

Vargáné - Drewnowska Ewa

**Zur Anwendung eines textlinguistischen Instrumentariums
im Aufsatzunterricht mit Germanistikstudenten**

Dissertation
1. Band

Szeged
JATE Philosophische Fakultät
1995

INHALTSÜBERSICHT

EINLEITUNG	2
1. KURZER ÜBERBLICK ÜBER DIE GESCHICHTE DES DEUTSCHEN AUFSATZES IM MUTTERSPRACHLICHEN UNTERRICHT	6
2. ZU ENTWICKLUNGSTENDENZEN IN DER HEUTIGEN SCHREIBDIDAKTIK	22
2.1. Zur Entwicklung und Präsenz der dominierenden Ansätze in der Schreibdidaktik des Fremdsprachenunterrichts	22
2.2. Zur Entwicklung des textlinguistischen Ansatzes als Kernpunktes der modernen Schreibdidaktik	48
2.3. Zusammenfassung der theoretischen Erwägungen	64
3. TEXTLINGUISTISCHES KONZEPT IM PRAKTISCHEN AUFSATZUNTERRICHT	69
3.1. Ziel, Methode, Adressaten und Bedingungen eines textlinguistischen Konzeptes im praktischen Aufsatzunterricht	69
3.2. Textlinguistisches Instrumentarium	71
3.3. Konkrete Unterrichtsvorschläge, Analyse und Bewertung der Aufsätze mit Hilfe des textlinguistischen Instrumentariums	76
3.4. Zusammenfassung von Ergebnissen des textlinguistischen Konzeptes im Aufsatzunterricht	159
3.4.1. Vorteile des textlinguistischen Instrumentariums im Aufsatzunterricht	159
3.4.2. Schlußfolgerungen hinsichtlich der methodischen Konzeption	161
3.4.2.1. Textrelationen zwischen den Inter- und den Zieltexten in meinem Konzept	163
4. VORSCHLÄGE FÜR DIE ZUKÜNFTIGE PRAXIS	165
4.1. Einführung	165
4.2. Übungen	167
4.2.1. Positionsmarkierungen	167
4.2.2. Grundformen der Themenentfaltung	168
4.2.3. Entwicklung von Absätzen	180
4.2.4. Anaphorische und kataphorische Artikel	185
4.2.5. Pronominalisierungsketten	186
4.2.6. Rhematische und thematische Pronomina	187
4.2.7. Besprechende und erzählende Tempora	188
4.2.8. Modi	190
5. SCHLUßBETRACHTUNG	192

ANMERKUNGEN	194
LITERATURVERZEICHNIS	202
QUELLENVERZEICHNIS	212

EINLEITUNG

Als Assistentin am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur habe ich Jahr für Jahr die Möglichkeit festzustellen, daß die kommunikative Kompetenz der frisch immatrikulierten Germanistikstudenten im mündlichen Sprachgebrauch viel höher ist als ihre Schreibkompetenz, d. h. die Fähigkeit, sich im schriftlichen Deutsch kohärent und der jeweiligen Textsorte gemäß auszudrücken.

Oft werden beim Schreiben die für den mündlichen Sprachgebrauch charakteristischen Wendungen verwendet.

Dieser Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen wundert mich eigentlich nicht, weil ich mir darüber im klaren bin, daß es im Rahmen des Schulunterrichts fast unmöglich ist, alle vier Fertigkeiten gleichermaßen zu entwickeln.

Einen anderen Grund dafür sehe ich in der Geschichte der Methoden des Fremdsprachenunterrichts, und zwar in der Tatsache, daß das Hauptziel dieses Unterrichts seit der Audiolingualen Methode eindeutig Aufbau der Sprachkompetenz für den mündlichen Gebrauch in der Alltagskommunikation war, und daß der Fremdsprachenunterricht in den Mittelschulen in Ungarn sehr lange nach den Traditionen dieser Methode erfolgte.

Noch vor einigen Jahren beschäftigte sich die Fachliteratur mit der Fertigkeit Schreiben kaum. Die meisten Publikationen, welche seit ungefähr Mitte der 80er Jahre erschienen sind, befassen sich mit Entwicklung der Schreibkompetenz bei Anfängern und wenige von ihnen behandeln eine systematische Entwicklung der Schreibkompetenz auf höheren Stufen, z. B. in Gruppen von Germanistikstudenten.

Deswegen bin ich der Ansicht, daß es notwendig ist, für dieses Fach in der Germanistik neue methodische und didaktische Grundlagen zu schaffen.

Es ist notwendig, weil von Germanisten schlechthin eine sehr gute Schreibkompetenz erwartet und verlangt wird: Die heute frisch immatrikulierten Studenten müssen in drei (im Falle des dreijährigen Studiums) oder in fünf Jahren ihre Diplomarbeiten in der Zielsprache (Deutsch) verfassen.

Wenn ihre Schreibkompetenz nicht von Anfang an systematisch entwickelt wird, haben sie bei der Verfassung ihrer Diplomarbeiten oft sehr große Schwierigkeiten, weil sie über entsprechende Schreibstrategien (etwas behaupten, widerlegen, Meinung äußern, vergleichen etc.) und über einen der Schriftsprache angemessenen Stil nicht verfügen.

Aber so wenig anspruchsvoll kann ein Germanistikstudium nicht sein, daß eine Diplomarbeit sein erstrangiges und einziges Ziel wäre. Für notwendig halte ich deswegen die Kenntnis von verschiedenen Textsorten, die sowohl im Bereich des Schulunterrichts (Bewerbungsschreiben, Inhaltsangabe, Bericht, Erzählung etc.) als auch im Bereich des Publizierens (Rezension, Referat etc.) verfaßt werden.

Im Grunde genommen handelt es sich hier darum, daß unsere Absolventen im deutschen schriftlichen Sprachgebrauch wenigstens über so ein breites "Ausdrucksinstrumentarium" verfügen sollen, wie im mündlichen.

Ich bin der Meinung, daß viele Ideen für eine neue Methodik des Aufsatzunterrichts in der Germanistik aus der Methodik des Aufsatzunterrichts für Muttersprachler entlehnt werden können.

Dabei muß man aber die Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts in Rücksicht nehmen, weil hier Probleme vorkommen können, die im Unterricht für Muttersprachler überhaupt nicht auftauchen.

Doch bevor man eine neue Methodik aufzubauen versucht, muß man sich über die Grundlagen, auf die sich diese Methodik gründen sollte, einen möglichst objektiven Überblick schaffen. Unter diesen Grundlagen verstehe ich die Schreibkompetenz, die man bei den frisch immatrikulierten Studenten feststellt.

Ich glaube, daß ein Einblick in Lehrwerke, die in den ungarischen Mittelschulen am häufigsten verwendet werden, eine reale Einschätzung von dem ermöglicht, was von einem Abiturienten im Bereich der deutschen Schreibkompetenz erwartet, und was in Rahmen des Germanistikstudiums weiterentwickelt werden kann.

Hier wären vier folgende Lehrwerke zu nennen:

1. Német nyelvkönyv I - IV
2. Deutsch Konkret, Bd. 1 -3
3. Themen (alt) und in den letzten zwei Jahren auch Themen neu
4. Deutsch aktiv Neu A, B, C¹

In "Német nyelvkönyv" ist eine sehr niedrige Zahl der Schreibaufgaben auffallend und auch die Tatsache, daß sie keine systematische Entwicklung der Schreibkompetenz fördern. Die meisten Anweisungen zu den Aufgaben lauten "Schreiben Sie einen Aufsatz zum Thema...!"², ohne daß die zu schreibende Textsorte, das Ziel des Textes oder sein evtl. Adressat genannt wären. Meistens werden auch keine Mustertexte angegeben. Der Schwerpunkt dieses Lehrwerks liegt in einem systematischen Aufbau der grammatischen Kenntnisse und des Wortschatzes, aber sicher nicht im Aufbau der Schreibkompetenz.

Den Grund für so eine Konzipierung dieses Lehrwerks ist wohl in den Traditionen der Audiolingualen Methode zu sehen, in denen es entstanden ist.

Deswegen greift ein Lehrer, der die Schreibkompetenz seiner Schüler systematisch aufbauen will, sicher zu einem der drei, nach den Prinzipien der Kommunikativen Didaktik entworfenen Lehrwerken.

In "Deutsch konkret" in "Themen neu" und in "Deutsch aktiv neu" ist nämlich die Zahl der schriftlichen Aufgaben relativ hoch und die Schreibkompetenz wird viel zielbewußter und systematischer entwickelt als in "Német nyelvkönyv".

Die Autoren schreiten nämlich von narrativen und deskriptiven (sowohl berichtenden als auch beschreibenden) Textsorten zu argumentativen bzw. zu explikativen.

Der Schwierigkeitsgrad der zu schreibenden Aufgaben weist eindeutig eine Progression vom Einfacheren zum Komplizierteren²; z. B. in "Themen neu" ist es in den Aufgaben zum Briefeschreiben am besten zu beobachten: Zuerst sind es nur Paralleltexte, dann gibt es keine Mustertexte mehr, sondern Ausdrücke, die als Formulierungshilfen angegeben werden.³

In allen drei Lehrwerken wird meistens die zu schreibende Textsorte (z. B. Brief, Zeitungsbericht, Kommentar) in der Arbeitsanweisung genannt und die Lernenden erhalten viele Formulierungen - und Planungshilfen für ihre Aufgaben in Form von authentischen (und nicht mehr synthetischen) Texten, zu denen Paralleltexte verfaßt werden sollen, oder Anhaltspunkte, die sie bei der inhaltlichen Planung eigener Texte verwenden können.

Nicht nur die Texte sind authentisch, sondern auch die Schreibanlässe und die Adressanten sind (quasi)authentisch.⁴

Besonders positiv schätze ich die Versuche der Autoren von "Deutsch konkret" ein, die Lernenden für die Unterschiede zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache zu sensibilisieren.⁵

Auch die Unterschiede zwischen verschiedenen Textsorten, und zugleich zwischen der objektiven und der subjektiven Darstellung werden dadurch hervorgehoben, daß die Lernenden zu demselben Thema zwei verschiedene Textsorten (Bericht und Kommentar)⁶ verfassen sollen.

Unter den Textsorten dominieren pragmatische Texte wie: Einkaufszettel, Ansichtskarte, Einladungsbrief (Themen neu 1), Stellenanzeige, Lebenslauf, Bericht, und seltener Liedertexte, fiktionale Texte.

Im "Deutsch konkret" habe ich sogar einzelne Versuche festgestellt, den Lernenden textgrammatische Grundkenntnisse beizubringen, wie z. B. das Prinzip der Wiederaufnahme des Substantivs durch Pronomina und Adverbien.⁷

Auch in "Themen neu" sind manche Übungen ausgesprochen textgrammatisch ausgerichtet.⁸

Besondere Aufmerksamkeit verdient jedoch in dieser Reihe "Deutsch aktiv Neu", weil es das einzige Lehrwerk ist, in welchem textgrammatische Kenntnisse im Umgang mit den Texten (von der Textrezeption zur Textproduktion) ziemlich systematisch vermittelt werden.

Schon auf dem Grundstufenniveau 1 A werden satzübergreifende Verweisungen behandelt, die die Textkohärenz bewirken, wie z. B. bestimmter und unbestimmter Artikel, Personalpronomen und Demonstrativpronomen, und Substantive⁹.

Im Teil 1 C werden die Lernenden mit der Definition des Textes vertraut gemacht¹⁰ und außerdem lernen sie den Begriff "Ketten" kennen, unter welchem der Autor (Heinz Wilms) Isotopie - Reihen meint.¹¹

Darüber hinaus werden die Lernenden für den Wechsel vom unbestimmten zum bestimmten Artikel als Verbindungsmittel im Text¹² und für die explizite Wiederaufnahme des Substantivs durch ein Personalpronomen¹³ sensibilisiert.

