



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Kummer, I. (1982). Wissenschaftliche Texte im fremdsprachendidaktischen Kontext. Didaktische Instruktionen als Handlungsanweisungen. *Bulletin CILA*, 37, 91-101.

<https://doi.org/10.5169/seals-978081>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Irmela Kummer, 1982

**Wissenschaftliche Texte
im fremdsprachendidaktischen Kontext
Didaktische Instruktionen als Handlungsanweisungen**

Die Bezeichnung «wissenschaftliche Texte» legt die Vermutung nahe, dass es sich dabei um einen genau konturierten und beschreibbaren Texttyp handelt:

«Leider ist es aber eine Tatsache, dass wir über die Struktur fachsprachlicher/wissenschaftssprachlicher Texte noch immer nicht genügend Kenntnisse besitzen» (PETÖFI 1981, 140).

Wir müssen davon ausgehen, dass die Sprachen der einzelnen Wissenschaften verschiedene spezielle Eigenschaften aufweisen, die beispielsweise auf der Ebene der Terminologie, der Syntax- und Textgestaltung in Erscheinung treten.

Wenn die Fremdsprachendidaktik ihr Interesse an der Wissenschaftssprache anmeldet, so mit dem Ziel, kommunikative Kontaktbereiche zwischen Wissenschaftlern herzustellen, sie auf bestimmte Situationen vorzubereiten, sei es durch Lesekurse auf die Kommunikation mit fremdsprachigen Texten, sei es durch Diskussionskurse auf die mündliche Kommunikation mit Experten, usw.

Die Ziele sog. wissenschaftssprachlicher Kurse, wie sie in der Regel an Universitäten und Fachhochschulen abgehalten werden, richten sich nach den Adressaten und dem prospektiven Kommunikationsrahmen, für den eine bestimmte sprachliche Kompetenz notwendig ist.

Ein wissenschaftssprachlicher Kurs an der Universität York im Bereich «Deutsch als Fremdsprache» wird sicherlich die rezeptiven Sprachfertigkeiten stärker berücksichtigen als ein ähnlicher Kurs an einer deutschsprachigen Universität, in dem ausländische Kommilitonen auf ihr Studium an der Universität vorbereitet werden. Ein solcher Kurs muss vor allen Dingen die erwartbaren Kommunikationssituationen (Vorlesungen, Gespräche mit Dozenten, mit anderen Kommilitonen, Informationsgespräche, usw.) in das Kursprogramm einbeziehen.

Im allgemeinen wird im fremdsprachendidaktischen Kontext die Fertigkeit des LESENS im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Texten gebracht. Nach ersten, zunächst groben Schätzungen von CARROLL (1980, 27), beansprucht das LESEN 31% aller geistigen Aktivitäten im universitären Bereich, 21% kommen der Kombination LESEN und SCHREIBEN zu; demnach haben über 50% aller kognitiven Handlungen im TEXT ihren Ausgangspunkt.

Stellen wir TEXTE in eine didaktische Situation, so haben wir uns die spezifischen Voraussetzungen dieser Situation deutlich zu machen. WEINRICH (1976, 110) markiert besonders die Verständigungsschwierigkeiten, die in dieser Situation auftreten können:

«Generell sind nun alle Lernsituationen von der Art, dass sie ein mehr als gewöhnliches Kompetenzgefälle voraussetzen . . . Dieses Kompetenzgefälle wird hergestellt durch eine noch unbekannte oder nur unvollkommen bekannte Sprache, die der Lehrende mühelos beherrscht oder zu beherrschen scheint und die der Lernende sich erst aneignen muss . . . Es kommt bei allen sprachlichen Lernprozessen zu Verständigungsschwierigkeiten, die allenfalls durch Didaktik gemildert werden können. Ein guter Teil dieser Didaktik besteht nun darin, dass der Lehrer und der Schüler gemeinsam ihre Aufmerksamkeit für eine Zeitlang nicht auf die zu erlernende Sache richten, sondern sich reflexiv-metasprachlich verhalten und zwar mit einem normalerweise recht hohen Anteil an Bewusstheit».

