

13 Textkomplexität und Textkompetenz im Spanischen – Konzeptwechsel in einer linguistisch-didaktischen Hochschullernumgebung

Angela Schrott und Bernd Tesch

Unter Mitarbeit von Katharina Dziuk Lameira, Eva Nothelfer und Marta Ulloa

Zusammenfassung

Textkompetenz als Fähigkeit, Texte mit unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Komplexität in verschiedenen Sprachen verstehen zu können, ist ein zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Damit Lehrerinnen und Lehrer diese Kompetenz in der Schule weitergeben können, muss im Studium eine professionalisierte Textkompetenz vermittelt werden, die Textlinguistik und Didaktik verbindet. Am Beispiel des Spanischen als Fremdsprache wird in einer interdisziplinären Hochschullernumgebung eine Textkompetenz entwickelt, die die Fähigkeit umfasst, die Komplexität von Texten zu beurteilen, Verstehensschwierigkeiten zu antizipieren, zielgerichtet Texte für heterogene Lerngruppen und Prüfungen auszuwählen, entsprechende Aufgaben zu erstellen und darauf bezogene Schülerarbeiten zu evaluieren.

Abstract

The capacity to understand texts of different linguistic and cultural complexity in different languages is a central aim of foreign language teaching. Language teachers are supposed to convey this competence to their pupils and therefore need special training at the university that provides them with sound professional text competence that combines linguistics and didactics. Concentrating on Spanish as a foreign language, our project develops an interdisciplinary concept of text competence that comprises the faculty to anticipate comprehension problems, to select texts for heterogeneous learning groups and for examinations, to devise corresponding tasks, and to evaluate learners' texts.

1 Eine linguistisch-didaktische Lernumgebung in der Romanistik

Wissen wird zu großen Teilen durch Texte vermittelt. Die Teilhabe an der Wissensgesellschaft ist daher wesentlich mit der kulturellen Basiskompetenz des Textverstehens verbunden. Textkompetenz impliziert, Texte unterschiedlicher Komplexitäten und Schwierigkeitsgrade als kulturelle und sprachliche Objekte mit kommunikativen Zielen zu erkennen (Decker & Kaplan, 2014; Feilke, 2013; Jakus, 2010; Schmölzer-Eibinger & Weidacher, 2007). Es gilt, die in Texten vermittelten Wissensbestände zu erfassen, in eigene Wissenshorizonte zu integrieren und das erworbene Wissen für die Produktion eigener Texte zu nutzen, wobei die Reflexion des individuellen Rezeptions- und Produktionsprozesses ebenfalls zur Textkompetenz gehört (KMK, 2014).

Ausgangspunkt des Projektes ist, dass Texte als emergente Größen verstanden werden: Ein Text ist nicht als Addition seiner sprachlichen Komponenten beschreibbar, vielmehr ist der Text als Ganzes immer mehr als die Summe seiner Teile. Aus textlinguistischer und textsemantischer Sicht entsteht der Sinn eines Textes im Prozess der Rezeption, eingebettet in die Wissenskontexte der Leserinnen und Leser (Coseriu, 1988). Eine Grundannahme der Linguistik ist, dass sich Komplexität immer auf der Oberfläche des Textes niederschlägt (Gardt, 2012, 2013). Ein zentrales Ziel ist daher die Erstellung einer Textdatenbank, deren Texte mit Komplexitätsprofilen annotiert sind. Durch die Offenlegung der Methoden und der Ergebnisse verdeutlicht die Datenbank, was die verschiedenen Textsorten komplex macht und wie Textkompetenz in Abhängigkeit von den verschiedenen Parametern textueller Komplexität effektiv gefördert werden kann.

Die Beschreibung der unterschiedlichen Dimensionen der Textkomplexität ist zunächst eine linguistische Analyse des Textes. Davon abzugrenzen ist die Vermittlung von Textkompetenz, die ein Ziel der angewandten Linguistik, vor allem aber ein zentrales Anliegen der Didaktik und der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung ist. Gegenstand des interdisziplinären Forschungsvorhabens ist damit die linguistische und didaktische Erforschung der Komplexität und Verständlichkeit relevanter Textsorten für den Spanischunterricht. Diese Zielsetzung gründet im Verständnis der Romanistik als Textwissenschaft, die das zentrale Ziel hat, die (fremdsprachliche) Textkompetenz Studierender zu erhöhen und sie – durchaus in philologischer Tradition – auf diese Weise zu befähigen, als (künftige) Lehrerinnen und Lehrer Strategien des Textverstehens an den Schulen zu vermitteln.

