



**Textsortenspezifische Beurteilung im universitären
Curriculum vor dem Hintergrund des Gemeinsamen
Europäischen Referenzrahmens für Sprachen**

Insa Hartung, St Andrews und Sandra Reisenleutner, Nottingham

ISSN 1470 – 9570

Textsortenspezifische Beurteilung im universitären Curriculum vor dem Hintergrund des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen

Insa Hartung, St Andrews & Sandra Reisenleutner, Nottingham

Im Rahmen eines Fremdsprachenstudiums müssen sich Studierende mit einer Vielzahl von Textsorten auseinandersetzen. Wenngleich viele dieser Textsorten in der eigenen Muttersprache bekannt sind, kann das textsortenspezifische Schreiben in der Fremdsprache eine Herausforderung darstellen. Auch aus Lehrendenperspektive stellen sich etliche Fragen, etwa hinsichtlich der Praktikabilität einer textsortenspezifischen Beurteilung. Sind textsortenspezifische Kriterien mit bestehenden universitätsinternen Bewertungskriterien vereinbar? Inwiefern überschneiden sich textsortenspezifische und textsortenunabhängige sprachliche Elemente und welche Gewichtung in der Beurteilung sollte dies zur Folge haben? Wie lässt sich der Aufbau textsortenspezifischer Schreibkompetenz in das universitäre Curriculum bestmöglich einbetten? Dieser Artikel stellt einen Bericht aus der Praxis dar und thematisiert anhand von Beispielen aus dem britischen Universitätskontext eine textsortenspezifische Beurteilung unter Berücksichtigung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

1. Einführung

Ziel dieses Artikels ist es, einen Einblick in die Beurteilung von Schreibaufgaben und insbesondere in die textsortenspezifische Beurteilung unter Berücksichtigung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (im Folgenden: GER) zu geben. Als Beispiel dienen Erfahrungen in sprachpraktischen Deutschkursen an britischen Universitäten, wo die Verfasserinnen des Artikels als Lektorinnen für die deutsche Sprache tätig sind. Die Idee für diesen Artikel entstand bereits vor geraumer Zeit im Zuge unserer Arbeit mit diversen Textsorten auf unterschiedlichen Niveaustufen und gründete sich auf die Frage, wie eine Beurteilung von Schreibaufgaben mit eigenen, textsortenspezifischen Kriterien gestaltet werden kann, die Kompatibilität mit universitätsinternen Kriterien gewährleistet und dem GER Rechnung trägt. Es entstand damals der Versuch, für jede verwendete Textsorte eigene Kriterienkataloge zu erarbeiten, die sich eng am GER orientierten und die die Ziele Bewertungskonsistenz und größtmögliche Transparenz für Studierende verfolgten. Damit stellte sich allerdings die Frage, wie diese textsortenspezifischen Kriterien in eine Gesamtbewertung einfließen sollten. Inwiefern sind sie mit bestehenden universitätsinternen Bewertungskriterien vereinbar? Wo überschneiden sich textsortenspezifische und weitere sprachliche Elemente und welche Gewichtung ergibt sich hier? In welchem Format sollte eine Bewertung des Schreibprodukts unter Berücksichtigung aller genannten

Punkte erfolgen? Nicht zu vergessen ist dabei auch die Praktikabilität: In einer Institution gibt es oft Kriterien, die sprachübergreifend verwendet werden, z.B. bedeutet dies in der Praxis, dass für Französisch, Deutsch und Russisch der gleiche Kriterienkatalog verwendet wird.

Das kann wiederum zu Komplikationen führen, da Textsorten unterschiedliche Charakteristika in verschiedenen Sprachen aufweisen können. Wir bemerkten schnell, dass diese offenen Fragen eine breitere Diskussion in und zwischen den jeweiligen universitären Institutionen erfordern. Daher gingen wir einen großen Schritt zurück und stellten die Frage, inwieweit textsortenspezifische Bewertungskriterien überhaupt notwendig und hilfreich sind. Vordergründig war dabei, Antworten aus der Perspektive von Lehrenden zu erhalten, die den zentralen Bestandteil dieses Artikels bilden. Diese Daten wurden mittels eines Fragebogens und im Rahmen eines Workshops für DaF-Lehrende gesammelt, der im Juni 2016 an der Universität Nottingham stattfand. Der Artikel schließt mit einem Ausblick darauf, inwiefern sich Textsortenkompetenz systematisch in ein Curriculum integrieren lassen kann und welche Implikationen sich daraus für die Konzeption des universitären DaF-Unterrichts ergeben.

1.1 Welche Art der Beurteilung?

In diesem Artikel liegt der Fokus auf summativer Beurteilung, die „den Lernerfolg am Ende eines Kurses in einer Bewertung“ reflektiert und sich dabei oft durch die Merkmale „normorientiert, punktuell und kursbezogen“ auszeichnet (Europarat 2001: 180f.). In unserem Kontext geben Studierende ihre Arbeiten oft anonym ab, wodurch die Leistungsmessung ohne Einbezug vorheriger Arbeiten erfolgt. Das Ziel der Beurteilung ist daher, objektiv und transparent vorzugehen, worauf in Kapitel 2.3 noch näher eingegangen wird.