Teil 1C vermittelt Kenntnisse über die kataphorischen und anaphorischen Verweise im Text¹⁴, wiederholt Kenntnisse der Isotopie- Reihen¹⁵ und macht die Lernenden mit dem Begriff Thema und Rhema¹⁶ vertraut.

Nach dem hier kurz dargestellten Einblick in die nach den Prinzipien der Kommunikativen Didaktik verfaßten Lehrwerke, die in den ungarischen Mittelschulen neben "Német nyelvkönyv" und in der letzten Zeit immer öfter auch statt dieses Lehrwerkes verwendet werden, stelle ich folgendes fest:

"Themen neu", "Deutsch konkret" und "Deutsch aktiv neu" weisen Tendenzen einer Richtung auf, welche in der heutigen Schreibdidaktik des Fremdsprachenunterrichts als textlinguistischer Ansatz genannt wird.

Es ist in folgenden Schwerpunkten dieser Lehrwerke explizit zu sehen:

- Behandlung des Textes als eines Exemplars, das einer bestimmten Textsorte gehört,
- Streben der Autoren, die Lernenden für die Spezifik der einzelnen Textsorten zu sensibilisieren,
- systematische Entwicklung der Schreibkompetenz von einfacheren Formen (beschreibend, berichtend) zu komplizierteren (explikativ, argumentativ),

- authentische, meistens pragmatische Texte im Unterricht,
- (quasi)authentische Schreibanlässe und (quasi)authentische Adressaten der Texte,
- Vermittlung von textgrammatischen Kenntnissen.

Diese Tendenzen finde ich in der Fachliteratur von Textlinguisten und Fachdidaktikern bestätigt, denn laut der neuesten Forschungen (Blüml, Sowinski, Sanner, Eder, Tütken, Pagner, Wilms u.a.) bringt ein sich auf bestimmte textlinguistische Kenntnisse gründender Aufsatzunterricht nachweisbar positive Ergebnisse.

Daher bin ich der Meinung, daß die schon in den Mittelschulen vermittelten textlinguistischen Kenntnisse geradezu im Germanistikstudium weiterentwickelt werden sollten, weil sie zu einer systematischen Entwicklung der Schreibkompetenz führen können.

Aus diesen Feststellungen und Überlegungen ergibt sich folgende **Fragestellung für die vorliegende Dissertation:**

Zu welchen Ergebnissen führt die Anwendung eines textlinguistischen Instrumentariums im praktischen Aufsatzunterricht mit Germanistikstudenten sowie in der Analyse und Bewertung ihrer Aufsätze?

Diese Frage versuche ich im praktischen Teil meiner Dissertation zu beantworten (Kapitel 3 und 4).

Da eine neue methodisch didaktische Konzeption auch einer theoretischen Fundierung bedarf, bemühe ich mich, die Entwicklung der Fertigkeit Schreiben im theoretischen Teil meiner Dissertation aus folgenden Blickwinkeln darzustellen:

Kapitel 1: Kurze historische Darstellung der Geschichte des deutschen Aufsatzes im muttersprachlichen Unterricht mit besonderer Berücksichtigung derjenigen Beiträge, die den dominierenden Tendenzen in der heutigen Schreibdidaktik nahestehen.

Kapitel 2: Entwicklung der wichtigsten didaktischen Ansätze und ihre Präsenz in den Beiträgen zur heutigen Schreibdidaktik des Fremdsprachenunterrichts.

Stellenwert und Entwicklung des textlinguistischen Ansatzes unter anderen didaktischen Ansätzen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik von heute.

Erfassung der wichtigsten Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Methodik des deutschen Aufsatzes im muttersprachlichen Unterricht und der Methodik des Aufsatzes im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, besonders im textlinguistischen Ansatz.

1. KURZER ÜBERBLICK ÜBER DIE GESCHICHTE DES DEUTSCHEN AUFSATZES IM MUTTERSPRACHLICHEN UNTERRICHT

Die Vorübungen zum Unterricht in Rhetorik in der Antike bei Griechen und Römern werden heute als die ursprüngliche Form des neuzeitigen Aufsatzunterrichts angesehen.

Auch Aristoteles soll seine Schüler in diesen Übungen unterrichtet haben und vom 1. Jh. vor Christi an waren sie üblich.

Die rhetorischen Übungen brachten den Schülern bei, wirkungsvoll zu reden, d. h. dem Zweck der Rede entsprechend ihre Argumentation aufzubauen.

Die ersten Lehrbücher, die in griechischer Sprache verfaßten sog. Progymnasmata, sind im 2. Jh. nach Christi erschienen. Sie waren eine Art Propädeutik in die Rhetorik. Die Übungsformen der Progymnasmata sind aus einzelnen Teilen der antiken Gerichtsrede endstanden und zwar aus:

- narratio: der Darstellung der Sachverhalte,
- confirmatio: der Beweisführung der eigenen Darstellung und aus
- refutatio: der Widerlegung der gegnerischen Darstellung.

Narratio z. B. ist der Ursprung der heutigen Schülerzählung.¹

Noch im 17. Jh. gab es in Deutschland keinen Deutschunterricht, d.h. Unterricht in deutscher Sprache. Latein war die Sprache des Unterrichts. Mit dieser Tatsache war die Forderung der Reformer des 17. Jahrhunderts nach Deutsch als Unterrichtssprache verbunden.

1794 ist "Praktisches Lehrbuch zur Bildung eines richtigen mündlichen und schriftlichen Ausdrucks" von J. Ch. Vollbeding mit den Aufsatzunterricht vorbereitenden Übungen erschienen.

Die Aufsatzreformer des 18. Jhs. waren für die freien Aufsätze und zwar nicht am Ende, sondern schon am Anfang der Schulzeit.²

Die seit Mittelalter in der Schreibschule (im Fremdsprachenunterricht) bevorzugten Briefaufsätze, sowohl Privat- als auch Geschäftsbriefe, wurden auch im 18. Jh. im Einklang mit den Prinzipien der eine Bürgerschule fordernden Reformer verfaßt.

Die letzten zwanzig Jahre des 18. und die erste Hälfte des 19. Jhs. sind als ein allgemeiner Wandel von einer "rhetorisch-mündlichen zu einer eher schriftlichen Kultur" zu bezeichnen.³

Erzählung/und Beschreibung, die schon in der Spätantike zu den rhetorischen Übungen gehörten, bildeten mit der Abhandlung im 18. und im 19. Jh. die drei Hauptformen des deutschen Aufsatzes. Außerdem war auch Brief weiter sehr beliebt.

Erwähnenswert ist, daß es im 19. Jh. zwischen Erzählungen und Berichten noch nicht unterschieden wurde. Die Erzählungen im Anfangsunterricht glichen eher Nacherzählungen.

Die Abhandlung war im 18. Jh. eine neue Aufsatzform. O. Ludwig nimmt an, daß sie in der ersten Hälfte des 18. Jhs. entstanden ist.

Für die zweite Hälfte des 19. und die ersten zwanzig Jahre des 20. Jhs. sind die Entrhetorisierung und die Subjektivität im Aufsatzunterricht charakteristisch.

In der gymnasialen Aufsatzdidaktik entstanden neue Tendenzen. So z. B. wurde die Schullektüre zur Grundlage des Aufsatzunterrichts (der Vorschlag kam von R. H. Hiecke). Diese Tendenz wurde von Ernst Laas, einem anderen Reformers des 19.Jhs. entwickelt, indem er die Stoffe für die Aufsätze entschieden auf literarische Stoffe beschränkte.

Im weiteren hat sich die Bedeutung des Stilbegriffs geändert; für R. Hildebrand drückt der Stil nicht nur die Gedanken, sondern das Innere, das ganze "geistige Leben" das Darstellenden aus.

Ludwig Schaaf, der Autor der ersten Methodik des deutschen Aufsatzes, hat die Individualität der Schreiber als einen konstitutiven Faktor berücksichtigt. Er vertrat die Meinung, daß die Schönheit des Stils durch die innere Welt und die Gefühle des Schreibenden bedingt wird.

Die Entrhetorisierung der narrativ-beschreibenden Formen führte zur Entwicklung in zwei Richtungen, und zwar in der Richtung der Orientierung an der geschilderten Sache, die ihre Darstellungsformen in der Erzählung und der Beschreibung fand, und der Richtung der Orientierung am geschilderten Subjekt in Form der Schilderung.

In den sog. dogmatischen Stilarten gab es neben der Abhandlung, die die Untersuchung eines Sachverhalts darstellte, auch die Betrachtung, eine zwischen der Schilderung und der Abhandlung stehende Form.

Es entstand ein neues System der Aufsatzformen, in dem die Subjektivität eine neue Kategorie war und deswegen konnte zwischen objektiven Aufsatzformen (Erzählung, Beschreibung, Abhandlung) und subjektiven Aufsatzformen (Schilderung, Betrachtung) unterschieden werden.

Die Themen der Aufsätze waren philosophisch oder sie bezogen sich auf die Gegenstände der neueren deutschen Literatur (Schiller, Goethe, Lessing).⁴

Bis in die siebziger Jahre des 19. Jhs. vertraten die Aufsatzmethodiker (es handelt sich hier vor allem um die Volksschule) drei Richtungen:

- die m e c h a n i s c h e Richtung, die ihren Ursprung in den deutschen mittelalterlichen Schulen fand und deren Methoden auf dem Nachschreiben von sprachlichen Mustern beruhten,
- die l i t e r a r i s c h e Richtung, deren Methodiker am literarischen Aufsatz im Gymnasiumunterricht orientiert waren und ihn für die Volksschule adaptierten,
- die l o g i s c h - g r a m m a t i s c h e Richtung, deren Hauptprinzip war, "sprachliche Gesetze aus Denkgesetzen" abzuleiten und auf diese Weise "einen logischen Idealtypus" in der Grammatik zu konstruieren.

(Sorgenfrei, 1966,6).

In der zweiten Hälfte des 19. Jhs. verschwanden allmählich die Grenzen zwischen den oben genannten Richtungen, aber ihre wesentlichen Merkmale waren in dem sog. gebundenem Aufsatz zu finden.

Diese Form wurde in den letzten Jahrzehnten des 19.Jhs. praktiziert. Ihre Vertreter waren sich in ihren Ansichten einig. Sie gingen nämlich davon aus, daß der Volksschüler selbst nicht p r o d u z i e r e n, sondern nur r e p r o d u z i e r e n kann. Reproduzieren soll er das, was ihm der Lehrer darbietet und was zusammen mit dem Lehrer erarbeitet wird.

Vom heutigen Standpunkt gesehen beschränkte und fesselte der gebundene Auf-

satz nicht nur die Phantasie des Schülers, sondern auch die des Lehrers, weil er sich an ein bestimmtes Schema halten mußte, das für die Aufsatzstunde für alle Klassenstufen vorgesehen war. Dieses Schema bestand aus folgenden fünf Phasen:

- "1. Der Vortrag des Aufsatzmusters durch den Lehrer;
2. Wiederholte mündliche Nachgestaltung durch die Schüler;
3. Die Erarbeitung einer Disposition durch die ganze Klasse unter Führung des Lehrers,
4. Die Übung grammatischer und orthographischer Besonderheiten;
5. Die Niederschrift des Aufsatzes durch die Schüler." (Sorgenfrei 1966, 17)

Die Vertreter des gebundenen Aufsatzes (z. B. A. Wörmer, H. Meyer, Ch. Schmid J. Költze) strebten danach, ihre Schüler zur Kriegsbereitschaft und zur Verehrung der Herrscher zu erziehen. Ihre Ziele beeinflussten natürlich auch die Aufsatzthemen. In den Schulbüchern propagierte man den Erbfeindgedanken und pries den Todesmut. Die Themen der Aufsätze waren oft die Titel der Lesestücke. Andere, nicht mit dem Krieg verbundene Themen, waren oft aus dem Bereich der Biologie oder Geographie stammende Begriffe, z. B.: "Die Taube", "Das Riesenhänguruk", "Die Steppen".⁵

Wie es schon die Titel zeigen, waren sie ziemlich unkindlich, und unpersönlich. Themen, in denen es sich um eine persönliche Beziehung des Schülers zur Sache handelte, gab es selten. Manchmal, vor allem in den höheren Klassen der Volksschule, überschritten solche Themen wie z. B.: "Wiege und Sarg" die Kenntnisse und das Können der Schüler.