2 Vernetzung und Interdisziplinarität

2.1 Seminarkonzept

In zwei Disziplinen verbindenden Seminaren werden Komplexitätsprofile von Texten sowie Textkompetenzaufgaben für spanische Texte erarbeitet. Linguistik und Fachdidaktik werden dabei in einem *Kooperationsmodell* verbunden (Kapitel 1). Das Grundmuster

besteht darin, dass auf einem bestimmten Studienniveau ein linguistisches Seminar und ein didaktisches Seminar zum Themenfeld Textkompetenz und Textkomplexität angeboten werden. Jedes Seminar hat einen linguistischen oder didaktischen Schwerpunkt, integriert zugleich aber die jeweils andere Disziplin. So wird beispielsweise ein textlinguistisches Seminar von Anfang an unter konsequenter Einbeziehung der Didaktik konzipiert und organisiert. Diese didaktischen Anteile werden dann von fachdidaktischen Dozentinnen und Dozenten vermittelt, sodass die Studierenden neben der linguistischen auch die didaktische Expertise aus erster Hand erhalten. In den didaktischen Seminaren zum Bereich Textkompetenz wird dieses Verfahren umgekehrt analog angewandt. Die Vernetzung im *Kooperationsmodell* verdeutlicht somit auch im konkreten Seminarbetrieb, dass beide Disziplinen im Bereich professionalisierter Textanalyse und Textverstehen Hand in Hand gehen.

Einen thematischen Kern der Seminare bilden Semantik, Textmuster und Diskurstraditionen (Schrott, 2015). Die gemeinsam durchgeführten Seminare schulen (künftige) Lehrerinnen und Lehrer darin, auf textlinguistischer und kulturwissenschaftlicher Grundlage die Komplexität von Texten zu beurteilen, Verstehensschwierigkeiten zu antizipieren, zielgerichtet Texte für differenzierte Lerngruppen und auch für Prüfungen auszuwählen sowie niveauadaptierte Lern- und Prüfungsaufgaben zu konzipieren. Im Rahmen des Projektes werden für Texte, die im Schulunterricht (Praxissemester, schulpraktische Studien, Referendariat, Lehrerfort- und Weiterbildung) eingesetzt werden sollen, linguistische und kulturwissenschaftliche Komplexitätsprofile erstellt und fachdidaktische Strategien der Textvermittlung entworfen.

Ein Kernelement der Aufgabenkonzeption ist die Arbeit mit Komplexitätsreduktionen. Sie stellt bedarfsabhängig eine planerische Vorgriffsleistung der Lehrperson wie auch einen zentralen Arbeitsschritt der Lerngruppe dar. Keinesfalls ist es so, dass die authentischen Texte den Schülerinnen und Schülern vorenthalten werden sollen. Vielmehr können sie als Differenzierungsinstrument eingesetzt werden. Bei der Herstellung eines *Easy Readers* erarbeiten die Schülerinnen und Schüler arbeitsgleich in Gruppen vereinfachte Textversionen, die anschließend miteinander verglichen werden können. Dabei werden alle Strategien zur Komplexitätsreduktion gleichermaßen angewandt, um einseitiges Textkürzen zu vermeiden. Selbst in Klassen, deren sprachliches Niveau bei weitem nicht ausreicht, um den Originaltext oder einen Auszug daraus zu verstehen, bleibt dieser als Referenz im Hintergrund, denn das Ziel ist die langsame etappenweise Hinführung zu höheren Komplexitätsgraden, auch wenn diese zunächst nur den leistungsstärksten Teilgruppen vorbehalten sind.

Zu den fachdidaktischen Seminaren zählt auch, dass nach einer ca. vierwöchigen Gruppenarbeitsphase, in der die Lehramtsstudierenden im geschützten Experimentierraum des Seminars und unter Begleitung des Dozenten, textbasierte Aufgaben entwickeln, die anschließend in Schulklassen erprobt werden (Tesch et al., 2018). Die Aufgabenerprobung in realen Klassen behält jedoch den Charakter des Besonderen. Die bereits erwähnte planerische Vorgriffsleistung besteht schließlich auch in der Platzierung der Aufgabe im Kontext der weiteren Unterrichtsplanung. Dabei ist die Verwendung eines Textes im Fremdsprachenunterricht multifunktional zu denken, d.h. in der Unterrichts-

planung spielen langfristige curriculare Ziele auf der Makro- und Mesoebene des kumulativen Kompetenzaufbaus ebenso eine Rolle wie kurzfristige meist differenzierende Ziele auf der Mikroebene.