Alles Reden über TEXTE ist somit reflexiv-metasprachlich, die didaktischen INSTRUKTIONEN, im Unterricht gesprochen oder in Lehrmaterialien schriftlich fixiert, sind ein Teil dieser Metasprache, die durch ihren imperativen Charakter zum HANDELN mit dem TEXT auffordern (Typ: Lesen Sie den Text zweimal und unterstreichen Sie die Schlüsselwörter!)

Im folgenden wird versucht, den Handlungscharakter der Textinstruktionen etwas präziser zu fassen. Vorweggenommen wird – nach Durchsicht von Lehrmaterialien und Beobachtungen von Unterrichtssituationen – die Ansicht vertreten, dass der TEXT, auch der authentische Text, durch die didaktische Situation so determiniert wird, dass er als TEXT mit dem ihm eigenen Kommunikationspotential nicht mehr recht wahrgenommen wird. Der Leser als Lerner wird nicht eigentlich zum Leser, da er sein Lektüreverhalten durch seine Lernerrolle bestimmt sieht. Die didaktischen Instruktionen können eine Leser-Text-Beziehung aufbauen, aber auch zerstören, das gilt für den muttersprachigen Unterricht ebenso wie für den fremdsprachigen.

Texte in didaktischen Situationen, gleichgültig, ob es sich dabei um ästhetische oder wissenschaftliche Texte handelt, scheinen mir durch zwei Gebrauchsweisen gekennzeichnet zu sein:

- Text dient dazu, Lieferant für den Aufbau eines bestimmten Sprachwissens (Lexik/Syntax) und eines bestimmten Textwissens (Textsorten/stilistische Figuren, usw.) zu sein. In diesem Fall wird der Text zu einer ÜBUNGSMATRIX.
- Der Text, aufgefasst als eine «geordnete Menge von Anweisungen», dessen Kommunikationsangebot vom Leser in irgendeinem Handlungszusammenhang verwirklicht wird, erscheint als «Text-in-Funktion» in einem Handlungsspiel.

Sicherlich neigt die Fremdsprachendidaktik eher dazu, den Text als Übungsmatrix zu «benutzen», das hat durchaus eine Berechtigung,

wenn der Text auch in Funktion kommt, d.h. wenn es in der didaktischen Situation gelingt, den Text als «Text» zu realisieren.

«Erst in kommunikativen Handlungsspielen realisieren Kommunikationspartner die Anweisungsmenge eines Textes, d.h. seine BEDEUTUNG. Ein isolierter Text hat keine BEDEUTUNG . . .» (S.J. SCHMIDT 1973, 76)

1. Kommunikative Handlungsspiele mit wissenschaftlichem Thema

Es gibt wohl kaum ein Thema, einen Inhalt, der nicht in irgendeiner Weise in wissenschaftliche Reflexionszusammenhänge geraten könnte. Nicht zuletzt die zahlreichen Parodien machen deutlich, dass in die Wissenschaftssprache mehr Interessen einfließen als nur das Interesse an einer angemessenen sprachlichen Darstellung. Genau wie die Umgangssprache hat auch die Wissenschaftssprache ihre konventionellen Muster, die es ebenso zu berücksichtigen gilt wie den Umgang mit der Terminologie.

PETÖFI (1981, 154) stellt mehrere Kommunikationsmuster vor, in denen sich das Phänomen WISSENSCHAFTSSPRACHE höchst vielgestaltig darstellt.

Gehen wir von einem beliebigen Thema aus, das Gegenstand einer Wissenschaft ist, so lassen sich die Kommunikationssituationen a, b, c, d vorstellen:

- a) Kommunikation über das Thema (schriftlich/mündlich) zwischen Experten eines Wissenschaftsbereichs
- b) Interdisziplinäre Kommunikation über das Thema zwischen Experten verschiedener Wissenschaftsbereiche
- c) Kommunikation über das Thema zwischen Experten und Laien
- d) Kommunikation über das Thema zwischen Laien.