Zu den häufigsten Darstellungsarten des gebundenen Aufsatzes gehörten Erzählung und Erörterung.

Die Erzählung ähnelte wegen der Lehrmethoden, die den Schüler zu keinem produktiven Anteil am Schreibprozeß anregten, einer Nacherzählung.

Die Erörterung war für solche Themen geeignet, wie z. B.: Vergleichen von Gegenständen oder Erscheinungen und Erklärung von Sprichwörtern.

Außerdem ließ man die Schüler die Muster von persönlichen Briefen und Briefen aus dem geschäftlichen Bereich nachgestalten.

Die Anhänger des gebundenen Aufsatzes waren für eine sehr strenge Korrektur. Deswegen verbesserten sie die Aufgaben ihrer Schüler sehr genau, bis zum letzten Fehler, obwohl die Gleichförmigkeit der Aufsätze ihre Arbeit sehr monoton machte. Die korrigierten Texte hatten die Schüler in die Reinhefte zu schreiben und sie dem Lehrer vorzuzeigen.

Die Schwäche dieser Korrektur lag nicht nur daran, daß sie auf die Schüler abschreckend wirkte, sondern auch daran, daß die Schüler keine Hinweise dazu bekamen, wie sie weiter arbeiten sollen, um in ihren nächsten Aufsätzen dieselben Fehler zu vermeiden.

Schon in den sechziger Jahren des 19. Jhs. betonten berühmte Methodiker und Didaktiker des Deutschunterrichts, wie z. B. R. Hildebrand die Selbständigkeit der Schüler, die von der Methodik des gebundenen Aufsatzes ausgeschlossen war. Die Tendenz, deren Vertreter sich für den freien Aufsatz eingesetzt und gegen den gebundenen Aufsatz konsequent gekämpft haben, verstärkte sich allmählich und

wurde später zu einer der berühmtesten Richtungen in der Geschichte des deutschen Aufsatzes, nämlich zu Reformpädagogik der Jahrhundertwende. Die Ansichten, daß die Themen der zu schreibenden Aufsätze von Schülern frei gewählt werden sollten, daß Schreiben ein Schöpferisches Tun ist, daß es zwischen dem Künstlerischen und dem Kindlichen einen Zusammenhang gibt, daß im Kind eine Produktivkraft steckt, die durch Anwendung neuer Methoden geweckt werden soll, sind ihre relevanten Kennzeichen.

Diese Richtung verdient hier viel Aufmerksamkeit zumal, da einer der Ansätze in der heutigen fremdsprachlichen Schreibdidaktik, das Freie Schreiben, in ihr seinen Ursprung hat.

Ferner gibt es meiner Ansicht nach zwischen der Reformpädagogik und den heutigen Tendenzen in der fremdsprachlichen Schreibdidaktik auch andere Berührungspunkte, auf welche ich demnächst hindeuten möchte.

Innerhalb der Reformpädagogik bildeten sich verschiedene Richtungen heraus, unter denen drei in der Aufsatzreform besonders wichtig waren, und zwar:

- die Pädagogik vom Kinde,
- die Arbeitsschulbewegung und
- die Kunsterziehungsbewegung.⁶

Die berühmtesten Vertreter des freien Aufsatzes (O. Anthes, F. Gansberg, H. Scharrelmann, A. Jensen, W. Lamszus u. a.) sind der Kunsterziehungsbewegung zuzuordnen. Sie waren überwiegend Volksschullehrer.⁷ Ihre Thesen und Forderungen, die den reformierten Aufsatzunterricht betrafen, entstanden also meistens aufgrund der alltäglichen Unterrichtspraxis und Analyse der Kinderaufsätze.

In ihren Publikationen sprachen sie sich nicht nur für eine Reform des gebundenen Aufsatzes aus, sondern griffen die gesellschaftlichen Verhältnisse im imperialistischen Deutschland an. Demzufolge waren sie (z. B. Scharrelmann und Lamszus) entschieden gegen die mit dem Krieg verbundenen Themen im Aufsatz.

Der gebundene Aufsatz wurde nicht nur aus politischen und methodisch-didaktischen, sondern auch aus ästhetischen Gründen abgelehnt. Lamszus und Jensen deuteten nämlich darauf hin, daß er viele Merkmale der sog. Schundliteratur trug.

Stoffe für den freien Aufsatz sollten den Aufsatzreformern nach aus dem Erfahrungs- und Erlebniskreis des Kindes stammen. Es waren also Alltagsthemen, in denen Technik und Industrie auch eine Rolle spielten. Eigentlich sollte das Thema nur eine Hilfsfunktion ausüben, indem es das Kind zur P r o d u k t i o n anregte.

Die Anhänger des freien Aufsatzes propagierten sogar eine Wahlfreiheit bei den Themen, die sich die Schüler individuell aussuchen konnten.

Sehr stark setzten sich Jensen und Lamszus für die freie Wahl der Themen ein. Folgende Thesen der beiden Reformer wurden in einer Arbeitsversammlung 1912 von der Hamburger Lehrerschaft fast einstimmig angenommen:

"1. Das vom Lehrer gestellte und in der Klasse gemeinsam bearbeitete Thema ist das größte Hindernis der stilistischen Entwicklung, denn es erzeugt nicht naturgesetzlich gewachsene, sondern planlos und willkürlich konstruierte Sprachgebilde.

2. Der Aufsatz muß vom Kinde w a h l f r e i geschrieben werden und erwächst wie das Schrifttum der Völker als ein Ausdruck der mannigfaltigen Interessen und Individuen auf dem Boden einer geistigen Arbeitsgemeinschaft." (Jensen/ Lamszus 1913, 28)

Der Vergleich des Kindlichen mit dem Künstlerischen in These 2 ist evident. Außer dem in der ersten These erwähnten Grund für die freie Themenwahl sehen die Autoren noch einen anderen: Die größten Dichter schaffen ihre feinsten Gedichte wahlfrei, ohne daß ihnen ein Thema aufgezwungen wäre.

Der Ansicht, daß Kinder darüber schreiben sollten, wofür sie wirklich Interesse haben, waren auch Paul Reiff⁸, Paul Georg Münch⁹ und Otto Anthes.¹⁰ Keine Themen dürfen ihnen aufgezwungen sein, denn der Zwang hemmt ihre Ausdrucksmöglichkeiten, und sowieso weichen sie von dem zu schreibendem Thema ab, wie es Anthes am folgenden Beispiel und in seinem Kommentar dazu darstellt:

"Da sagt eine:

Meine Lieblingspuppe

Ich habe drei Puppen und eine Badepuppe. Aber ich spiele lieber mit Bälle. Ich habe mir heute auch ein Ball mit genommen. Wir dürfen auf dem Schulhof Ball spielen. (...)

Also die Puppe ist der Vorwurf, aber sie macht sich nichts aus Puppen. Sie schreibt also lieber über das Ballspiel, das ihre Freude ist. Der Lehrer, der dabei bemerkt, daß der Aufsatz mißraten ist, weil das Thema nicht innegehalten ist, kann mir leid tun." (Anthes 1906, 234)

Für die freie Wahl der Themen bringt der Autor noch ein Argument auf: Wenn den Schülern ein bestimmtes Thema aufgezwungen wird, ist er nicht imstande, es mit eigenen Augen zu sehen, sondern mit denen des Lehrers. So verliert das Kind beim Schreiben seinen eigenen Stil und verfaßt seine Aufsätze in "künstlichem Schulstil".¹¹

Der Berührungspunkt mit dem Ansatz des Freien Schreibens in der heutigen Schreibdidaktik liegt hier auf der Hand: Auch im Freien Schreiben sollen die Schreibansätze von den Lernern bestimmt werden.

Nicht alle Reformer waren für eine völlig freie Themenwahl. Die Themen sollten aber mindestens aus dem Erlebniskreis des Kindes stammen (meist aus dem Alltag), sowie leicht und klar formuliert sein.

Fritz Gansberg schlägt sogar eine Art Vorübungen zu den Aufsätzen vor, und zwar "Musterstücke",

"in denen bestimmte Sprachformen möglichst zwanglos angehäuft werden." (Gansberg 1912, 547)

In den Vorübungen empfiehlt der Autor drei Sachthemen:

"Szenen des Alltags (...)

Personen, von denen viele Tätigkeiten ausgehen (...)

Allerlei wunderliche Erzähler "(ebenda 547ff)

Unter jedem Sachthema listet Gansberg bestimmte Ausdrücke auf, die beim Aufsatzschreiben Formulierungshilfen für die Schüler sind, wie es am folgendem Zitat aus den "Szenen des Alltags" zu sehen ist:

"I n d e r E i s e n b a h n. Laß mich in der Ecke sitzen! Aber nimm dich in acht, wenn die Tür zugemacht wird! Sieh dich auch vor, daß dich der Zugwind nicht so trifft! (...)

sein? (...) Kann ich mich noch dazwischen setzen? Können Sie mir sagen, wann wir in Hamburg ankommen? (...) Würden Sie mir bitte Ihren Fahrplan mal leihen? (...) Wollen Sie mir bitte eine Tasse Kaffee bringen? " (ebenda, 548)

So versucht Gansberg, die sprachliche Form der zu schreibenden Aufsätze mit dem Inhalt zu verknüpfen und hier ähnelt er meiner Meinung nach den Vertretern des textlinguistischen Ansatzes in der heutigen fremdsprachlichen Schreibdidaktik, die ihren Lernern durch Mustertexte und Listen mit den für das jeweilige Thema und die jeweilige Textsorte charakteristischen Ausdrucksformen Formulierungshilfen anbieten. (Auf dieses Thema wird im nächsten Kapitel ausführlicher eingegangen). Diese Anhäufung der für verschiedene Sprechabsichten (Warnen, Befehlen, Fragen, Bitten, Hilfe Anbieten, um Auskunft bitten usw.) typischen Ausdrucksformen erinnert mich an eine der modernsten Tendenzen in der heutigen kommunikativen Didaktik: In der " Kontaktschwelle Deutsch " ¹² heißt es nämlich:

" Um Hilfe bitten

(...)

+ Können Sie mir tragen helfen?

+ Würden Sie mir helfen, den Koffer zu tragen? "

(...) (Baldegger et al. 1980, 106)

" Warnen

(...)

+Sei vorsichtig!

+Fahren Sie vorsichtig!

+Da vorne mußt du vorsichtig sein ! " (ebenda, 115)

" Hilfe anbieten

(...)

+ / kann / ich Ihnen helfen?

/ soll /

/ darf / "(ebenda, 133)

Die Ähnlichkeit der Form der von Gansberg erstellten Ausdruckshilfen mit denen der heutigen Didaktiker ist hier auffallend. Der Unterschied besteht vor allem darin, daß manche Ausdrücke in den "Musterstücken" heute archaisch klingen.

