

HANA BERGEROVÁ/MAREK SCHMIDT

Textsortenlinguistik und Fremdsprachendidaktik. Zum Einsatz von Beratungstexten aus Jugendzeitschriften im schulischen DaF-Unterricht

Die Textsortenlinguistik steht seit Längerem wieder stärker im Fokus der sprachwissenschaftlichen Forschung. Ein intensiveres Einbeziehen der Textsorten in den Sprachunterricht wird jedoch als ein zentrales Desiderat dargestellt. Der vorliegende Beitrag ist der empirisch-induktiven Richtung in der Textsortenlinguistik zuzuordnen, deren Ziel es ist, ausgehend von einer umfassenden Analyse und einer detaillierten Beschreibung konkreter Textsorten einzelsprachspezifische Routinen aufzudecken. Der Beitrag möchte außerdem fremdsprachendidaktische Zielsetzungen in den Vordergrund stellen und das Potenzial einer ausgewählten Textsorte für die Arbeit mit und an Texten im schulischen DaF-Unterricht aufzeigen. Zum einen wird der Frage nachgegangen, wie man solche Texte in die Grammatik- und Wortschatzvermittlung einbeziehen kann, indem man sprachliche Mittel (grammatische wie lexikalische) in Funktion für die Lernenden sichtbar macht. Zum anderen wird erforscht, wie die hier im Fokus stehende Textsorte für die Entwicklung der rezeptiven sowie produktiven Fertigkeiten genutzt werden kann.

1 Ausgangssituation und Zielsetzung

Die vorliegende Studie wurde vorwiegend durch die Publikation von FANDRYCH/THURMAIR (2011) angeregt. Die Autoren haben sich zum Ziel gesetzt, 20 Textsorten „exemplarisch in umfassender Weise textlinguistisch, funktional und bezüglich der für sie typischen sprachlichen Mittel zu untersuchen und zu beschreiben“ (ebd.: 15). Trotz des – nicht nur in dieser Publikation hervor gehobenen – Booms an textlinguistischen und textlinguistisch-didaktischen Untersuchungen (zu letzteren vgl. bspw. ZIESENIS 1998, ADAMZIK 2005, BLÜHDORN 2006, FOSCHI ALBERT et al. 2006, FANDRYCH 2008, TOPALOVIC 2009) bemängeln die Autoren in diesem Forschungsgebiet nach wie vor eine in vielerlei Hinsicht erstaunlich dünne Forschungslage.

Unter den von Fandrych/Thurmair ausgewählten Textsorten befinden sich auch die Beratungstexte, die in zwei Textsortenvarianten geteilt werden: die

Kummerkasten-Texte und die Gewissensfragen (FANDRYCH/THURMAIR 2011: 250–263). Resümierend kann man mit ihnen zu dieser Textsorte Folgendes festhalten: „Allen beratenden Texten – einschließlich der Beratungsgespräche – gemeinsam ist die Grundkonstellation, dass sich aufgrund einer kooperativen Basis ein Ratsuchender an eine zweite Person mit der Bitte um Hilfestellung in einer problematischen Situation wendet“ (ebd.: 250). Während für die Kummerkasten-Texte gilt, dass der Ratsuchende von dem Ratgebenden einen konkreten Handlungsplan erwartet, der ihm einen Weg aus seiner misslichen Lage zeigt, geht es in den Gewissensfragen hingegen primär um die moralisch-ethische Beurteilung einer Handlung des Ratsuchenden durch den Ratgebenden (FANDRYCH/THURMAIR 2011: 251f.). Eine solche Beurteilung kommt zwar auch in den Kummerkasten-Texten gelegentlich vor, sie stellt jedoch nicht deren primäre Aufgabe dar. Die bei Fandrych/Thurmair zitierten Texte entstammen Zeitschriften für Erwachsene. In unserem Beitrag möchten wir demgegenüber Beratungstexte aus Jugendzeitschriften in den Mittelpunkt stellen, denn diese richten sich an eine Altersgruppe, die die anvisierten Adressaten unserer im Abschnitt 5 präsentierten und „am ‚Sprachrealismus‘ orientierten“ (FANDRYCH 2008: 63) Didaktisierung darstellt. Die in Deutschland erscheinenden Jugendzeitschriften richten sich freilich primär an Leser mit deutscher Muttersprache. Da der Zeitschriftenmarkt in vielen Ländern ähnlich geartete, teilweise sogar gleichnamige Zeitschriften (s. bspw. die tschechische Ausgabe von Bravo und Bravo Girl) bietet, kann vorausgesetzt werden, dass fremdsprachliche Deutschlernende mit dieser Art von Medientexten vertraut sind. Auch wenn wir bei der Didaktisierung naturgemäß tschechischsprachige Deutschlernende im Blick haben, sind wir der Meinung, dass unser Didaktisierungsvorschlag problemlos auch auf andere Lernergruppen (Näheres zu anvisierten Lernergruppen s. Abschnitt 5) übertragbar ist. Bevor wir uns den Kummerkasten-Texten aus Jugendzeitschriften zuwenden, wollen wir zunächst in Anlehnung an ADAMZIK (2005), THURMAIR (2010), FANDRYCH/THURMAIR (2011: 15f.) sowie BRINKER et al. (2014: 133–139) das Wesen von Textsorten kurz umreißen:

- Es handelt sich um Klassen von Texten, die sich aufgrund bestimmter charakteristischer textexterner und/oder textinterner Merkmale (situative Faktoren, kommunikativ-funktionale und strukturelle Merkmale) bündeln lassen.
- Diese Merkmale sind entweder obligatorisch und somit textsortenkonstituierend oder fakultativ, d. h. nur textsortenspezifisch.
- Die Textsorten sind als konventionell geltende Muster bestimmten sprachlichen Handlungen zuzuordnen.

