

ТЕКСТОВАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В АКАДЕМИЧНАТА РАБОТА

Нели Митева

(Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“)

Der vorliegende Beitrag stellt die theoretischen Hintergründe dar, die den Erwerb von Textkompetenz beeinflussen. Die (wissenschaftliche) Textkompetenz wird hier als eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen aufgefasst, die eine zentrale Rolle bei der Bewältigung der universitären Anforderungen spielt. Anhand gängiger Definitionen werden die Begriffe Textkompetenz, wissenschaftliche Textkompetenz und Textsortenkompetenz erläutert und voneinander abgegrenzt.

В центъра на съвременната дискусия за подобряване качеството на образованието стои въпросът за усвояването на компетентности, които са от съществено значение както по време на следването, така и за професионалната реализация. Сред необходимите за успешно следване компетентности (научната) текстова компетентност е онази, която трябва да бъде насърчавана у студентите от самото начало. Могат да бъдат посочени няколко причини за това.

От една страна студентите от началото на следването са изправени пред научни текстове, с които трябва да се справят активно и съзнателно. Това поставя много от тях пред сериозни проблеми и затруднения, които не могат да бъдат обяснени единствено с факта, че към тях се поставят изисквания, непознати от средното образование. „Чуждият“ научен език и неговите норми изискват компетентности, които са усвоени само отчасти в училище. Дали сериозните проблеми на студентите се дължат само на липсата на знания за научния език или в основата на тези проблеми лежат и други причини?

Отговор на тези и други въпроси ще бъдат потърсени в настоящата публикация.

Началото на следването поставя много първокурсници пред сериозни предизвикателства и затруднения. Една от най-големите бариери е работата с научни текстове и свързаните с нея изисквания на университетското образование. Когато към това се прибавят и изискванията за работа на чужд език, успешното завършване на

висше образование за много студенти изглежда като огромно натоварване. Често затрудненията започват още с първото занятие в университета.

По презумпция от студентите се очаква да вземат активно участие в занятията, да четат и обработват научна литература, да подготвят и представят реферати, да пишат курсови работи, т.е. приема се, че те притежават необходимите за успешно следване компетентности. Много често не се взема под внимание фактът, че в университета студентите се сблъскват с „друг“, напълно „чужд“ за голяма част от тях език, който те усвояват чрез редовно четене и писане на научни текстове.

Въпреки че студентите имат някакъв опит от училище за работа с различни текстови жанрове, изградените текстови компетентности не са достатъчни, за да удовлетворят изискванията в университета. На това се дължат и много от сериозните проблеми, с които се сблъскват студентите. За много от тях е трудно да си водят записки по време на лекции и семинарни занятия, да вземат участие в дискусии, да четат, разбират и анализират/интерпретират специализирани текстове, да рефлектират прочетеното и да го обработват.

На какво се дължат тези проблеми с академичното писане в частност и с академичната работа най-общо?

Според Ото Крузе (Kruse, 1997: 2) могат да се посочат три причини за затрудненията на студентите – индивидуални, дидактически и структурни.

Индивидуалните затруднения могат да бъдат обяснени с недостатъчно развитите и усвоени стратегии за писане, които могат да крият и емоционални проблеми.

Дидактическите причини се дължат на това, че в университета не се тематизират, или това става в недостатъчна степен, характерните особености на научните текстове и начините за тяхното изграждане. От студентите се очаква да имат тези знания, без да се взема предвид, че научният език трябва да бъде преподаван и усвояван систематично. Затова голяма част от проблемите при писане се дължат на липсата на знания за изграждането на научен текст.

Структурните причини могат да бъдат обяснени със строежа на научните текстове. Научното писане е традиционна форма на създаването на текст, която не може да бъде обоснована само логически или тематично. Научният език е строго регламентиран и повлиян от установени очаквания, от които зависи успехът или неуспехът на даден текст (Kruse, 1997: 2).

Въпреки че при гореописаните затруднения Крузе се концентрира предимно върху затрудненията при писането на научен текст, те могат да бъдат отнесени не само до

съставянето, а и до възприемането на научни текстове. Тези затруднения са още по-големи за студентите, които трябва да усвояват текстови компетентности на чужд език.