Bei dieser Aufzählung handelt es sich weder um eine vollständige, noch detaillierte, noch genau situierte. Die Sprache ein und derselben Wissenschaft spielt in diesen Kommunikationskonstellationen die Rolle eines Kommunikationsmittels mit verschiedener Eindeutigkeit, Vagheit und Komplexität. Die Sprache selbst befindet sich im Zustand einer eigentümlichen Gemischtheit, nach PETÖFI (1981, 141 ff.) lassen sich grob drei Schichten erkennen:

- die Schicht – und damit ist die Terminologie angesprochen – die ausschließlich einer bestimmten Wissenschaft zuzuordnen ist;
- die Schicht solcher umgangssprachlicher Elemente, die in den Texten der betreffenden Wissenschaft z.T. normiert verwendet wird;
- schliesslich die Schicht umgangssprachlicher Elemente, die auch bei Gebrauch in der Sprache der betreffenden Wissenschaft ihren umgangssprachlichen Charakter behält.

Diese Betrachtung führt über den engen Rahmen früherer Fachsprachenforschung als Terminologieforschung weit hinaus.

Noch globaler definiert HOFFMANN (1978, 8):

«Fachsprache, das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten».

Wir halten fest, dass wir unter einem wissenschaftlichen Text eine Art Mischtext zu verstehen haben, der, je nach Kommunikationssituation, verschieden produziert und rezipiert wird. Wissenschaftliche Texte können in Sachtexte oder sog. populärwissenschaftliche Texte transformiert werden, wenn das Kommunikationsmuster «Experte – Laie» zugrundegelegt wird. Wissenschaftliche Texte stehen in einem Verwertungs- und Handlungszusammenhang im Gegensatz zu ästhetischen Texten, denen ein «interesseloses Wohlgefallen» entgegengebracht werden kann.

2. Texte im fremdsprachigen Kontext

In der Fremdsprachendidaktik wird häufig bei der Rezeption fremdsprachiger Texte von einer präkommunikativen und einer kommunikativen Phase ausgegangen (s. HOFFMANN u.a.). Unter «präkommunikativ» ist eine vortextuelle Wahrnehmung zu verstehen: bevor der Leser den Text als Text erfasst, absolviert er eine Reihe von Suchhandlungen, die immer wieder zu beobachten sind:

- unbekannte Wörter werden im Lexikon nachgeschlagen
- der Text wird «überflogen», um auf schon bekannte sprachliche Daten zu stossen. Ein Fachwissenschaftler wird die Terminologie zuerst entdecken und auf der terminologischen Wortebene erste Hypothesen über die Textaussage bilden
- leicht «verständliche» Textteile fixieren den Leser ebenso wie schwer «verständliche» Textteile. Sein Lesen wird blockiert, sein Verstehen operiert stationär, er verliert das Textganze aus dem Auge.

Es ist eine Beobachtung, dass der Leser die textuellen Gegebenheiten nicht nur auf der Textbasis zu verstehen sucht, sondern zugleich auch auf der Ebene seiner eigenen Interessen, Kenntnisse, Einsichten, Wünsche und Ziele ...

«Solche psychologischen Dispositionen können den Sprachbenützer dazu veranlassen, bestimmte Textteile falsch zu begreifen, bestimmten Propositionen einen makrostrukturellen Charakter zu geben, ohne dass es dafür objektive Gründe gäbe» (VAN DIJK 1980, 190ff.).

Mit dieser Feststellung werden nicht allein Vermutungen über das VERSTEHEN von Texten artikuliert, sondern auch über das MISSVERSTEHEN, das offenbar anders begründet ist als das Nichtverstehen.

