinen einzelnen Komponenten (zum Beispiel über Zeilen hinweg).

### 3.1 Hypertexte als Sondergattung oder Standardfall?

Ein kurzer Exkurs zur Hypertext-Debatte, die das wirkliche didaktische Potenzial von Hypertexten bisher zugunsten einer vordergründigen Abgrenzung von ‚traditionellen Texten‘ unberücksichtigt lässt. Die viel zitierte Aussage von Nelson

„By hypertext I mean non-sequential writing – text that branches and allows choices to the reader“ (Nelson 1987, S. 0–2)

und die ebenso verbreitete Definition von Hypertext nach Michael Joyce als

„a space without any linear limitations and restrictions“ (zitiert in Kuhlen 1992, S. 13; siehe auch Bromme 2002)

mögen zwar auf Hypertexte zutreffen, grenzen aber ‚traditionelle‘ Texte nur scheinbar aus. Zu sehr hat hier der schriftliche Text als linear fixierte Reihe von

Wörtern Pate gestanden. Diese klassische, die Diskussion um Hypertexte bestimmende Definition trifft offensichtlich schon bei mündlichen Texten wenig zu. Aber sie wird auch dem schriftlich fixierten Text insofern nicht gerecht, als sie vom Text als Produkt und nicht als Prozess ausgeht beziehungsweise Leseprozess und Produkt leichtfertig gleichsetzt. Sie vergleicht den Produktionscharakter von Hypertexten mit dem Produktcharakter von schriftlichen Texten und schließt auf fundamentale texttheoretische Differenzen. Setzt man dagegen die Rezeptionsperspektive als zentral für den Textualitätsbegriff an, so ergeben sich eben nur graduelle Differenzen zwischen den Textgattungen. Darüber hinaus ist das Konzept der ‚Non-Linearität‘ als dem wichtigsten konstitutiven Element für Hypertexte auch insofern in Frage zu stellen, als Autoren bei Hypertext-Strukturen durchaus einem roten Faden und einer Gerüststruktur folgen, die konzeptuell linear sind.

### 3.2 *Hyperfiction*

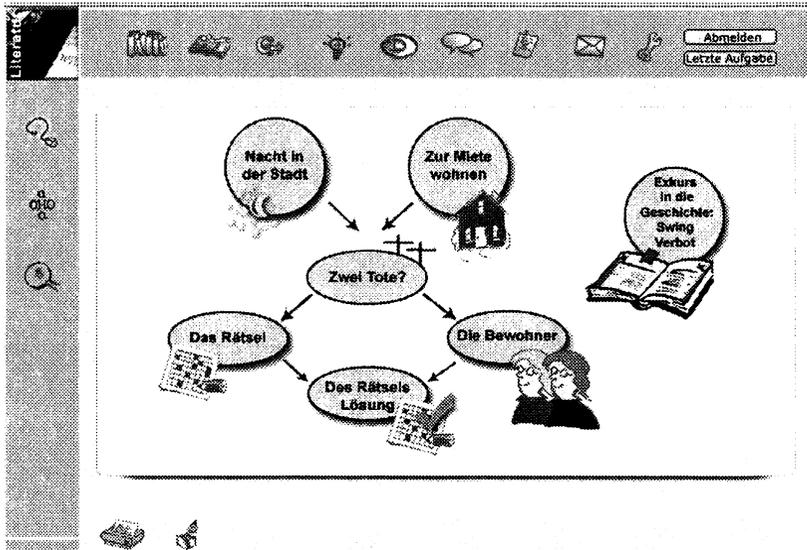
Nach diesen kritischen Bemerkungen zur gegenwärtigen Hypertext-Diskussion können wir also festhalten, dass die Produktperspektive zu kurz greift und die Aufmerksamkeit eher auf die Rezeptionsprozesse gelenkt werden sollte. Hierbei ist die entscheidende Rolle des Lesers/Hörers, wie in der Kommunikation schlechthin, Kohärenz zu schaffen, das heißt, aktiv Sinn zu generieren. Dazu muss er auf zwei Ebenen aktiv sein: er muss zunächst sich wiederholende Elemente durch deren textuelle, sprachliche und metasprachliche Signale (wie sie etwa in Synonymen und Pronomen vorliegen) analysieren und sinnstiftend zusammenfügen. Derartige assoziative Rekurrenzen werden durch vorwärts und rückwärts gerichtete Signale ermittelt, die oft, aber nicht immer, explizit markiert sind. In einer ähnlichen bidirektionalen Weise muss der Leser/Hörer eine hierarchische Integration von Konzepten, Referenzen, Themen und anderen semantischen Hinweisen leisten. In Hypertexten sind diese Aufgaben, zumal für einen Fremdsprachenlerner, gegebenenfalls schwieriger zu lösen, aber sie gelten im Grunde in gleicher Weise in allen Texten. Hypertexte unterscheiden sich von anderen Texten daher vielleicht nur in der Menge und Intensität der Aufgaben und in der deutlichen und autorisierten Unvollständigkeit der Texte. Verstärkt werden diese vermeintlichen Unterschiede in Hyperfiction deutlich, weil literarische Texte systemisch mit dem Prinzip der Sinnkonstitution operieren. Insofern eignen sie sich besonders dafür, Prozesse des Verstehens und der Textkonstitution transparent zu machen. So ergeben sich also eine Reihe guter Argumente für eine entsprechende Verwendung von Hypertexten und von Hyperfiction im Fremdsprachenunterricht, allerdings in einer Weise, die das jeweilige Lernerniveau viel stärker be-