Formative Beurteilungen sind im GER als kursbegleitende Lernfortschrittskontrollen definiert und dienen dazu, „fortlaufend Informationen über Lernfortschritte, über Stärken und Schwächen [zu sammeln], die Lehrende auf ihre Kursplanungen zurückbeziehen und auch in die jeweiligen Rückmeldungen an ihre Lernenden mit einbeziehen können“ (Europarat 2001: 180f.). Formative Beurteilungen sind ebenfalls in verschiedenen Formen in die Kurse integriert. Als Beispiel ist hier die Arbeit mit Portfolios zu nennen. Dies bedeutet, dass Studierende ihre Arbeiten sammeln und durch Reflexionsbögen ergänzen. Auf die Gesamtnote hat diese ‚Zusatzarbeit‘ bisher noch

keine Auswirkung, allerdings können die Studierenden ihren Fortschritt beobachten und auch den Lehrenden wird es ermöglicht, Vergleiche zu ziehen und zu erkennen, wo Stärken und Schwächen der Lernenden über ein akademisches Jahr hinweg liegen. Zur Beurteilung der schriftlichen Arbeiten von Studierenden gibt es an britischen Universitäten Feedbackbögen für schriftliche und mündliche Leistungen. Es ist Usus, dass zumindest ein Teil der Prüfungen von zwei Lehrenden gemeinsam bewertet wird, um Noten zu vergleichen. Ziel ist es dabei, einen transparenteren Beurteilungsprozess zu schaffen und Studierenden anstelle nur einer Note ein ausführlicheres Feedback zu geben. Die Beurteilungsskalen sollen eine möglichst objektive Bewertung innerhalb der Jahrgänge, Sprachen und zwischen unterschiedlichen Lehrenden gewährleisten.

2. Textsortenspezifische Beurteilung im universitären Curriculum

Bevor die textsortenspezifische Beurteilung von Schreibaufgaben genauer diskutiert wird, möchten wir zunächst einen exemplarischen Einblick in die Art der Textsorten geben, mit denen wir gearbeitet haben.

2.1 Beispiel für einen Textsortenkatalog

Die Tabelle in Abbildung 1 bietet einen Überblick über die benoteten Textsorten während der vier Studienjahre an der Universität St Andrews. Diese wurden anhand der GER-Niveaubeschreibungen und üblicher Textsorten im Universitätskontext ausgewählt.

| | |
|--|---|
| Erstes Jahr AnfängerInnen (A1-A2) -Persönlicher Brief Zweites Jahr ehemalige AnfängerInnen (B1) -Erörternde Stellungnahme -Leserbrief (textgebunden) -Erlebnisbericht -Beschwerdebrief | Erstes Jahr mit Vorkenntnissen (B1) -Erörternde Stellungnahme -Leserbrief (textgebunden) -Erlebnisbericht -Beschwerdebrief Zweites Jahr mit Vorkenntnissen (B2) -Kreative Schreibaufgabe -Erörternde Stellungnahme |
| Drittes Jahr gemeinsam (C1) -Freie Erörterung -Grafikbeschreibung -Kreative Schreibaufgabe -Textgebundene Erörterung | Viertes Jahr gemeinsam (C1-C2) -Rede -Pressemitteilung |

Abbildung 1: Textsortenkatalog für formative und summative Schreibaufgaben an der Universität St Andrews

Sich verändernde Kommunikationsanforderungen haben neue Textsorten oder Textsortenvarianten zur Folge. Textsorten sind somit in einem ständigen Wandel begriffen – sie erfahren Veränderungen, kommen aus dem Gebrauch oder konstituieren sich neu (Resch 2012: 49). Aus didaktischer Sicht sollte dieser Tatsache Rechnung getragen werden, indem Textsortenkataloge eine regelmäßige Anpassung erfahren.

Eine wichtige Entwicklung der letzten Jahre ist etwa die sich erhöhende Präsenz von internetspezifischen Textsorten wie E-Mails, Blogs und Forumskommentaren. Marx und Weidacher (2014: 183) diskutieren, dass „Konzepte und Begriffe der Textlinguistik“ auch für Texte im Internet bedeutsam sind. Demnach sind sie „mehr oder weniger kohäsiv und kohärent, haben eine Textfunktion und sind, wenn das auch nicht immer leicht fällt, einer Textsorte zuordenbar.“ Sie fügen hinzu, dass es jedoch zu Besonderheiten kommt, die „eine Anpassung der theoretischen Konzepte“ und „eine Erweiterung dessen, was als Gegenstand der Textlinguistik betrachtet wird“ hervorrufen sollten. Gerade dieser mediale Wandel sollte spätestens in der nahen Zukunft in eine textsortenspezifische Beurteilung einbezogen werden.

2.2 Textsorten bewerten – aber wie?

Wie ist nun bei der Benotung der genannten Textsorten vorzugehen? Worauf muss besonders geachtet werden, welche Schwierigkeiten ergeben sich und wie muss eine Bewertung gestaltet sein, damit das Feedback für Studierende klar und nachvollziehbar ist?

Brinker definiert Textsorten als „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen“ (1992: 132). Sie lassen sich „als jeweils typische Verbindung von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben“ (ebd.). Einige Textsorten sind dabei stärker standardisiert als andere und können somit im Vergleich stärker voneinander abgegrenzt werden.

Textsorten als Verbindung von diversen Merkmalen können „gelernt“ werden, denn es ist möglich, sich ihre Spezifika zu erschließen und zu reproduzieren. Dies bietet für Lernende den Vorteil, durch die erworbene Textsortenkompetenz ihren Schreibprozess zu vereinfachen und mittels eines „Textgerüsts“ ihre Texte leichter zu organisieren. Wenn Textsortenspezifika stärker in den Fokus rücken, kann dies also durchaus gewinnbringend für die Lernenden sein, dies setzt allerdings voraus, dass im Sprachunterricht zunächst ein Bewusstsein für Textsorten geschaffen wird. Hierbei gilt

es, Textfunktion und Textgehalt zu benennen, Muster zu erkennen und somit eine Routine zu entwickeln (vgl. Resch 2012: 50).

