

Joanna Pędzisz

Marie Curie-Skłodowska-Universität, Lublin

Zur Entwicklung der diskursiven Kompetenz: Didaktische Implikationen

1. Definition der diskursiven Kompetenz

Angeichts der Heterogenität des Forschungsfeldes der Diskursanalyse besteht immer die Notwendigkeit, ein bestimmtes Schlüsselkonzept zu wählen, nach dem die Auseinandersetzung mit einem Diskurs und seiner Struktur vollzogen wird. Da die Realität diskursiv ist (vgl. Jäger 1996)¹, müssen Diskursteilnehmer über bestimmte Fähigkeiten verfügen, um Diskurse zu konstruieren oder zu aktualisieren. Diese Fähigkeiten machen ein komplexes Phänomen **der diskursiven Kompetenz** aus. Hervorhebung verdient an dieser Stelle die Tatsache, dass die diskursive Kompetenz im vorliegenden Beitrag nicht nur als Fähigkeitsbereich verstanden wird, der darauf basiert, „wer wie wann in welcher Rolle aus welcher Position etwas sagen kann, darf oder soll“ (Busse 2008: 66f.) und der ermöglicht, „diskursive [...] Positionen in Korrelation mit der eingenommenen diskursiven Rolle sowie die Rekonstruktion der Bedeutung von Kommunikaten anhand der angemessenen Deutung der diskursiven Rolle und der diskursiven Positionen von anderen Diskursteilnehmern zu besetzen“ (Albert 2008: 162). Beide Definitionen setzen voraus, dass jedes Individuum zum Diskurssubjekt werden kann (vgl. ebenda: 170). Allerdings gibt es diskursive Regeln wie Gebote, Verbote und Wissensrahmen, die von Diskursteilnehmern internalisiert, akzeptiert und geteilt werden müssen, um an Diskursen teilnehmen zu dürfen (vgl. Bonacchi 2013: 368). Die Frage der Spezifizierung der diskursiven Regeln steht im engen Zusammenhang mit der Definition des **Diskurses**, die u.a. den Status des Textes bestimmt. Den hier präsentierten Ausführungen über die diskursive Kompetenz liegt die Lektüre der Fachliteratur zu Grunde, die die Diskurskonzepte in der germanistischen Tradition präsentiert: a) Diskurssemantik von Busse und Teubert (1994), b) Diskursgeschichte als Mentalitätsgeschichte von

¹ <http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Wirklichkeit.htm>, 24.04.2011

Hermanns (1994), c) Kognitive Diskursanalyse von Ziem (2008), Fraas (1996) und Konerding (1993, 2007), d) Kritische Diskursanalyse von Jäger (2004), e) Textlinguistisch orientiertes Diskurskonzept von Heinemann/Heinemann (2002), Warnke (2007) und Adamzik (2001).

Hinsichtlich der Vielfalt der Diskursdefinitionen schafft Czachur (2011: 50f.) einen Überblick über die Motivationen, auf die bestimmte Diskurskonzepte zurückgreifen, nämlich:

a. Epistemologische Motivation: Im Mittelpunkt des Interesses befinden sich die semantischen Ansätze, die versuchen, über die semantische Analyse von Begriffen, Schlüsselwörtern, Argumentationsmustern und Metaphern, die Denkschemata, die Episteme d.h. Wissens Elemente einer bestimmten Zeit zu rekonstruieren (vgl. ebenda: 51);

b. Kritisch orientierte Motivation: Da „[...] Diskurse in der Gesellschaft auch Macht ausüben“ (ebenda), hat die kritische Diskursanalyse zum Ziel, gesellschaftlich konstruierte Machtverhältnisse und -praktiken zu erkennen und zu bewerten (vgl. ebenda);

c. Konversationsanalytische Motivation: Im Anschluss an die Erkenntnisse der amerikanischen und anglosächsischen Tradition wird Text im Kontext oder als institutionalisierte Kommunikationsform betrachtet (vgl. ebenda: 50);

d. Textlinguistische Motivation: Der Fokus wird auf die Frage gerichtet, ob wir einen neuen Textbegriff brauchen, in Anbetracht der Tatsache, dass sein Wesen die multimediale, kulturelle und intertextuelle Umgebung ausmacht. Demzufolge spielt hier der Intertextualitätsbegriff eine bedeutende Rolle, „weil intertextuelle Bezüge die thematische Kohärenz einer Einheit, eines Diskurses bilden“ (ebenda: 50).

Aus dem letzten, textlinguistisch orientierten Konzept, nach dem **Diskurs** als eine offene Menge der thematisch und pragmatisch zusammenhängenden, aufeinander bezogenen Texte (vgl. Adamzik 2001: 254, Heinemann/Heinemann 2002: 114) zu betrachten ist, ergibt sich die im vorliegenden Beitrag vorgeschlagene **Charakteristik der diskursiven Kompetenz**. Sie umfasst folgende Fähigkeiten der Diskursteilnehmer:

a. Sie sind im Stande, einen Text als Diskursfragment² zu betrachten und ihn in die Struktur eines Diskurses/ eines Diskursstranges³ einzubauen;

² Der Definition von Jäger (2004: 159) zufolge wird **Diskursfragment** als ein „[...] Text oder Textteil, der ein bestimmtes Thema behandelt, z.B. das Thema der Ausländer/ Ausländerangelegenheiten“ verstanden.

³ Nach Jäger (2004: 160) besteht ein **Diskursfragment** „[...] aus Diskursfragmenten gleichen Themas und hat eine synchrone und eine diachrone Dimension. Ein synchroner Schnitt durch einen Diskursstrang hat eine gewisse qualitative (endliche) Bandbreite. Ein solcher Schnitt ermittelt, was zu einem bestimmten gegenwärtigen oder früheren Zeitpunkt (...) ‘gesagt’ wurde bzw. sagbar ist bzw. war. In ihrer historischen Dimension sind Diskursstränge Abfolgen von Mengen thematisch einheitlicher Diskursfragmente.“

b. Sie können intertextuelle Relationen erkennen, die zwischen den einen Diskurs/ einen Diskursstrang bildenden Texten als Diskursfragmenten hergestellt werden;

c. Sie können einen Diskursstrang, den ein Textproduzent mit seinen Texten mitgestaltet, erkennen und benennen;

d. Sie können ein diskursives Ereignis⁴ bestimmen, auf das der Autor eines Textes Bezug nimmt;

e. Autoren der Texte sind im Stande, mittels der Texte auf andere Rezipienten zu wirken, sie zu beeinflussen und zu einer weiteren (textuellen) Handlung zu veranlassen;

f. Sie können sich mit Hilfe eines schriftlichen oder mündlichen Textes als Diskursfragmentes auf die textuellen Handlungen anderer Diskursteilnehmer beziehen (Stellung nehmen, Meinung äußern, kommentieren, in Frage stellen, erörtern, sich auseinandersetzen, zustimmen, ablehnen, abwägen usw.);

g. Sie können ihr Wissen um einen Diskurs/Diskursstrang nutzen, um ihre textuellen Handlungen diskursiv zu prägen (vgl. Pędzisz 2009: 111).