Obwohl die Reformer für klar formulierte und leichte Themen waren, empfahlen sie den Schülern manchmal für ihr Alter und das damit verbundene Leistungsvermögen relativ schwere Aufgaben wie z.B: "Blick in ein Maschinenhaus". ¹³

Wie schon früher erwähnt wurde, sahen Vertreter der Reformpädagogik im Kind eine schöpferische Kraft und verglichen seine Art und Weise zu schreiben und zu denken mit der eines Künstlers. Der Ansicht, daß das Kind in seinen Gedankengang beim Schreiben einem Künstler sehr ähnelt war z. B. Otto Anthes:

"Ich lege allerdings nicht allzuviel Wert darauf, daß der Gebrauch, den das Kind von der Freiheit des Ausdrucks macht, ein vernünftiger ist, d. h. ein mit Bewußtsein und Absicht gemachter Gebrauch. Ich finde, daß auch der große Künstler hierbei mehr auf das Glück angewiesen ist als auf seine vernünftige Überlegung. Oder ich will lieber sagen, auf die zum mindesten h a l b unbewußt sich in ihm vollziehende Wahl des Ausdrucks, auf den plötzlich, blitzartig sich einstellenden künstlerischen **Einfall**. Und gerade hierin, in dem Vorherrschen des Einfalls gegenüber dem mühselig herausgequälten und künstlich zusammengezwängten Ausdruck, scheint mir das Kind dem Künstler sehr nahe zu stehen." (Anthes 1906, 235)

Laut des Autors, ähnelt das Kind dem Künstler auch dadurch, daß sein Wortschatz (der des Kindes) nie zu klein ist, denn das Kind ist nämlich fähig, anstelle der ihm fehlenden Worte immer neue zu bilden.

Auch Jensen und Lamszus sehen eine schöpferische und produktive Kraft im Kind:

"Er hat seinen Kameraden immer etwas Neues zu sagen und steht vor der Klasse wie der Schriftsteller vor seinem Volke." (Jensen/ Lamszus 1913, 29)

Die Reformer sehen im Kind eine Produktivkraft, die geweckt und entwickelt werden soll. Scharrelmann und Gansberg sahen in dieser Kraft sogar die Zukunft des Deutschunterrichts. Gansberg war der Ansicht, daß der Schüler mit den sprachlichen Formen so produktiv umgehen muß, daß sie in den Hintergrund treten und das Zentrum des Sprachunterrichts Inhalte beherrschen. ¹⁴

Genauso wie im Falle des gebundenen Aufsatzes war auch im freien Aufsatz eine der Darstellungsarten die Erzählung. Die Erörterung dagegen wurde hier vernachlässigt, weil sie einen relativ engen Themenkreis voraussetzte und von dem Lehrer mehr Hilfe verlangte, also dadurch schloß sie die Selbständigkeit der Schüler aus. Während die persönlichen Briefe besonders kultiviert wurden, beschäftigte man sich in der Zeit der Reformpädagogik mit anderen Gebrauchsformen wie: Protokollen, Bewerbungsschreiben, Lebensläufen u. a. nicht.

Eine große Änderung in der Reformpädagogik der Jahrhundertwende hat sich auch im Thema der Adressaten der Aufsätze vollzogen. Während bisher der Lehrer der einzige Adressat war, forderten die Reformer (besonders Jensen und Lamszus), daß es für die ganze Klasse geschrieben wird:

"Der neue Aufsatzschüler spricht zu seinesgleichen. Er schreibt seinen Aufsatz für die Klasse." (Jensen/Lamszus 1913, 29)

Wie daraus folgt, sahen darin die Didaktiker schon am Anfang des 20. Jhs. eine besonders motivierende Kraft: Seinen Kameraden, mit denen der Schüler viel Gemeinsames oder Ähnliches erlebt, hat er immer mehr zu erzählen als dem Lehrer. Auch hier sehe ich einen Berührungspunkt mit der fremdsprachlichen Schreibdidaktik von heute, besonders mit dem Ansatz des Freien Schreibens, wo die Schülertexte vor der Klasse "veröffentlicht" werden, und auch mit textlinguistischen Ansatz, dessen Vertreter sich beim Schreiben immer reale Zwecke setzen. Wenn der Schüler seinen Aufsatz mit der Absicht schreibt, ihn seinen Mitschülern vorzulesen, dann dient sein Aufsatz meiner Meinung nach einem durchaus realen Zweck.

Die "Produktivkraft" der Schüler sollte laut den Reformern nicht nur durch freie Wahl der Themen und die Änderung der Adressaten ihrer Aufsätze, sondern auch durch neue Sozialformen im Unterricht unterstützt werden. Scharrelmann z. B. schlug vor, daß die Schüler ihre Ideen und Zwischenergebnisse während des Schreibprozesses in Zwiesgesprächen miteinander tauschen, und warnte die Lehrer davor, diese Zwiesgespräche zu unterdrücken. Seiner Ansicht nach spielte nämlich diese Sozialform im Schreibprozeß eine wichtige Rolle: sie gab den Schülern den Ansporn, ihre Produktivkraft weiter zu entwickeln. ¹⁵

Die Reformpädagogen lehnten die Korrekturpraxis des gebundenen Aufsatzes völlig ab. Anstatt der Zensuren schlug Gansberg Worturteile vor, die den Text des Schülers nicht nur auswerteten, sondern auch ihn kommentierten und dadurch dem Schüler bei der weiteren Arbeit halfen.

Die ausschlaggebende Kategorie bei der Beurteilung der Aufsätze sollte nach Gansberg nicht die sprachliche Richtigkeit, sondern die "Beseelung" sein:

"Wir müssen uns von der schulmeisterlichen Gewohnheit lossagen, bei unseren Schülern keinen falschen Ausdruck dulden zu wollen; denn damit treiben wir ihnen in kürzester Zeit nicht nur das Sprechen, sondern auch das Denken aus. Daß die Schüler richtig sprechen, ist wünschenswert; notwendig aber ist es, daß über dem Berichtigen der Trieb zum Sprechen im besten Sinne, das heißt der Trieb zum Denken in ihnen erhalten bleibt und gefördert wird." (Gansberg 1912, 546)

Die Forderung des Autors, daß die Aufsätze in erster Linie nach ihrem Mitteilungswert und nicht nach der sprachlichen Korrektheit korrigiert werden, ist dieselbe wie die der Anhänger fast aller Ansätze in der heutigen fremdsprachlichen Schreibdidaktik.

Zusammen mit Anthes und Scharrelmann vertrat Gansberg die Meinung, daß die häufig auftretenden Fehler vom Lehrer gemerkt und als Ausgangspunkt für den nächsten Unterricht verwendet werden sollten.

Eine ähnliche Einstellung zu diesem Problem finden wir bei den heutigen Methodikern im Fremdsprachenunterricht:

"Am besten sammeln Sie wichtige Fehler, besprechen sie dann im systematischen Zusammenhang und bieten Übungen dazu an." (Kast 1991, 129)

Einige Reformer waren sogar der Meinung, daß die Korrektur überhaupt entfallen sollte. Andere (z. B. Scharrelmann) empfahlen den Lehrern, die Schüler ihre Arbeiten gegenseitig auswerten zu lassen.

Auch von Scharrelmann stammt die Idee, die Arbeiten mit den Schülern gemeinsam zu korrigieren.

Interessanterweise waren nicht nur die Vertreter des freien Aufsatzes gegen die "abschreckende Härte" und "abstumpfende Eintönigkeit", sondern auch ihre Gegner. P. Geier warnt die Lehrer davor in seinem 1906 erschienenen Handbuch "Der deutsche Aufsatz". Der Autor rät aber den Lehrern, die Fehler deutlich zu bezeichnen:

"Ich kenne Lehrer (...), die es für angemessen halten, ganze Seiten der Stilleistung mit dem Vormerk "unbeholffen" , " hölzern" (...) oder bloß mit mächtigen Frage-oder Ausrufezeichen zu zieren (...). Diese Bemerkungen sind so allgemein gehalten, daß sie im einzelnen begründet werden müssen." (Geier 1906, 127)

Außerdem meint der Autor, daß die Lehrer weniger skeptisch sein und öfter den Mut dazu aufbringen sollten, die Aufsätze mit "sehr gut" zu beurteilen.

Der freie Aufsatz hat die Bedürfnisse der Reformpädagogik vom Anfang des 20. Jhs. größtenteils befriedigt, jedoch nicht in jeder Hinsicht. So z. B. meinten Scharrelmann und Gansberg, daß es nicht mehr genügt, die Schüler zur freien Mitteilung anzuregen, sondern es ist auch wichtig, die Technik der schriftlichen Darstellung zugleich zu schulen. Demzufolge sollten die Schüler nicht nur beschreiben und erzählen, sondern auch ihre Meinungen schriftlich ausdrücken

können. Mit anderen Worten gesagt sollten sie außer den deskriptiven und narrativen auch die argumentativen Strukturen kennenlernen.

Ich meine, daß auch diese Forderung mit der heutigen fremdsprachlichen Schreibdidaktik viel Gemeinsames hat, besonders mit dem textlinguistischen Ansatz. Die neuen Forderungen der Reformpädagogen um die Jahrhundertwende haben neue Richtlinien in der Entwicklung des Aufsatzes im Deutschunterricht markiert. In seinem Artikel: "Richtlinien der Aufsatzreform" teilt Scharrelmann seinen Zeitgenossen Folgendes mit:

"Wir dürfen beim freien Aufsatz, der nur Mitteilung sein will, nicht stehenbleiben und müssen den Weg zum gestaltenden Aufsatz suchen und lehren." (Scharrelmann 1914, 448)

Wie die obige Darstellung zeigt, gab es in der Reformpädagogik der Jahrhundertwende viele Berührungspunkte mit den Ansätzen in der heutigen Schreibdidaktik des Fremdsprachenunterrichts.

Ähnlich wie der gebundene hatte auch der freie Aufsatz seine Gegner vor allem waren es die Gymnasiallehrer.¹⁶

Die Vertreter des Kompromisses zwischen den beiden Aufsatzformen bildeten jedoch die größte Gruppe von Aufsatzmethodikern bis zum Ende des ersten Weltkrieges.

Obwohl für den freien Aufsatz vom Beginn des 20. Jhs. an heftig gekämpft wurde, zeigte sich in der Praxis, daß die meisten Lehrer in der Volksschule vor und im ersten Weltkrieg die Methoden des gebundenen Aufsatzes und die des methodischen Kompromisses verwendeten.

In der Zeit der Weimarer Republik wurde der Aufsatzunterricht von den Ideen der Deutschkundler geprägt. Die Ziele der Deutschkunde waren u.a. gesunde Menschen für das deutsche Volk zu erziehen.

Die Politik ließ auch im Aufsatzunterricht ihre Spuren. An die Stelle der Literatur trat alles, was "deutsche Art" und "deutsches Wesen" darstellte. Die Deutschkundler haben zum Aufsatzunterricht nicht viel Neues beigetragen, weil sie den freien Aufsatz ablehnten und den gebundenen erhielten.¹⁷

In der danach folgenden Zeit des Dritten Reiches wurden die Ideen der Reformpädagogik nur teilweise übernommen und kaum entwickelt.

Auch Lehrpläne und Schulbücher standen unter der nationalistischen Diktatur wie alle anderen Bereiche der Kultur und des Bildungswesens.

Zu den in den nationalistischen Schulen oft verwendeten Aufsatzformen gehörten: der Sachbericht, die Schilderung und die Betrachtung.

Zu den häufigsten Themen zählten u. a. Heimat sowie Ereignisse und Maßnahmen der damaligen Zeit, z. B. Rassengesetz und Wehrgesetz.

Die deutsche Aufsatzdidaktik war nicht nur in der Zeit der Weimarer Republik und der des Dritten Reiches von den Erfahrungen anderer Länder isoliert. Auch nach dem Krieg, sogar in den siebziger Jahren hat sich diese Situation kaum verändert. Otto/Ludwig behauptet nur eine einzige Publikation gefunden zu haben, die die Situation in dem englischen Aufsatzunterricht darstellt.¹⁸

Die Isolierung von den Einflüssen des Auslands ist also ein für die deutsche Aufsatzdidaktik in der Nachkriegszeit charakteristisches Kennzeichen.

Die Jahre von 1946 bis 1949 werden Zeit der "Improvisation" in dem Aufsatzunterricht genannt. Jedoch schon damals erschienen aufsatzdidaktische Arbeiten zur Volksschuldidaktik, deren Autoren während des Dritten Reiches nicht publiziert haben, z. B. Lamszus.

Den Zeitraum von 1949 bis 1956 bezeichnet man als eine aufsatzdidaktische Diskussion. Einerseits wollte man auf die Vorstellungen vor 1933 zurückgreifen.