Ausgehend von ihrer Relevanz entstand der Versuch, für jede der in Tabelle 1 genannten Textsorten spezifische Kriterien zu erstellen, die in die Bewertung einfließen. Zwei Ziele standen dabei im Vordergrund: das Schaffen einer Bewertungskonsistenz und eine größtmögliche Transparenz für Studierende. Auf Konsistenz sollte insbesondere bei der Bewertung durch verschiedene ZweitkorrektorInnen großes Augenmerk gelegt werden und die Bewertung sollte für die Studierenden klar und nachvollziehbar sein. Es gilt, Validität, Reliabilität und Objektivität bestmöglich zu gewährleisten. Diese „empirischen Gütekriterien“ sollen dazu dienen, die Beurteilung transparenter zu gestalten (Fix 2008: 197). Auch im GER wird auf Validität und Reliabilität im Zusammenhang mit Durchführbarkeit hingewiesen: Vorschläge für eine möglichst objektive Beurteilungsform sollen Subjektivität weitgehend ausschließen. Dabei werden die Entwicklung von inhaltlichen Vorgaben für die Beurteilung und das Heranziehen „verbindliche[r] Bewertungsschlüssel für indirekte Tests“ und „spezifische[r], klar definierte[r] Kriterien“ bei direkten Tests genannt (Europarat 2001: 172-183).

Um Objektivität, Reliabilität und Validität zu fördern, wurde eine Beurteilungsskala erstellt (siehe Anhang), die jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Wie aus der Skala ersichtlich wird, werden weder der GER noch die verschiedenen Niveaustufen in der Beurteilungsskala explizit erwähnt. Die Orientierung am GER erfolgt durch die Verwendung von Kann-Beschreibungen ‚im Hintergrund‘ und durch die sich daraus ergebende Wahl einer Textsorte. Weiterhin sind die sich auf die Sprache beziehenden Kriterien wie Wortschatz und Grammatik vage formuliert. Diese Skala kann als Versuch in eine mögliche Richtung betrachtet werden, wie textsortenspezifische Beurteilungskriterien gestaltet werden können.

2.3 Die Perspektive der Lehrenden

2.3.1 Universitätsübergreifende Vergleichbarkeit: Ist das möglich?

Im Rahmen eines Workshops für DaF-Lehrende in Großbritannien, der im Juni 2016 an der Universität Nottingham stattfand, wurde von acht Lehrenden die gleiche Schreibaufgabe mit den universitätseigenen Beurteilungskriterien bewertet. Es handelte

sich dabei um einen Beschwerdebrief, den Studierende mit ‚A-levels‘ (ca. B1-Niveau) im ersten Studienjahr schreiben. Die Lehrenden bekamen für die Bewertung die Aufgabenstellung¹ und den geschriebenen Text. Ziel war es dabei, zu vergleichen, ob Sprachlehrende in verschiedenen Institutionen und mit verschiedenen Kriterien relativ ähnlich beurteilen oder ob es zu großen Unterschieden kommt. Das Resultat war sehr positiv: Im Plenum wurde berichtet, dass es zu keinen signifikanten Abweichungen bei der Notenvergabe gekommen war. Dieses Ergebnis entfachte wiederum die allgemeine Diskussion, ob es überhaupt wichtig ist, textsortenspezifische Kriterien zu erstellen und inwiefern sehr ausgearbeitete Kriterien von Bedeutung sind. Nicht zu vergessen ist jedoch, dass es sich hier um ein Fallbeispiel handelt, bei dem Ergebnisse direkt in der Gruppe diskutiert wurden. Um zuverlässigere Aussagen zu treffen, müsste eine genauere Studie zum Thema durchgeführt werden, denn in der Praxis zeigt sich oft eine Diskrepanz zwischen den Korrigierenden.

2.3.2 Akademische Anforderungen und textsortenspezifische Charakteristiken

Kritisiert wurde im oben beschriebenen Beispiel die Länge des Briefes: In der Arbeitsanweisung wurde eine Wortanzahl von ungefähr 350 Wörtern verlangt, was für die Textsorte Beschwerdebrief wenig zielführend ist. Das Beispiel zeigt sehr anschaulich, dass es hier zu einer Diskrepanz zwischen den akademischen Anforderungen an die Studierenden – einen formellen Brief im Umfang von ca. 350 Wörtern zu schreiben – und des eigentlichen Zwecks einer Beschwerde – kurz und prägnant den Sachverhalt und die Forderung wiederzugeben – kam. Zu erwähnen ist hier allerdings, dass an einigen Institutionen mit einem Toleranzbereich in Bezug auf die Wortanzahl gearbeitet wird, wodurch die studentischen Texte durchaus etwas kürzer ausfallen können. Dies sind wichtige Überlegungen, die in die Arbeit von Kriterienkatalogen miteinfließen und reflektiert werden sollten.

2.3.3 Beurteilung von Schreibaufgaben: Einblicke in die Praxis

In Folge des Workshops wurde eine Umfrage an DaF-Lehrende in Großbritannien geschickt. Ziel war es, Einsicht in die Arbeit von Lehrenden an verschiedenen Institutionen zu erhalten und zu ergründen, welche Bewertungskriterien bei der Beurteilung von Studierendenarbeiten üblich sind. Die Ergebnisse werden in diesem

¹ „Sie haben im Internet eingekauft und sind mit dem Produkt nicht zufrieden. Schreiben Sie an den Versand.“

Kapitel kurz dargestellt.