Im Anschluss daran ist es zu folgern, dass die diskursive Kompetenz zwei Tätigkeitsbereiche umfasst: a) Analyse eines Textes als Diskursfragmentes (Erkennung der Schlüsselwörter, Thema-Rhema-Struktur, Argumentation und der intertextuellen Relationen) und b) das Produzieren eines Textes, mit dem ein Diskursteilnehmer auf einen anderen wirkt. Die Tätigkeitsbereiche weisen ohne Zweifel Berührungspunkte mit dem pragmatischen Ansatzpunkt für ein neues Diskursverständnis von Heinemann (2011: 61) nach:

Nicht anonyme Diskurse sind es, die das Handeln der Individuen bestimmen und die Welt konstituieren. In Wahrheit sind es doch gerade Individuen/ Subjekte, die – nach pragmatischem Grundverständnis – das soziale und kommunikative Tun der Menschen (auch das Konstituieren von Diskursen!) in einem bestimmten sozialen Umfeld prägen.

Nicht außer Acht darf die Tatsache gelassen werden, dass das soziale und kommunikative Tun der Menschen heute multimedial geprägt wird. Die Idee des Internets als offenen Mediums führt dazu, dass Menschen als Diskursteilnehmer nicht nur privat, interpersonal sondern auch massenmedial in der Öffentlichkeit Diskurse konstituieren oder aktualisieren. Die Nutzung des Internets, seiner Funktion des Kommentierens, Bewertens, Sich-Aufeinander-Beziehens wurde zum gängigen Verfahren, die Sichtweise auf die Welt einer konkreten Community zu erkennen. Die interaktiven Web 2.0-Angebote und -Umgebungen wie Twitter, Facebook, Blogosphäre, Online-Diskussionen nach der Veröffentlichung eines Textes im Netz mit ihren softwaretechnischen Lösungen tragen dazu bei, dass sich Internetnutzer einerseits konkreten Status in diesem Umfeld herausarbeiten und ihre Diskurspositionen

⁴ „Als diskursive Ereignisse sind jedoch nur solche Ereignisse zu fassen, die medial groß herausgestellt werden und als solche medial groß herausgestellten Ereignisse die Richtung und die Qualität des Diskursstranges, zu dem sie gehören, mehr oder minder stark beeinflussen“ (Jäger 2004: 162). Jäger (ebenda) führt Beispiele der diskursiven Ereignisse wie der Atom-Gau von Tschernobyl oder Abriss der Berliner Mauer an.

manifestieren. Andererseits gehen sie auf Diskurspositionen anderer Internetuser ein. **Die diskursive Bindung** (vgl. Pędzisz 2013: 216), die dadurch entsteht, hat zur Folge, dass subjektive Erlebnisse zu Erfahrungen einer konkreten Diskursgemeinschaft werden. Zwar resultiert die diskursive Bindung aus dem natürlichen Bedürfnis, mit anderen zu kommunizieren. Aber die Individuen müssen über die Fähigkeiten verfügen, die ihnen erlauben, die diskursive Bindung zu initiieren oder aufrechtzuerhalten. Die diskursive Kompetenz setzt deswegen keine separaten Handlungen voraus wie Veröffentlichung eines Kommentars im Internet oder das Verlinken eines Textes mit anderen semiotischen Ressourcen, sondern Handlungen in der wechselseitigen intertextuellen und multimedialen Bezugnahme. Die diskursive Kompetenz setzt weiter keine Handlungen voraus, deren Ziel die Selbstdarstellung eines Individuums ist, sondern Handlungen, mit deren Hilfe ein Individuum die Handlungen anderer koordiniert, mit anderen kooperiert und eine Gemeinschaft etabliert.

2. Studierende als Online-Diskursteilnehmer

Wie kann die diskursive Kompetenz im multimedialen Umfeld des Internets entwickelt werden? Wie können Online-Diskursteilnehmer eigene diskursive Kompetenz bewerten? Wie können sie die diskursive Kompetenz anderer bewerten? Wie werden sie zum Diskursteilnehmer? Wie beeinflusst die medial geprägte Diskursrealisation die textuellen und multimedialen Handlungen einzelner Diskursteilnehmer? Die Fragen werden zu gedanklichen Anstößen zur Spezifizierung des Profils von Studierenden als Online-Diskursteilnehmern. Zu diesem Zweck wurde im Mai 2014 eine schriftliche Befragung durchgeführt, die den Fokus auf folgende Fragen richtete:

- a. Können Studierende auf dem B2-/C1-Sprachniveau in Interaktionen der mutter- und fremdsprachlichen Diskursgemeinschaften treten und ihre Qualität bewerten?
- b. Welche Fähigkeiten müssen sie nachweisen um zu Diskurssubjekten einer mutter- und fremdsprachlichen Diskursgemeinschaft zu werden?
- c. Inwieweit korrespondieren diese Fähigkeiten mit Schlüsselkompetenzen wie Wissen, Fähigkeiten oder Einstellungen, die den Programmen, Spezialisierungen und Modulen des Auslandsgermanistikstudiums zugrunde liegen?