2.2 Textkonzept

Ein Kernziel der im ersten Abschnitt vorgestellten vernetzten Lernumgebung besteht darin, zunächst bei den Lehramtsstudierenden und im späteren Transfer bei Schülerinnen und Schülern eine grundlegende Veränderung des Konzepts ‚Text‘ anzubahnen. Das Konzept ‚Text‘ wird gemeinhin als eine statische Entität aufgefasst, d.h. der von einem Autor verfasste Text besitzt eine Immunität, die auch in pädagogischen Kontexten in der Regel gewahrt wird. Dieses Konzept stößt allerdings besonders im Tertiärsprachenunterricht an seine Grenzen. Hier geht es darum, Schülerinnen und Schülern, die zu einem – relativ zum Englischen – meist späten Zeitpunkt mit dem Erwerb der neuen Fremdsprache beginnen und eine deutlich kürzere Lernzeit zur Verfügung haben, möglichst rasch Erfolgserlebnisse bei der Bewältigung altersgemäßer Texte zu ermöglichen (Gardner & Lambert, 1959; Dörnyei, 1994; Dörnyei & Ushioda, 2009; Taylor, 2013). Es geht also darum, einen Konzeptwechsel vom Text als statische Größe hin zu einer dynamischen Vorstellung von Text einzuleiten und zu implementieren. Die Theorie des Konzeptwechsels oder Konzeptwandels (Kapitel 10) geht von der Veränderung von Pre- oder Alltagskonzepten aufgrund verschiedener Impulse aus. Der erste Impuls ist, dass die Lernenden unzufrieden mit ihrem bisherigen Wissensstand sind: Spanischlernende würden gerne altersgemäße Texte lesen, scheitern jedoch an der sprachlichen Hürde. Sie verwenden überwiegend selbst nach mehreren Lernjahren ein Alltagskonzept, demzufolge Texte einen monolithischen Charakter haben und linear fortschreitend sowie vollständig verarbeitet werden müssen. Dazu kommt, dass die in den Seminaren vermittelte neue Vorstellung eines dynamischen Textes verständlich und plausibel ist: Die Lernenden erkennen, dass Texte sprachlich vereinfacht und dadurch für sie verständlich gemacht werden können. Diese Vereinfachung liegt auch der Idee vereinfachter Texte zugrunde, wie sie etwa in Lehrbüchern und *Lectura-fácil*-Editionen literarischer Texte zum Tragen kommt. Das Konzept der Komplexitätsgraduierung ermöglicht es, mit verschiedenen Varianten eines Textes zu arbeiten und je nach Lernfortschritt auf komplexere Varianten zuzugreifen zu können. Doch das Konzept eines unfesten Textes, dessen Komplexität veränderlich ist, geht über diese traditionellen Anwendungen hinaus. Die Innovation der Komplexitätsreduktion als linguistisch-didaktische Technik liegt darin, dass in den hier konzipierten Seminaren gezielte Techniken der Komplexitätsreduktion als Strategien für das eigene Textverstehen vermittelt werden. Es geht darum, Techniken des Vereinfachens als Teil des Textverstehens anzuwenden. Die Vereinfachung von Texten zielt nicht auf das Produkt, sondern auf den Prozess. Die neue Vorstellung des dynamischen Textes, dessen Komplexität veränderlich ist, ist fruchtbar, weil sie es ermöglicht, altersgemäße Texte auch in sehr heterogenen Lerngruppen zu bearbeiten. Sie bietet ein Werkzeug für die Binnendifferenzierung im Spanischunterricht und hilft beim Aufbau erfolgreicher Lesestrategien.

Im Rahmen solcher didaktischer Textkomplexitätsanpassungen kommen auch bestimmte Aufgabenkriterien zum Tragen, die bereits Krenn (2002, S. 76-78) aufzählt: 1. die Vermittlung von Lesestrategien, 2. die Vermittlung relevanter Lexeme, 3. die Signifikanz für bestimmte Lerner, 4. der Schwierigkeitsgrad, 5. Wiederholung und 6. Mediation (durch Hilfestellungen, *scaffolding*). Die Fähigkeit zur Konzeption und Konstruktion entsprechender Aufgaben kann in lehrerbildenden Seminaren mithilfe der Modelle von Kintsch und van Dijk (1978) sowie von Gardt (2012) theoretisch vorbereitet und durch Gruppenreflexion während der Aufgabenentwicklungsphase trainiert werden.

2.3 Text- und Aufgabendatenbank

Die annotierten Texte und die Textkompetenzaufgaben werden in eine Text-Aufgaben-Datenbank überführt. Die Datenbank stellt sicher, dass Lehrende in allen drei Phasen der Lehrerbildung bei der Auswahl von Texten gestaffelter Komplexität und Schwierigkeitsgrade – neben der individuellen Textauswahl – auf ein Korpus von Texten zurückgreifen können, die hinsichtlich ihres Komplexitätsprofils annotiert sind. Die Erarbeitung dieser Textdatenbank eröffnet den Studierenden Möglichkeiten für einen optimalen Transfer zwischen didaktischen und linguistischen Lehrveranstaltungen. Aus Sicht der Fachdidaktik lässt sich mithilfe der Datenbank der Aufbau der Textkompetenz im Spanischunterricht fördern und erforschen, und aus der Perspektive der Linguistik leistet die Datenbank eine an der Praxis ausgerichtete Integration aktueller linguistischer Erkenntnisse in die Schulpraxis und verspricht umgekehrt Erkenntnisse über die Relation von linguistischer Textkomplexität und kognitiven Verstehensschwierigkeiten.