Zunächst interessierte uns, ob es Bewertungskriterien an der Universität bzw. einer Sprachabteilung gibt, die verwendet werden können oder müssen: 12 von 13 Personen müssen bereits vorhandene Kriterien verwenden, wobei bis auf 2 Personen alle bei der Erstellung von Beurteilungskriterien mitgearbeitet bzw. diese für den eigenen Gebrauch angepasst oder verändert haben.

Auch beim Einsatz von textsortenspezifischen Beurteilungskriterien weist die Mehrheit der Teilnehmer bereits Erfahrung bei der Arbeit im Unterricht damit auf: 11 von 13 Befragten thematisieren Unterschiede zwischen den Textsorten im Unterricht, wobei nicht klar ist, inwiefern diese diskutiert werden. Weitere Befragungen könnten hier zu genaueren Einblicken führen.

Starke Einigkeit gibt es bei den wichtigsten Charakteristika für die Vergabe von Noten. Die Lehrenden hatten die Möglichkeit, aus 7 Kategorien auszuwählen und diese nach ihrem Wichtigkeitsgrad zu beurteilen. Alle Teilnehmenden gaben dabei an, dass das wichtigste Kriterium ‚klare und transparente Bewertungskriterien‘ seien, während sich ‚gemeinsames Beurteilen‘ an insgesamt letzter Stelle befand. Eine detaillierte Auflistung der Ergebnisse bietet die Tabelle in Abbildung 2:

| Antwort | Rang 1 | Rang 2 | Rang 3 | Rang 4 | Rang 5 | Rang 6 | Rang 7 | Rangfolge (Punktzahl) |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-----------------------|
| klare und transparente Bewertungskriterien | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 (91) |
| Transparenz | 0 | 4 | 4 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 (59) |
| Validität/Gültigkeit | 0 | 2 | 2 | 5 | 2 | 1 | 1 | 3 (51) |
| Reliabilität/Zuverlässigkeit der Testergebnisse | 0 | 2 | 2 | 5 | 1 | 3 | 0 | 3 (51) |
| Vergleichbarkeit | 0 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 4 (46) |
| textsortenspezifische Beurteilungskriterien | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 5 | 3 | 5 (36) |
| gemeinsames Beurteilen | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 | 2 | 6 | 6 (30) |
| Keine Antwort | | | | | | | | 0 |

Abbildung 2: Ergebnisse der Fragestellung: ‚Wenn es um die Vergabe von Noten geht, welchen der folgenden Aspekte finden Sie am wichtigsten, welchen finden Sie nicht so wichtig? 1 ist am wichtigsten.‘

Was die verschiedenen Kategorien, die in die Bewertung auf jeden Fall miteinfließen sollen, betrifft, gab es 100% Übereinstimmung nur bei ‚Inhalt‘, gefolgt von ‚Grammatik‘, ‚Flüssigkeit/Lesbarkeit‘ und ‚Strukturen und Satzstellung‘ (je 92,31% bzw. 12 von 13 Personen). 11 von 13 Personen (84,62%) waren der Auffassung, dass ‚Wortschatz‘ ein Teil der Bewertungskriterien sein sollte, gefolgt von ‚Komplexität‘ (9 Personen) und ‚Textsorte‘ (7 Personen). Nur 3 Personen betrachten die Kategorie ‚Originalität‘ als Pfeiler der Beurteilungskriterien. Dies scheint jedoch wenig überraschend, da gewisse Textsorten stark an Konventionen gebunden sind und somit wenig Spielraum zur Kreativität lassen.

2.3.4 Schwierigkeiten bei der Bewertung

Um zu ergründen, welche möglichen Diskrepanzen oder Übereinstimmungen es bei der konkreten Bewertung geben könnte, wurde folgende Frage an die Teilnehmenden gestellt: *Nehmen wir an, die Bewertungskriterien bestehen aus den Kategorien Grammatik, Wortschatz, Strukturen und Satzstellung, Textsorte und Inhalt. In welcher Kategorie würden Sie Punkte für folgenden Satz in einem Beschwerdebrief auf B1-Niveau abziehen? ‚Ich möchte mich bei Ihnen aufregen über ein krasses Produkt, dass vor einer Woche ich gekauft habe.‘*

Es liegt auf der Hand, dass eine längere Studie durchgeführt werden müsste, um genauere Einsichten in die Praxis und eventuelle Schwierigkeiten bei der Bewertung zu erhalten. Diese Frage hat jedoch gezeigt, dass es oft nicht einfach ist, die verschiedenen Kategorien von Bewertungskriterien zu trennen: Je nach befragter Person wurde hier zwischen einer Kategorie – in einem Fall nur Wortschatz – und vier Kategorien gleichzeitig abgezogen. Insgesamt wurden alle Kategorien bei den unterschiedlichen Fragen aufgelistet, was zeigt, wie schwierig die Bewertung sein kann. Bei der Verwendung des Wortes *krass* stellt sich so zum Beispiel die Frage, ob bei ‚Wortschatz‘ oder ‚Textsorte‘ Punkte abgezogen werden. Einige der Befragten kommentierten, dass eine Trennung der Kategorien in der Praxis nicht einfach ist, da diese oft in Verbindung miteinander stehen.

Diese Umfrage gibt einen noch sehr rudimentären, jedoch auch wichtigen Einblick in die Praxis der Beurteilung: So lassen sich bei vielen Fragen Parallelen zwischen den Antworten der Lehrenden ziehen, während es vereinzelt zu starken Unterschieden

kommt. Die Mehrheit der Lehrenden hat bereits an der Erstellung von Bewertungskriterien mitgearbeitet und geht auf Textsorten im Unterricht ein, wobei es seltener zur Auseinandersetzung mit internetspezifischen Textsorten kommt. Diskrepanzen gibt es vor allem bei der Reihung verschiedener Unterkategorien nach Wichtigkeit in Kriterienkatalogen und bei der Anwendung dieser Kategorien bei der Bewertung, wie gut am Beispielsatz gezeigt werden konnte. Eine weitere Studie zum Thema ist deshalb in naher Zukunft geplant.