Es erschienen Neuauflagen der vor 1933 veröffentlichten Bücher.

Man hat sogar den Reproduktionsaufsatz des 19. Jhs praktiziert, obwohl darüber in den theoretischen Diskussionen der Nachkriegszeit geschwiegen wurde.

Manche knüpften an den freien Aufsatz von der Zeit der Reformpädagogik an, doch zu einem war die Wirkung der Kritik von den zwanziger Jahren noch relativ groß, zu anderem wurde er durch die wachsende Anerkennung des sprachgestaltenden Aufsatzes und seine Tradition bis in die siebziger Jahre überwältigt. Erst das 1980 erschienene Buch von G. Sennlaub: "Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung" erinnerte an den freien Aufsatz.

Der sprachschaffende Aufsatz, dessen Autor Seidenmann war (1927), wurde als einzige aufsatztheoretische Konzeption aus der Zeit vor 1933 anerkannt.

Die andere Strömung der aufsatzdidaktischen Diskussion wollte die Vorstellungen der nationalistischen Pädagogen des Dritten Reiches übernehmen. Als Beispiel kann hier die nach dem Krieg von Rahn und Pfeleiderer veröffentlichte Methodik der "Deutschen Spracherziehung" dienen, die sich auf die 1938 erschienene, als Hilfe für Deutschlehrer bei der Erfüllung der nationalistischen Lehrpläne gedachte "Aufsatzerziehung" von Rahn gründete.

Die dritte Strömung der Diskussion repräsentierte einzelne Bemühungen, neue Ansätze zur Aufsatzdidaktik zu bringen wie z. B. Erika Essens "Methodik des Deutschunterrichts" (1956), in der die Autorin auf die muttersprachliche Bildung der Schüler einen besonders großen Wert legt. Die Sprache dient laut Essen nicht nur zum Zweck der Kommunikation, sondern ist eine Kraft, die dem Schüler bei der Darstellung der Sachverhalte und bei der Äußerung seiner Gefühle hilft.

Die Jahre von 1956 bis 1965 sind die Zeit, in der sich der sog. sprachgestaltende Aufsatz durchgesetzt hat. In der ersten Hälfte der fünfziger Jahre gab es noch zwei Richtungen, die einen Grund zur Diskussion in der Aufsatzdidaktik gaben, und zwar: die eine stellte in den Mittelpunkt der Aufsatzlehre das schöpferische Moment (Seidenmann, der sprachschaffende Aufsatz), die andere das gestalterische (F. Rahn, der sprachgestaltende Aufsatz). Allmählich näherte sich die Konzeption des sprachschaffenden Aufsatzes dem sprachgestaltenden Aufsatz und endlich trat die erst genannte Form der zweiten aus dem Wege.

Der im Zentrum des sprachgestaltenden Aufsatzes stehende Begriff der Gestaltung bezieht sich auf die Form der sprachlichen Äußerung, also auf den Text.

Das didaktische Ziel beruht hier auf der Darstellung eines Sachverhalts und ihrer sprachlichen Gestaltung.

Die zu diesem Ziel führende Methode ist die Einübung von den in der Muttersprache vorhandenen Formen, also Wort-, Satz-, und Textformen. Die Einübung von Textformen also von Aufsatzformen steht im Mittelpunkt des gestaltenden Aufsatzes. Die Ähnlichkeit mit dem textlinguistischen Ansatz in der fremdsprachlichen Schreibdidaktik von heute (Mustertexte) ist hier meiner Meinung nach evident.

Die Zahl der Aufsatzformen wurde hier auf sechs reduziert. Es sind drei subjektbezogene: Erzählung, Schilderung und Betrachtung, sowie drei objektbezogene: Bericht, Beschreibung und Abhandlung (Erörterung). Die einzelnen Aufsatzformen wurden nicht immer einheitlich bezeichnet und bestimmt.

Eine neue Konzeption markiert Rolf Sanner mit seinem Buch: "Aufsatzunterricht"¹⁹, indem er die Tradition des sprachgestaltenden Aufsatzes um den kommunikativen Aspekt erweitert. Entscheidend sind für ihn nämlich die kommunikative Absicht und die Intentionalität des Schreibers:

"Doch wie es im Grunde kein Aufsatzschreiben ohne Partnerbezüge gibt (zumindest war immer der Lehrer der Adressat!), so gibt es auch keinen Text, bei dem sich nicht bestimmte Intentionen und ein intentionsentsprechendes Sprachverhalten aufweisen ließen. Aus jedem beliebigen Text ist mehr oder weniger deutlich ablesbar, ob er primär der Information oder der Belehrung oder der Unterhaltung dienen soll." (Sanner 1975, 26).

Eine ähnliche Auffassung der Intentionalität des Emittenten finden wir in der modernsten Textsortentypologie bei Ulrich Engel²⁰, wo Informieren und Belehren u.a. als Hauptziele von einzelnen Textsorten genannt werden. Weitere Zusammenhänge mit der Engelschen Auffassung lassen sich feststellen, wenn Sanner über Appellieren als Grundintention einer bestimmten Textsortengruppe spricht, dabei bemerkt er, daß der Unterschied z. B. zwischen Informieren und Appellieren

"nicht eindeutig definierbar" ist und daß sich das Appellieren "zu den anderen Intentionen nicht additiv, sondern voll integrativ" verhält. (Sanner 1975, 29).

13 Jahre später meint Engel dazu:

"Das Hauptziel ist (...) immer ein Globalziel; aber weitere Globalziele können, zusammen mit den modifizierenden Zielen zusätzlich als Nebenziele auftreten." (Engel 1988, 120)

Auch anderen Textlinguisten steht Sanner nahe, wenn er meint, daß

"Hörererwartung und Mitteilungsabsicht (...) die Form des Darstellens und damit auch die Struktur des entstehenden Textes" bestimmen (Sanner 1975, 62).

Die Textstruktur wird doch von der kommunikativen Textfunktion bedingt. Über den Begriff der Textfunktion äußert sich K. Brinker in der "Linguistischen Textanalyse" folgenderweise:

"Der Terminus "Textfunktion" bedeutet die im Text mit bestimmten, konventionell geltenden (...) Mitteln ausgedrückte Kommunikationsabsicht des Emittenten." (Brinker 1985, 86)

Nach Sanner sind die Aufsatznoten "als Schreibmotivation(...)untauglich", aber der Autor sieht doch ein, daß eine Notenbeseitigung im gegenwärtigen deutschen Schulsystem unmöglich wäre. Der Schüler wird zum Schreiben durch interessante Themen - Schreibaneleise motiviert, die durch den Anspruch entstehen,

"der von einem thematisierten Sachverhalt ausgeht (...) und auch durch das Autor-Leser-Verhältnis in seiner verschiedenartigen Ausprägung und Intensität." (Sanner 1975, 43)

Der Autor schlägt literarische und pragmatische Texte als Anregungen für den Aufsatzunterricht vor. Literarische Texte können auf verschiedene Art und Weise verändert umgeschrieben, gekürzt, erweitert und parodiert werden. Die pragmatischen Texte (Werbetexte, Zeitungsmeldungen u.a.) können als Anlaß für verschiedene ästhetische Veränderungen verwendet werden. So z. B. ist eine Zeitungsmeldung ein guter Ausgangspunkt für eine Geschichte, und umgekehrt: aufgrund einer Erzählung kann eine Zeitungsnachricht entstehen.

Ähnliche Ideen finden wir bei den Didaktikern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, z. B. bei Bernd Kast.²¹

Ferner sehe ich eine Ähnlichkeit zwischen dem Beitrag von Sanner und dem textlinguistischen Ansatz in der Schreibdidaktik des fremdsprachlichen Unterrichts in der Präsenz der pragmatischen Textsorten im Aufsatzunterricht.

Noch einen ausgesprochen textlinguistischen Zug finde ich bei Sanner darin, daß er die texttheoretischen Grundkenntnisse in den Aufsatzunterricht (und zwar schon auf der Primarstufe einbezieht.²²

Die Bilder als Anregung für ein Thema wurden und werden im fremdsprachlichen Unterricht und zwar ursprünglich in der Audiolingualen Methode verwendet.²³

Sanner schätzt die Rolle der Bilder im Aufsatzunterricht folgenderweise ein:

"Stark motivierend wirkt immer auch das Schreiben von Texten nach Bildern.(...)Gerade weil das Bild (Zeichnung, Foto, Kartikatur) im logisch -begrifflichen Sinne keine eindeutige Aussage machen kann, eröffnet es einen großen Freiraum an Vertextungsmöglichkeiten".(ebenda,79)

Die mit der Korrektur der Schüleraufsätze verbundenen Probleme beschäftigen auch andere Autoren. Hermann erwähnt in seiner "Situation und Norm" (1976) viele Untersuchungen zu der uneinheitlichen Notengebung, die seit Mitte der 60er Jahre in Deutschland erschienen.²⁴

Der Autor selbst vertritt die Meinung, daß die Aufsatzbewertung vom Lehrer genaue Kenntnisse der textlinguistischen Begriffe verlangt, und daß die Methode der Aufsatzbewertung von Anfang an die gesamte Methodik des Unterrichts bestimmt.

Jede Aufsatzkorrektur sollte textlinguistisch vorprogrammiert werden. Die Bewertung des Aufsatzes wird auf

"ein abstrahiertes Corpus von Strukturen ("Textformular") beschränkt.(...) Als Konstituenten von Text sind nicht Sätze, sondern Voraussetzungen explizierende Einheiten (VeE) anzusehen.(...)Jede Voraussetzung wird durch Vergabe von Punktwerten beurteilt. Aus diesen Punktwerten wird mit Hilfe bestimmter Rechenregeln die Gesamtzensur ermittelt".(Hermann1976,79ff)

Bei der Beurteilung der Aufsätze wird ein besonders großer Wert auf die Textkohärenz gelegt. Am Ende wird noch ein Schlußkommentar verfaßt, damit der Schüler die eingetragenen Punktzahlen überprüfen kann.

Die vom Autor erstellte aus einem Code bestehende Strukturmatrix zwingt den Lehrer zu einer noch mehr detaillierten Beurteilung, die sich auf jede Einzelheit des Textes konzentriert. Für jedes einzelne Aufsatzthema gibt es eine neue Matrix, in der die dem Thema entsprechenden: Interpunktion, Zeitformen, Konjunktionen und Ausdrücke kodiert werden (vgl. ebenda,127). Alles wird mit einer vorher bestimmten Punktzahl bewertet.

Dieses auf wissenschaftlichen Grundlagen fundierte und ziemlich komplizierte Prüfungsverfahren wird jedoch von anderen Autoren, die von der Schulpraxis ausgehen, nicht angewendet.

Neben der Entwicklung von textlinguistischen Tendenzen wird in der Schulpraxis der 70er und der 80er Jahre wieder an die Tendenzen der Reformpädagogik der Jahrhundertwende geknüpft. Ein Beweis dafür ist das 1980 erschienene Buch von Gerhard Sennlaub: "Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung?"

In seiner Methodik geht der Autor nicht von der Theorie, sondern von den Bedürfnissen und Interessen der Kinder aus. Genauso wie zur Zeit der Reformpädagogik sollen den Stoff für die Kinderaufsätze die eigenen Erlebnisse der Kinder bilden, mit einem Unterschied, der darauf beruht, daß jedes Kind über ein anderes Erlebnis schreiben soll:

"Wir dürfen nicht alle Kinder von gleichen Erlebnissen schreiben lassen (...), sondern müssen jedes Kind von seinen Erlebnissen erzählen lassen. Modisch gesagt: wir müssen individualisieren." (Sennlaub, 1980, 21)

Dieses Buch beinhaltet neben sehr nützlichen praktischen Ratschlägen für den Unterricht eine scharfe Kritik der theoretischen Arbeiten über den Aufsatzunterricht. G. Sennlaub meint, daß sich ihre Autoren zu sehr vom Schulleben entfernt haben und deswegen sind ihre Vorschläge in der Praxis kaum anwendbar. Auch eine der Arbeiten des oben besprochenen Autors W. Hermann wird negativ beurteilt:

"Der Aufsatz von W. Hermann "Zur Krise der Aufsatzdidaktik" enthält eine dreistellige Zahl von Literaturverweisen und nennt um die hundert Fachbücher. An keiner Stelle habe ich den Eindruck, es sei auch nur unmittelbar von meinen Schülern die Rede." (ebenda, 52)

Die in den Schulbüchern dargestellten Situationen hält der Autor für nicht echt und vielen Kindern wegen ihres Alters (es handelt sich hier um Viertkläßler) noch nicht bekannt.