3 Begleitforschung

Die Begleitforschung zu diesem Projekt beinhaltet in linguistischer Hinsicht qualitative und quantitative Analysen spanischer Romanausschnitte in Kombination mit einer quantitativen Fragebogenauswertung und in fachdidaktischer Hinsicht die Untersuchung der Entwicklung der didaktischen Textkompetenz der Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer auf Basis von Gruppengesprächsanalysen. Als Instrument zur formativen Evaluation von Kenntnissen innerhalb der Hochschullernumgebung wurde darüber hinaus ein Pre-Post-Diagnostest entwickelt. Dieser dient einerseits dazu, die Lernumgebung zu strukturieren, indem er zentrale Lernbereiche anspricht, und andererseits, diagnostische Rückmeldungen über spezifische Lernbedarfe zu generieren. Da der Test als Klausur zum Semesterabschluss verwendet wurde, mussten die Inputtexte – Klausuren aus dem Spanischunterricht sowie Schülerantworten – zwischen Pre- und Posttest variiert werden, was wiederum dazu führte, dass ein valider Vergleich zwischen den Pre- und Post-Ergebnissen nicht vorgesehen ist. Ein solcher Vergleich würde aufgrund der äußerst heterogenen Vorwissensstände wenig Sinn ergeben: Die Semesterzahl der Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer streute von drei bis vierzehn Semester, einige hatten noch keine schulpraktischen Studien absolviert, andere standen am Ende ihres Studiums. Das

Testdesign beinhaltet jedoch, dass die Inputtexte des Posttests zu Inputtexten des nächsten Pretests werden. Somit kann ein Vergleich über zwei Seminare bzw. Semester hinweg erfolgen, sofern sich Studierende identifizieren lassen, die an beiden Seminaren teilgenommen haben.

Die Analyse einzelner Items ermöglicht Aussagen darüber, welche Facetten der Gesamtkompetenz Studierenden besondere Schwierigkeiten bereiten (Abschnitt 3.2). Ein gezieltes Training im Hinblick auf bestimmte Facetten der didaktischen Textkompetenz ist im Rahmen der vernetzten Lernumgebungen hingegen nicht vorgesehen, da es sich um eine mehrdimensionale, ausgesprochen vielschichtige und auf langsam anwachsendem Erfahrungswissen beruhende Kompetenz handelt. Im Folgenden wird der Test zunächst erläutert (Abschnitt 3.1). Anschließend werden exemplarische Ergebnisse berichtet (Abschnitt 3.2).

3.1 Diagnosetest

Der Test besteht aus einem linguistischen (Teil A) und drei fachdidaktischen Teilen (Teil B, C und D) und berücksichtigt damit grundlegende Dimensionen der didaktischen Textkompetenz: Komplexitätsanalyse (Teil A), Kalibrierung und Textauswahl (Teil B), Aufgabenanalyse und -konstruktion (Teil C) und Bewertung (Teil D) (Abbildung 1).

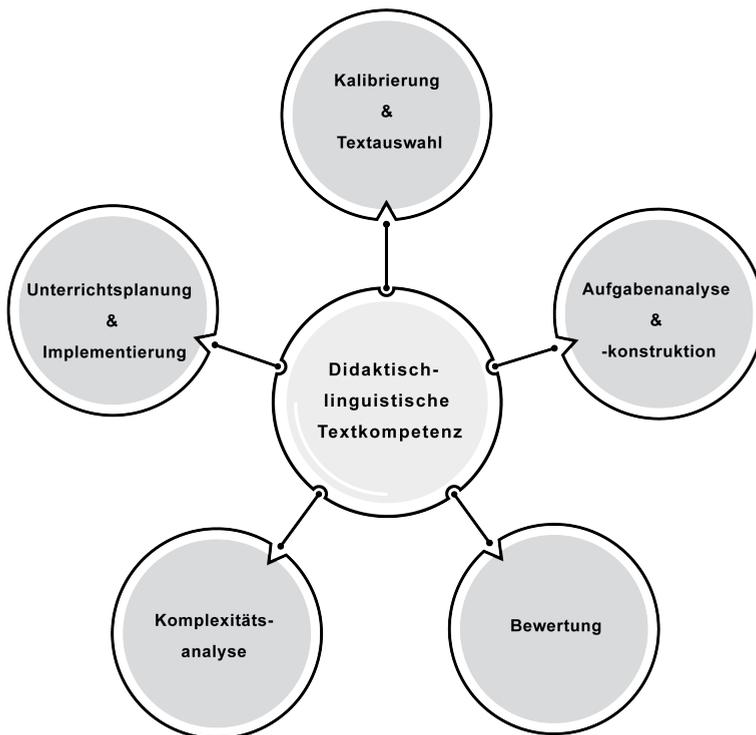


Abbildung 1: Die didaktisch-linguistische Textkompetenz von Fremdsprachenlehrkräften

Die fünfte Dimension, die der Unterrichtsplanung und Implementation, wird ansatzweise durch die fachdidaktische Begleitforschung erfasst (Abschnitt 3.2). Als Materialgrundlage für die Erstellung des Instruments dienen authentische Klassenarbeiten bestehend aus Inputtext, Aufgaben sowie Schülerantworten. Die Bearbeitungszeit des Tests beträgt 1,5 Stunden, wobei ein einsprachiges Wörterbuch Spanisch als Hilfsmittel zugelassen ist. Der Test besteht aus offenen, halboffenen und geschlossenen Frageformaten und ist so aufgebaut, dass auf den Inputtext und die Schüleraufgaben die vier Testteile A-D folgen.