- Sie können mehr oder weniger kulturell geprägt sein.
- Sie dienen zur Bewältigung wiederkehrender kommunikativer Aufgaben, wofür sich aufgrund von (einzel-)kulturellen Konventionen historisch Routinen entwickelt haben.
- Die Textsorten sind in unterschiedlichem Maße standardisiert und konventionalisiert – konkrete Textexemplare können bei wenig(er) standardisierten Textsorten beachtliche Unterschiede zum jeweiligen Prototyp aufweisen.
- Die (produktive und/oder rezeptive) Kenntnis der Textsorten sowie der ihnen zugrunde liegenden Muster erwerben die Sprachträger zusammen mit anderen Bausteinen ihrer Sprach- und Kommunikationskompetenz. Der Umgang mit Textsorten wird „nur im Rahmen des Hineinwachsens in eine spezifische soziale Praxis“ gelernt (ADAMZIK 2005: 210). Die Kenntnis vieler konkreter Textsorten wird als Allgemeinwissen vorausgesetzt.
- Einzelne Textsorten können unscharfe Ränder aufweisen, konkrete Textexemplare können mehreren Textsorten zugeordnet werden.

Zur Abgrenzung und Beschreibung von Textsorten werden im Allgemeinen die Kategorien Textfunktion, Kommunikationssituation, Textthema und Form der thematischen Entfaltung sowie die sprachliche Gestaltung des Textes herangezogen (vgl. BRINKER et al. 2014: 139–147).

2 Zum Textkorpus der vorliegenden Studie

Die Zeitschriftenlandschaft in Deutschland bietet in Hinblick auf Jugendmagazine einerseits thematisch ausgerichtete Zeitschriften für Jugendliche mit bestimmten Interessen und Hobbys wie *Bravo Sport*, *Tiere – Freunde fürs Leben*, *Just Kick-it* (Zeitschrift für fußballbegeisterte Jungen), *Game Master* (alles rund um das Thema Videospiele), *Welt der Wunder* (Wissensmagazin zu Technik, Natur, Medizin), andererseits werden auf dem Markt Zeitschriften angeboten, die vor allem Mädchen ohne spezifische Interessen als Publikum anvisieren und Themen wie Liebe, Musik, Stars, Mode und Aussehen in den Mittelpunkt stellen. Diese sind bspw. *Bravo*, *Bravo Girl*, *Popcorn* oder *Mädchen*. Eben diese Zeitschriften stellen eine geeignete Quelle für die nachfolgende Untersuchung dar, weil sie die Rubrik Beratungstexte enthalten, die zwar je nach Zeitschrift verschieden benannt, jedoch inhaltlich gleich oder sehr ähnlich ausgerichtet ist. Die sprachlichen Daten wurden ausgewählten Heften der deutschen Zeitschriften *Bravo*, *Bravo Girl*, *Popcorn* und *Mädchen* entnommen. Das zu diesem Zweck entstandene Textkorpus umfasst rund 150 Texte.

3 Zur Textsorte Beratungstexte in Jugendzeitschriften

3.1 Kommunikationssituation, Textstruktur, Textfunktionen und deren sprachliche Indikatoren

Die hier im Fokus stehenden Beratungstexte stellen einen Fall der Leser-Medien-Interaktion dar. Die Kommunikation verläuft räumlich und zeitlich asynchron. Die Kommunikationspartner sind sozial nicht gleichgestellt. Es besteht ein Macht- und Wissensgefälle zwischen ihnen. Die jugendlichen Leser wenden sich im Vertrauen, das durch die weitgehende Anonymität gestärkt wird, mit ihren persönlichen Fragen und Problemen an einen Experten (in der Regel jedoch eine Expertin), der (oder die) die Redaktion der Zeitschrift vertritt. Die Beratungstexte stellen folglich grundsätzlich einen zweiteiligen Textverbund dar: Auf eine Frage folgt eine Rückmeldung. In der Regel lächelt der Berater (die Beraterin) die Leser auf einem Foto freundlich an und erzeugt somit Nähe und Sympathie. Dies wird meist noch durch einen emotionalisierenden kurzen Kommentar untermauert: *Wer ist Gabi? Die gute Seele der Redaktion* (Mädchen) oder *Was immer dich bewegt – wir sind für dich da! Das Dr. Sommer-Team: Jutta (l.) und Sabine* (Bravo). In Anlehnung an die im Abschnitt 1 erwähnte Unterscheidung von zwei Textsortenvarianten der Beratungstexte (Kummerkasten-Texte versus Gewissensfragen) bei FANDRYCH/THURMAIR (2011: 251f.) können die hier im Mittelpunkt stehenden Texte der Textsortenvariante Kummerkasten-Texte zugeordnet werden.

In Anlehnung an die Unterscheidung von fünf Grundfunktionen eines Textes (Informations-, Appell-, Obligations-, Kontakt- und Deklarationsfunktion) bei BRINKER et al. (2014: 105–121) kann festgehalten werden, dass in den uns betrachteten Texten die Kontaktfunktion zwar dominierend ist, jedoch im engen Verbund mit Appell- und Informationsfunktion vorkommt. Sowohl die Kontakt- als auch die Appellfunktion werden durch eindeutige sprachliche Formen signalisiert. Während die Anfragen der Leser für gewöhnlich keine Anrede enthalten, beginnt die Rückmeldung des Experten fast immer mit einer Anredeformel, wie sie typischerweise in Briefen und anderen Kontakttexten vorkommen (*Liebe/r, Hallo, Hi xxx*). Diese dienen der Kontaktherstellung und erzeugen zudem Nähe zu den Textrezipienten. In den *Bravo*-Ausgaben wird die Kontaktfunktion ebenfalls durch typische Abschlussformeln angezeigt: *Viel Erfolg! Alles Liebe! Liebe Grüße! Alles Gute wünscht Dir Sabine/Jutta*.