Im Aufsatzunterricht von G. Sennlaub werden die Erlebnisse zuerst von den Kindern erzählt und erst danach niedergeschrieben.

Auch die Korrektur der Aufsätze unterscheidet sich grundsätzlich von dem Prüfungsverfahren W. Hermanns. G. Sennlaub verrichtet nämlich eine zweifache Korrektur. Während der ersten gibt er die richtige Schreibweise an, fügt ausgelassene Buchstaben mit bunten Stiften hinzu (er vermeidet die rote Farbe) und wo er sicher ist, daß ein Kind seinen Fehler selbst finden kann, dort streicht er ein Wort nur durch. Die Aufsätze werden erst nach der zweiten Korrektur beurteilt. Dabei versucht der Autor zwei Absichten zu verbinden:

"Die weniger beliebte Rechtschreibarbeit darf nicht die Freude am Geschichtschreiben beeinträchtigen, aber Rechtschreiben darf dennoch nicht für unwichtig gelten." (ebenda, 85)

Auf die Aufsatzreformer des 20. Jhs. beruft sich auch K. Singer in seiner 1978 erschienenen Arbeit u.d.T. "Aufsatzerziehung und Sprachgestaltung".

Genauso wie die Reformer (Jensen; Lamszus) und wie Sennlaub spricht sich der Autor für den sog. mündlichen Aufsatz aus. Das Ziel des mündlichen Erzählens vor der Klasse beruht darauf, daß dem Schüler eine Gelegenheit gegeben wird, sich durch den mündlichen Ausdruck den Inhalt seines zu schreibenden Aufsatzes konkret vorzustellen. Das mündliche Erzählen enthält noch einen wichtigen Aspekt: vor der Klasse erzählend wird der Schüler nämlich mit seinem "sprachlichen Gegenüber" d.h. mit seinen Hörern also den Rezipienten seines Textes konfrontiert. Er spricht und später schreibt nicht nur für den Lehrer, sondern für einen bestimmten Hörer - und Leserkreis, der ihn zum Erzählen und dann zum Schreiben motiviert.

Diese Auffassung von Singer ähnelt der von R.Sanner, der meint, daß es kein Aufsatzschreiben ohne Partnerbezüge gibt. Laut Singer soll der Schüler lernen,

"sich in die Lage des Empfängers des Schriftstückes zu versetzen". (Singer1978, 21).

Darin bestehe eine der wichtigsten Aufgaben des Aufsatzunterrichts.

Ähnlich wie Sennlaub ist auch Singer der Meinung, daß ein Schüler nicht über Allgemeines, sondern darüber, was er selbst erlebt hat, erfolgreich erzählen kann. Daher hält der Autor im Aufsatzunterricht nicht eng begrenzte Themen, sondern Rahmenthemen für empfehlenswert.

Als sprachliche Vorbereitung für ein Rahmenthema empfiehlt der Verfasser Wortschatzübungen, die darauf beruhen, daß ein zu einem Rahmenthema erforderlicher Wortschatz zusammengestellt und von den Schülern eingeübt wird.

Die Erlebniserzählung ist diejenige Aufsatzform, die nach Singer auf allen Schulstufen eine wichtige Rolle spielt, denn sie bietet den Schülern die Gelegenheit, ihre "Welt- Anschauung im geschriebenen Wort" festzuhalten. (ebenda, 45).

Jede Erlebniserzählung soll vom Persönlichen und nicht vom Allgemeinen handeln. Aus diesem Grund lehnt Singer z.B. das Thema "Der Herbst ist ins Land gezogen" ab und anstelle dieses Themas schlägt er z. B. "Ich pflücke Äpfel" vor.

Was die Korrektur der Aufsätze anbelangt, hat sie laut des Autors zwei wichtige Ziele: erstens soll sie die Fehler berichtigen, zweitens soll sie das "Werkbewußtsein" bei den Schülern stärken, d.h. sie von dem Wert ihrer Aufsätze überzeugen.

Genauso wie Sennlaub differenziert Singer entsprechend der Leistungsfähigkeit der Schüler: bei den "schwächeren" verbessert er alle Fehler, d.h. anstelle falsch geschriebener Wörter schreibt er die richtige Lösung. Bei den "stärkeren" dagegen merkt er lediglich mit verschiedenen Zeichen an, daß etwas falsch geschrieben worden ist. Sie selbst sollen durch Nachdenken ihre Fehler erkennen und korrigieren.

Ferner hält Singer die Zifferzensur für keine objektive Beurteilung. Das Einbeziehen der Rechtschreibung und der grammatischen Regeln in die Aufsatznote lehnt er völlig ab:

"In jeder Klasse sind Schüler, die zufriedenstellend schriftlich erzählen können, dabei aber noch zu viele Fehler schreiben. Diese Fehler sollen uns hier nur in Zusammenhang mit dem Rechtschreibunterricht interessieren, nicht aber, um den Aufsatz zu bewerten. (...) Die Note unter dem Aufsatz soll nur über die Gewandtheit im schriftlichen Ausdruck aussagen." (ebenda, 70)

Statt der Zifferzensur schlägt der Autor eine individuelle Beurteilung in Form eines Textes vor, den der Lehrer unter dem Schüleraufsatz niederschreibt, wobei er das Positive, das Richtige im Aufsatz betont und dem Schüler darüber Informationen gibt, was er tun soll, um seinen sprachlichen Ausdruck zu verbessern.

Ähnlich wie die Reformpädagogen der Jahrhundertwende schlägt Singer vor, daß die Schüler ab und zu ihre Aufsätze gegenseitig korrigieren sollten:

"Aus den (...) Aufsatzbeurteilungen vermag der Schüler allmählich zu überblicken, was zu einer guten Geschichte oder einem Sachaufsatz gehört ." (ebenda,87).

Zusammenfassend stelle ich fest, daß es in der Geschichte des deutschen Aufsatzes viele Berührungspunkte mit den Ansätzen der heutigen Schreibdidaktik des Fremdsprachenunterrichts gibt.

Erstens handelt es sich um folgende Tendenzen in der Reformpädagogik der Jahrhundertwende (Jensen, Lamszus, Anthes Gansberg u.a.):

- Dem Schüler darf kein Thema aufgezwungen sein : er soll "aus sich heraus", von der eigenen Erlebniswelt schreiben. Eine besondere Ähnlichkeit besteht hier mit dem Ansatz des Freien Schreibens.

- Bei der Korrektur der Aufsätze ist vor allem die Mitteilungsabsicht und nicht die sprachliche Korrektheit wichtig. Darin sehe Gemeinsamkeiten nicht nur mit dem Freien Schreiben, sondern auch mit dem textlinguistischen und dem prozeßorientierten Ansatz.

- In der Reformpädagogik treten Zwiegespräche als neue soziale Form auf. In der heutigen Didaktik des Fremdsprachenunterrichts wird von Vertretern aller oben erwähnten drei Ansätze die Partnerarbeit im Schreibprozeß für besonders motivierend gehalten.

- Adressaten der Aufsätze in der Reformpädagogik waren die Mitschüler genauso wie heute im Freien Schreiben und teilweise im textlinguistischen Ansatz.

- Sowohl die Reformer der Jahrhundertwende als auch die Vertreter aller Ansätze in der heutigen Schreibdidaktik sahen und sehen im Schüler eine "Produktivkraft", welche geweckt, unterstützt und entwickelt werden sollte.

- Die Schreibanlässe sollten laut der Reformpädagogen und laut der Vertretern des heutigen Freien Schreibens von den Schülern ausgehen.

- Die Aufsätze sollten reale Zwecke haben. In dieser Hinsicht einigen sich die Meinungen von Vertretern der Reformpädagogik mit denen des textlinguistischen Ansatzes.

- Fritz Gansberg gab in seinen "Musterstücken" Ausdrücke für die Realisierung von verschiedenen Schreibabsichten genauso wie die Vertreter der Kommunikativen Didaktik (insbesondere des textlinguistischen Ansatzes) es heute tun.

- Die Forderung von Gansberg und Scharrelmann nach der Schulung der schriftlichen Darstellungstechnik (beschreibende, erzählende und argumentative Strukturen) stimmt mit den Gesichtspunkten des textlinguistischen Ansatzes in der fremdsprachlichen Schreibdidaktik von heute überein.

Zweitens weisen die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstandenen Arbeiten (Sanner, Hermann) bestimmte Züge auf, die mit dem textlinguistischen Ansatz in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts viel Gemeinsames zu tun haben, wie z. B.:

- Einbeziehung in die Textproduktion solcher textexternen Faktoren wie kommunikative Absicht (Intentionalität) des Schreibers,

- Betonung des Zusammenhangs von der kommunikativen Textfunktion und von der Textstruktur in der Textproduktion,
- Einbeziehung von pragmatischen Textsorten in die Textproduktion,
- Vermittlung texttheoretischer Grundkenntnisse schon auf der Primarstufe,
- Anwendung von textlinguistischen Begriffen in der Korrektur der Aufsätze.

2. ZU ENTWICKLUNGSTENDENZEN IN DER HEUTIGEN SCHREIBDIDAKTIK

2.1. Zur Entwicklung und Präsenz der dominierenden Ansätze in der Schreibdidaktik des Fremdsprachenunterrichts

Nach dem kurzen Einblick in die Geschichte des deutschen Aufsatzes möchte ich demnächst meine eigene Auffassung des Begriffes Aufsatz genauer formulieren, weil sie sich in den Schreibformen von der bereits besprochenen klassischen Aufsatzformen (z. B. Stimmungsbild, Schilderung, Besinnungsaufsatz, usw.) einigermaßen unterscheidet.

Bei der neuen Formulierung der Aufsatzdefinition sollen aber auch andere Tatsachen und Konklusionen in bezug auf die heutige Didaktik des Fremdsprachenunterrichts in Erwägung gezogen werden.

Zum einen handelt es sich hier um den Gebrauch der klassischen deutschen Aufsatzformen. Wenn man sie nämlich näher betrachtet, kommt man gleich zu der Erkenntnis, daß sich der heutige kommunikative und pragmatisch ausgerichtete Fremdsprachenunterricht nur mit diesen Schreibformen nicht begnügen darf. Es ist auch damit verbunden, daß sie in der täglichen Schreibpraxis praktisch nicht vorkommen.¹

Würde man also im Fremdsprachenunterricht ausschließlich klassische Aufsatzformen lehren, müßte man auf solche Textsorten verzichten, die heutzutage in jedem modernen Curriculum enthalten sind, wie z. B. Brief, Protokoll, Werbung, Zeitungsnachricht usw.

Wenn ich demzufolge die klassischen Formen des deutschen Aufsatzunterrichts z. B. Erörterung "Aufsatz" nenne, und Brief "eine pragmatische Textsorte", kommt es zu einer gewissen Verwirrung in den Begriffen.