HÖRMANN (1978, 506) konstatiert:

«Die sprachliche Äusserung selbst vermittelt also dem Hörer/Leser nicht Information, die er vorher nicht gehabt hat, sondern der Hörer/Leser schafft, geleitet von der sprachlichen Äusserung, Information. Dass er dies tun kann und dass er im Akt des Verstehens diesen Anweisungen folgt, ist eine Auswirkung seines Strebens, die Welt und ihre Ereignisse immer und überall verstehbar zu machen».

HÖRMANN spricht in diesem Zusammenhang auch von der «Sinnkonstanz» als einem Grundzug jeder kognitiven Aktivität.

Wenn wir auch nicht über Untersuchungen von Lese- und Verstehensvorgängen in der Fremdsprache verfügen, so können wir doch die sinnstiftende Kraft eines jeden Lesers als anthropologische Konstante voraussetzen. Dieses Potential an Verstehenskraft gilt es nun in irgendeiner Weise zu lenken, damit die

«Kraft nach Bedeutungssuche» (BARTLETT 1932)

ihre Energie nicht am falschen Textort verschwendet.

Didaktische Instruktionen als Handlungsanweisungen könnten eine Art Schalthebel bilden, damit der Leser von der präkommunikativen zur kommunikativen Textrezeption veranlasst wird. Allerdings bleibt die Vorhersagbarkeit, an welchen Textstellen sich Verstehen und Sinn erschliesst, äusserst vage und unbestimmt.

«Das Erfassen des Sinns geschieht ruckartig, als plötzlich aufbrechende Sinnhypothese, an nicht genau vorhersagbaren Stellen» (ICKLER 1980, 53).

Der Leser eines wissenschaftlichen Textes wird sicherlich, soweit im Text vorhanden, seinen Verstehenswillen an Daten festmachen, die ihm «ins Auge springen»:

- Fachwörter
- Eigennamen von Personen/Städten/Ländern, usw.
- Zahlen: Jahreszahlen, Quantitätsangaben
- mathematische Formeln, usw.

Es ist anzunehmen, dass der Leser auch das Textbild in seine Verstehensbemühungen miteinbezieht. Die typographische Gestaltung weist ihn auf Makrostrukturen, Paragraphen teilen den Text in hierarchisch angeordnete Teiltexthe, Überschriften, Zwischentitel geben erste Verstehenszusammenhänge.

Die bewusste typographische Gestaltung als Kommunikationshilfe und Kommunikationsbelebung ist allerdings in Lehrmaterialien im Bereich «Deutsch als Fremdsprache» eher nachlässig behandelt worden und bedarf dringend der eingehenden Reflexion. Manche Tageszeitung, wie z.B. die «Neue Zürcher Zeitung» mit ihren optisch hervorgehobenen sinnrelevanten Syntagmen, könnte hier Vorbild sein.

Aus psycholinguistischer Forschung (HÖRMANN u. a.) wissen wir, dass beim Lesevorgang in der Muttersprache aus gelesenen Äusserungen eine semantische Struktur extrahiert und im Gedächtnis gespeichert wird. Die Syntax dient bei diesem Speichervorgang allein dazu, bestimmte Inhalte/Informationen zu transportieren. Die «syntaktische Verpackung» wird bei Erhalt der Information sofort «weggeworfen» und vergessen.

Den grössten Unterschied zwischen dem Lesevorgang in der Muttersprache und dem der Fremdsprache haben wir hier festzustellen: In der Fremdsprache liefert die Syntax ihre semantische Ware ungleich langsamer ab, oft stockt und stoppt das «Vehikel Syntax» auch noch. Für das Lesen in der Fremdsprache haben wir für den Rezipienten grundsätzlich zwei Informationsebenen anzusetzen: Der syntaktische, lexikalische Aufbau eines Textes beinhaltet ebensoviele Informationen, die durch das SPRACHWISSEN eingelöst werden müssen wie die semantische Struktur.

Die Unbekanntheit bestimmter Wörter, die möglicherweise beim Verständnis des Textes nur eine untergeordnete oder kaum eine Rolle spielen, bekommen gerade wegen ihrer Unbekanntheit einen hohen Aufmerksamkeitswert.