Според Щайнхоф наред с индивидуалните затруднения, които Крузе смята за една от причините за трудностите при писане, възникват и други, „наиндивидуални спънки“ при усвояването на знания от студентите, които Щайнхоф свързва с усвояването на типичната за тази сфера езикова компетентност, наречена *научна текстова компетентност* (Steinhoff, 2007: 1).

Концепцията за *текстова компетентност* в последните години е в центъра на научната дискусия в Германия. Тази дискусия доведе до многократното предефиниране на термина, както и до създаването на много сродни термини, които според научното направление разглеждат текстовата компетентност от различни гледни точки.

Паул Портман-Целикас разглежда текстовата компетентност като важно, ако не и най-важното условие за успешна комуникация. Под *текстова компетентност* (Textkompetenz) той разбира уменията да се използва езика по определен начин:

Текстовата компетентност дава възможност да се четат текстове самостоятелно, прочетеното да се свърже със собствените знания, а придобитите при четенето информация и познания да се използват за по-нататъшното мислене, говорене и действие. Текстовата компетентност включва и уменията, да се създават текстове за други хора и по този начин да се споделят разбираемо и адекватно мисли, оценки и намерения (Portmann-Tselikas, 2005: 1 и сл.)¹

Следователно терминът *текстова компетентност* включва според Портман-Целикас както рецептивните, така и продуктивните умения за работа с текстове.

Портман-Целикас прави в тази връзка уточнението, че текстовата компетентност не трябва да се отъждествява с езиковата компетентност (Sprachkompetenz), тъй като изградената езикова компетентност е предпоставка за компетентното използване на текстове (срв. Portmann-Tselikas, 2005: 1 и сл.). Следователно езиковите знания не са достатъчни, за да се „възприемат и изграждат текстове“ (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2002: 9). Ето защо текстовата компетентност не е „езикова компетентност, а [...] компетентността да се използва езика по точно определен начин, т. е. тя е [...] умение от по-висок ранг“ (Portmann-Tselikas, 2002: 16, курсивът е от оригинала).

Голяма част от дефинициите в научната литература се основават на схващането на Портман-Целикас за текстова компетентност.

Сабине Шмьолцер-Айбингер базира своята дефиниция върху поддържаното от Портман-Целикас (Portmann-Tselikas, 2001; 2002) и Керн (Kern, 2000) схващане за

¹ Преводът на този и следващите цитати е мой (Н. М.).

текстовата компетентност и я дефинира като „умението да се четат и разбират текстове и с тяхна помощ да се извършват езикови действия и да се учи“. Тя разглежда текстовата компетентност като „ключова компетентност на ученето“ (Schmölzer-Eibinger, 2007: 1 и сл.).

Сабине Шмьолцер-Айбингер и Георг Вайдахер дефинират текстовата компетентност като „умение, което е необходимо за успешното комуникативно поведение в една писмена (литерална) култура/общност“ (Schmölzer-Eibinger & Weidacher, 2007: 9).

Георг Вайдахер (Schmölzer-Eibinger & Weidacher, 2007) се опира на формулираната от Портман-Целикас дефиниция на термина *текстова компетентност* и също като него е на мнение, че „ядрото“ на същинската текстова компетентност се състои в умението да се „изграждат, проверяват и променят самостоятелно комплексни и чисто езиково предавани смислови контексти чрез изграждането на ментални модели“ (Portmann-Tselikas, 2007: 275).

Брита Хуфайзен разглежда текстовата компетентност като „част от една обща компетентност за езиково действие“ (Sprachhandlungskompetenz), която е предпоставка за участие в училищната и социалната комуникация. Според нея текстовата компетентност включва както текстовата рецепция, така и текстовата продукция, т.е. „компетентното възприемане/реципиране и изграждане/продуциране на текстове“ (Hufeisen, 2007: 97).

„Компетентно“ означава според нея от една страна „повече или по-малко осъзнато наличие на адекватни знания за текстовите модели² (Textmusterwissen) и умението да се прилагат и рефлектират тези знания съобразно съответния контекст“. От друга страна компетентното възприемане и изграждане на текст предполага знания за „културната специфика“ на текстовите жанрове както на роден, така и на чужд език. И не на последно място „компетентен“ се отнася и до назоваването на прототипните белези на даден текстов жанр, тяхното разпознаване в конкретни текстове както и тяхното групиране при подготовката на собственото изграждане на текст (Hufeisen, 2007: 97).