Teil A: linguistische Komplexitätsanalyse

Im ersten Teil des Testinstruments werden die Studierenden gebeten, die Komplexität des Textes anhand von Leitfragen zu analysieren (17 Items), die dem von Gardt (2002, 2012) entwickelten textsemantischen Analyseraster *TexSem* folgen. Die Fragestellungen erfolgen in einem offenen Format und können in Freitexten beantwortet werden. Die Fragen betreffen die drei Kategorien von *TexSem*: den kommunikativ-pragmatischen Rahmen des Textes (Item 1-2), die textuelle Makrostruktur (Item 3-8) und die textuelle Mikrostruktur (Items 9-17). Zum kommunikativ-pragmatischen Rahmen des Textes zählen Fragen, die das benötigte kulturelle, soziale, politische und historische Hintergrundwissen sowie die sprachliche Vorbildung des antizipierten Lesers miteinbeziehen (z.B. Item 2: „Welches sprachliche/fremdsprachliche Vorwissen benötigt der Leser, um den Text zu verstehen?“). Fragen zur textuellen Makrostruktur beziehen sich unter anderem auf die Textsorte, die Themenentfaltung und die Art der Argumentation (z.B. Item 8: „Wie geordnet ist die erzählende (narrative) Struktur?“), während im Rahmen der textuellen Mikrostruktur die Lexik und Syntax des Textes analysiert und bewertet werden sollen (z.B. Item 10: „Enthält der Text unterschiedliche Varietäten? (Dialekte, gesprochene Sprache, Umgangssprache, Fachsprache, Jugendsprache etc.)“). Zusätzlich wird jedes der 17 Items auf einer Skala von 1 („sehr einfach, klar, und wenig komplex“) bis 6 („sehr schwierig, schwer zu erkennen, zu verstehen“) bewertet.

Teil B: Text- und Aufgabenkalibrierung

In Teil B des Tests ordnen die Studierenden den Text und die entsprechenden Aufgaben zunächst einem Sprachniveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat, 2001) zu. Des Weiteren müssen die Studierenden angeben, in welchen Lernjahren bezogen auf die Fremdsprache Spanisch, z.B. drittes Lernjahr bei Spanisch ab Klasse 9, der Text und die zugehörigen Aufgaben eingesetzt werden können. Anschließend werden der Text und die Aufgabenstellungen einer oder mehrerer Jahrgangsstufe/n zugeordnet. Für eine angemessene Zuordnung sind Überlegungen zum altersgemäßen Interesse sowie zum Zusammenhang von Lernjahr, Sprachniveau und Jahrgangsstufe notwendig. Den Studierenden werden Auswahlmöglichkeiten von Jahrgangsstufe 6-13 angeboten.

Teil C: Aufgabenanalyse gemäß Bildungsstandards

Im dritten Teil des Tests werden die Aufgabenstellungen hinsichtlich des gegebenen Textes analysiert. Anhand der dafür zur Verfügung gestellten Bildungsstandards zur Textkompetenz der Kultusministerkonferenz (KMK, 2014, Punkt 2.3, S. 20-21) überlegen die

Studierenden, welche dieser Bildungsstandards von den drei Teilaufgaben abgedeckt werden. In diesem Testteil werden sowohl die acht Bildungsstandards zur Textkompetenz für ein grundlegendes Niveau als auch die drei Standards für ein erhöhtes Niveau berücksichtigt. Den Studierenden wird keine Vorgabe bezüglich der Anzahl an richtigen Antworten gegeben, so dass sie selbst entscheiden müssen, welchem Niveau die Aufgaben entsprechen.

Teil D: Bewertung von Schülerproduktionen

In diesem Testteil werden zwei nicht korrigierte Schülerantworten, die von verschiedenen Personen stammen und verschiedene Typen von Aufgabenstellungen enthalten, analysiert. Die Studierenden bewerten diese Schülertexte anhand einer Notenskala (1-6) und einer Punkteskala (15-1). Als zusätzliche Hilfestellung für die Bewertung dient ein Begründungsraster. Dieses Raster greift auf die bereits im Test behandelten Kategorien zurück: das linguistische Modell *TexSem*, das Erreichen der Bildungsstandards sowie das Erfüllen der Aufgabe aus dem didaktischen Teil.