Die Appellfunktion wird durch diverse sprachliche Mittel angezeigt. Der Anfrageteil wird in der Regel mit einem Fragesatz abgeschlossen (*Was mach ich falsch? Was soll ich tun?*) oder dieser erscheint als Überschrift des gesamten Textes (*Warum werde ich bloß so schnell wütend?*). Des Öfteren enthält die

Anfrage Aufforderungssätze vom Typ: *Bitte hilf/helft mir!*. Die kommunikative Funktion einer Aufforderung erfüllen freilich auch andere sprachliche Mittel, wie z. B. dieser Fragesatz: *Kannst du mir bitte helfen?* Im Antwortteil hat der Appell meist die Form von Aufforderungssätzen: *hab Mut, es funktioniert; probier's aus, du wirst erstaunt sein; sei locker und du selbst!*. Er wird aber auch durch lexikalische Mittel zum Ausdruck gebracht, bspw. durch das Verb *empfehlen* wie im folgenden Belegsatz: *Deshalb empfehle ich dir dringend, dich bei einer Familienberatungsstelle um eine Therapie zu kümmern*. Wie man den Beispielsätzen entnehmen kann, werden die Jugendlichen geduzt, was ebenfalls ein Zeichen der Nähe ist.

Die Informationsfunktion ist ebenfalls in beiden Teilen des Textverbundes anzutreffen. Im Anfrageteil informieren die Jugendlichen über ihr persönliches Problem, im Antwortteil geben die Berater meist Sachinformationen über Themen aus den Bereichen Sexualität, gesunde Ernährung (Essstörungen, Diät) oder gesunde Lebensweise (Gefährlichkeit des Rauchens und Alkoholkonsums für Menschen im Allgemeinen und Jugendliche im Besonderen u. Ä.).

3.2 Typische Themen

Auch wenn Liebe und Sexualität zweifelsohne ein dominantes Thema dieser Rubriken darstellen (rund 30% der Texte behandeln dieses Thema), geht es dort um einiges mehr als nur um Aufklärung unter dem Motto „Was du schon immer über Sex wissen wolltest, aber bisher nicht zu fragen wagtest“. Logischerweise wenden sich Jugendliche aufgrund negativer Erlebensformen an solche Ansprechpartner, denn wer mit sich und seinem Leben rundum zufrieden ist, braucht keinen Rat und keine Hilfe. In Anlehnung an FIEHLER (2010: 19) werden hier Emotionen als ein Spezialfall des Erlebens betrachtet. Das Erleben umfasst nach Fiehler neben Emotionen auch Sinneswahrnehmungen, Eindrücke, Kognitionen, Bewertungen, Empfindungen, Handlungsantriebe und physiologische Zustände. Zu den Erlebensformen gehören folglich nicht nur prototypische Emotionen wie Wut, Angst oder Freude, sondern auch Unsicherheit, Einsamkeit, Sorge, Neugier oder Müdigkeit. In der Regel treten verschiedene Erlebensformen vernetzt und vermischt auf. In den meisten Fällen hängen die Anfragen mit Problemen in den Beziehungen zu den Mitmenschen zusammen, seien es Partner, Eltern, Geschwister, Freunde oder Lehrer. Zu den im Mittelpunkt stehenden Emotionen bzw. stark emotiv besetzten kognitiven Zuständen gehören somit Angst, (Liebes-)Kummer, Scham, Einsamkeit, Verzweiflung, Eifersucht (nicht nur im Zusammenhang mit intimen Beziehungen, sondern auch zwischen Geschwistern oder Mitgliedern einer Clique) oder ein niedriges Selbstwertgefühl. Die Aufgabe der beratenden Person besteht

darin, diesen Gefühlen entgegenzuwirken und positive Emotionen bzw. positive kognitive Zustände mit stark emotiver Besetzung (wie Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Ausgeglichenheit) hervorzubringen, wobei das einzige ihr zur Verfügung stehende Interventionsmittel die geschriebene Sprache ist. Die Berater müssen folglich weitestgehend auf paraverbale und nonverbale Mittel zur Kodierung bzw. auf Signale zur Dekodierung emotionaler Einstellungen verzichten, obwohl diese in der Regel ein fester Bestandteil der zwischenmenschlichen Kommunikation sind, wenn ein emotionales Erleben das Thema der Kommunikation darstellt.

Die Beschäftigung mit den hier im Mittelpunkt stehenden Texten ergab, dass Angst die dominierende Emotion ist, die Jugendliche dazu bewegt, sich in solch einer Rubrik mitzuteilen (etwa 40% der Texte). Andere Beweggründe sind bspw. Probleme in der Schule einschl. Mobbing und Probleme mit den Eltern und/oder Geschwistern.

Welche Ängste teilen Jugendliche in den hier betrachteten Texten mit? Es handelt sich primär um Leistungs- und soziale Angst. Sie fürchten bestimmten sozialen Normen und Standards (z. B. im Hinblick auf ihre Attraktivität) nicht zu entsprechen und deshalb nicht beachtet, ausgelacht oder ausgegrenzt zu werden. Anzutreffen sind aber auch verschiedene Arten der Existenzangst: Angst vor Krankheit, Vergewaltigung, ungewollter Schwangerschaft oder gar vor dem Tod.

Verschiedene Arten von Existenzängsten beziehen sich durchaus nicht nur auf die eigene Person. Jugendliche sind ebenfalls um die körperliche und seelische Unversehrtheit eines anderen, ihnen nahe stehenden Menschen besorgt, dem sie helfen möchten.

Meine Freundin ist magersüchtig!

Ich will, dass meine Mutter aufhört zu rauchen!

Mein Kumpel betrinkt sich jedes Wochenende!

Häufig treibt Verzweiflung Jugendliche dazu, sich an solche Beratungsstellen zu wenden, weil die Grundpfeiler des bisherigen Lebens einzustürzen drohen, wenn sich Eltern permanent streiten, schlecht behandeln, trennen wollen oder wenn Jugendliche nach der Trennung der Eltern mit dem neuen Partner eines Elternteils nicht zurechtkommen. Wie unserem Textkorpus entnommen werden kann, gehen die Fragen, mit denen sich jugendliche Leserinnen und Leser an die Redaktionspsychologinnen und -psychologen wenden, weit über das Thema Liebe und Sexualität hinaus, mit dem sie des Öfteren gleichgesetzt werden (Näheres hierzu s. VAŇKOVÁ et al. 2012: 11–16).