2.4 Beurteilungen nach dem GER

Um dem GER als europaweiter Referenzbeschreibung Rechnung zu tragen, schlagen wir vor, die darin enthaltenen Kompetenzbeschreibungen zum integralen Bestandteil für die Beurteilung schriftlicher Aufgaben zu machen. Die Beschreibung der sechs GER-Niveaustufen sprachlichen Könnens findet sich in detaillierter Form in der Publikation „Profile Deutsch“ (Glaboniat et al. 2005), die eine Datenbank mit globalen und detaillierten Kann-Beschreibungen aller Sprachniveaus sowie vieler ihrer sprachlichen Mittel enthält. Insbesondere auf den Stufen A1-B2 sind viele Beschreibungen mit konkreten Beispielen enthalten, da es hier, im Gegensatz zu den C-Niveaus, noch einfacher ist, eine gemeinsame sprachliche Grundlage zu bestimmen. Bei der Erstellung von Bewertungsskalen können die globalen Kann-Beschreibungen in „Profile Deutsch“ zunächst als grobe Orientierungspunkte fungieren, wie hier am Beispiel der globalen Kann-Beschreibungen ‚Schriftliche Interaktion‘ auf B1-Niveau verdeutlicht (ebd.: 133):

- Kann sich dank eines ausreichend großen Repertoires an Wörtern und Wendungen und manchmal mit Hilfe von Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens schriftlich austauschen.
- Kann in persönlichen Briefen und Mitteilungen einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung geben oder erfragen.
- Kann in seinen/ihren schriftlichen Mitteilungen verschiedene Absichten realisieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichen Redemittel, Höflichkeitsfloskeln und ein neutrales Register benutzt.
- Kann seine/ihre schriftlichen Texte mit Konnektoren verbinden, wobei längere Ausführungen noch sprunghaft bleiben können.

Als detaillierte Kann-Beschreibungen auf der gleichen Niveaustufe nennt „Profile Deutsch“ u.a. (ebd.: 135):

- Kann sich über einfache Sachverhalte beschweren.
- Kann sich in einem Brief an seine Vermieter über defekte Zimmer- oder Wohnungseinrichtungen (z.B. Beleuchtung oder kaputte Kochplatte) beschweren.
- Kann sich schriftlich über eine falsch gelieferte Ware beschweren.
- Kann (per Fax) eine zu hohe Rechnung reklamieren.
- Kann sich als Reisebüroangestellte im Auftrag eines unzufriedenen Kunden per E-Mail beim betreffenden Hotel beschweren.

Die Themenstellung für die Textsorte ‚Beschwerdebrief‘ im ersten Studienjahr (B1) deckt sich mit den genannten globalen und detaillierten Kann-Beschreibungen, die an dieser Stelle einen guten Leitfaden bieten: Man kann sie Studierenden als Orientierungshilfe (gemeinsam mit Checklisten – siehe Kapitel 3) zeigen oder auch die eigenen Bewertungskriterien daran orientieren. Wichtig ist jedoch, dass Kann-Beschreibungen keine sprachlichen Differenzierungen enthalten, die eine direkte Notengebung möglich machen: eine Beschwerde kann sehr einfach oder komplex formuliert sein. Um genauere und textsortenspezifische Bewertungskriterien aufzustellen, lohnt sich ein zusätzlicher Blick in die Datenbank von „Profile Deutsch“. Dort werden Textmerkmale in Bezug auf Charakteristika, Aufbau und Sprache (Grammatik und Wortschatz) kurz beschrieben. Weitere Anregungen für die Beurteilungskriterien kann man in den Kriterienkatalogen von Sprachzertifikaten wie dem ÖSD und den Deuschtests des Goethe-Instituts finden.

3. Textsortenkompetenz und ihre Implikationen für den Unterricht

Bisherige Erfahrungen in universitären DaF-Kursen haben gezeigt, dass die Textsortenkompetenz von Lernenden sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Gerade muttersprachliche Lehrende, die Deutsch als einzige Sprache in Kombination mit einem nichtsprachlichen Fach studiert haben, sind es z.T. weniger gewohnt, sich mit fremdsprachlichen Texten zu befassen. Andere Lehrende hingegen kennen gewisse Textsorten oftmals bereits aus anderen sprachlichen Fächern und können somit gute Parallelen ziehen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Textsorten kulturell

beeinflusst sind, d.h. sie können im deutschsprachigen Raum weit verbreitet sein, in anderen Ländern hingegen eine eher untergeordnete Rolle spielen und je nach Kultur bzw. Sprache unterschiedlich aufgebaut sein (Fandrych & Thurmair 2011: 16ff.).

Mit der Forderung, bei Lernenden mehr Bewusstsein für Textsorten zu schaffen und eine Textroutine zu entwickeln, ergeben sich Implikationen für die Konzeption des DaF-Unterrichts. Wie lässt sich Textsortenkompetenz systematisch in ein universitäres Curriculum integrieren? Welche didaktischen Hilfestellungen stehen dafür zur Verfügung und was bedeutet dies für die Lehrenden?