3.2 Exemplarische Ergebnisse

Die Evaluation der Testleistungen im linguistischen Testteil (A) erfolgt mithilfe eines von Experten erstellten Erwartungshorizonts. Bewertet wird die Übereinstimmung der gegebenen Antwort mit der Antwort des Erwartungshorizonts mit einer Prozentzahl zwischen 0 und 100. Die bisherigen Auswertungen erlauben es, Aspekte der Textanalyse zu identifizieren, die nicht oder nicht ausreichend beherrscht werden. Bei der Betrachtung der Items, die durchschnittlich mit weniger als 40 % bewertet wurden, fällt auf, dass es sich um Items handelt, die Kenntnisse linguistischer Terminologie und Konzepte wie *Varietäten* (Item 10), *semantische Felder* (Item 11), *Metaphern* (Item 12), *Parataxe*, *Hypotaxe* (Item 15) und *rhetorische Mittel* (Item 17) voraussetzen. Die Pre- und Posttests desselben Seminars eignen sich nur bedingt für einen direkten Vergleich, wenn es darum geht, Lernzuwächse zu erkennen, da die unterschiedlichen Inputtexte der Tests nicht die gleichen Schwierigkeitsgrade besitzen. Aus diesem Grund wurden die Posttests eines Semesters mit den Pretests des darauffolgenden Semesters verglichen. In der Auswertung des Posttests zum Wintersemester 2016/17 zeigte sich, dass tendenziell bessere Ergebnisse erzielt wurden als beim Einsatz desselben Tests als Pretest im darauffolgenden Semester (SS17). Um künftig mehr Input für quantitative Auswertungen zu erhalten, ist geplant, in weiteren Erhebungen mehr halboffene oder geschlossene Formate einzusetzen (Abbildung 2).

Die Ergebnisse in den fachdidaktischen Teilen bezogen auf zwei Textkompetenzseminare im Sommersemester 2017 und im Wintersemester 2017/18 zeigen itembezogen sehr präzise, welche Schwierigkeiten die Studierenden beim Erwerb der didaktischen Textkompetenz haben. Die insgesamt 36 Studierenden dieser Teilstichprobe teilen sich in 81 % Teilnehmerinnen und 19 % Teilnehmer auf. Die durchschnittliche Fachsemesterzahl liegt bei sieben und 94 % befinden sich im Studiengang zum Lehramt für Gymnasium gegenüber 6 % im Studiengang Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

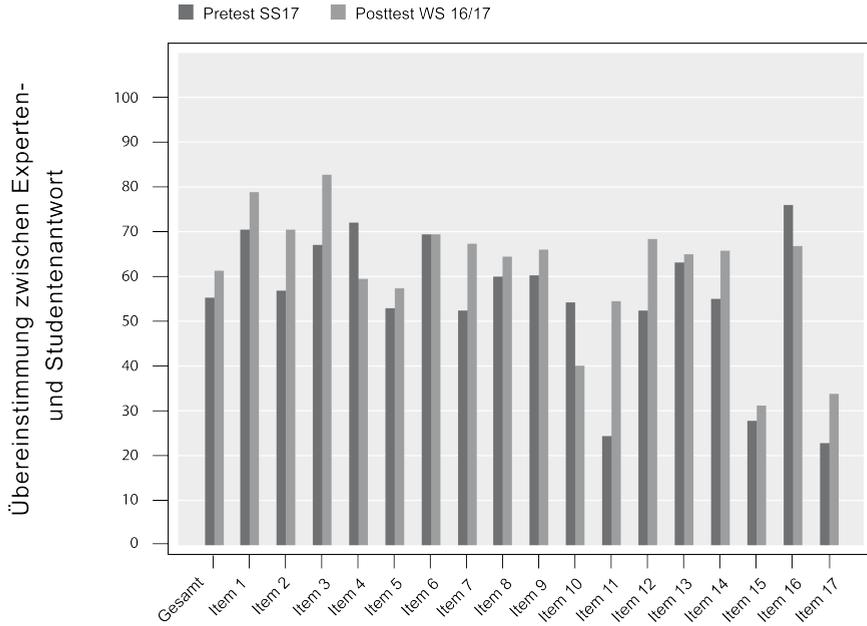


Abbildung 2: Vergleich Posttest WS16/17 und Pretest SS17, linguistischer Teil (alle PRONET Seminare)