An der Befragung nahmen 80 Personen (7 Männer und 73 Frauen), polnische Studierende der Germanistik und Angewandten Linguistik der Marie-Curie-Skłodowska-Universität (Lublin), Studierende der höheren Semester (M.A.-Studium und der 3. Studiengang des B.A.-Studiums) teil. Die Studierenden wurden befragt nach a) Motivation, an mutter- und fremdsprachlichen Diskursen teilzunehmen, b) Formen der Teilnahme (Formen der Beiträge), c) unerlässlichen Wissensbereichen und Fähigkeiten, die man aktivieren muss, um an einem mutter- und fremdsprachlichen Diskurs teilzunehmen. Der den Studierenden vorgelegte Fragebogen umfasste 6 Fragen:

1. Wie oft nehmen Sie an den öffentlichen muttersprachlichen Diskursen teil?

- a. sehr oft b. oft c. manchmal d. nie

Warum? Begründen Sie Ihre Meinung!

.....

.....

2. Welche Formen haben Ihre Beiträge? (Kreuzen Sie an! Mehr als eine Antwort möglich!)

- a. Leserbrief an Redaktionen der Zeitungen/ Zeitschriften
 b. Artikel/ Kommentare/ Stellungnahmen in Zeitungen/ Zeitschriften
 c. Online-Kommentar
 d. Blog
 e. Twitter
 f. Kommentare auf Facebook
 g. Private Gespräche unter Bekannten/ Freunden/ im Familienkreis über aktuelle/ akute Fragen
 h. Andere

3. Inwieweit fühlen Sie sich motiviert/ fühlen Sie das Bedürfnis, sich an fremdsprachlichen Debatten zu beteiligen?

- | | | | | | |
|------------------|---|---|---|-----------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Keine Motivation | | | | Sehr große Motivation | |
| Kein Bedürfnis | | | | Sehr großes Bedürfnis | |

Warum? Begründen Sie Ihre Meinung!

.....

.....

4. Inwieweit fühlen Sie sich motiviert/ fühlen Sie das Bedürfnis, sich an muttersprachlichen Debatten zu beteiligen?

- | | | | | | |
|------------------|---|---|---|-----------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Keine Motivation | | | | Sehr große Motivation | |
| Kein Bedürfnis | | | | Sehr großes Bedürfnis | |

Warum? Begründen Sie Ihre Meinung!

.....

.....

5. Was muss man wissen und können, um an einer muttersprachlichen Debatte teilzunehmen?

WISSEN	KÖNNEN

6. Was muss man wissen und können, um an einer fremdsprachlichen Debatte teilzunehmen?

WISSEN	KÖNNEN

Formular 1. Fragebogen zur Bestimmung des Profils von Studierenden als Online-Diskursteilnehmern

2.1. Das Profil von Studierenden als Online-Diskursteilnehmern

Die wichtigsten Ergebnisse der schriftlichen Befragung lassen Erwartungen, Ängste, Fähigkeiten, Defizite und Motivationen von Studierenden spezifizieren, auf deren Grund ihre Bereitschaft festgestellt werden kann, an mutter- und fremdsprachlichen Online-Diskursen teilzunehmen.

Studierende sind hochmotiviert, an einem mutter- oder fremdsprachlichen Diskurs teilzunehmen, nur wenn sie das Diskursthema interessant finden, wenn sie sich vom Thema angesprochen fühlen oder wenn sie Nutzen aus der Teilnahme ziehen wie z.B. Entfaltung der Persönlichkeit oder Entwicklung der Sprachfähigkeiten. Demzufolge beeinflusst ihre individuelle Einstellung zum Diskursthema die Entscheidung, sich einer konkreten Diskursgemeinschaft anzuschließen.

Die Teilnahme an einem Diskurs assoziieren Studierende mit der Konfrontation/ Auseinandersetzung und der Darstellung eigener Position.

Sprachfähigkeiten, soziale und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen wie Mut, sicheres Auftreten, Talent, Initiative bedingen sich gegenseitig und entscheiden über die Teilnahme an einem Diskurs. Anhand der zitierten Beispielaussagen ist es jedoch kaum zu übersehen, dass es den Studierenden an den Kompetenzen fehlt:

Beispiel 1: *Ich habe Angst davor, dass ich sprachliche Fehler mache und mich blamiere.*⁵

Beispiel 2: *Ich befürchte, dass ich wegen der mangelnden Sprachkompetenz nicht verstanden und dadurch irgendwie diskriminiert werde, vor allem wenn es sich um Fachdiskurse, Diskurse unter Experten handelt.*

Beispiel 3: *Ich habe keinen Talent, an die Öffentlichkeit meine Meinung zu „zerren“.*

In Anlehnung an die Typologisierung der Diskursebenen von Jäger (2004: 164) assoziieren etwa 20% der Befragten den öffentlichen Diskurs mit der Ebene der Politik. Infolgedessen betrachten die Befragten die Gruppe der Politiker als eine im öffentlichen Diskurs dominierende Gruppe. Da sich die Befragten für Politik nicht interessieren, wollen sie am öffentlichen Diskurs nicht teilnehmen.

Die Befragten lenken verstärkt das Augenmerk auf ihren Handlungsbereich als Ebene, auf der nach Spitzmüller/ Warnke (2011: 41 – 48) diverse Textkomplexe in ihrer sprachlich-thematischen Spezifik unterschiedlich konstruiert, argumentiert und distribuiert werden (vgl. Kaczmarek 2013: 223). Fast 80% der Befragten bevorzugen nur eine Dimension der Diskurse – im alltäglichen Handlungsbereich, in privaten face-to-face-Gesprächen, die ohne das multimediale Umfeld des Internets, unter den Bekannten und Familienmitgliedern geführt werden. Die Befragten fühlen sich in solchen Situationen sicher, weil sie z.B. nicht beleidigt werden und der Rezipientenkreis bekannt ist. Diese von den Befragten intuitiv angegebene

⁵ An dieser Stelle sei angemerkt, dass die in dem vorliegenden Beitrag zitierten studentischen Äußerungen (Beispiel 1 bis 10) unkorrigiert im Originalwortlaut übernommen wurden.

Charakteristik des Handlungsbereiches entspricht ohne Zweifel der von Roth (2008: 349) vorgeschlagenen Form der interpersonalen Diskursrealisation, in der „anders als im Falle massenmedialer Diskursrealisation [...] stets sich gegenseitig als handelnde Subjekte wahrnehmende Personen miteinander interagieren und jede Äußerung von den Beteiligten auf eben diese Subjekte und die Konstellation zwischen ihnen bezogen wird“ (ebenda).