3.3 Funktion der Textsorte

Die Funktion solcher Texte sehen wir darin, in den jugendlichen Leserinnen und Lesern Empathie und Identifikation mit den Textweltpersonen – ihren Altersgenossen – zu wecken. Auf diesem Wege können viele Jugendliche erreicht werden, die ähnliche Fragen bewegen, ähnliche Ängste plagen und ähnliche Probleme belasten. Es wird deshalb von der Mehrfachadressiertheit als einem kennzeichnenden Merkmal solcher Texte gesprochen (vgl. FANDRYCH/THURMAIR 2011: 250). Der geschilderte Einzelfall kann eine breite Wirkung erzielen. Daraus ergibt sich auch, warum wir der Meinung sind, dass sich diese Textsorte für den schulischen DaF-Unterricht eignet. Solche Texte dürften die jugendlichen Lernenden dank ihren Themen nicht nur ansprechen, sondern sie auch zum Sprechen/Schreiben anregen. Wenn dann die Lernenden – in gewisser Weise nebenbei – auch noch an neuen fremdsprachlichen Wortschatz herangeführt werden und (bereits bekannte oder neue) sprachliche Strukturen im Gebrauch sehen, dann kann man mit Recht sagen, dass mit dieser Textsorte gleich mehrere DaF-didaktische Fliegen zu schlagen sind. Zudem handelt es sich um relativ kurze Texte, an die die Lehrenden leicht herankommen. Man muss die entsprechenden Zeitschriften oft gar nicht kaufen oder ausleihen, weil die Beratungsrubrik auch online zugänglich ist (s. URL 1 und 2 im Literaturverzeichnis).

4 Zum Einsatz der Beratungstexte bei der Wortschatz- und Grammatikvermittlung im schulischen DaF-Unterricht – allgemeine Überlegungen

4.1 Sprachliche Besonderheiten – konzeptionelle Mündlichkeit

Nach der Vorstellung der Textsorte möchten wir auf sprachliche Besonderheiten der hier im Fokus stehenden Texte eingehen, denn damit hängt zusammen, worauf man als Lehrkraft vorbereitet sein muss, wenn man so geartete authentische Texte in den Unterricht einbeziehen möchte.

Die Beratungstexte, und zwar als Ganzes, weisen eindeutige Merkmale gesprochener Umgangssprache mit Merkmalen der Jugendsprache auf. Es fällt hierzu auf, dass die Psychologen im Antwortteil des Öfteren umgangssprachliche Lexik benutzen, um den Eindruck konzeptioneller Mündlichkeit und somit der Nähesprachlichkeit hervorzurufen. In unserem Textkorpus konnten als Anzeichen dafür diese sprachlichen Mittel ermittelt werden:

- umgangssprachliche/jugendsprachliche Lexik (wie *Boy/Girl, Kids, Lover, Bussi, ABF* (= die allerbeste Freundin), *geil, cool, krass, sorry, hi*);
- Partikeln (*mega, super, echt, total, voll, ja, halt*);

- Reduktionen wie *(et)was* oder die *e*-Tilgung in der 1. Person Singular beim Verb *haben* (*hab*);
- Elisionen (*'ne Frage, hat's*).

4.2 Einige Überlegungen zur Wortschatzarbeit

Der Wortschatz referiert in diesen Texten hauptsächlich auf einige ausgewählte Themenbereiche. Der wichtigste dürfte das emotionale Erleben sein.

Typisch für den Anfrageteil der Beratungstexte ist, dass die Jugendlichen sozusagen autodiagnostisch ihr emotionales Erleben beschreiben. Zum einschlägigen Wortschatz gehören bspw. folgende Wörter und Wendungen, die auf emotionales Erleben referieren:

jmdn. (von ganzem Herzen/über alles) lieben, jmdn. mögen, jmdn. hassen, etw. bereuen, Kummer haben, schlechtes Gewissen haben, sich x (allein, schrecklich, verlassen) fühlen, nicht mehr können, (total) fertig sein, Angst haben (vor jmdm./etw./dass ...), nervös/wütend/unglücklich/traurig/eifersüchtig/... sein, sich für etw./jmdn. schämen.

Auf dem Ausgangstext und seinem Inhalt aufbauend, könnte man mit den Lernenden den auf bestimmte Emotionen und damit verbundene Handlungen referierenden Wortschatz zusammentragen (ggf. zuerst in der Muttersprache und dann erst in der Fremdsprache Deutsch). Auf diese Weise könnte man zu entsprechenden Wort- oder semantischen Feldern gelangen. Nehmen wir als Beispiel die Emotion Wut, die in der Fachliteratur des Öfteren auch als Ärger oder Zorn bezeichnet wird. Zu diesem semantischen Feld gehören zum einen Verben wie *sich aufregen, sich ärgern, sich entrüsten, hochgehen* oder *explodieren*, die den Emotionsträger fokussieren, zum anderen verbale Ausdrücke, die den Verursacher des Ärgers als Agens haben: *jmdn. aufregen, jmdn. verärgern, jmdn. vergraulen, jmdn. provozieren*. Selbstverständlich gehören auch zahlreiche verbale Phraseologismen hierher, die aufgrund ihrer metaphorischen Bildlichkeit und interlingualer Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten oder Unterschiede eine durchaus willkommene Abwechslung im Unterricht darstellen können. Aus der Fülle einschlägiger Phraseologismen seien genannt: *rot sehen, vor Ärger [fast] platzen, vor Wut kochen, an die Decke gehen, aus der Haut fahren, in die Luft gehen, jmdn. platzt der Kragen, außer sich [vor Wut/Zorn] sein, sich [vor Wut/Zorn] nicht mehr kennen, die Wut in sich hineinfressen, die Wut hinunterschlucken*. Zu diesem semantischen Feld gehören ferner Adjektive wie *böse, zornig, wütend, aufgebracht, ärgerlich* und Substantive wie *Wut, Ärger* oder *Choleriker*.