Zum anderen bin ich der Meinung, daß die in der heutigen Fremdsprachendidaktik so übliche Aufteilung der Schreibübungen in folgende Gruppen:

reproduktiv,
reproduktiv - produktiv und
produktiv

bei der Einordnung einzelner Schreibaufgaben in irgendeine von diesen Gruppen in manchen Fällen schwierig wäre, wie z. B. die Zusammenfassung, die nach dieser Aufteilung zu den reproduktiven, oder höchstens reproduktiv - produktiven Übungen zählen würde. Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts zeigt aber, daß es sich im Falle dieser Schreibaufgabe nicht nur um reproduktive Fähigkeiten handelt wie Wort für Wort zu erzählen, oder aus fertigen Sätzen neue Sätze zu kombinieren, sondern vielmehr darum, daß der Lerner in der Fremdsprache fähig sein sollte, zu paraphrasieren, zu charakterisieren, oder Zusammenhänge auszudrücken usw.²

Meines Erachtens setzt also diese Schreibaufgabe gute oder sehr gute Fremdsprachenkenntnisse und selbständiges Denken voraus, die dem Lerner erlauben, aufgrund eines schon vorhandenen bestimmten Inhaltes, nach dessen eigener Auffassung, einen eigenen Text, selbständig zu verfassen. Daher scheint mir die Benennung selbständig günstiger als die Benennung produktiv oder reproduktiv zu sein.

Aus den oben genannten Gründen halte ich es für notwendig, eigene Definition des Aufsatzes für die vorliegende Dissertation zu formulieren. Ausgehend von DUDEN³ definiere ich den Aufsatz folgenderweise:

Aufsatz ist jede Niederschrift, die über ein bestimmtes Thema unter Berücksichtigung bestimmter formaler (Textstruktur) und stilistischer (textsortenspezifischer) Prinzipien vom Lerner in der Fremdsprache selbständig verfaßt wird.

Was die Analyse der mir zugänglichen Beiträge zu dem im Titel des Kapitels genannten Thema betrifft, bin ich der Ansicht, daß es unmöglich wäre, sie darzustellen, ohne daß man nach den gemeinsamen Wurzeln (muttersprachliche und fremdsprachliche Schreibdidaktik) und nach denselben didaktischen Ansätzen (fremdsprachliche Schreibdidaktik und Schreibdidaktik des Unterrichts DaF) fragen würde.

Die Antworten auf diese Fragen findet man in den meisten fachdidaktischen Beiträgen, deren Autoren darauf deuten, daß die ganze europäische Schreibforschung ihre Wurzeln und Vorbilder in den am Anfang achtziger Jahren in den USA entwickelten "kognitiv orientierten Schreibforschung" hat.⁴

Deswegen ist die Schreibforschung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache als kein isoliertes Phänomen zu betrachten, sondern als eine sich nach bzw. parallel zu der Schreibforschung im Muttersprachen - und im allgemeinen Fremdsprachenunterricht entwickelnde Disziplin.

Davon gehe ich in der Analyse der Fachliteratur im vorliegenden Kapitel aus: Zuerst wird einiges kurz erwähnt, was den muttersprachlichen Unterricht betrifft, danach folgen Beiträge zum Thema Schreiben im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichts DaF.

Dieselben didaktischen Ansätze haben die fremdsprachliche Schreibforschung (nicht nur DaF, sondern auch andere moderne Sprachen) geprägt.⁵

Ich möchte die wichtigsten vier⁶ von ihnen erwähnen. Es handelt sich im folgenden:

1. um den **audiolingualen Ansatz**, der auch als **direktiver** bezeichnet wird,
2. um das im Gegensatz zum Audiolingualismus stehende **freie Schreiben**,
3. um den **kommunikativ - pragmatischen Ansatz**, der auch als **textlinguistischer** bezeichnet wird und
4. um den **prozeßorientierten Ansatz**.

Diese Ansätze bilden meiner Meinung nach eine theoretische Ebene für die Analyse der schreibdidaktischen Beiträge, und zwar die Ebene der Ansätze.

Eine Untersuchung der mir zugänglichen Arbeiten ausschließlich auf dieser Ebene würde jedoch keine vollständige Darstellung ergeben. Es trifft, insbesondere für diejenigen Beiträge zu, die auch konkrete Unterrichtsvorschläge enthalten. Deswegen werden sie von mir noch auf einer praktischen Ebene, und zwar auf der Ebene der Unterrichtsverfahren analysiert.

Konkret handelt es sich um:

- Entwicklung der Teilfertigkeiten (es handelt sich hier um Beherrschung von Vertextungsmitteln, also auch Formulierung von bestimmten Sprechabsichten, Übungen von Formulierungsalternativen), Textstrukturen und aller anderen Mitteln; die dem Lerner helfen, sich in der Fremdsprache selbständig auszudrücken),
- Sozialformen im Unterricht und

- Formen, Kriterien und Rolle von Korrektur und Bewertung.

Im folgenden, noch vor der Analyse der Fachliteratur, werden die wichtigsten Prinzipien der vier oben genannten Ansätze in der Schreibdidaktik im Sinne Portmanns und von Pogner⁷ kurz dargestellt.

1. Der audiolinguale Ansatz oder die direktive Position

Pogner erwähnt ihn unter den zentralen Ansätzen der Schreibdidaktik nicht.

Die Tradition des audiolingualen Ansatzes wird von Portmann deswegen berücksichtigt,

"weil die von ihr entworfenen schreibdidaktischen Argumente bis heute in einem großen Maße die Diskussionen ums Schreiben im Unterricht bestimmen." (Portmann 1991, 373)

Im Zentrum dieses Ansatzes steht das Mündliche. Eine der wichtigsten Konsequenzen der Konzentration auf die Beherrschung der Sprache im mündlichen Gebrauch ist die mangelnde Schreibkompetenz der Lernenden. Schriftliche Übungen sind hier nicht ausgeschlossen. Sie werden sogar in einer bestimmten Progression geübt. Die Gegner des Audiolingualismus deuten jedoch auf eine Kluft zwischen den reproduktiv - produktiven Übungen und dem eigentlichen Schreiben in dieser Progression.

Zu anderen Schwerpunkten dieses Ansatzes gehören eine strikte didaktische Kontrolle der Schreibübungen und eine starke Betonung der Fehlervermeidung.

2. Das freie Schreiben

Dieser Ansatz hat seine Wurzeln in der Reformpädagogik der Jahrhundertwende und in der Freinet - Pädagogik.

Ähnlich wie in der im vorigen Kapitel kurz dargestellten Reformzeit der Jahrhundertwende in der Geschichte des deutschen Aufsatzes geht es auch hier ums Schreiben als eine Möglichkeit, eigene Erfahrungen und Erlebnisse auszudrücken. Es ist das eigentliche Ziel des Schreibunterrichts.

Im Gegensatz zu dem audiolingualen Ansatz wird hier der Wert darauf gelegt, daß möglichst viel geschrieben wird.

Die Form der freien Texte kann sehr verschieden, auch literarisch sein.

Die Anregung zu freien Texten ist die Arbeit an sprachlichen Problemen anderer Lerner. Deswegen können sie fast auf jeder Unterrichtsstufe geschrieben werden.

Der Anlaß zu ihrer Entstehung wird von den Lernern selbst bestimmt, deswegen werden diese Texte frei genannt.

Der Gebrauch der Muttersprache ist im freien Schreibunterricht (besonders in homogenen Gruppen) nicht verboten.

Die Texte werden oft gemeinsam verfaßt und im Klassenzimmer "veröffentlicht".

3. Der textlinguistische Ansatz

Gemeinsam für die textlinguistischen Beiträge ist laut Portmann die Tatsache, daß sie sich alle kommunikativ nennen, sowie die Einstellung zum Schreiben als "Schreiben von Texten." (Portmann 1991, 208)

Wie daraus folgt, stehen im Zentrum des textlinguistischen Ansatzes solche Begriffe wie Textualität und Textkonstitution und die mit ihnen verbundenen Vertextungs-

mittel wie z. B.: Argumentationsmuster, pronominale Verkettungen, logische Verknüpfungen usw.⁸

Die Lehre von Textualität und Textkonstitution setzt das systematische und progressive Üben von Teilfertigkeiten auf welche in diesem Ansatz großer Wert gelegt wird. Unter Teilfertigkeiten sollen bestimmte neue Mittel der Vertextung verstanden werden.

Nach der Auffassung von Pagner gehe es bei der Schulung der Teilfertigkeiten darum, daß den Lernern spezifische Schreibabsichten zur Verfügung gestellt werden,

"um in den Teilprozessen eine bewußte Wahl der sprachlichen Formulierung zu ermöglichen. Diese Techniken sind nicht für die schriftliche Schreibfertigkeit wichtig, sondern für die Kommunikation überhaupt essentiell." (Pagner 1993, 72)

Es handelt sich dabei um Training von solchen Operationen und Strategien in der Textproduktion wie z. B. Vereinfachen, Verkürzen, einen Text anregend zu gestalten etc.

Auf dieses Training weist auch Portmann hin. Damit ist das Ziel des Unterrichts, die Schreibfertigkeit progressiv aufzubauen, verbunden.

Der Unterricht ist vor allem auf pragmatische Texte ausgerichtet.

Der textlinguistische Ansatz wird auch als kommunikativ - pragmatischer genannt. Wahrscheinlich ist es mit der Auffassung der Kategorie der Textfunktion verbunden: Jeder Text drückt eine bestimmte Kommunikationsabsicht aus, die mit dem Zweck des Textes verbunden ist.

Im textlinguistischen Ansatz wird eben die Kommunikationsabsicht, d.h. die Funktion der Texte, als eines der relevantesten Merkmale der Textualität⁹ betont.

Die Verwendung von authentischen Mustertexten und authentische Adressaten sind weitere Indikatoren dieses Ansatzes.

4. Der prozeßorientierte Ansatz

Dieser Ansatz ist in erster Linie nicht für die Aspekte von Textstruktur und von Sprachmitteln, sondern an den der Textherstellung interessiert

Zu den ersten Forschern der Textherstellung also des Schreibprozesses gehören Amerikaner John R. Hayes und Linda Flower, die den Schreibprozeß mit empirischen Mitteln untersucht haben. Die Analysen der beiden Forscher stützten sich auf das laute Denken, welches darauf beruhte, daß die Probanden während des Schreibens alles zu verbalisieren hatten, was ihnen durch den Kopf ging. Heutzutage wird das von Hayes/Flower entwickelte Verfahren auch in Europa von deutschen Forschern bei der Untersuchung der Schreibprozesse verwendet, z. B. von Hans Krings und von Wolfgang Börner, deren Beiträge von mir im vorliegenden Kapitel analysiert werden.

Das aufgrund der Analysen und Beobachtungen der Schreibprozesse von Hayes/Flower entwickelte und 1980 veröffentlichte dreiteilige Modell (Planen, Versprachlichen und Überprüfen) für muttersprachliche Textproduktion¹⁰ stellt das Schreiben als Folge von Teilprozessen dar.¹¹ Dieses Modell eröffnete neue Perspektiven für die Forschungen in Europa.¹²

Portmann unterscheidet vier Phasen des Schreibprozesses: Textplanung, Formulieren, Überarbeiten und Evaluation.¹³

Pagner unterscheidet in seiner Darstellung der Teilprozesse noch mehr Phasen.¹⁴

Diese kurze Darstellung der wichtigsten Ansätze in der Schreibdidaktik des Fremdsprachenunterrichts wie macht den größten Unterschied zwischen den ersten drei und dem vierten sichtbar.

Während sich die ersten drei primär auf dem Produkt des Schreibens konzentrieren, ist der letzte auf den Prozeß der Schreibens ausgerichtet.

Vor einer genaueren Darstellung und Analyse der Beiträge möchte ich auf einige Gemeinsamkeiten zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht ganz kurz hinweisen.