Die bevorzugte interpersonale Diskursrealisation verdeutlicht weiter das **Paradox der Mediendiskurse**. Sie sind offen und geschlossen zugleich. Nur 2% der Befragten schreiben Leserbriefe an Redaktionen der Zeitschriften und Zeitungen. Nur 6% der Befragten haben die Möglichkeit, Artikel und Kommentare in Zeitungen oder Zeitschriften zu publizieren. Deswegen handeln Studierende vor allem in der virtuellen Welt. Sie haben den unbeschränkten Zugang zum Internet. Daraus folgt, dass es in **technischer** Hinsicht offen ist und bleibt. Die Mehrheit der Befragten schließt sich jedoch aus den Online-Diskursen aus. 67% der Befragten nehmen nur **manchmal** oder **selten** an einem muttersprachlichen Online-Diskurs teil. Die hier angeführten Beispielaussagen weisen es nach:

Beispiel 4: *Die Qualität eines Online-Diskurses ist bedauernswert, obwohl die meisten Debatten in diesem Medium geführt werden.*

Beispiel 5: *Debatten sind dem Streit und heftigen Auseinandersetzungen ähnlich, deswegen verzichte ich darauf.*

Beispiel 6: *Oft sind die Debatten unkultiviert, unsachlich und vulgär, was entmutigt, an einer Debatte teilzunehmen.*

Im Anschluss an die zitierten Äußerungen kann die von Spitzmüller/ Warnke (2011: 179) postulierte Nutzung des Internets als Verfahren der Hörbarmachung von Diskurspositionen in Frage gestellt werden, weil es bestimmte Diskursfaktoren gibt, die ‘voice’ von Befragten einschränken (vgl. ebenda). Daraus ergibt sich der Schluss, dass die Befragten in der Rolle der Diskursteilnehmer nicht im Stande sind, ihren Positionen das Gehör zu verschaffen. Zu diesen **Diskursstör-faktoren** gehören a) Qualität des Online-Diskurses und b) Unmenge von Standpunkten und Meinungen der Diskursteilnehmer, die die thematisch-inhaltliche Ebene des Online-Diskurses unüberschaubar macht. Die Befragten betonen oft, dass sie keinen Einfluss auf die Entwicklung des Diskurses hätten, deswegen lesen sie nur Kommentare oder Beiträge anderer Diskursteilnehmer.

Beispiel 7: *Ich lese gerne, was die Anderen denken, wenn ich schon darüber sprechen will, dann nur im Freundes- oder Familienkreis.*

Beispiel 8: *Ich beobachte nur, was die Anderen zu sagen haben.*

Nur 15% der Befragten fühlen sich motiviert, an einem fremdsprachlichen Diskurs teilzunehmen. Hemmungen resultieren aus der mangelnden interkulturellen Kompetenz. Mit den Beispielaussagen wird diese Tatsache begründet:

Beispiel: 9: *Die Deutschen haben eine andere Mentalität und ich habe Angst, etwas Falsches zu sagen oder zu schreiben. Wenn ich mich zu einer Frage äußern möchte, schreibe ich an meine Bekannten in Deutschland.*

Beispiel 9: *Es ist schwer, sich in Situation der Bürger hineinzusetzen, die andere Mentalität haben.*

Beispiel 10: *Man muss kulturelle Unterschiede berücksichtigen.*

2.2. Fähigkeiten der Studierenden als Online-Diskursteilnehmer

Alle Studierenden weisen jedoch darauf hin, was sie wissen und können müssen, um an einem mutter- und fremdsprachlichen Online-Diskurs teilzunehmen. An dieser Stelle könnte die These aufgestellt werden, dass das umfangreiche Repertoire an den genannten Fähigkeiten, Wissensbeständen mit den Schlüsselkompetenzen (Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen) korrespondiert, die zur Zeit oft den Programmen, Spezialisierungen und Modulen des Auslandsgermanistikstudiums zugrunde liegen. Folgende **Wissensbereiche** werden von den Befragten genannt:

- a. enzyklopädisches Wissen,
- b. Weltwissen,
- c. Sachwissen,
- d. kulturelles Wissen (dazu gehört das Wissen um aktuelle diskursive Ereignisse, auf die konkrete Sprach- und Diskursgemeinschaften Bezug nehmen),
- e. Diskurswissen um den diskursiven (historischen, landeskundlichen, gesellschaftlichen) Kontext und um das diskursive Ereignis, mit dem der Diskurs aktualisiert wird,
- f. Themen (Was wurde bis jetzt gesagt?),
- g. Tabu-Themen (Was wird im Diskurs tabuisiert?),
- h. Diskursteilnehmer und ihre Positionen (Welche Interessen vertreten sie? Welche sozialen Gruppen vertreten sie? usw.)
- i. Normen und Konventionen, nach denen der Diskurs organisiert wird (Handlungs-, Interaktionswissen),
- j. sehr gutes sprach- und landeskundliches Wissen.

Die Fähigkeiten, die von den Befragten genannt werden, lassen sich folgendermaßen gruppieren:

- a. Kooperatives Handeln, das als konstruktive Kritik in Form von Bezügen auf Argumente anderer Diskursteilnehmer und Bewertung ihrer Standpunkte verstanden wird;
- b. Substantielle Grundlage der Handlungen im Diskurs wie z.B. Formulierung kohärenter, sinnvoller und logischer Aussagen, Kontrolle der Emotionen, Realisierung der Diskussionsphasen;

c. Aufbau der Beziehungsebene mittels der Handlungen im Diskurs und dank der sozialen und persönlichkeitsbezogenen Kompetenz wie z.B. aktives Zuhören, Respekt den anderen Diskursteilnehmern gegenüber, Verhandlungsfähigkeit, Charisma, Durchsetzungsvermögen, Eloquenz.

Es ist kaum zu übersehen, dass die genannten Fähigkeiten auf die **wir-Perspektive** hinweisen, ohne die die Etablierung einer Diskursgemeinschaft nicht möglich ist.