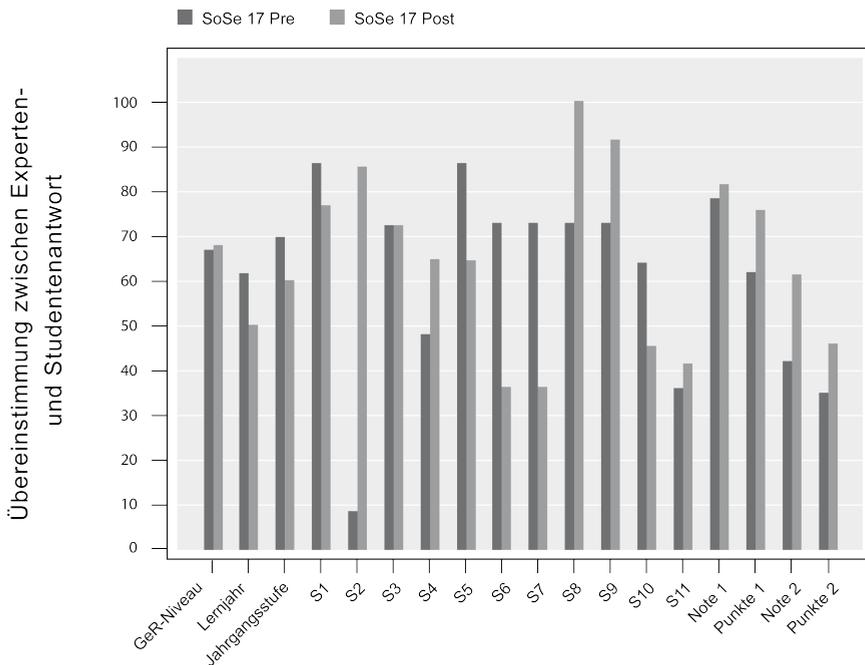


Abbildung 3: Ergebnisse des Diagnosetests im Sommersemester 2017 gemäß Expertenrating, fachdidaktischer Teil

Im Pre-Post-Vergleich (SS17) fällt auf, dass das Item zu den Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) zu beiden Messzeitpunkten gut bewältigt wurde, während die Antworten zum Lernjahr und zur Jahrgangsstufe im Posttest schwächer ausfielen als beim Pretest, was im Zusammenhang mit der erhöhten Komplexität des Inputtextes stehen könnte. Bei den elf Items zur Aufgabenanalyse gemäß Bildungsstandards fallen teilweise hohe und inkonsistente Abweichungen ins Auge. Mit anderen Worten, es fiel den Studierenden noch schwer, einige der Standards auf konkrete Aufgaben zu übertragen und möglicherweise die Standardformulierung selbst hinreichend zu durchdringen (Abbildung 3).

Relativ erfolgreich schnitten die Studierenden bei der Bewertung von Schülertexten ab, mit einer deutlichen Tendenz zur Verbesserung im Posttest. Die Ergebnisse beziehen sich allerdings auf Mittelwerte; die Varianz innerhalb des Seminars wie generell aller durchgeführten Seminare zur Textkompetenz war durchweg hoch (*SD* zwischen .16 und .51 im Pretest sowie .01 und .52 im Posttest bei Tendenz zur Angleichung im Posttest). Dies weist wiederum auf die bereits erwähnten großen Unterschiede beim Vorwissen hin. Ganz ähnliche Ergebnisse zeigte der Vergleich des Posttests im Sommersemester 2017 mit dem identischen Pretest im Wintersemester 2017/18 mit der einzigen Ausnahme, dass zwei Items zur Aufgabenanalyse im Pretest deutlich besser beantwortet wurden als im Posttest. Eines der beiden Items unterliegt allerdings einer Ambiguität, die im Pretest vorab aufgelöst wurde. Die Ähnlichkeit der Ergebnisse zeigt, dass die Itemschwierigkeiten nicht zufällig auftreten, sondern vielmehr grundsätzliche Lernbedarfe im Bereich der didaktischen Textkompetenz abbilden.

3.3 Weitere linguistische und fachdidaktische Forschungen

Begleitend zum Diagnosetest wird weitere Begleitforschung zu den Konzepten der Textkomplexität und der didaktischen Textkompetenz durchgeführt. Aus linguistischer Sicht wird das Konzept der Textkomplexität anhand qualitativer und quantitativer Analysen spanischsprachiger Romanausschnitte und einer quantitativen Fragebogenauswertung untersucht. Textkomplexität wird dabei definiert als „emergente Eigenschaft des Textes, welche durch das Zusammenwirken verschiedener Textelemente und Textebenen entsteht“ (Dziuk Lameira, in Vorb.). Diese ist abzugrenzen von der Textschwierigkeit, welche durch das Zusammenspiel aus Textkomplexität und extralinguistischen Faktoren wie dem Sprachniveau und Alter der Lesenden oder der Aufgabenstellung entsteht. Ziel der Forschung ist es, Faktoren zu identifizieren, welche die Komplexität eines Textes beeinflussen.