Die Beratungstexte bieten sich ferner an, um den Wortschatz zu den Themen Liebe, Freundschaft und zwischenmenschliche Beziehungen im Allgemeinen auszubauen. In den Texten sind zu finden:

- Personenbezeichnungen, die des Öfteren positiv oder negativ konnotiert sind (wie *Schwarm, Kumpel, Herzensbrecher, Schatz, Ex(-Freund/in), ABF*);
- Substantive (außer Personenbezeichnungen), die erlebensrelevante Ereignisse/Sachverhalte benennen/beschreiben (wie *Seitensprung, Flirt, Beziehung, Eifersucht, Trennung, Vertrauen*);
- emotive Adjektive, häufig in Verbindung mit Steigerungspartikeln (wie *total/super süß, total nett, voll okay, einfach klasse, fies, geil, hässlich, verknallt*);
- emotive Verben bzw. verbale Phraseologismen, die erlebensrelevante Ereignisse/Sachverhalte benennen/beschreiben (wie *sich verlieben, mit jmdm. gehen, fremdgehen, jmdn. betrügen, flirten, jmdn. nerven, sich trennen, Schluss machen, Schmetterlinge im Bauch haben, jmdm. schlägt etw. auf den Magen, jmdm. auf den Keks gehen*). Gerade um die Bedeutung sowie den pragmatischen Mehrwert phraseologischer – insbesondere idiomatischer – Wortverbindungen zu ermitteln, ist der jeweilige Kontext entscheidend und die Arbeit mit und an Texten eine notwendige Voraussetzung dafür.

Den Höhepunkt einer Übungssequenz zu einem Beratungstext als Ausgangspunkt könnte die Formulierung einer eigenen Anfrage bzw. eine Rückmeldung auf eine Anfrage darstellen. So könnte man bspw. die Lernenden in zwei Gruppen teilen. Jede Gruppe hätte zuerst die Aufgabe, eine Anfrage zu formulieren. Die Themen der Anfragen können frei oder vorgegeben sein, zum Beispiel: *Meine Eltern verstehen mich nicht, Mein bester Freund nimmt Drogen, Meine beste Freundin ist magersüchtig, Mobbing in der Schule* o. Ä. Anschließend könnten beide Gruppen auf die Anfrage der jeweils anderen reagieren.

4.3 Einige Überlegungen zur Arbeit am grammatischen System

Anhand dieser Texte und mittels des soeben erwähnten Wortschatzes kann man bspw. verschiedene Nebensatzarten vermitteln.

Warum hat x ein schlechtes Gewissen? Weil Wann hast du schon mal ein schlechtes Gewissen gehabt? Als ich

Warum/wann ist x nervös? Weil/wenn Wann bist du nervös? Wenn ich

Was bereut x? Dass Was hast du in letzter Zeit bereut? Dass ich

Wie bereits erwähnt, haben die Handlungsanweisungen im Antwortteil meist die Form von Aufforderungssätzen mit dem Verb im Imperativ. Diese eignen sich zum Festigen der imperativischen Form in der 2. Person Singular, denn das

ist erwartungsgemäß (bis auf wenige Ausnahmen) die einzige imperativische Form, die in den Texten vorkommt.

So könnte man zum einen ganz einfache reproduktive, halboffene Einsetzübungen verwenden, um die Bildung des Imperativs zu festigen.

Deine Freundin hat dich enttäuscht. (Geben) ihr eine Chance!

Du fühlst dich von deinem Freund vernachlässigt. (Sprechen) mit ihm darüber!

Deine Mitschüler lachen dich aus. (Sich wenden) an den Klassenlehrer!

Deine beste Freundin isst kaum noch etwas. (Sagen) ihr, dass du dich um sie sorgst!

Deine Freundin fühlt sich schrecklich. (Geben) ihr einen Rat!

Zum anderen wären komplexere, anspruchsvollere Übungen denkbar, in denen neben der imperativischen Verbform auch die Verbretktion eingeübt wird:

Wenn du Sorgen hast und einen Rat brauchst, ...

... sprechen mit – deine Eltern.

... sich anvertrauen – deine Eltern.

... bitten um – deine Eltern – Hilfe.

... sich wenden an – deine Eltern.

... erzählen – deine Eltern – davon.

Wenn man jemandem einen Rat geben möchte, muss man freilich nicht unbedingt zum Imperativ greifen. Häufig werden die Ratschläge abgeschwächt, indem sie mit Hilfe von Modalverben formuliert werden. Eine andere Formulierungsvariante eines Ratschlags wäre zu sagen, was man tun würde, wenn man an der Stelle des Anderen wäre. In einem solchen Fall kann man den Gebrauch der *würde*-Form einüben.

Man stelle sich bspw. eine Übung zur Entwicklung des gelenkt-variierten Sprechens vor:

Dein Freund versteht sich nicht mit seinem Stiefvater. Sag ihm, was du an seiner Stelle tun bzw. nicht tun würdest!

Deine allerbeste Freundin hat Liebeskummer. Sag ihr, was du an ihrer Stelle tun bzw. nicht tun würdest!

Den obigen allgemein gehaltenen Überlegungen zum Einsatz der Beratungstexte aus Jugendzeitschriften im schulischen DaF-Unterricht soll nun ein Didaktisierungsvorschlag anhand eines konkreten Textes folgen.