3. Entwicklung der diskursiven Kompetenz im universitären sprachpraktischen DaF-Unterricht

Der anhand der Ergebnisse der Umfrage erfasste Ist-Zustand bezüglich des Profils der Studierenden als Online-Diskursteilnehmer deutet ohne Zweifel auf neue Anforderungen bezüglich des sprachpraktischen Unterrichts in solchen Studiengängen wie Germanistik oder Angewandte Linguistik hin. In den Blick sollen demnach Ziele des DaF-Unterrichts im universitären Bereich, Ziele der Diskursanalyse und der Einbezug der Diskursanalyse in den sprachpraktischen Unterricht genommen werden. Diese Ziele müssen vielleicht umdefiniert und neue Akzente sollen gesetzt werden. Bestimmte Aspekte der Diskursanalyse müssen nicht nur zum Forschungsgegenstand einer Bachelor- oder Masterarbeit werden. Die Analyse eines gewählten Diskurses kann auch zum Ziel haben, Sprachfähigkeiten der Studierenden zu entwickeln und ihnen landeskundliche Inhalte zu vermitteln, was zur Entwicklung der diskursiven Kompetenz der Studierenden beitragen kann.

Die nachfolgend präsentierten Überlegungen zielen darauf ab, didaktische Vorschläge in Form von zwei Unterrichtsentwürfen darzustellen, die den Fokus auf die Entwicklung der diskursiven Kompetenz der Studierenden richten. Der Schwerpunkt der Unterrichtsentwürfe liegt in der integrierten Entwicklung der produktiven (Sprechen und Schreiben) und rezeptiven (Hören, Lesen) Sprachfähigkeiten. Die Unterrichtsentwürfe setzen die Realisierung folgender Ziele voraus:

- a. Erkennung und Benennung eines diskursiven Ereignisses, das zur Intensivierung eines Online-Diskurses beiträgt;
- b. Erkennung und Benennung der Themen, die in den zu einem Diskursausschnitt gehörenden Texten behandelt werden;
- c. Erkennung der Struktur und Hierarchie der Themen, die in den zu einem Diskursausschnitt gehörenden Texten behandelt werden;
- d. Erkennung der Diskussionsanregungen in den analysierten Texten;
- e. Formulierung des eigenen Standpunktes in Form von mündlichen und schriftlichen Texten.

3.1. Unterrichtsentwurf A

Phasen der Unterrichtseinheiten

Unterricht 1

Tab. 1 Geplanter Verlauf des Unterrichts 1

Zeit/ Dauer	Unterrichtsgeschehen	Sozialform/ Arbeitsform	Medien/ Material
5 Min.	Studierende bilden vier Gruppen. Jede Gruppe bekommt einen Titel von vier Texten, die zu einem Diskurs/Diskursstrang gehören Titel der Texte (Beispiele) ⁶ 1. Verliebt zu zweit durchs Netz 2. „Es gibt viele Modelle der Liebe“ 3. „Mit E-Mails kann man keine echte Nähe herstellen“ 4. „Die Fernbeziehung ist das Modell der Gegenwart“	GA ⁷	Ausgedruckte Titel von vier Texten
30 Min.	Auf Grund der analysierten Titel formulieren Studierende ihre Assoziationen bezüglich der Themen/ des Themas, die/das in Texten erörtert werden können/ kann, z.B. <i>neue Medien, Liebe in Zeiten des Internets</i> . Jede Gruppe bereitet ein Assoziogramm vor	GA	Buntstifte/ Filz-/ Folienstifte Packpapier
30 Min.	Besprechung der Assoziogramme: Alle Gruppen stellen fest, inwieweit die analysierten Titel thematisch miteinander zusammenhängen	Arbeit im Plenum	
15 Min.	Studierende formulieren ein gemeinsames Problem, das die Titel verbindet, z.B. <i>Einfluss der neuen Medien auf die zwischenmenschlichen Beziehungen</i>	Arbeit im Plenum	

⁶ Die vier Texte wurden auf der Webseite ZEIT ONLINE veröffentlicht. Sie wurden zum sprachlichen Material, das als Grundlage für die Realisierung des Unterrichtsentwurfes A diente. Mit den Texten und den zu den Texten veröffentlichten Online-Kommentaren arbeiteten Studierende in weiteren Phasen der Unterrichtseinheiten. Die angeführten Beispiele der Assoziationen, Themen oder Unterthemen sind Resultate der Arbeit der Studierenden mit dem gewählten Material.

⁷ GA = Gruppenarbeit

Hausaufgabe: Lektüre der Texte: Studierende arbeiten in Gruppen. Jede Gruppe bekommt den Text, dessen Titel sie im Unterricht analysierte, und ergänzt die Tabelle 2. Jede Gruppe bereitet ein Exemplar der ergänzten Tabelle 2 für andere Gruppen vor.

Tab. 2 Analyse der thematischen Struktur des Textes

Titel des Textes	Thema/ Unterthemen des Textes	These — Argumentation	Interessante/ kontroverse Zitate

Unterricht 2

Tab. 3 Geplanter Verlauf des Unterrichts 2

Zeit/ Dauer	Unterrichtsgeschehen	Sozialform/ Arbeitsform	Medien/ Material
25 Min.	Auf Grund der Informationen aus Tabellen legen Studierende das diskursive Themenfeld fest. Sie bestimmen a) Entfaltung des Themas/ der Themen, b) Hierarchie: Thema – Unterthemen, c) Verschränkung der Themen. Um das diskursive Themenfeld festzulegen, beantworten Studierende folgende Fragen: Welche Themen wiederholen sich? Wie lassen sich die Themen gruppieren? Was verbindet die Themen? (Argumentation, Situationen, Personen) Wie können die Gruppen von Themen betitelt werden? Formulieren Sie Oberbegriffe für die Gruppen von Themen! Lässt sich die thematische Hierarchie erkennen? Gibt es Fragen in Texten, die thematisch/ argumentativ vertieft werden? Wie werden die Fragen thematisch/ argumentativ vertieft? Beispiel: <i>Thema: Nachteile der Fernbeziehung</i> <i>Unterthema: chronische Eifersucht, Vorprogrammierung des Streites, Führung des selbstbestimmten Lebens</i>	Arbeit im Plenum	
15 Min.	Studierende erstellen eine Mindmap ⁸ , die das diskursive Themenfeld aller analysierten Texte veranschaulicht.	Arbeit im Plenum	Buntstifte/ Filz-/ Folienstifte Packpapier/ Computer mit dem Internetanschluss

⁸ Unter dieser Adresse <https://bubbl.us/> ist ein technisches Instrument zu finden, mit dem eine Mindmap computergestützt vorbereitet werden kann.