rücksichtigt, als es die eher textästhetisch und emotional geführte Debatte zur Literatur im Fremdsprachenunterricht bisher tut.

Im Folgenden soll versucht werden, eine (wenn auch verkürzte) Synthese der analytischen und kritischen Bemerkungen an Hand eines der wenigen Beispiele zu schaffen, das die Gattung Hyperfiction im Fremdsprachenunterricht aus ästhetischen, medientheoretischen und erwerbsfunktionalen Gründen einsetzt. Es geht um das Hyperfiction-Kapitel in *uni-deutsch.de*, das für Lerner der Mittelstufe mit Hilfe authentischer Texte aufbereitet wurde.

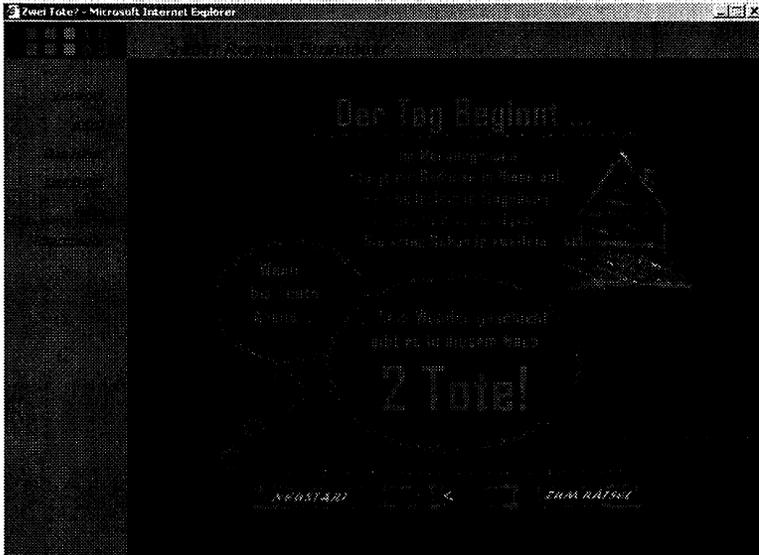
### 3.3 Hyperfiction in uni-deutsch.de

Das Kapitel *Hyperfiction* innerhalb des Mittelstufenmoduls von *uni-deutsch.de*, einem kompletten Mittelstufen- und Fachsprachenprogramm für alle Formate medial unterstützten Lernens (www.uni-deutsch.de, Roche 2003a), ist von Marika Schwaiger und einem ganzen Team von Autoren, Webdesignern und Programmierern entwickelt worden. Es enthält insgesamt drei Kapitel, von denen hier nur das zentrale zum Text von Romana Brunbauer: *Zwei Tote?* kurz behandelt werden soll. Das Kapitel ist in fünf Teile unterteilt und besitzt darüber hinaus eine historische Einheit zum Thema *Leben in der Stadt*. Die weiteren Einheiten sind *Nachts in der Stadt*, *Miete*, *das Rätsel*, *die Lösung des Rätsels* und *die Mieter*.