²Хайнеман и Хайнеман (2002) разглеждат *знанията за текстовите модели* (Textmusterwissen) като знания за когнитивните операции при изграждането (съставянето) на текстове за разлика от *знанията за текстовите жанрове* (Textsortenwissen), каквито са резултатите от когнитивните операции: „Знанията за текстовите модели (образци) могат да бъдат характеризирани като знания за когнитивните операции, преди всичко при изграждането/съставянето и представянето на нови текстове: за разлика от знанията за текстовите модели (образци) знанията за текстовите жанрове са знания за операциите на съгласуване при съставянето на класове на основата на релации между текстовете и прототипните белези на текстовите екземпляри“ (Heinemann/Heinemann, 2002:55).

В своето схващане за *текстовата компетентност* Клаудия Ример изхожда от тезата, че „уменията и способностите за възприемане и изграждане на чуждоезикови текстове са основни компетентности, които трайно определят дали могат успешно да бъдат изпълнени (чуждо)езиковите изисквания и които позволяват участие в обществената комуникация на чуждия език“. Това участие в „повлияното от писмеността общество на знанието“ би трябвало да бъде осигурено чрез обучението по чужд (респ. втори език) за напреднали, което трябва да дава възможност за усвояване на „знания, умения и рефлексивен опит включително стратегии за работа с текстове“. Добре развитите текстови компетентности като чуждоезикови основни компетентности отличават напредналите L2-обучаеми и им дават възможност да се да се развиват „както по отношение на усвояването на езика, така и по отношение на личните и професионални възможности за реализация и по този начин увеличават шансовете им за участие в обществото (Riemer, 2007: 161).

Текстовата компетентност е решаваща не само за успеха на всекидневната комуникация, тя позволява и успешна професионална, естетическа и научна комуникация. В съответствия с това Клаудия Ример дефинира „свързаните с писмени текстове компетентности“ („auf schriftliche Texte bezogene Kompetenzen“) като:

[...] (имплицитни и експлицитни) умения и способности [...], които са необходими да се справя човек в живота. При това става въпрос за способности за използване на текстове за различни цели, в това число най-вече за постигане на актуални и дългосрочни (и самонаправлявани) учебни цели (Riemer, 2007:161 и сл.).

В частност става въпрос за следните умения:

- възприемане и разбиране на релевантна информация;
- нейното подреждане в по-нататъшни запаси от знания;
- даване на обосновани преценки;
- занимание със съдържание респ. информация съобразно изискванията на настоящия и бъдещия живот (срв. Riemer 2007, 162).

Във фокуса на актуалната научна дискусия за текстовата компетентност стои училищният и университетски контекст на обучение. По отношение на придобиването на знания на втори (респ. на чужд език) според Шмьолцер-Айбингер следните аспекти са от значение (Schmölzer-Eibinger, 2010: 1131 и сл.):

1. Като *индивидуално умение* текстовата компетентност се развива от ранна детска възраст в хода на ограмотителното развитие. Литералното влияние на

семейството стимулира придобиването и развитието на детската текстова компетентност още преди тръгване на училище.

2. Като *социално умение* текстовата компетентност се придобива в „социалната практика на четенето, четенето на глас, писането и говоренето за текстове“.
3. Текстовата компетентност е *когнитивно*, а не само езиково умение. Нейното придобиване предполага извеждането на информация от текстове, нейното свързване с наличните знания както и нейната езикова реконструкция. При това се изграждат, проверяват и променят „ментални модели“ (Portmann-Tselikas, 2007: 275).
4. Като *социално детерминирано умение* развитието на текстовата компетентност зависи от социални фактори като професията, социалната позиция, образованието на родителите, социално-икономическото положение, условията, при които живее семейството и т.н.
5. Текстовата компетентност е *умение, което може да бъде прехвърляно* (преносими умения) (Portmann-Tselikas, 2002: 23 и Schmölder-Eibinger, 2008: 57), тя може да бъде трансферирана/прехвърляна от родния върху чуждия респ. втория език. Ефективните стратегии за четене на роден език могат напр. да бъдат полезни и при четене на чужд/втори език. Това предполага добре изградена „езикова основа“, т.е. владенето на основни езикови средства и структури по чуждия/втория език.
6. Текстовата компетентност е *културно обусловено умение*, при което трябва да бъдат взети под внимание преобладаващите културни стандарти.