Zunächst muss das Ziel ‚Aufbau einer Textsortenkompetenz‘ im universitären Curriculum explizit verankert werden. Dies bedeutet zunächst, dass der Einführung einer Textsorte im Unterricht Zeit eingeräumt werden muss – insbesondere bei weniger standardisierten Textsorten und solchen, mit denen Lernende zum ersten Mal in Berührung kommen. Der Zeitfaktor kann sich durchaus als problematisch erweisen, da die wöchentliche Stundenanzahl der Sprachkurse oftmals sehr gering ist und in diesen wenigen Stunden bereits viele andere Sprachfertigkeiten eine zentrale Rolle spielen. Von großer Bedeutung ist hier u.a. auf das Wissen der Studierenden zurückzugreifen und „Textsortenwissen nicht als einengende Norm, sondern als praktische Orientierungshilfe“ zu verstehen (Fix 2008: 92).

Ausgehend von Textkompetenz als „Fähigkeit, mit Texten rezeptiv und produktiv umzugehen“ (Portmann-Tselikas 2002: 14) sollten bei der Einführung einer Textsorte zunächst rezeptive, dann produktive Fähigkeiten geschult werden. Lernende entdecken anhand verschiedener Beispiele Muster und Funktionen von Texten, ehe sie selbst zur Produktion übergehen, wie etwa das Kapitel zur Textsorte ‚Erörterung‘ im „Mittelpunkt B2/C1 Intensivtrainer“ von Backhaus et al. (2009: 39ff.) sehr anschaulich zeigt. Die Textsorte wird zunächst mittels einer Definition eingeführt, ehe der Textaufbau thematisiert und Textmerkmale reflektiert werden. Im Anschluss finden sich Übungen zur Organisation des Schreibprozesses und erst danach wird mit der eigentlichen Textproduktion begonnen. Den Abschluss des Kapitels bildet eine Checkliste für den Lerner, um die Bearbeitung der Schreibaufgabe entsprechend der Aufgabenstellung zu unterstützen.

Nach eigener Erfahrung hat sich in der rezeptiven Phase besonders die Arbeit mit Paralleltexten bewährt, die den Lernenden als Beispiele ausgehändigt wurden. Ziel der Arbeit mit Paralleltexten ist es, dass Lernende ein „Beispiel für die konkrete Umsetzung

von Textsortenkonventionen in der Zielsprache/Schreibkultur“ erhalten (Dengscherz 2012: 75) und mit spezifischen grammatischen und lexikalischen Strukturen in Kontakt treten. Um diesbezüglich eine Routine bei den Lernenden zu entwickeln, empfiehlt sich eine verstärkte Einbindung in den Unterricht.

Bei der Produktion zielsprachlicher Texte ist es empfehlenswert, dass sich die Lernenden mit den Bewertungskriterien bereits vor Abgabe einer schriftlichen Arbeit vertraut machen. Hierzu bieten sich die bereits erwähnten Checklisten an, die diese Kriterien verkürzt widerspiegeln und anhand derer die Lernenden ihre Arbeit vor der Abgabe nochmals überprüfen können. Abbildung 3 zeigt als Beispiel eine mögliche Checkliste für einen Beschwerdebrief auf B1-Niveau. Auf die Anwendung von Checklisten durch Lehrende und Lernende wird ebenfalls im GER (vgl. z.B. S. 176). So wird gezeigt, dass diese sowohl für die Selbstbeurteilung als auch für die Beurteilung durch den Lehrenden Unterstützung bieten können. Diese Listen können sich an globalen oder detaillierten Kann-Beschreibungen orientieren, jedoch haben wir uns zum Zwecke einer schnellen Übersicht entschieden, keine Kann-Beschreibungen aufzunehmen, sondern diese stichwortartig zu formulieren.

Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, dass eine Checkliste die Freiheit der Studierenden durchaus einschränken kann. Wie geht man zum Beispiel damit um, wenn keine Forderung im Beschwerdebrief und keine Vorschläge zur Verbesserung gegeben werden? Handelt es sich nicht trotzdem um einen Beschwerdebrief? Welchen Stellenwert nehmen die (formalen Aspekte) Grammatik und die im Unterricht erlernten Strukturen im Vergleich zu den inhaltlichen Aspekten der Checklistenpunkte ein? In diesem Punkt zeigt sich ein Unterschied zwischen dem GER als deskriptivem Dokument zur Einschätzung eines Sprachniveaus und der gezielten Leistungsmessungen an Universitäten, die in Form einer Note wiedergegeben werden.

| Checkliste Beschwerdebrief (B1) | |
|--|--|
| Elemente: | |
| <input type="checkbox"/> | vollständige Anschrift: Absender, Empfänger, Ort, Datum, Betreff |
| <input type="checkbox"/> | Anrede |
| <input type="checkbox"/> | Einstiegssatz (Hintergrund: Um welches Produkt/welchen Vorfall geht es? Wo/wann gekauft?) |
| <input type="checkbox"/> | Beschreibung des Vorfalls |
| <input type="checkbox"/> | Begründung, warum man nicht zufrieden ist |
| <input type="checkbox"/> | Vorschlag zur Verbesserung und/oder Forderung |
| <input type="checkbox"/> | Abschlusssatz |
| <input type="checkbox"/> | Grußformel + Unterschrift mit Namen (bitte Namen bei anonymen Aufgaben ändern) |

Abbildung 3: Checkliste für die Textsorte ‚Beschwerdebrief‘ (Niveaustufe B1)

Es soll an dieser Stelle kurz darauf eingegangen werden, was die Verankerung von Textsortenkompetenz im universitären Curriculum nun konkret für die Lehrenden und ihre Unterrichtsplanung bedeutet. Welche Textsortenkompetenz müssen sie selbst mitbringen? Zunächst einmal sollten Lehrende potentielle Schwierigkeiten der Lernenden bei der Rezeption einer gewählten Textsorte im Voraus antizipieren können. Krenn (2002: 67) nennt diverse Gründe für Verständnisprobleme bei Texten:

So können die Lexik oder die grammatikalischen Strukturen eines Textes bei den LernerInnen zu Schwierigkeiten führen, darüber hinaus kann aber auch unklare Textkohärenz, schwierige Textstruktur, fehlendes Wissen über Textkonventionen, fehlendes landeskundliches Wissen oder fehlendes Weltwissen, schwer erschließbare implizite Textinformation, ungewohnte Stilmittel wie Ironie, usw. zu Problemen führen.