50 Min.	Diskussion über gewählte Zitate, z.B. „Die Distanz war bei keiner der Grund für das Ende, aber sie ist definitiv eine Belastung“ oder „[...] den Zustand des Alleinseins und des Vermissens sollte man sich einfach ab und zu gönnen.“⁹ Form der Diskussion: Parlamentsdebatte, in der die Reihenfolge der Sprechenden bestimmt wird. Ein Vertreter der Gruppe begründet die Auswahl eines Zitats aus der Tab. 1. Die Begründung dauert 3 Minuten. Andere Gruppen bilden eine starke Opposition, deren Aufgabe darin besteht, die Statements in Frage zu stellen. Nach der Präsentation eines Statements, ergreift die Opposition das Wort. Erst nach der Darstellung ihrer Einwände, Zweifel und Kritik darf sich die das Statement präsentierte Gruppe darauf beziehen.	GA, Arbeit im Plenum	
---------	--	----------------------	--

Hausaufgabe: Studierende lesen Kommentare zu den im Netz publizierten Texten. Jede Gruppe liest eine Online-Diskussion zu dem analysierten Text und füllt Tab. 4 und 5 aus. Dank dieser Aufgabe bringen Studierende weitere Argumentation, Standpunkte, thematische Progression der Online-Diskussion in Ordnung. Sie charakterisieren Diskursakteure, die sich an der Online-Diskussion beteiligen. Studierende sollen folgende Fragen beantworten:

- Wie beziehen sich Internetnutzer auf das Thema (explizit, implizit)? In welchem Grad tragen sie zur thematischen Progression bei? (Tabelle 4)
- Wie gehen Internetnutzer in der Rolle der Diskursakteure miteinander um? Wie bauen sie sprachlich die Relationsebene auf? (Tabelle 5)

Tab. 4 Inhaltsebene der Kommentare

K ¹⁰	Entfaltung des Textthemas	Einführung neuer Aspekte des Textthemas	Einführung neuer Themen	Sprachliche Bezüge auf das Textthema (Beispiele)

Tab. 5 Beziehungsebene: Bewertung der Standpunkte anderer Diskussionsteilnehmer

K	Neutrale Darstellung/ Darstellung des eigenen Standpunktes	Zustimmung/ Unterstützung anderer Standpunkte	Ablehnung/ Kritik anderer Standpunkte	Sprachliche Realisierung der Bewertung

⁹ Die Zitate stammen aus dem Text „Mit E-Mails kann man keine echte Nähe herstellen“

¹⁰ K = Nummer des Kommentars

Unterricht 3

Tab. 6 Geplanter Verlauf des Unterrichts 3

Zeit/ Dauer	Unterrichtsgeschehen	Sozialform/ Arbeitsform	Medien/Material
40 Min.	Ausbau der Mindmap, die das diskursive Themenfeld veranschaulicht. Auf Grund der Tabelle 4 erweitern Studierende das thematische Feld, das die Online-Kommentare bestimmen. Auf diese Weise versuchen sie, der thematischen Progression des Diskursausschnittes zu folgen, nachdem sie die Online-Kommentare einbezogen haben.	GA	Buntstifte/ Filz-/ Folienstifte Packpapier/ Computer mit dem Internetan- schluss
45 Min.	Studierende bilden zwei Gruppen. Jede Gruppe bekommt eine vom/ von der Lehrenden gewählte These aus einem Online-Kommentar. In Anlehnung an sprachliche Realisierungen der Bewertung (Tab. 4) und sprachliche Bezüge auf das Thema (Tab. 5) untermauert jede Gruppe die These mit entsprechenden Argumenten oder sie lehnt diese ab. Während der Diskussion gestalten Studierende sowohl Inhalts- als auch Beziehungsebene, indem sie die sprachliche Form der Gestaltung von beiden Ebenen in Betracht ziehen.	Arbeit im Plenum	

3.2. Unterrichtsentwurf B

Phasen der Unterrichtseinheiten

Unterricht 1

Tab. 7 Geplanter Verlauf des Unterrichts 1

Zeit/ Dauer	Unterrichtsgeschehen	Sozialform/ Arbeitsform	Medien/Material
15 Min.	Studierende bekommen eine Kopie der Karikatur, die sie zuerst beschreiben Karikatur (Beispiel) <i>Zwei Männer sitzen an der Theke und trinken Bier. Der eine sieht fern, der andere stellt fest: Gruselig, dieser Terror! Auf allen Kanälen immer nur Paris Hilton!!</i> . ¹¹	Arbeit im Plenum	Kopie der Karikatur
20 Min.	Studierende spekulieren über die Situation, die Vorgeschichte, Figuren, die auf der Karikatur dargestellt werden. Die Sprechblase ist leer, deswegen denken Studierende einen Text/ eine Aussage aus, der/die in die jeweilige Sprechblase am besten passt	GA	Kopie der Karikatur

¹¹ Die Karikatur von Klaus Stuttmann, Quelle: <http://www.stuttmann-karikaturen.de/archiv2.php>, 15.04.2015.

15 Min.	Studierende bekommen die Originalversion der Karikatur und versuchen zu erkennen, auf welche Situation/ auf welchen Kontext/ auf welches Ereignis sich die Karikatur bezieht	Arbeit im Plenum	Kopie der Karikatur
30 Min.	Studierende diskutieren, was sie um das Ereignis wissen. Sie nennen Schlüsselbegriffe, Namen, Daten, Fragen, die mit dem Ereignis zusammenhängen (können). Studierende bereiten Assoziogramme vor, die den Überblick über das Ereignis/ den Kontext/ die Situation schaffen Beispiele der Schlüsselbegriffe, die sich auf die Karikatur von Klaus Stuttmann beziehen: <i>Berühmt sein, Vorbilder heute, Prominente in Medien, Paris Hilton als Mode-Ikone?</i>	GA	Buntstifte/ Filz-/ Folienstifte Packpapier

Hausaufgabe: Recherche: GA: Studierende informieren sich über das diskursive Ereignis/ den Kontext/ die Situation, das/den/die die Karikatur behandelt. Sie sammeln Texte, die den mit der Karikatur thematisierten Diskursstrang bilden. Die Informationen über das Ereignis, seinen Hintergrund, erörterte Themen ordnen sie in der Tabelle 8:

Tab. 8 Inhaltsstruktur des Textes

Themen, die in den auf das Ereignis bezogenen Texten erörtert werden	Diskursakteure, Gruppen, die sich zum Thema äußern	Vertretene Standpunkte/ Argumentation bezüglich des Themas: Diskurspositionen	Zitate aus den Texten, die als Diskussionsanregungen gelten können, die interessant/ umstritten/ kontrovers sind