Die erste Instruktion beim Umgang mit Texten müsste lauten, die Aufmerksamkeit zunächst allein den Substantiven zu schenken, die im Deutschen als Aufmerksamkeitssignale durchgängig in grossen Buchstaben erscheinen. Auf Substantive, das gilt in Besonderheit für wissenschaftliche Texte, verteilt sich die Information stärker als auf Verben, denen in wissenschaftlichen Texten ein geringerer Informationswert zukommt. Jeder Leser einer Fremdsprache kennt die Wort-für-Wort-Dekodierung, welche letztlich syntaxorientiert ist und selten zum Verstehen des ganzen Textes führt.

Denn TEXT, so definiert WEINRICH (1971, 145) ist

«offenbar eine Ganzheit, in der alles aufeinander bezogen ist. Die Elemente und Elementgruppen folgen in einer kohärenten und konsistenten Ordnung so aufeinander, dass jeder verstandene Textabschnitt zum sinnvollen Verständnis des folgenden Textabschnittes beiträgt. Andererseits wirkt der folgende Textabschnitt nur, wenn er seinerseits verstanden ist, wieder auf das Verständnis des vorhergehenden Textabschnittes zurück, so dass man ihn zurückdenkend noch besser versteht».

Die in dieser Verstehensbeschreibung aufgezeigten kataphorischen und anaphorischen Prozesse: Sinnvolles Verständnis für den folgenden Textabschnitt, rückwirkendes Verstehen für den vorangegangenen Textabschnitt, sichern nicht nur «ein besseres Verständnis», sondern lassen auch die Vermutung zu, dass durch diese Verstehensbeweglichkeit mögliche Verstehenskonflikte bereinigt werden können.

Nach dieser Auffassung gibt es kein sogenanntes «lineares Verstehen», sondern die Verstehensvorgänge bewegen sich im Text vor- und rückwärts, es gibt allenfalls Qualitätsunterschiede des Verstehens.

3. Lesestrategien

In der Fremdsprachendidaktik spricht man gern und häufig von Lesestilen und Lesestrategien.

BUHLMANN u. a. (1979, 65) unterscheidet vier Haupttypen des Lesens:

- das totale Lesen: Der Inhalt des Textes wird vollständig aufgenommen, die Intentionen des Autors «werden Satz für Satz» verstanden
- das kursorische Lesen: Einzelheiten und Nebensächlichkeiten des Textes werden vernachlässigt zugunsten des inhaltlich Relevanten
- das orientierende Lesen: Der Leser versucht, sich einen Überblick über den Textinhalt zu verschaffen, um festzustellen, ob der Text wichtige Informationen für ihn enthält
- das selegierende Lesen (suchendes Lesen): Der Leser geht mit einer gewissen Interessenhaltung an den Text heran und befragt den Text unter einem Interessespekt.

In der Praxis vermischen sich die Lesestile miteinander, das Leseverhalten springt von einem «Stil» zum andern, viele Textteile werden auch übersprungen, bleiben ungelesen.

Die Typologisierung der Lesestile hängt etwas in der Luft, da sie weder an bestimmte Textsorten, noch an bestimmte Textsituationen gebunden wird, obwohl das sicherlich möglich wäre. Belegt man die einzelnen Lesestile mit Tempobezeichnungen, so lassen sie sich unterteilen in sog. schnelles Lesen (orientierendes/schweifendes Lesen), langsames Lesen charakterisiert das totale Lesen, etwas schneller hat man sich das kursorische Lesen vorzustellen.

In der Muttersprache verfügt der Leser unbewusst über diese Strategien. Die hohe Bewusstheit, die die Lesestile im Fremdsprachenunterricht erreicht haben, macht jedoch deutlich, dass gegenüber fremdsprachigen Texten diese Verhaltensweisen nicht problemlos funktionieren. Sie tauchen deshalb als Zielvorstellungen und Lernziele auf, die durch bestimmte Übungsarrangements bewusst gemacht werden müssen (vgl. BUHLMANN 1979, 67–124).