Demnach ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Lehrenden das Kompetenzniveau der Studierenden möglichst genau bestimmen können. Weiterhin sollten die Lehrenden bei der Einführung einer Textsorte die jeweiligen Lehr- und Lernziele für die Studierenden möglichst transparent machen und die Relevanz für die jeweilige Zielgruppe unterstreichen (vgl. ebd.: 68).²

² Als Beispiel sei hier auf die Textsorten ‚formeller Brief‘ und ‚Pressemitteilung‘ hingewiesen (vgl. Abbildung 1).

Schließlich ist es Aufgabe der Lehrenden, den Unterricht durch gezielte Aufgabenstellungen derart zu strukturieren und notwendige Hilfen bereitzustellen, dass systematische Techniken im Umgang mit Textsorten entwickelt werden können (vgl. Portmann-Tselikas 2002: 27). Das kleinschrittige Vorgehen von der Rezeption zur Produktion, wie in den Aufgabensequenzen im „Mittelpunkt B2/C1 Intensivtrainer“ beschrieben, bietet hier sicherlich einen guten Ausgangspunkt und lässt sich auf verschiedenste Weisen in den Unterricht einbetten.

4. Fazit und Ausblick

Unser vorläufiges Fazit ist, dass textsortenspezifische Merkmale mit Bewertungsskalen kombiniert werden sollten – z.B. indem man bereits bestehende Bewertungsskalen adaptiert, da dies am praktikabelsten erscheint. Checklisten, die den Studierenden bereitgestellt werden, können bei der Orientierung helfen und einige wichtige Merkmale der jeweiligen Textsorte hervorheben.

Die Umfrage unter DaF-Lehrenden in Großbritannien hat gezeigt, dass es gewisse Parallelen bei der Beurteilung gibt: So werden oftmals ähnliche Aspekte der Bewertung wie z.B. die Wahl der Fehlerkategorie (Grammatik, Textsorte, Wortschatz) als schwierig (oder auch einfach) angesehen bzw. herrscht bei manchen Themen mehr Einigkeit als bei anderen. So wurde von allen Lehrenden angegeben, dass ‚Inhalt‘ ein Kriterium sein sollte, während ‚Originalität‘ eine kleinere Rolle spielt. Textsortenspezifische Beurteilung ist nicht überall ein Thema und auch der Stellenwert von Textsortenanalyse im Unterricht variiert. Weitere Studien und Umfragen zum Thema könnten zu weiterführenden Einsichten über den Beurteilungsprozess in der Praxis beitragen.

Durch die Arbeit mit Lehrwerken im Unterricht kommen fortgeschrittene Lernende mit einer Vielzahl von Texten in Berührung, „die von LehrbuchautorInnen oder LehrerInnen als für die jeweilige Zielgruppe relevant definiert wurden, bei deren Rezeption die LehrerInnen allerdings kaum Unterstützung durch geeignete Hilfestellungen oder Aufgaben bekommen, sondern mehr oder minder alleingelassen werden“ (Krenn 2002: 72). Leitfäden, die als Ergänzung zu Lehrwerken bereitgestellt werden, können somit sowohl für Lernende als auch Lehrende von großem Nutzen sein. Ein weiteres Spannungsfeld stellt das textsortenspezifische Arbeiten in Zeiten des Internets und der digitalen Kommunikation dar.

Die Herausforderung einer textsortenspezifischen Beurteilung, der Erwerb von Textsortenkompetenz im universitären Curriculum und die Erstellung von textsortenspezifischem Übungsmaterial bedarf sicherlich noch weiterer Vertiefung, die an die jeweiligen Bedürfnisse angepasst werden muss.

Bibliographie

- Backhaus, Anke; Sander, Ilse; Skrodzki, Johanna (2009): *Mittelpunkt B2/C1 Intensivtrainer schriftlicher und mündlicher Ausdruck. Textsorten für Studium und Beruf*. Stuttgart: Klett.
- Brinker, Klaus (1992): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt.
- Dengscherz, Sabine (2012): „Auf dass sie wissen, was sie tun. Strategienrepertoires für das Schreiben in einer L2 erweitern“. In: *ÖDAF Mitteilungen Schreiben*, Heft 2, S. 65–80.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Unterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Glaboniat, Manuela et al. (2005): *Profile Deutsch*. Berlin; München: Langenscheidt.
- Krenn, Wilfried (2002): „Wir lesen anders. Überlegungen zur Textkompetenz von Fremdsprachenlehrenden.“ In: Paul Portmann-Tselikas; Sabine Schmörlzer-Eibinger, Hg: *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag. S. 63-90.
- Marx, Konstanze; Weidacher, Georg (2014): *Internetlinguistik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Portmann-Tselikas, Paul (2002): „Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb“. In: ders., Sabine Schmörlzer-Eibinger, Hg: *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag. S. 13-44.
- Resch, Renate (2012): „Feuerroutine? Textroutine! Textsortenkompetenz in DaF und DaZ“. In: *ÖDaF-Mitteilungen Schreiben*, Heft 2, S. 46–64.