5 Zum Einsatz der Beratungstexte im schulischen DaF-Unterricht – ein Didaktisierungsvorschlag

Um die soeben erwähnten Desiderata in die Unterrichtspraxis umzusetzen, möchten wir im Folgenden einen Didaktisierungsvorschlag präsentieren. Didaktisiert wird ein der Zeitschrift *Bravo* (46/2014, S. 43) entnommener Beratungstext. Die Didaktisierung wendet sich an DaF-Lernende (primär Gymnasialschüler) im Alter von etwa 15 bis 18 Jahren, die sich ungefähr auf dem Niveau A2/B1 befinden. Bei der Vorbereitung der Aufgaben und Übungen zum Text waren wir in Anlehnung an STORCH (1999) bemüht, ein breites, typologisch unterschiedliches Aufgaben- und Übungsangebot vorzubereiten, das eine komplexe didaktische Zielsetzung verfolgt (Wortschatzerweiterung und -festigung, Grammatikfestigung sowie Entwicklung der Sprachfertigkeiten Leseverstehen, Sprechen bzw. auch Schreiben) und somit einen Beitrag zur Entfaltung der linguistischen, der pragmatisch-kommunikativen sowie der Textsortenkompetenz der Lerner (zu Sprachkompetenzbeschreibung vgl. ULRICH 2011: 127f.) leistet. Unsere Didaktisierung, der das Konzept der textorientierten Wortschatz- und Grammatikarbeit im DaF-Unterricht zugrunde liegt (Näheres hierzu s. HOFFMANN 2011: 143–158, ULRICH 2013: 313), stellt darüber hinaus einen Versuch dar, den Wechselwirkungen der oben genannten Kompetenzbereiche Rechnung zu tragen und im Einklang mit HOFFMANN (2011: 143) ein Korrelationsverhältnis (sei es Präsumtion – Wortschatzkompetenz/grammatische Kompetenz als Voraussetzung für Textkompetenz, und/oder Inklusion – Wortschatzkompetenz/grammatische Kompetenz als Teilkompetenz von Textkompetenz) zwischen ihnen herzustellen. Die Aneignung der lexikalischen Sprachmittel wird in den Übungen 2, 4.1, 5 und 6 fokussiert, die grammatischen Sprachmittel stehen hingegen in den Übungen 4.2, 7, 8 und 9 im Mittelpunkt. In den Aufgaben 2, 3 und 7 konzentrieren wir uns auf die Entwicklung der Sprachfertigkeit Leseverstehen. Das Sprechen soll in den Aufgaben 1, 9, 10 bzw. 11 entfaltet werden. Eine potentielle Möglichkeit zur Entwicklung des Schreibens bietet die Aufgabe 11 an.

Die Aufgabenstellungen haben wir hier auf Deutsch formuliert, möchten aber gerne der jeweiligen Lehrkraft die Möglichkeit einräumen, sie (falls nötig) in die Muttersprache der Lernenden (in unserem Falle ins Tschechische) zu übersetzen. Da wir uns dessen bewusst sind, wie sehr sich die einzelnen Unterrichtsgruppen (hinsichtlich Zusammensetzung, Leistungsvermögen, Motivation, Arbeitsklima usw.) voneinander unterscheiden können, wollen wir auch die Wahl der entsprechenden Sozialformen im Unterricht sowie die Zeitplanung

der jeweiligen Lehrkraft überlassen. Der von uns ausgewählte Text beschäftigt sich mit dem Thema Heimweh.

Aufgaben und Übungen zum Text

1. Warst du schon mal ohne deine Eltern verreist? Mit wem? Wohin? Wie alt warst du damals?

*Kommentar: Wir können uns vorstellen, den nachfolgenden Text einer Unterrichtseinheit zum Thema Reisen anzuschließen. Nachdem die Lernenden erzählt haben, wo sie in den Ferien waren, könnte ihnen die Lehrkraft die oben angeführten Fragen stellen. Es ist vorauszusetzen, dass zumindest einige (eher wohl die meisten) bereits im frühen Alter ohne Eltern verreist sind: In Tschechien haben nämlich Ferienlager sowie mehrtätige Aufenthalte in einem Landschulheim eine lange Tradition. Ohne dass dabei das Schlüsselwort **Heimweh** fallen muss, ist das dahinter stehende Konzept u. E. in den Köpfen der Lernenden sofort präsent, wenn man über das Verreisen von Kindern ohne Eltern spricht.*

2. Saskia hat ein Problem. Sie hat Heimweh und schreibt deshalb an die Psychologen der Bravo-Redaktion. Lies den Text und versuch zu verstehen, was Heimweh ist!

Wie werd ich mein Heimweh los?

Saskia, 15: **Mein großer Traum ist es, viel zu reisen. Aber kurz vor so einem Trip bekomm ich immer voll Panik und könnte nur noch heulen. Wenn ich dann am Ziel bin, ist es sogar noch schlimmer! Wie krieg ich das nur in den Griff?**

*Kommentar: Nach dem ersten orientierenden Lesen bestimmen die Lernenden lediglich das Thema des Textes. Auch wenn sie das Schlüsselwort **Heimweh** noch nicht kennen, sollten sie in der Lage sein, seine Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen.*

3. Stimmt das? Überprüfe die Richtigkeit folgender Aussagen!

- | | | |
|--|----|------|
| a) Saskia hat auf Reisen Heimweh. | Ja | Nein |
| b) Sie möchte am liebsten gar nicht reisen. | Ja | Nein |
| c) Kurz vor der Abfahrt ist Saskia immer nervös. | Ja | Nein |
| d) Wenn sie am Ziel ist, fühlt sie sich schon wieder wohl. | Ja | Nein |

Kommentar: Diese Ja/Nein-Aufgabe zielt auf selektives Leseverstehen ab. Der Schwierigkeitsgrad wird durch die Umformulierung der originellen Aussagen etwas erschwert.

4.1 Saskia will ihr Heimweh *loswerden*. Kennst du schon das deutsche Verb *jmdn./etw. loswerden*? Was kann es bedeuten? Schau dir zwei Sätze mit diesem Verb an und versuche sie ins Tschechische zu übersetzen!

Ich habe schon seit drei Stunden Kopfschmerzen. Ich möchte sie endlich loswerden.

Sebastian will nicht mit seinem kleinen Bruder spielen. Er möchte ihn loswerden.