Unterricht 2

Tab. 9 Geplanter Verlauf des Unterrichts 2

Zeit/ Dauer	Unterrichtsgeschehen	Sozialform/ Arbeitsform	Medien/Material
15 Min.	Studierende präsentieren Ergebnisse ihrer Recherche	GA	
30 Min.	Eine Mindmap wird vorbereitet, die das diskursive Themenfeld darstellt und die hierarchische Struktur von Themen und Unterthemen berücksichtigt. Der/Die Lehrende stellt Hilfsfragen, die den Studierenden ermöglichen, das diskursive Themenfeld zu bestimmen (vgl. Unterrichtsentwurf A, Unterricht 2)-	Arbeit im Plenum	Buntstifte/ Filz-/ Folienstifte Packpapier/ Computer mit dem Internetanschluss

20 Min.	Studierende bestimmen die Relation: Diskursakteure – ihre Diskurspositionen/ ihre Argumentation. Jede Gruppe bereitet ein Cluster vor, dessen Kernwort jeweils ein Thema aus der Mindmap bildet. Dadurch entsteht ein Überblick über die vertretenen Standpunkte	GA	Buntstifte/ Filz-/ Folienstifte Packpapier
25 Min.	Die Cluster mit der Argumentation werden mit den eigenen Argumenten der Studierenden ergänzt/ erweitert	GA	Buntstifte/ Filz-/ Folienstifte Packpapier

Unterricht 3

Tab. 10 Geplanter Verlauf des Unterrichts 3

Zeit/ Dauer	Unterrichtsgeschehen	Sozialform/ Arbeitsform	Medien/Material
25 Min.	Den Ausgangspunkt bildet die von Studierenden ausgefüllte Tabelle 4. Im Fokus befinden sich Zitate aus der vierten Spalte der Tabelle 4. Studierende gruppieren die aufgelisteten Zitate. Sortierte Zitate sollen auf die Standpunkte der Autoren von den Zitaten hinweisen	GA	Exemplare der Tabelle 4
45 Min.	Studierende führen die amerikanische Debatte ¹² , in der nur zwei Positionen vertreten werden. Sie können die schon bekannte Argumentation aus den Texten nutzen, aber müssen auch ihren eigenen Standpunkt in der Debatte nehmen	Arbeit im Plenum	

Hausaufgabe: Schreibaufgabe: Studierende verfassen den inneren Monolog einer der Figuren aus der Karikatur (im angeführten Beispiel der Karikatur: Der innere Monolog eines der Männer an der Theke). Die einzelnen Phasen des Unterrichtsentwurfes ermöglichen Informationen über die Figuren, die Situation, in der sie sich befinden, und über den Kontext/ das Ereignis zu sammeln. Es wird deswegen vorausgesetzt, dass sich Studierende in die Situation/ Lage einer der Figuren und in ihre innere Welt hineinversetzen können. Die Verfassung des in-

¹² Die so genannte amerikanische Debatte ist eine Form der Diskussion, in der Pro- und Contra-Argumente präsentiert werden. Zwei gleich große Gruppen von Studierenden formulieren ein kontroverses Diskussionsthema. Die eine Gruppe gilt als Pro-Gruppe, die andere als Contra-Gruppe. Jedes ihrer Mitglieder findet ein Argument, mit dem die Position zum gewählten Diskussionsthema begründet wird. Im Plenum präsentiert ein Mitglied der Pro-Gruppe sein Argument. Danach formuliert ein Mitglied der Contra-Gruppe sein Argument. Im Wechsel stellt jeder Teilnehmer der Pro- und Contra-Gruppe sein Argument dar. Jedes Mitglied der Gruppe muss auf das Argument seines Vorredners eingehen (vgl. http://www.teachsam.de/arb/arb_kontrdial_2_3.htm, 15.04.2015).

neren Monologes ist eine kreative Schreibform, dessen Prinzip ist es, „das Figurenbewusstsein selbst ‚sprechen‘ zu lassen: Wahrnehmungen, Empfindungen, Assoziationen aller Art, Erinnerungen, Überlegungen, auch bloße Lautfolgen ohne ausdrückliche Ankündigung oder Eingriff einer Erzählinstanz (schriftlich, Anm. d. Verf.) ‚aufzuzeichnen‘.“ (Vogt 1990: 182f.)

4. Fazit

Die präsentierten Unterrichtsentwürfe A und B wurden im Rahmen des sprachpraktischen Unterrichts an der Marie-Curie-Sklodowska-Universität (Lublin) mit den Studierenden der Angewandten Linguistik des B.A.-Studiums realisiert, für die Deutsch B- und C-Sprache ist. Die Auswertung der Unterrichtsentwürfe hinsichtlich der drei Punkte: a) Einfluss der multimedialen Umgebung auf die Rezeption der digitalen Texte, b) Rekonstruktion der thematischen und argumentativen Ebene des Online-Diskurses und c) Effizienz der im Unterricht eingesetzten Arbeitstechniken führt zu einem verbesserten Kenntnisstand über Schwächen und Stärken der erarbeiteten Unterrichtskonzepte. Sie sollen nicht ohne Einfluss auf die Organisation des universitären DaF-Unterrichts bleiben, dessen Ziel u.a. die Entwicklung der diskursiven Kompetenz der Studierenden sein soll. Schwächen und Stärken, auf die die Studierenden der Angewandten Linguistik der Marie-Curie-Sklodowska-Universität (Lublin) hinwiesen, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Tab. 11 Auswertung der Unterrichtsentwürfe

Stärken der Unterrichtsentwürfe A und B	Schwächen der Unterrichtsentwürfe A und B
(bezüglich der Online-Diskussion) Arbeit mit dem authentischen Material, Möglichkeit, zum Mitglied einer deutschsprachigen Diskursgemeinschaft zu werden, Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen, publizierte Artikel und Kommentare zu Artikeln als gute Diskussionsanregungen, Vielfalt und Verschiedenheit der erörterten Fragen und Argumente, (bezüglich der Interaktionsformen Parlamentsdebatte und die amerikanische Debatte) klare Regeln der Interaktionsformen, Transparenz der in den Interaktionsformen präsentierten Argumente Kohärenz und Logik der Diskussionen im Unterricht dank der klaren Regeln	(bezüglich der Online-Diskussion) zu große Zahl der von Internetnutzern erörterten Themen als Störfaktor in der Rezeption der Online-Diskussion, Mangel an der inhaltlichen Plausibilität der Online-Diskussion, große Schwierigkeiten mit der Erkennung der intertextuellen Bezüge zwischen einem Artikel und Kommentaren zu diesem Artikel