4. Didaktische Instruktionen als Handlungsanweisung

Die Bezeichnung INSTRUKTION benennt einen bestimmten Typ zwischenmenschlicher Kommunikation, die die pädagogische Situation in besonderer Weise charakterisiert. Unter INSTRUKTION versteht U. WEBER (1982, 3)

«... eine Sprechhandlung, die in allen jenen Interaktionssituationen vorkommen, in denen jemandem etwas beigebracht wird».

TEXTE im didaktischen Kontext, in Lehrmaterialien, sind in der Regel umgeben von einem Gerüst von Handlungsanweisungen in Form von Instruktionen. Der häufigste Instruktionstyp ist dabei auf das Textverstehen gerichtet:

Beispiele: – Lesen Sie laut/leise!
– Lesen Sie noch einmal!
– Unterstreichen Sie die Schlüsselwörter!
– Beantworten Sie die Fragen zum Text!
– Read the following passage quickly to get a general idea of its contents. Find and write out the answer to the following question!
– Read the passage quickly and make a note of any words you do not understand and look them up in a dictionary!

Allen Instruktionen ist gemeinsam, dass sie textuelle Verstehensprozesse auslösen, wobei sie jedoch unterschiedliche Muster von Verstehensvorgängen abbilden.

Mir scheint, dass die meisten Lehrwerke mit einem naiven Verstehensbegriff umgehen: der ganze Text soll vom Leser «verstanden» werden. Wieweit dieses Verstehen jedoch greift, welche Qualität es hat, wird nicht eigentlich thematisiert. Das Unvermögen, das «Verstehen» zu verstehen, ist auch kennzeichnend für die Fremdsprachendidaktik. Die üblichen Verfahren, «Verstehen» zu kontrollieren, werden durch «multiple-choice-Aufgaben», durch «Lückentexte» und durch «Verständnisfragen» aufgebaut.

Die Verständnisfragen sind in der Regel sog. W-Fragen:

Warum werden ...
Welche Fähigkeiten ...
Welche Gesetzmässigkeiten ...
Was bedeutet es, wenn ...
Welchen Nachteil ...
Welcher Einwand ...
Welche Argumente ...
Welche Beziehungen ...
Durch welche ...
Wieso ...
Woher ... (Vgl. PAPP/RUG 1976, 19ff.)

Der Fragetyp: *welch- + Substantiv* ist am häufigsten. Der beiwörtliche Gebrauch von *welch-*

«sondert eine Grösse (ein Element) aus einer im substantivischen Bezugswort angeordneten Mehrheit (Gruppe/Komplex)» (J. ERBEN, 1972, 232).

Welche Verhaltensweise löst diese Frage aus?

Der Leser/Lerner wird aufgefordert, die Frage zu seiner Frage zu machen und durch «selegierendes Lesen» den Textort aufzusuchen, wo ihm Antworten zugespielt werden. Bei der Konstruktion der Antwort schaltet er auf «totales Lesen» der gefundenen Textstelle um.

Die Frage als didaktische Instruktion kombiniert hier zwei Verhaltensweisen des Lesens, das Antworten kommt als drittes Verhalten dazu. Die Antwort kann sprachlich als Zitat des Textes oder als Paraphrase gegeben werden.

Auffällig für Texte im didaktischen Kontext ist ihr hoher Grad an Verstehensvergewisserung, wobei das einmal Verstandene in keinen neuen Handlungszusammenhang gebracht wird. Zugespitzt möchte ich formulieren, dass der Lerner als Leser den jeweiligen Text nur im Hinblick auf die folgenden Kontrollfragen und Übungen verstehen muss.

Die Leser – Text – Beziehung basiert nicht auf der freien Entscheidung, das Verstehen selbst zu wählen und zu realisieren.