Следователно текстовата компетентност включва набор от умения (индивидуални, социални, социално детерминирани, културни и т. н.), чието взаимодействие създава уменията за компетентно боравене с повлияни от писмения език текстове.

От тук нататък под *текстова компетентност* ще се разбира **умението да се четат, разбират, рефлектират, репродуцират/възпроизвеждат и продуцират/произвеждат текстове съобразно техните белези.**

Общата текстова компетентност формира основата за усвояването на **научна текстова компетентност**, която е важно условие за успешно академично обучение.

В лингвистично-прагматичен аспект Щайнхоф дефинира научната текстова компетентност като *компетентност за употреба на езика*, т.е. като „компетентност за употребата на междупредметен, но и свързан с конкретната научна област език“. В този

смисъл става въпрос за усвояването на типични за научния език изрази и конструкции, т.нар. от Елих (Ehlich, 1993) „всекидневен научен език“ (Steinhoff, 2007: 3).

„Всекидневният научен език“ служи на пишещите от една страна като *знаков инструмент* за реализиране на научни мисловни и действени навици, а от друга страна като *отличителен знак* за научен авторитет (Steinhoff, 2007: 3, курсивът е от оригинала).

Терминът „всекидневен научен език“ съдържа типичните за определена научна сфера езикови средства (изразни и конструкционни модели), които са необходими за успешната писмена научна комуникация и които обучаемите трябва да усвоят, ако искат да са част от тази комуникация:

[...] всекидневният научен език е елемент, резултат и едновременно условие на научната комуникация, т.е. необходим за всеки, който иска да взема участие в немскоезичната научна дейност (Ehlich & Graefen, 2001: 373, цит. по Steinhoff, 2007: 79).

Изхождайки от това схващане, езиковата компетентност може да бъде тълкувана като компетентност за употреба на езика (Sprachgebrauchskompetenz). Научната текстова компетентност от своя страна може да бъде дефинирана като „компетентност за употреба/използване на обичайния, междупредметен, но и свързаният с конкретната научна област език със средствата на писмеността“. Това е ноу-хау, което се свързва с доминиращата езикова употреба, с езиковият узус на научната общност. Това ноу-хау е „компетентност за *изразяване*“ (Steinhoff, 2007: 79, курсивът е от оригинала).

Следователно става въпрос за свързана с изразяването компетентност (ausdrucksbezogene Kompetenz), която може да бъде определена като *Commonsense-компетентност*³ (компетентност за здравия разум) (Feilke, 1994), т. е. компетентност, която съдържа „уместната, съответстваща на „Common sense“ (на здравия разум) езикова употреба“, т.е. съдържа „прагматично структурирано и стабилизирано знание“ (Steinhoff, 2003: 40, 418).

Изграждането на научна текстова компетентност, за разлика от общата писмена езикова компетентност, която в известна степен „се формира „автоматично“ в хода на училищната социализация (Steinhoff, 2003: 41), е бавен „процес на социализация и

³Под термина *Common sense* (н. „здравия разум“) се разбира способността за преценка, която „за разлика от аналитично-рефлексивните, научни познания произлиза от ежедневието. Тя е практическо, изпитано съзнание/ум, до известна степен ноу-хау (Ryle) на нашето ежедневието“ (Feilke, 1993: 8).

Съобразно с това с *Common sense-компетентност* от теорията на комуникацията се определя компетентност за контекстуализиране, „тя е важна основа на нашето умение да създаваме контексти за мислене и разбиране. Една такава компетентност е необходима, защото [...] ситуацията на комуникацията по принцип винаги са поливалентни, т. е. многократно могат да бъдат контекстуализирани и да бъдат свързани с много възможни познати контексти“ (Feilke, 1994: 366, курсивът е от оригинала).