Die Eingangsseite zum Hyperfiction-Kapitel *Zwei Tote?*

*Nachts in der Stadt* nimmt das Thema aus einer Sicht auf, die den Lesern gut vertraut sein müsste: man liegt früh morgens bei offenem Fenster im Bett, hört verschiedene Geräusche der noch schlafenden Stadt, darunter auch welche, die einem seltsam vorkommen. Diese Geräusche aktivieren nun die Phantasie, vielleicht auch die Angst.



Der Tag beginnt: Startseite des Rätsels

Je nach Interesse oder Absprache kann der Leser aber auch bei jedem anderen Einstieg beginnen, zum Beispiel bei dem Thema *Zur Miete wohnen*. Hierüber bekommt er einen alltagsbezogenen, nicht-fiktionalen Anknüpfungspunkt für sein Wissen geboten. Dabei werden wichtige Aspekte aufgegriffen (Mietrecht, Mietordnung etc.), die im Rätsel selbst später wieder eine Rolle spielen werden.

Im Kapitel *Mieter* werden weitere, recht konkrete Informationen zu den vier Parteien des Hauses gegeben. Dazu gehören Hinweise zum Zustand des Mietshauses, den Plänen für eine Renovierung und den damit verbundenen Problemen für die Mieter, eine neue Wohnung zu finden. Auch das Thema des Besitzerwechsels spielt eine zentrale Rolle.

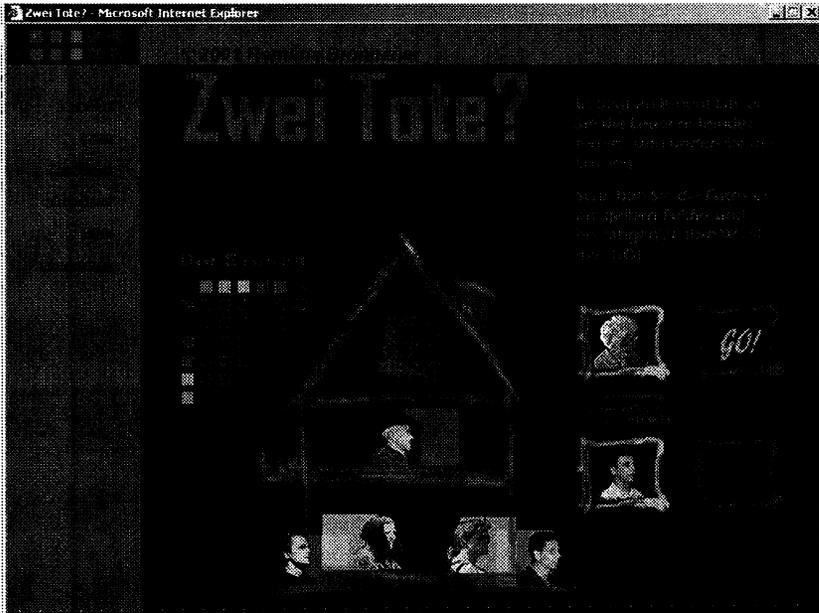
Im *Rätsel* schließlich tauchen viele der in den anderen Teilen vorhandenen Informationen in verschiedener Weise wieder auf, aber man muss diese Informationen zum Verständnis des Textes nicht haben, um das Rätsel lösen zu können. Die Leseaufgabe, die detektivische Arbeit der Rekonstruktion der Ereignisse, die zum vermeintlichen Tode von zwei Bewohnern führen werden,