5. Texte in Funktion

«Ein isolierter Text hat keine Bedeutung, er bekommt vielmehr solche in kommunikativen Handlungsspielen». (S.J. SCHMIDT 1973, 76)

Zum Schluss möchte ich einige Überlegungen darüber anstellen, wie Texte auch im didaktischen Kontext Teile eines kommunikativen Handlungsspiels werden können.

Im Gegensatz zum Text als Übungsmatrix gilt es, die allzu enge didaktische Klammer zu lösen und Texte in grössere Situationsrahmen zu stellen.

Im Rahmen von Projektarbeiten mit einem zuvor vereinbarten Thema lassen sich noch am einfachsten Texte in Funktion bringen. Versuchen wir, uns einige Handlungsschritte vorzustellen:

- Vereinbarung des Themas
- Suche nach TEXTEN zum Thema
Diese Suche wird gesteuert von spezifischen Textsorten: Texte der Schlagwörterkartei
Texte der Lexika
Texte der Zeitschriften
Inhaltsverzeichnis als Text
(Textsorten, die in keinem Lehrmaterial aufgeführt werden)
- Auswahl der Texte unter einem Interessenschwerpunkt (Lesestile!)
- Texte werden in Teiltex te segmentiert
- Texte werden exzerpiert, paraphrasiert, zitiert, kritisiert, miteinander verglichen ...
- Texte werden dem eigenen Sprachniveau angeglichen
- Das Verstehen der Texte wird bestimmt und geleitet durch das Interesse am Thema

Diese allgemein bekannten Handlungsschritte machen deutlich, wie weit der Text im didaktischen Kontext davon entfernt ist, ein Text-in-Funktion zu sein.

Gehen wir davon aus, dass der Text im fremdsprachendidaktischen Kontext durch seine Gebrauchsweisen charakterisiert werden kann: Text als Übungsmatrix und Text-in-Funktion, so haben wir beide Gebrauchsweisen vielleicht im Sinne einer Progression aufeinander zu beziehen.

Universität Bern
Institut für Sprachwissenschaft
Abteilung für angewandte Linguistik
CH-3012 Bern

Irmela KUMMER

Bibliographie (Auswahl)

- ALLEN, J., WIDDOWSON, H. G. (1978): *English in social studies*, Oxford, Oxford University Press, 3 Bde.
- BUHLMANN, R. (1979): «Das Lesen von Fachtexten», *Lesen in der Fremdsprache, Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe Instituts*, S. 55–125, München.
- CARROLL, B. J. (1980): *Testing Communicative Performance*, Oxford, Pergamon Press.
- ERBEN, J. (1972): *Deutsche Grammatik*, München, Hueber.
- FLUCK, H.-R. (1976): *Fachsprachen*, München, Francke.
- HÖRMANN, H. (1978): *Meinen und Verstehen*, Frankfurt, Suhrkamp.
- HOFFMANN, L. (1978): *Sprache in Wissenschaft und Technik*, Leipzig, VEB.
- ICKLER, Th. (1981): «Fachsprache und öffentliches Leben», *Der öffentliche Sprachgebrauch*, Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, Bd. II, S. 58–70, Stuttgart, Klett-Cotta.

- PAPP, J., RUG, W. (1976): *Arbeit mit Texten – Übungen für die Sprachprüfung an deutschen Hochschulen*, Stuttgart, Klett.
- PETÖFI, J. (1981): *Einige Aspekte der Analyse und Beschreibung wissenschaftssprachlicher Texte*, Wissenschaftssprache (Hrsg. Bungarten, T.) München, Wilhelm Fink.
- SCHMIDT, S. J. (1973): *Texttheorie*, München, Fink.
- WEINRICH, H. (1971): *Tempus*, Mainz, Kohlhammer.
- WEINRICH, H. (1976): *Sprache in Texten*, Stuttgart, Klett.
- WIDDOWSON, H. G. (1978): *Teaching language as communication*, Oxford, Oxford University Press.