учене“, който води чрез активно усвояване на специфични писмени, социално-комуникативни и културно обусловени практики до включване в академичната и научна общност (academic и scientific community) (Steinhoff, 2007: 419).

В своя подход Щайнхоф се концентрира по-скоро върху продуктивната страна на текстовата компетентност. Той използва термина *научна текстова компетентност* (wissenschaftliche Textkompetenz) като синоним на термина *научна компетентност за писане* (wissenschaftliche Schreibkompetenz), но многократно подчертава, че четенето на научна литература допринася не само за придобиването на съдържателна информация по разглежданата тема от страна на студентите, но и на впечатления за стандартите, на които се подчиняват научните текстове (Steinhoff, 2003: 39).

Изграждането на научна текстова компетентност по мое мнение включва и рецептивната текстова компетентност, която води до развитието на продуктивна текстова компетентност.

Кристиян Фандрих определя научната текстова компетентност като *научно-езикова компетентност за адекватно действие* респ. като *академична текстова компетентност* (wissenschaftliche Handlungsfähigkeit bzw. akademische Textkompetenz). Изхождайки от изследванията в областта на академичното писане и на текстовата компетентност той предлага нова ориентация на германистичните специалности, при която акцентът на основната учебна цел трябва да бъде придобиването на **„научно-езикова компетентност за адекватно действие“**. С този термин Фандрих обобщава „всички онези (устни и писмени) езикови области на употреба, които са основни за успешно академично обучение“ (Fandrych, 2007: 276). Става въпрос за „ориентирани към текстовете, специализирано-професионални употреби на езика, които не могат да бъдат усвоявани/придобивани независимо от обекта/предмета/темата и свързаните с него/нея начини на мислене и аргументиране. Тези области на употреба обхващат както рецепцията (научна литература, лекционни и семинарни дискурси), така и устната и писмената продукция на научни текстове (курсони работи, реферати, доклади по време на семинар и т. н.). Текстовите и дискурсни видове в сферата на всекидневното общуване по време на следването (разговори в приемното време на преподавателите, разговори в коридора и др.) също са част от тези области на употреба.

В обобщение *научната текстова компетентност* може да бъде дефинирана като **умението да се възприемат и изграждат писмени и устни научни текстове с оглед на типичните за сферата на употреба признаци и норми.**

Съществена предпоставка за развитието на добра (научна) текстова компетентност представлява *жанровата текстова компетентност*. Поради тази причина по-долу ще бъде накратко представено какво включва терминът жанрова текстова компетентност и какви условия трябва да бъдат създадени, за да бъде тя придобита.

Жанровата текстова компетентност и степента на нейното формиране са, според Волф-Дитер Краузе, тясно свързани с обществения и професионален опит на членовете на комуникационната общност (Kommunikationsgemeinschaft). В тази връзка той разбира под **жанрова текстова компетентност** „изграденото умение на членовете на дадено комуникационно общество въз основа на по-малко или повече осъзнатото знание за качествата на текстовите жанрове, с помощта на което те да могат да си служат в езиковата комуникация“ (Krause, 2000: 44).

При това решаваща роля за умението да се рефлектират текстовите жанрове и техните качества играят образователната степен, родноезиковата компетентност и чуждоезиковите знания и умения. Хора с по-висока образователна степен и добре развити езиково-комуникативни умения могат по-добре да рефлектират текстовите жанрове от онези с по-ниска образователна степен и по-малко развити езиково-комуникативни умения. Така напр. учените имат по-ясна представа за научните текстови жанрове (статии, тезиси, дисертации и т. н.) в сравнение с непрофесионалистите в съответната област (срв. Krause, цит. съч.: 44).

Според Илона Фелд-Кнап жанровите текстови компетентности са основни за работата с текстове съобразно техните функции. В съответствие с това тя разглежда жанровите текстови компетентности като „сбора от знания и умения“, които са „необходими за боравенето с текстови жанрове и свързаната с това прогресия“. Според нея от тези основополагащи жанрови текстови компетентности произтича една генерална текстова компетентност, която се състои от две групи компетентности: „онези компетентности, които се отнасят до *ситуативния контекст*, в който е поставен текста [...], и онези компетентности, които се отнасят до *самия текст*“ (Feld-Knapp, 2005: 18, курсивът е от оригинала).