Literatur

- Adamzik, Kristen: *Sprache: Wege zum Verstehen*. Tübingen–Basel 2001.
- Albert, Georg: *Die Konstruktion des Subjektes in Philosophie und Diskurslinguistik*. In: Warnke, Ingo H. / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.) *Methoden der Diskurslinguistik: Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin, New York 2008, S. 151–182.
- Bonacchi, Silvia: *Einige Bemerkungen zum polnisch-deutschen Dialogdiskurs. Die „Kartoffel-Affäre“ und die Rolle der diskursiven Kompetenz im interlingualen Diskurstransfer*. In: Meinhof, Ulrike, Hanna / Reisigl, Martin / Warnke, Ingo H. (Hrsg.): *Diskurslinguistik im Spannungsfeld von Deskription und Kritik*. Berlin 2013, S. 351–371.
- Busse, Dietrich: *Diskurslinguistik als Epistemologie – das verstehensrelevante Wissen als Gegenstand linguistischer Forschung*. In: Warnke, Ingo H. / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.) *Methoden der Diskurslinguistik: Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin, New York 2008, S. 57–87.
- Busse, Dietrich / Teubert, Wolfgang: *Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik*. In: Busse, Dietrich / Hermanns, Fritz / Teubert, Wolfgang (Hrsg.) *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfrage und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. Opladen 1994, S. 10–28.
- Czachur, Waldemar: *Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien*. Wrocław 2011.
- Fraas, Claudia: *Gebrauchswandel und Bedeutungsinvarianz in Textnetzen. Die Konzepte „Identität“ und „Deutsche“ im Diskurs zur deutschen Einheit*. Tübingen 1996.
- Heinemann, Margot/ Heinemann, Wolfgang: *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen 2002.
- Heinemann, Wolfgang: *Diskursanalyse in der Kontroverse*. In: tekst i dyskurs – text und diskurs 4, 2011, S. 31–67.
- Hermanns, Fritz: *Linguistische Anthropologie. Skizze eines Gegenstandsbereiches linguistischer Mentalitätsgeschichte*. In: Busse, Dietrich/ Hermanns, Fritz/ Teubert, Wolfgang (Hrsg.) *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfrage und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. Opladen 1994, S. 29–59.
- Jäger, Siegfried: *Die Wirklichkeit ist diskursiv*. <http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Wirklichkeit.htm>.
- Jäger, Siegfried: *Kritische Diskursanalyse: eine Einführung*. Münster 2004.
- Kaczmarek, Dorota: *Einige Gedanken und Rahmenvorschläge zu textlinguistischen Zugängen zur Diskurslinguistik im DaF-Unterricht (Auslandsgermanistik)*. In: *Studia Germanica Gedanensia* 29, 2013, S. 221–230.
- Konerding, Klaus-Peter: *Frames und lexikalisches Bedeutungswissen. Untersuchungen zur linguistischen Grundlegung einer Frametheorie und zu ihrer Anwendung in der Lexikographie*. Tübingen 1993.
- Konerding, Klaus-Peter: *Themen, Rahmen und Diskurse – Zur linguistischen Fundierung des Diskursbegriffes*. In: Warnke, Ingo H. (Hrsg.) *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin, New York 2007, S. 107–139.
- Pędzisz, Joanna: *Blog jako narzędzie wspierające rozwój kompetencji dyskursywnej*. In: *Neofilolog*, nr 33, 2009, S. 101–112.
- Pędzisz, Joanna: *Noch eine Interaktion oder schon ein Diskurs? Zu linguistischen Diskursmerkmalen der Interaktionsprozesse in der Blogosphäre*. In: *Studia Germanica Gedanensia* 29, 2013, S. 211–220.
- Roth, Kersten Sven: *Interpersonale Diskursrealisationen – Überlegungen zu ihrer Integration in die diskurssemantische Forschung*. In: Warnke, Ingo H./ Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): *Methoden der Diskurslinguistik: Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin, New York 2008, S. 89–104.

den der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin/ New York 2008, S. 323–358.

Spitzmüller, Jürgen / Warnke, Ingo H.: *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuelle Sprachanalyse.* Berlin–Boston 2011.

Vogt, Jochen: *Aspekte erzählender Prosa: eine Einführung in Erzähltechnik und Romantheorie.* Opladen 1990.

Abstracts

Der Fokus des vorliegenden Beitrags wird auf die Merkmale und die Entwicklung der diskursiven Kompetenz gerichtet. Als Inspiration für die Erörterung dieser Frage gilt eine Umfrage, die 2014 unter den Studierenden der Angewandten Linguistik und Germanistik – Deutschlernenden an der Marie Curie-Skłodowska-Universität (Lublin) geführt wurde und die Bereitschaft der Studierenden zur Teilnahme an mutter- und fremdsprachlichen Diskursen in den Blick nahm. Im Anschluss daran präsentiert der vorliegende Beitrag konkrete didaktische Vorschläge in Form von Unterrichtsentwürfen, die die Entwicklung der diskursiven Kompetenz mit ihren einzelnen in dem Beitrag spezifizierten Fähigkeiten zum Ziel haben.

Schlüsselwörter: Diskurs, diskursive Kompetenz, der sprachpraktische Unterricht in germanistischen Studiengängen, Unterrichtsentwürfe

The development of discourse competence in German as a foreign language

The aim of this paper is to investigate the concept of discourse competence as the way to develop university students' skills: listening, reading, speaking and writing in German as a foreign language. The inspiration for the discussion on this issue was a survey carried out in 2014 among the university students of Applied Linguistics and German at the Marie Curie Skłodowska University (Lublin). The present paper takes didactic proposals as lesson plans into view, which focus consistently on the development of discourse competence with their individual specified skills.

Keywords: discourse, discourse competence, German as a foreign language, lesson plan

Joanna Pędzisz

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej

Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 4a

20-031 Lublin

Polen

E-Mail: joanna.pedzisz@gmail.com