4.2 Welchen Kasus (Fall) erfordert das Verb *jmdn./etw. loswerden* im Deutschen und welchen im Tschechischen?

Kommentar: *Es ist vorauszusetzen, dass das deutsche Verb **jmdn./etw. loswerden** tschechischen Lernenden auf dem Referenzniveau A2/B1 unbekannt ist. Um sein tschechisches Äquivalent nicht gleich nennen zu müssen, bieten wir ihnen zwei Beispielsätze an (4.1), in denen das Verb in einem typischen und für die Schüler problemlos erschließbaren Kontext vorkommt (zunächst **etwas loswerden**, dann **jemanden loswerden**). Des Weiteren wird auf die unterschiedliche Rektion dieses Verbs im Deutschen (Akkusativ) und im Tschechischen (Genitiv) hingewiesen (4.2).*

5. Saskia fragt: *Wie krieg ich das (= das Heimweh) in den Griff?* Hast du schon einmal die Wendung *etw. in den Griff kriegen* gehört? *Kriegen* ist ein umgangssprachliches Verb, das so viel wie *bekommen* bedeutet. Man könnte auch sagen *etw. in den Griff bekommen*. Lies nun den kurzen Brief von Saskia noch einmal und versuche dabei die Bedeutung dieser Wortverbindung aus dem Kontext zu erschließen.

Hast du es geschafft? *Etwas in den Griff kriegen* bedeutet:

- | | |
|--|----------------------------------|
| a) <i>etw. kennen</i> | b) <i>über etw. traurig sein</i> |
| c) <i>etw. unter Kontrolle bringen</i> | d) <i>etw. vergessen</i> |

Kommentar: *Um die Bedeutung des Phrasems **etw. in den Griff kriegen** zu entschlüsseln, bieten wir den Schülern eine Multiple-Choice-Aufgabe an. Die richtige Antwort (c) ist aus dem gegebenen Kontext eindeutig erschließbar.*

6. Kennst du auch andere deutsche Vokabeln mit ähnlicher Bedeutung (Synonyme), durch die man folgende Wörter an entsprechenden Textstellen ersetzen könnte?

- | | |
|----------------------------|---------------------------|
| <i>Trip</i> (Z. 2) | <i>Panik</i> (Z. 3) |
| <i>heulen</i> (Z. 3) | <i>Traum</i> (Z. 2) |

Kommentar: *In Saskias Brief kommen Wörter vor, die die Schüler durch zum Basiswortschatz gehörende Synonyme ersetzen können (Trip – Ausflug bzw. Reise, Panik – Angst, heulen – weinen, Traum – Wunsch). Diese einfache Substituti-*

*onsübung kann die Lehrkraft unter Umständen noch erweitern, indem sie beispielsweise mit den Schülern der Frage nachgeht, in welchen Aspekten sich die erwähnten Synonyme unterscheiden (z. B. unterschiedliche Herkunft von **Trip** und **Ausflug** bzw. **Reise**, unterschiedliche stilistische Markierung von **heulen** und **weinen**).*

7. Lies nun die Antwort und nenne mindestens sechs Tipps, die Saskia von der Redaktion bekommen hat. Bilde dabei **Imperativsätze** in der 2. Person Singular!

Redaktion: Nimm vertraute Dinge mit!

Sprich mal mit deiner Familie darüber, dann wird dir leichter ums Herz. Wichtig: Nimm etwas Vertrautes mit auf Tour. Vielleicht ein Kuscheltier oder ein Foto deiner Lieben. Vergiss dein Handy nicht! Falls du traurig bist, kannst du eine SMS schreiben, chatten, skypen oder anrufen. Am besten sorgst du dafür, dass du immer abgelenkt* bist. Leg dir zum Beispiel ein Reisetagebuch an. Und wenn dich das Gefühl wieder überfällt, denk daran: „Jetzt bin ich hier, genieße meinen Urlaub, und schon bald bin ich wieder zu Hause.“

* dass du an andere Dinge denkst

Kommentar: Diese Aufgabe kombiniert selektives Leseverstehen mit Grammatikfestigung (Imperativbildung). Die Lernenden können vier Redaktionstipps in der Imperativform aus dem Text übernehmen, die restlichen zwei Sätze müssen sie dann selbst in die richtige Form überführen.

8. Liste die Ratschläge von der Redaktion noch einmal auf! Verwende diesmal ein passendes **Modalverb** (z. B. Saskia **soll** vertraute Dinge mitnehmen)!

*Kommentar: Es handelt sich um eine Erweiterung der 6. Aufgabe mit dem Ziel, den Gebrauch von Modalverben zu wiederholen. In der Stunde sollte einerseits auf syntaktische Aspekte hingewiesen werden (v. a. Endstellung des Vollverbs), andererseits können semantische Aspekte erörtert werden (Saskia **muss**, **soll**, **kann** + Vollverb – Aufforderung, Empfehlung, Rat u. Ä.).*

9. Was würdest du persönlich an Saskias Stelle machen? Bilde mindestens fünf Sätze mit **würde** + Infinitiv (z. B. *An Saskias Stelle würde ich immer nur mit Freunden reisen.*)!

*Kommentar: Hier liegt eine Formationsübung vor, die auf die Wiederholung der den Konjunktiv II umschreibenden **würde-Form** abzielt. Die Schüler können sowohl die Tipps von der Redaktion übernehmen als auch eigene Ideen einbeziehen. Ähnlich wie in Aufgabe 7 sollten insbesondere die Besonderheiten der Wortfolge in Sätzen mit einem Modalverb, d. h. die Endstellung des Vollverbs im Infinitiv wiederholt werden.*

10. Saskias Freundin Anna hatte auch Heimweh. Unten findest du Wörter und Wortverbindungen, die dir helfen, ihre Geschichte nachzuerzählen.

Ferienlager – im letzten Sommer – die anderen Kinder nicht kennen – sich einsam fühlen – keine Freunde – am Abend Freunde anrufen – SMS nach Hause schicken – nach einigen Tagen neue Freunde – interessantes Programm – Spiele, Ausflüge, Baden, Disco – kein Heimweh mehr

Kommentar: Diese Aufgabe dient der Entwicklung des gelenkt variierenden Sprechens. Während die Schüler Wörter und Wortverbindungen (gerne auch in der gegebenen Reihenfolge) verwenden, rekonstruieren sie eine Geschichte. Neben der lexikalischen Semantik treten hiermit morphosyntaktische Aspekte in den Vordergrund. In erster Linie soll der Gebrauch der Vergangenheitstempora (hier vorzugsweise des Präteritums als Tempus der Distanz) gefestigt und wiederholt werden, des Weiteren auch die Bildung von Nebensätzen.