Към първата група компетентности принадлежат според Фелд-Кнап (Feld-Knapp, цит. съч.: 18):

- Социалната компетентност – свързаните с хората знания за света;
- Опитът – познатото, прочетеното;
- Комуникативната компетентност – интерактивните отношения;

Към компетентностите от втората група принадлежат:

- Езиковата компетентност – езикови знания;
- Експертната компетентност – напр. познаване на литературата;
- Съдържателни специализирани знания за предмета.

Текстовата компетентност се създава от сбора на отделните компетентности. За изграждането на текстова компетентност е необходимо възможно по-голямо разнообразие от текстове, защото различните текстове се четат и пишат по различен начин и „изграждането на необходимите за устна и писмена комуникация компетентности за четене и писане могат да бъдат изградени само върху многообразна основа (Feld-Knapp, цит. съч.: 18).

По отношение на *жанровата текстова компетентност* принципно би трябвало да се разграничава между **рецептивна** и **продуктивна жанрова текстова компетентност**. Някои участници в комуникацията могат да разпознават качествата на текстовите жанрове и да ги използват при разбирането на текст без проблеми, но не са в състояние сами адекватно да се съобразяват с качества на текстовите жанрове (Textsortenqualitäten):

"Умението в еднаква степен да се възприемат и изграждат текстови жанрове в много случаи е ограничено, то зависи в значителна степен от по-горе описаният професионален и социален опит" (Krause, 2000: 44).

Така например един учен ще бъде в състояние да напише научна статия и да разпознае такава в комуникацията, докато непрофесионалистът, който не е запознат с такъв вид текст ще го възприеме по-скоро рецептивно, т.е. ще притежава рецептивна жанрова текстова компетентност при боравенето с научни текстове, но не би могъл продуктивно да възпроизведе качествата на текстовите жанрове.

Като особена форма на рецептивната жанрова текстова компетентност Краузе разглежда уменията да се „възпроизвеждат текстови екземпляри като представители на определен текстови жанр“ като напр. преразказване на текст, предаване съдържанието на нещо чуто или прочетено, изготвянето на записки към дадена лекция или съставянето на ексцерпт към даден текст и т. н.

Възпроизвеждането на качествата на текстовите жанрове в значителна степен е повлияно от „взаимодействието на различни когнитивни системи, към които принадлежат знанията за езиковата система, знанията за света, метакомуникативни

знания, както и знания за глобалните текстови структури и текстови жанрове като съставна част на комуникативните знания“ (Krause, 2000: 45).

Ако съответните качества на текстовите жанрове не бъдат предадени адекватно, може да се промени характерът на текстовия жанр на изходния текст, поради което е възможно да се стигне до недоразумения.

От казаното до тук **рецептивната жанрова текстова компетентност** може да бъде дефинирана като умението съзнателно да се възприемат съответните качества на текстовите жанрове и тези качества да бъдат използвани при четене и да бъдат адекватно възпроизведени.

Продуктивната жанрова текстова компетентност от своя страна може да бъде дефинирана като умението да се продуцират адекватно съответните качества на текстовите жанрове.

Превръщането на рецептивните знания (респ. умения) за текстовите жанрове в продуктивни може да стане чрез „преподаването на определен инвентар от норми за текстовите структури (композиционни и архитектурни особености, отношенията между макро- и микроструктурните единици в текста) и на специфични особености в езиковите формулировки⁴ (Krause, 2000: 45).

Изграждането на чуждоезикова продуктивна жанрова текстова компетентност зависи освен това от културно-историческото оформяне на текстовите жанрове от съответното комуникационно общество.

Изхождайки от предположението, че (научната) текстовата компетентност е една най-важните компетентности в академичната сфера, и че нейното придобиване играе централна роля както за успешното справяне с университетското обучение, така и по-късно при професионалната реализация, в настоящата разработка е направен преглед на някои от концепциите за текстовата компетентност (респ. за жанровата текстова компетентност) и на дискусията за въздействието на тези компетентности върху академичната работа.