Zur Miete wohnen: Eingangsseite zum Thema *Miete*

wird dadurch aber viel spannender, denn manche Hinweise ergeben erst Sinn im Bezug auf andere Elemente des Textes. Diese Aufgabe der Sinngenerierung ist vom Leser explorativ selbst zu leisten. Hierfür hat er verschiedene Hilfen, wie zum Beispiel die eingeblendete Uhr, Übungen und lexikalische, grammatische und landeskundliche Ressourcen online. Er kann sich gegebenenfalls auch der anderen bildlichen, literarischen oder alltagsbezogenen Zugänge zum Thema nachträglich bedienen oder sich von Spuren oder Vermutungen leiten lassen und entsprechend in den Kommunikationsdyaden gezielt nach weiteren Hinweisen für seine Hypothesen suchen. Erst dadurch entstehen Sinn und Text.

#### 4. KONSEQUENZEN FÜR DEN UNTERRICHT

Zu den Vorteilen von Hypertext-Programmen gehört also, dass sie Verstehensprozesse transparent und besser akzeptierbar machen und daher Möglichkeiten für die Vermittlung von Strategien schaffen. Dem Fremdsprachler bieten sich dabei indirekte Hilfen der Text- bzw. Sinnerschließung. Hyperfiction-Texte wie der gezeigte, bestehen aus Modulen unterschiedlicher



Rätselkombination: Spurensuche über Dialoge

Komplexität. Sie können, im Sinne des Konnexionismus und Konstruktivismus, wegen dieser unterschiedlichen Komplexität und wegen des unterschiedlichen Wissens- und Interessenstandes flexibler an den Wissensstand der jeweiligen Lerner anschließen. So können Lerner im Prinzip leichter als bei anderen Texten ihren Zugang zum Text finden. Sie können hier zum Beispiel eher vom Spezifischen zum Allgemeinen oder umgekehrt vorgehen, oder sie können sich eher vorstrukturiert und geleitet oder explorativ-offen Zugang verschaffen. Dabei haben sie schon im Programm eine Reihe von Ressourcen, die ihnen dabei helfen und sie darüber hinaus anleiten und ermuntern, selbstständig weiter zu lernen (zu mediendidaktischen Aspekten siehe Roche 2003b). Darüber hinaus weisen diese Texte auch eine Reihe authentischer vertikaler und horizontaler Redundanzen auf, die man im traditionellen Unterricht mühsam generieren müsste. Zudem liefern Aufgaben und Übungen sowie andere didaktische Strukturen und Navigationsangebote wichtige Hilfestellungen, die der Lerner nach individuellem Bedarf nutzen kann. Die hiermit vermittelten Techniken und Strategien lassen sich auf andere Texte und Lerninhalte ganz allgemein übertragen. Zudem können die visuelle und auditive Parallelinformation bei guter Koordinierung der Inputkanäle Verständnis fördernd eingesetzt werden. Ihre Verarbeitung wird aber nicht in je-

dem Falle die Aufgaben erleichtern, sondern in einigen Fällen auch neue Verarbeitungsaufgaben verlangen.

Somit können Hyperfiction-Texte wie Hypertexte allgemein zu einem geeigneten Mittel der Sprach- und Kulturvermittlung werden. Zu berücksichtigen ist aber, dass Leser-/Hörerkulturen unterschiedlich auf das Angebot an Offenheit zum Textverstehen reagieren und auch sonst kulturspezifische Präferenzen zum Umgang mit Texten und dem Lernen allgemein besitzen. Diese sind bei der Auswahl der Texte und bei der Bearbeitung im Unterricht selbstverständlich zu berücksichtigen, soweit das möglich ist (siehe Reeder *et al.* 2001, Roche 2001).