Die Autorinnen

Insa Hartung ist DAAD-Lektorin an der Universität St Andrews, wo sie Deutsch als Fremdsprache in den Niveaustufen A1 bis C2 unterrichtet. Sie interessiert sich für Theorie und Praxis von E-Learning sowie für die Einbindung des GER in den universitären Sprachunterricht.

Sandra Reisenleutner ist Teaching Associate an der Universität Nottingham und war zuvor als OEAD-Lektorin an der Universität St Andrews und an der Universität Sheffield tätig. Ihr Interesse liegt in der Einbindung des GER in den Sprachunterricht und in Verfahren der Leistungsmessung sowie an dem Einsatz handlungsorientierter Lehr- und Lernmethoden.

Schlagwörter

Textsortenkompetenz, Textsortenspezifische Beurteilung, universitäres Curriculum, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Anhang

| BEURTEILUNGSSKALA DER TEXTSORTE BESCHWERDEBRIEF | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|
| | <i>First</i> ³ | <i>Upper Second</i> | <i>Lower Second</i> | <i>Third</i> | <i>Fail</i> |
| Textsortenspezifische Merkmale <input type="checkbox"/> klare Gliederung <input type="checkbox"/> Elemente eines Briefes: Anrede, Höflichkeitsfloskeln, Schlussformel <input type="checkbox"/> Beschreibung des Problems <input type="checkbox"/> Forderung/ Vorschlag zur Verbesserung/ Ausdruck des Ärgernis <input type="checkbox"/> eventuelle Forderung nach Kompensation | sichere und korrekte Verwendung textsortenspezifischer Formulierungen durchgängig übersichtliche Strukturierung und Gliederung für LeserInnen ist die Textsorte klar ersichtlich | überwiegend korrekte Verwendung textsortenspezifischer Formulierungen weitgehend übersichtliche Strukturierung für LeserInnen ist die Textsorte (klar bis größtenteils) ersichtlich | teilweise Verwendung von textsortenspezifischen Formulierungen Strukturierung teils unübersichtlich für LeserInnen ist das Ziel des Schreibens trotz Abweichungen noch zu erkennen | textsortenspezifische Formulierungen nicht klar herausgearbeitet, vereinzelt vorhanden Strukturierung unübersichtlich und wenig nachvollziehbar für LeserInnen ist die Textsorte schwer zu identifizieren/das Ziel bleibt weitgehend unklar | die Textsorte Beschwerdebrief ist nicht mehr erkennbar |
| Wortschatz <input type="checkbox"/> gebräuchliche Redemittel / <input type="checkbox"/> Höflichkeitsfloskeln <input type="checkbox"/> Enttäuschung ausdrücken/ <input type="checkbox"/> Forderungen stellen <input type="checkbox"/> Jeweilige Themengebiete (z.B. Reise, Restaurant) | treffender Wortschatz des Themengebiets; sehr reichhaltig, differenziert, treffsicher, idiomatische Redewendungen Sprachebene wird eingehalten | umfangreich; treffsicher kleinere Fehl- anwendungen, die zu unidiomatischen Teilen oder kleinen Unklarheiten führen | abwechslungsreich und teilweise breiter Wortschatz und neue Ausdrücke, jedoch mit vielen Unklarheiten und Fehl- anwendungen | sehr einfach, viele Fehl- anwendungen | schwer verständlich, sehr viele Fehl- anwendungen |
| Grammatik (B1-Niveau) <input type="checkbox"/> Nebensätze <input type="checkbox"/> Vergleichssätze <input type="checkbox"/> Tempora <input type="checkbox"/> Deklination | fehlerfreie und sichere Anwendung komplexere Aspekte werden fehlerfrei angewandt | nur vereinzelte Fehler, die die Bedeutung ändern bzw. das Verständnis beeinträchtigen komplexe Aspekte werden mit Fehlern angewandt | einige Wiederholungs- fehler, manche Grammatikaspekte werden nicht korrekt oder nur vereinzelt korrekt angewandt Verständnis wird teils beeinträchtigt | einfach, viele Fehler und Fehl- anwendungen klar ersichtliche Defizite in einigen Aspekten der Grammatik | sehr fehlerhaft, schwer verständlich |
| Textzusammenhang, Satzbau und Konnektoren | überwiegend sichere und korrekte Verwendung typischer, auch komplexer Satzbaumuster Konnektoren verwendet/ korrekte grammatische Kohärenz | einfacher Satzbau richtig verwendet, häufige komplexere Strukturen Konnektoren verwendet/ weitgehend korrekte grammatische Kohärenz | einfacher Satzbau, z.T. auch fehlerhaft, komplexere Strukturen oft fehlerhaft Textzusammenhang durch einige fehlende Konnektoren bzw. grammatische Kohärenz gestört | weitgehend fehlerhafter Satzbau nur vereinzelte Konnektoren und mangelnde grammatische Kohärenz, die zur Textorganisation beitragen | fehlerhafter Satzbau erschwert die Verständlich- keit durchgehend grammatische Kohärenz/Textorganisat ion praktisch nicht gegeben |
| Lesefluss und Verständlichkeit <input type="checkbox"/> Verständlichkeit auf Seiten der LeserInnen <input type="checkbox"/> Register | in keiner Weise beeinträchtigt neutral | trotz einiger Fehler insgesamt größtenteils gegeben größtenteils neutral | Verständlichkeit an einigen Stellen nicht mehr gegeben weitgehend neutral | Verständlichkeit an vielen Stellen nicht mehr gegeben oft nicht mehr neutral | kaum verständlich nicht neutral |

³ Die Kategorien *First*, *Upper Second*, *Lower Second*, *Third* und *Fail* entsprechen weitgehend „Sehr gut“, „Gut“, „Befriedigend“, „Ausreichend“ und „Nicht ausreichend“.