В обобщение на всичко по-горе изложено може да се каже, че (научната) текстова компетентност може да се развива само чрез интензивно изучаване на различни видове текст, което от една страна позволява запознаване със съществуващите конвенции, от друга страна стимулира усвояването на специфична за научната сфера лексика. Само чрез целенасочени упражнения студентите могат да усвоят и свободно да прилагат този

⁴В тази връзка Краузе признава, че при изучаването на адекватната употреба на качества на текстовите жанрове не става въпрос за научно осъзнаване за текстовите жанрове като „методически и теоретически изработена рефлексия за умението да се използват текстови жанрове“ (Krause, 2000: 45).

"друг" език, който ги очаква в университета. Текстовите умения, с които те идват в университета, са основата, върху която може и трябва да се изгражда научна текстова компетентност. По този начин се придобива една ключова компетентност, която е от решаващо значение както за успешното включване в обществения живот така и за успешна професионална реализация.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Ehlich, K. (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Heft 19*. München: Iudicium, 13-42
- Ehlich, K., Graefen, G. (2001): Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukursiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27*, 351-378.
- Fandrych, Ch. (2007). „Aufgeklärte Zweisprachigkeit“ in der Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raums. In: Schmolzer-Eibinger, S., Weidacher, G. (Hrsg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 275-298
- Feilke, H. (1994). *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des 'sympathischen' und 'natürlichen' Meinens und Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Feld-Knapp, I. (2005). *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač
- Heinemann, M., Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. (Reihe Germanistische Linguistik)*. Tübingen: Niemeyer
- Hufeisen, B. (2007). Textkompetenz. In: Bausch, K.-R./Burwitz-Melzer, E. et al. (Hrsg.): *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 97-105
- Jakobs, E.-M. (1997). Textproduktion als domänen- und kulturspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Adamzik, K., Antos et. al. (Hrsg.). *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt/M.: Lang, 9-30
- Kern, Richard (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Krause, W.-D. (2000). Kommunikationslinguistische Aspekte der Textsortenbestimmung. In: Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Textsorten. Kommunikationslinguistische und konfrontative Aspekte*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 34-68
- Kruse, O. (1997). *Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst*. Online unter: http://www.prowitec.rwth-aachen.de/p-publicationen/band-pdf/band1/band1_kruse.pdf (Zugriff: 19.01.12)
- Portmann-Tselikas, P. R. (2005). *Was ist Textkompetenz?* Online unter: <http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> (Zugriff: 17.01.2012)
- Portmann-Tselikas Paul R. (2007). Textkompetenz und Studienerfolg. Fragen und Probleme an der Schnittstelle zwischen unterschiedlichen akademischen Traditionen. In: *Dokumentation der Tagungsbeiträge: Germanistentreffen Deutschland – Süd-Ost-Europa, 2.-6-10.2006*, Bonn: DAAD, 267-289
- Portmann-Tselikas, P. R., Schmolzer-Eibinger, S. (Hrsg.) (2002). Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. *Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, Serie B, Bd. 7. Innsbruck/Wien u.a.: Studien-Verl.
- Riemer, C. (2007). Textrezeption und Textproduktion als fremd-/zweitsprachliche Kernkompetenzen. In: Bausch, K.-R./Burwitz-Melzer, E. et al. (Hrsg.): *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 161-166
- Schmolzer-Eibinger, S. (2007). Auf dem Weg zur Literalen Didaktik. In: Schmolzer-Eibinger, S., Weidacher, G. (Hrsg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 207-222
- Schmolzer-Eibinger, S. (2008). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Europäische Studien zur Textlinguistik, Bd. 5*. Tübingen: Narr
- Schmolzer-Eibinger, S. (2010). Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. In: Krumm, H.-J./Fandrych, Ch. et al. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Halbband. Berlin/New York: De Gruyter, 1130-1137
- Schmolzer-Eibinger, S., Weidacher, G. (Hrsg.) (2007). *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr

- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer
- Steinhoff, T. (2003). Wie entwickelt sich wissenschaftliche Textkompetenz? In: *Der Deutschunterricht. Heft 3*. Seelze: Friedrich Verlag, 38-47
- Weidacher, G. (2007). Multimodiale Textkompetenz. In: Schmölzer-Eibinger, S., Weidacher, G. (Hrsg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr, 39-55