## 5. SCHLUSS

Interaktive Hypertexte wie die genannten Hyperfiction-Texte können im Fremdsprachenunterricht also folgende Funktionen erfüllen:

- Sie sind authentisch im Sinne der modernen kommunikativen Sprachdidaktik.
- Sie stellen eine neue Gattung dar, möglicherweise auch eine literarische Gattung, die jüngeren Lesergenerationen leichter zugänglich ist als ‚traditionelle‘. Hierdurch wird unter Umständen Interesse für andere Textsorten geweckt: höhere ‚Texttoleranz‘, leichter Einstieg, frühere Produktion.
- Sie sind medienadäquat im Sinne der modernen Mediendidaktik und sind somit auch ein Werkzeug zur Vermittlung neuer e-Kompetenzen.
- Als interaktive Gattung kommen sie den Forderungen der Sprachdidaktik und der Lernpsychologie insofern entgegen, als sie sprachlich einfacher verwertbare Strukturen bereitstellen und gleichzeitig das natürliche Interesse der Lerner an Entdeckung und kreativen Strukturen explizit einfordern und üben. Dies kann auch zum selbstständigen Weiterarbeiten führen.
- Sie entsprechen damit auch den Kriterien konstruktivistischer und konstruktionistischer Lernmodelle und den Verfahren der Rezeptionsästhetik.
- Sie sprechen verschiedene Lernertypen an, indem sie mit methodischer Leichtigkeit zwischen Instruktionselementen und Verfahren offenen Lernens vermitteln, sind also lerneradaptiv.
- Sie geben Lernern eine starke Autonomie über ihren Lernprozess und motivieren durch ihre (vordergründige) Unvollständigkeit. Der normative Textbegriff ändert sich dadurch.
- Sie stehen im Netz in ausreichender Anzahl zur Verfügung und können auch von Lernern vergleichsweise leicht selbst produziert werden. Die

Halbwertzeit von literarischen Formen liegt dabei weit über der von Gebrauchstexten.

- Sie verweisen auf konstitutive Elemente von anderen Textsorten, von denen manche direkte Hypertext-Strukturen aufweisen, wie Wörterbücher, Fahrpläne etc., andere aber an der Oberfläche als lineare Texte erscheinen.

## LITERATUR

- Bromme, Rainer / Stahl, Elmar: *Writing Hypertext and Learning*. Amsterdam: Pergamon 2002.
- Dallapiazza, Rosa-Maria / von Jan, Eduard / Schönherr, Til / Blüggel, Beate / Schümann, Anja: *Tangram 1B. Kursbuch und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber 2002.
- Figge, Udo L.: *Kognitive Grundlagen textlicher Kohärenz*. In: Canisius, Peter / Herbermann, Clemens-Peter / Tschauer, Gerhard (Hrsg.): *Text und Grammatik. Festschrift für R. Harweg zum 60. Geburtstag*. Bochum: Brockmeyer 1994, S. 1–28.
- Harweg, Roland: *Pronomina und Textkonstitution*. München: Fink 1968.
- Kallmeyer, Werner / Wolfgang Klein / Reinhard Meyer-Hermann / Klaus Netzer / Hans-Jürgen Siebert: *Lektürekolleg zur Textlinguistik. Bd 1: Einführung*. Frankfurt: Athenäum 1974.
- Kuhlen, Rainer: *Hypertext: ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank*. Berlin: Springer 1991.
- Nelson, Ted H.: *Literary Machines*. South Bend, IN: The Distributors 1987.
- Neuner, Gerhard / Scherling, Theo / Schmidt, Reiner / Wilms, Heinz / van Eunen, Kees / Gerighausen, Josef: *Deutsch aktiv 1A (Lehrbuch)*. München: Langenscheidt 1992.
- Reeder, Kenneth / Heift, Trude / Roche, Jörg / Tabyanian, Shahbaz / Schlickau, Stephan / Gözl, Peter: *E/Valuating new media in language development*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2 (2001).
- Roche, Jörg: *Reading German, CD-ROMs zu den Bereichen Introduction, Business German, Humanities, Chemistry und Music*. Toronto: Canadian Scholars Press International 2000.
- Roche, Jörg: *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Narr 2001.
- Roche, Jörg (Hrsg.): *uni-deutsch.de. Deutsch als Fremdsprache für Studium, Forschung und Beruf*. Unter: [www.uni-deutsch.de](http://www.uni-deutsch.de) (2003a).
- Roche, Jörg: *Plädoyer für ein theoriebasiertes Verfahren von Software-Design und Software-Evaluation*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2 (2003b), S. 94–103.