Aus didaktischer Sicht werden die Prozesse der Wissensentwicklung und Reflexion in Gruppen bei der Erstellung einer Textkompetenz-Lernaufgabe für die Sekundarstufen untersucht (Ulloa Saceda, in Vorb.). Um diese Aufgabe zu erfüllen, sollen die Studierenden ihre Vorkenntnisse nutzen und Entwürfe diskutieren und erproben, um kognitive

Konflikte zu lösen. Durch soziokognitive Prozesse, die Zweifel, Ungewissheit, Überraschung, Inkongruenz, Irrelevanz, Widerspruch und Mehrdeutigkeit beinhalten, erwerben sie eine didaktische Textkompetenz (Tesch, in Vorb.). Diese Prozesse werden in Gruppendiskussionen innerhalb einer Gruppenarbeitsphase in den Seminaren beobachtet. Die Diskussionen werden aufgenommen, transkribiert und einer Gesprächsanalyse (Deppermann, 2000) unterzogen. Die Ergebnisse dieser qualitativen Analyse können wiederum in didaktische Seminare implementiert werden.

4 Ausblick

Das linguistisch-didaktische Forschungsprojekt ist auf das Spanische als Fremdsprache mit verschiedenen sprachlichen Varietäten und Diskurstraditionen konzentriert. Von Bedeutung sind ferner der Status des Spanischen als Schulsprache und die Herausforderungen, die sich daraus ergeben. Die bisherige Projektarbeit hat jedoch deutlich gezeigt, dass zahlreiche Erkenntnisse zur Textkompetenz und Textkomplexität nicht an das Spanische gebunden sind, sondern auf andere Fremdsprachen, vor allem aber auch auf die muttersprachliche Textkompetenz, übertragen werden können. Wünschenswert erscheint daher ein Transfer der im Projekt erworbenen Erkenntnisse auf die Förderung einer allgemeinen Textkompetenz als kulturelle Basiskompetenz im Lehramtsstudium, die dann nicht allein für Fremdsprachen oder Deutschunterricht relevant ist, sondern für sämtliche Schulfächer, die mit Texten und textbasierten Aufgaben arbeiten.

Anmerkung

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Literatur

- Coseriu, E. (1988). *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen: Francke.
- Decker, L. & Kaplan, I. (2014). *Textkompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe II. Eine empirische Untersuchung zur Erhebung der Startvoraussetzungen* (2. Aufl.). Siegen, Köln: Universität Siegen, Universität zu Köln.
- Deppermann, A. (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung*, 1, 96-124.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Hrsg.) (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

- Dziuk Lameira, K. (in Vorb.). *Lesen und Verstehen: Linguistische Komplexitätsprofile spanischer Texte*. Dissertationsprojekt, Universität Kassel.
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Feilke, H. (Hrsg.) (2013). *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272.
- Gardt, A. (2002). Wort, Text und Bedeutung. Aspekte der semantischen Erschließung von Texten. In V. Ágel, A. Gardt, U. Haß-Zumkehr & T. Roelcke (Hrsg.), *Das Wort. Seine strukturelle und kulturelle Dimension* (S. 111-132). Berlin: De Gruyter.
- Gardt, A. (2012). Textsemantik. Methoden der Bedeutungserschließung. In J.A. Bär & M. Müller (Hrsg.), *Geschichte der Sprache und Sprache der Geschichte. Probleme und Perspektiven der historischen Sprachwissenschaft des Deutschen. Oskar Reichmann zum 75. Geburtstag* (S. 61-82). Berlin: Akademie-Verlag.
- Gardt, A. (2013). Textanalyse als Basis der Diskursanalyse. Theorie und Methoden. In E. Felder (Hrsg.), *Faktizitätsherstellung in Diskursen. Die Macht des Deklarativen* (S. 29-55). Berlin: De Gruyter.
- Jakus, E. (2010). *Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht*. München: GRIN Verlag.
- Kintsch, W. & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Köln: Wolters Kluwer.
- Krenn, W. (2002). Wir lesen anders. Überlegungen zur Textkompetenz von Lehrenden. In P. Portmann & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lehren und Lernen* (S. 63-90). Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Weidacher, G. (Hrsg.) (2007). *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr.
- Schrott, A. (2015). *Kategorien diskurstraditionellen Wissens als Grundlage einer kulturbezogenen Sprachwissenschaft*. In F. Lebsanft & A. Schrott (Hrsg.), *Diskurse, Texte, Traditionen. Modelle und Fachkulturen in der Diskussion* (S. 115-146). Bonn/Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht/Bonn University Press.
- Taylor, F. (2013). *Self and identity in adolescent foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Tesch, B. (in Vorb.). Die didaktische Textkompetenz im Lehramt der Fremdsprachen. In A. Schrott & B. Tesch (Hrsg.), *La competencia textual y la complejidad de los textos: entre la lingüística y la didáctica*. Stuttgart: Ibidem.
- Tesch, B., Pelchat, L. & Ulloa, M. (2018, im Druck). Aufgabenorientierung in der sprachdidaktischen Hochschullehre. Ein Projekt zur Förderung von Studierendenautonomie durch Praxisseminare. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*.
- Ulloa Saceda, M. (in Vorb.). *Die didaktische Textkompetenz im Lehramt Spanisch*. Dissertationsprojekt, Universität Kassel.