11. Wann und in welcher Situation hast du schon mal Heimweh gehabt? Was hast du dagegen unternommen? Hat es geholfen? Erzähle davon in deiner Gruppe!

Kommentar: Wie bereits im Kommentar zur Übung 1 angedeutet, gibt es an tschechischen Schulen wohl kaum eine Lernergruppe, in der niemand zum Thema Heimweh etwas sagen kann. In der letzten komplexen Aufgabe zur Entwicklung des freien Sprechens (in Frage käme aber auch das Schreiben) werden die Lernenden aufgefordert, sich selbst mit dem gegebenen Thema auseinanderzusetzen. Die dazu erforderliche Lexik sowie grammatische Strukturen sind in den bisher präsentierten Aufgaben und Übungen aktiviert, gefestigt und wiederholt worden. Von der Lehrkraft ist die zeitliche Planung gut zu überlegen, v. a. darf die für die Vorbereitung erforderliche Zeit nicht unterschätzt werden. Unter Umständen könnte diese Aufgabe als Hausaufgabe vergeben werden.

6 Schlusswort

In den Abschnitten 4 und 5 wurden einige Ideen zum Einsatz von Beratungstexten aus Jugendzeitschriften im DaF-Unterricht präsentiert. Unser Ziel war es zu belegen, dass sich diese Textsorte für den Einsatz im schulischen DaF-Unterricht eignet. Zu ihren Vorzügen zählen zum einen ihre Kürze und adressatenbezogene Themen, die zur Produktion von eigenen Äußerungen anregen, zum anderen vielfältige Möglichkeiten zur Vermittlung bestimmter Wortschatzfelder sowie grammatischer Formen und Strukturen. Als ein gewisser Nachteil kann die konzeptionelle Mündlichkeit solcher Texte angesehen werden, der man jedoch durch Worterklärungen und Kommentare entgegenwirken

kann. Insgesamt halten wir diese Textsorte für geeignet, um authentisches, lebendiges Sprachmaterial in den Unterricht zu integrieren, das zudem auch noch thematisch den jugendlichen Lernenden nahe steht.

Literaturverzeichnis:

Primärliteratur

- Bravo. Nr. 33, 46–49, Jahrgang 2014.
Bravo. Nr. 10–16, Jahrgang 2011.
Bravo Girl. Nr. 1, 16, 22–24, Jahrgang 2014.
Bravo Girl. Nr. 1–10, Jahrgang 2011.
Mädchen. Nr. 10–16, Jahrgang 2010. Nr. 6–10, Jahrgang 2011.
Popcorn. Nr. 6–9, Jahrgang 2009. Nr. 6–10, Jahrgang 2010. Nr. 3–5, Jahrgang 2011.

Internetquellen

- URL 1: <http://www.maedchen.de/frag-gabi-85009.html>
URL 2: <http://www.bravo.de/dr-sommer>

Sekundärliteratur

- ADAMZIK, Kirsten (2005): Textsorten im Fremdsprachenunterricht – Theorie und Praxis. In: Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Hrsg. v. Kirsten Adamzik und Wolf-Dieter Krause. Tübingen: Narr, S. 205–237.
- ADAMZIK, Kirsten (2008): Textsorten und ihre Beschreibung. In: Textlinguistik. 15 Einführungen. Hrsg. v. Nina Janich. Tübingen: Narr, S. 145–176.
- BLÜHDORN, Hardarik (2006): Textlinguistik und Fremdsprachendidaktik. In: Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Hrsg. v. Marina Foschi Albert et al. München: iudicium, S. 98–108.
- BRINKER, Klaus (2006): Vorstellung eines textlinguistischen Beschreibungsmodells als Basis des DaF-Unterrichts. In: Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Hrsg. v. Marina Foschi Albert et al. München: iudicium, S. 75–82.
- BRINKER, Klaus/CÖLFEN, Hermann/PAPPERT, Steffen (2014): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 8., neubearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- FANDRYCH, Christian (2008): Textsortenforschung und Sprachdidaktik. In: Finnisch-deutsche Begegnungen in Sprache, Literatur und Kultur. Ausgewählte Beiträge der Finnischen Germanistentagung 2007. Hrsg. v. Christopher Hall und Sebastian Seyferth. Berlin: Saxa, S. 57–77.
- FANDRYCH, Christian/THURMAIR, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg.

- FIEHLER, Reinhard (2010): Sprachliche Formen der Benennung und Beschreibung von Erleben und Emotionen im Gespräch. In: Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. Studia Germanistica, Nr. 6, Ostrava, S. 19–30.
- FOSCHI ALBERT, Marina/HEPP, Marianne/NEULAND, Eva (Hgg.) (2006): Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. München: iudicium.
- HOFFMANN, Michael (2011): Textorientierte Wortschatzarbeit. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache in elf Bänden, Band 7 Wortschatzarbeit. Hrsg. v. Inge Pohl u. Winfried Ulrich. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 143–158.
- STORCH, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink.
- THURMAIR, Maria (2010): Textsorten. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (HSK 35.1.). Hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm et al. Berlin u. a.: de Gruyter.
- TOPALOVIC, Elvira (2009): Sprache, Grammatik und Emotion. E-Mails und SMS im DaF-Unterricht. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 15, Landau, S. 269–294.
- ULRICH, Winfried (2011): Das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache in elf Bänden, Band 7 Wortschatzarbeit. Hrsg. v. Inge Pohl u. Winfried Ulrich. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 127–132.
- ULRICH, Winfried (2013): Wissenschaftliche Grundlagen der Wortschatzarbeit im Fachunterricht. In: Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5–10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache. Hrsg. v. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin-Mitte. Berlin-Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien, S. 305–330.
- VANĀKOVÁ, Lenka et al. (2012): Emotionalität in deutschen und tschechischen Medientexten. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity.
- ZIESENIS, Werner (1998): Textlinguistik und Didaktik. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Bd. 1: Grundlagen – Sprachdidaktik – Mediendidaktik. Hrsg. v. Günter Lange, Karl Neumann u. Werner Ziesenis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3–38.