Ein konkretes Beispiel dafür sind die 1985 in der "Unterrichtswissenschaft" zum Thema "Schreiben als kognitiver Prozeß" erschienenen Beiträge verschiedener Autoren.¹⁵

Als ersten möchte ich hier den Artikel von Gunther Eigler und Peter Nenninger erwähnen. Das Thema des Artikels ist die Zusammenfassung von Lehrtexten, wobei die Autoren das 1978 von Kintsch/van Dijk erarbeitete Modell der Makrostrukturbildung anwenden.¹⁶

Dasselbe Modell dient auch Svantje Ehlers, Autorin eines demnächst von mir analysierenden Beiträge, als theoretische Grundlage für die Zusammenfassung literarischer Texte im Unterricht DaF. Im Zusammenhang mit dem Artikel von Eigler/Nenninger sei hier auf die Umsetzung derselben textlinguistischen Forschungsergebnissen sowohl im mutter- als auch im fremdsprachlichen Schreibunterricht hingewiesen.

Darauf, daß man den Schreibprozeß sowohl im mutter - als auch im fremdsprachlichen Unterricht stets zu erforschen versucht, deutet folgender Vergleich: im demselben Heft der "Unterrichtswissenschaft" erschien Beitrag von Sylvie Molitor, dessen Thema fünf Fallstudien zum Schreibprozeß sind. Durch Interviews versuchte die Autorin das subjektive Wissen einzelner Probanden (Personen aus dem akademischen Mittelbau) zu ihren Schreibstrategien nachzuforschen.

Nicht von Fallstudien, aber auch von empirischen Forschungen des Schreibprozesses im Fremdsprachenunterricht erfahren wir durch die Lektüre des Beitrages von Krings (1992), auf den im folgenden näher eingegangen wird.

Auf einen anderen Aspekt des Schreibprozesses deutet der dritte in derselben Quelle erschienene Beitrag von Carl Bereiter und Marlene Scardamalia. Das Ziel der Autoren ist nämlich, Einfluß auf die Prozesse zu nehmen, die während des Schreibens erfolgen.

Durch andere Methoden als Bereiter/Scardamalia machen auch Didaktiker im Fremdsprachenunterricht und im Unterricht DaF Versuche, den Schreibprozeß auf gewisse Weise zu lenken wie z. B. Portmann (1989), Börner (1989), oder Kast (1991), deren Vorschläge hier im weiteren besprochen werden.

Eine genauere Darstellung der in den letzten Jahren erschienen Beiträge zu dem oben angegebenen Thema möchte ich mit dem von Svantje Ehlers (1988)¹⁷ beginnen.

Die Autorin geht davon aus, daß die Fähigkeit, einen literarischen Text zusammenzufassen, nicht nur mit guter Schreib - ,sondern auch mit Lese- und Verstehkompetenz verbunden ist.

Wie eng diese Verflechtung zwischen der Struktur des Verstandenen und der schriftlichen Zusammenfassung ist, zeigt sich bei der Anwendung der Makrostrukturen im Sinne von van Dijk.¹⁸

Makrostruktur ist die semantische Struktur, der Inhalt und das Thema des Textes.

Die Zusammenfassung laut dieser Theorie beruht auf einer Reduktion des Ausgangstextes auf Makroeinheiten, die durch die Anwendung von folgenden fünf Makroregeln geschieht: Generalisierung, Auslassung, Selektion, Konstruktion, Integration.

Wie es aus dem Sinn und Funktionieren der Makroregeln folgt, ist ihre Anwendung durch den Schreiber/Leser nur dann möglich, wenn er über bestimmte Rahmenkenntnisse bezüglich des gelesenen Themas verfügt. Es handelt sich hier u.a. um ein bestimmtes Weltwissen, welches dem Schreiber ermöglicht, zwischen einzelnen Propositionen bestimmte Zusammenhänge zu finden, um den Ausgangstext zu einem neuen Text zu reduzieren. Auch das Wissen von Superstrukturen, also vom formalen Aufbau, bestimmt die Bildung von Makroeinheiten. Die Art, wie der Text reduziert wird, hängt aber nicht nur von den Rahmenkenntnissen des Schreibers, sondern von seiner eigenen Lesart ab.

Zu ihrem konkreten Unterrichtsvorschlag dient Ehlers ein Prosatextes von P. Bickel "San Salvador" als Beispiel.¹⁹

Im ersten Schritt soll der Leser/Schreiber aus dem im Text mitgeteilten Voraussetzungen ableiten und Schlußfolgerungen ziehen, um sich eine konkrete Bedeutungsstruktur des Textes aufzubauen.

Demnächst folgt die Anwendung der Makroregeln, die den Text auf das Wesentlichste kürzen.

Das Schema, welches dem Prosatext zugrunde liegt, bezeichnet die Autorin als ein Problem - Lösungs - Schema und damit stellt sie zugleich zwei dominierende Kategorien, aufgrund deren die einzelnen Elemente des Textes zuzuordnen sind: die Kategorie des Problems und die der Lösung. Beide schließen das Vorhandensein anderer Elemente im Text nicht aus, im Gegenteil: sie dürfen im Text nicht fehlen.

Danach deutet die Autorin auf Gegensätze im Text hin, die jeder Leser/Schreiber seiner Persönlichkeit entsprechend bewertet. Dadurch entsteht eine Werteskala im Text.

Die Autorin rät noch im Gespräch vor der Zusammenfassung, die Fakten im Text im thematischen, d.h. objektiven Bezug und im subjektiven Bezug d.h. im Leser Bezug zu besprechen.

Zuerst werden die Texte mündlich zusammengefaßt, was eine Grundlage für die schriftliche Version bildet.

Die schriftliche Version erfolgt in zwei Schritten. Im ersten Schritt, in der sog. ersten Kondensation, wird der Text in einzelne Situationen gegliedert, die jeweils in einem Satz zusammengefaßt werden:

"1. Ein Mann schreibt auf ein Blatt Papier, daß er nach Südamerika geht.

2. Er wartet auf seine Frau.

3. Er überlegt, wie seine Frau wohl reagieren würde, wenn sie nach Hause käme und seine Notiz vorfinden würde. (...)

4. Er bleibt bis seine Frau nach Hause kommt." (ebenda, 261)

Die zweite Kondensation ist eine Reduktion der ersten. Hier sind das Problem: "nach Südamerika gehen" und die Lösung "bleiben" hervorgehoben:

- "1. Ein Mann - - Südamerika.
 2.
 3.
 4. Bleiben." (ebenda, 261)

Die zu schreibenden Zusammenfassungen bestehen aus Punkten 1. und 4. und der Begründung für jeweils einen Punkt:

"2. Kondensation	Interpretation
1. Ein Mann - Südamerika	Grund: - Alltag - Lebenssituation - Monotonie
2. Bleiben	Grund: - aus Schwäche - aus Bequemlichkeit (...)" (ebenda, 262)

Die Autorin empfiehlt dem Lehrer, möglichst viele Motive extra aufzuführen, damit jeder Lerner das Problem und die Lösung im Text nach seiner Art, individuell begründen kann.

Ich glaube, daß die Aufführung von einzelnen Motiven den Lernern vor allem im Wortschatz Hilfe leistet, weil nicht die Konnotationen selbst, sondern erst ihr Ausdruck in der Fremdsprache Probleme bereiten kann.

Wenn ich diesen Beitrag von der Ebene der Ansätze her betrachte, finde ich hier viele textlinguistische Einflüsse. Erstens sind es die Makroregeln, auf die ich schon bei dem Vergleich mit Eigler/Nenninger hingewiesen habe, zweitens werden die Lernenden durch das methodisch - didaktische Vorgehen für die thematischen Kohärenzbedingungen im Text sensibilisiert. Außerdem wird durch die zwei Kondensationen (und) ein Textschema angefertigt. Durch die Aufzählung von Motiven für das Problem und die Lösung enthalten die Lerner hier den textsortenspezifischen Wortschatz.

Auf die Präsenz des prozeßorientierten Ansatzes deutet die Bezeichnung des dem Unterrichtsvorschlag zugrunde liegenden Schemas als Problem - Lösungs - Schema, denn der Schreibprozeß wird in der Fachliteratur oft Problemlösungsprozeß genannt.²⁰ Problem und Lösung sollten hier nicht nur als die zwei Kategorien, zugleich auch Gegenpolen des konkreten Textes verstanden werden, sondern als Problem des Lernenden, welches ihm die Verfassung eines fremdsprachlichen Textes bereitet, und als Lösung, auf die er mit den vom Lehrer erhaltenen Hilfen zum im Schreibprozeß bekommt.

Meiner Meinung nach wurden den Lernenden in diesem Konzept die größten Hilfen in der Planungsphase geleistet: zuerst im Unterrichtsgespräch, dann durch die zwei Kondensationen. Die vom Lehrer aufgezählten Motive des Handelns der Hauptperson im Text sind eher als Formulierungshilfen zu betrachten.

Die Autorin erwähnt, daß die Überarbeitung der Texte eventuell bei dem Vergleich unter den Lernenden zusammen mit der Evaluation erfolgen kann.

Genauso gut könnten, so Ehlers, schon verfaßte Zusammenfassungen als Vorlage benutzt werden,

"um durch Vergleichsarbeit die Teilnehmer für unterschiedliche Verdichtungen und Konnotationen zu sensibilisieren". (ebenda, 266)

Darin ist noch ein textlinguistisches Merkmal zu sehen und zwar Mustertexte, die einer der Schwerpunkte dieses Ansatzes sind. Wie die Beiträge anderer Autoren zeigen, werden Mustertexte auf verschiedene Art und Weise im Unterricht verwendet.

Was die Schulung der Teilfertigkeiten betrifft, empfiehlt die Autorin eine Progression in der Textauswahl, und zwar von Texten mit einer expliziten Themenstruktur zu Texten mit einer impliziten Themenstruktur, damit die Makroregeln auf verschiedenem Schwierigkeitsniveau angewendet und die für das Leseverstehen relevanten Fähigkeiten entwickelt werden.

Zur Schulung der Fähigkeiten meint Ehlers folgendes:

"Die Schulung der Fähigkeit, eine Zusammenfassung in einen umfassenden kommunikativen Rahmen einzubetten und eine zunächst das eigene Textverstehen spiegelnde Zusammenfassung im Hinblick auf übergreifende kommunikative Ziele abändern zu können bzw. von vornherein Textinhalte entsprechend der eigenen Zielsetzung zusammenfassen zu können." (ebenda, 268)

Die zweite Zielrichtung weist meiner Meinung nach textlinguistische Züge auf, indem die Abänderung der Zusammenfassung, oder ihre Konzipierung von Anfang an von den kommunikativen Zielen abhängig gemacht wird. Ferner heißt es also, daß die Art der Zusammenfassung nicht nur an der Lesart des Schreibers, sondern auch der kommunikativen Funktion des Textes, d. h. der Textfunktion liegt.

Die Form des Unterrichtsgespräches suggeriert das Klassen- oder Gruppengespräch.

Der Beitrag von Hans Bickes (1988)²¹ ist, meiner Ansicht nach, eindeutig textlinguistisch konzipiert.

Der Autor deutet auf die Voraussetzungen für die Entstehung eines Textes hin, d.h. er versucht zu zeigen, was eine Reihe von Sätzen zu einem Text macht. Seine Beispiele sind sehr verständlich und anschaulich.²²

Zwar beziehen sie sich nicht auf den praktischen Teil dieses Beitrages direkt, aber trotzdem könnten sie sehr gut in einem praktischen Schreibunterricht verwendet werden, damit die Lerner darauf selbst kommen, daß es sich in einem Text nicht nur um semantisch oder syntaktisch zusammenhängende Sätze handelt, sondern vielmehr um ein Superzeichen:

"Wie jedes Zeichen hat auch dieses Zeichen eine Bedeutung, die jedoch vor dem Hintergrund des Handlungskontextes und der darin verfolgten Ziele erfaßt werden muß, innerhalb dessen das Zeichen zu einem bestimmten Zweck geäußert wurde." (ebenda, 226)

Mit dem Zweck der Äußerung ist u.a. auch das Problem der Textsorten verbunden, welches Bickes kulturspezifisch betrachtet. Die Verfassung einer bestimmter Textsorte ist, so der Autor, von verschiedenen auch kulturell bedingten Schemata verbunden, über die der Textproduzent verfügt.

Das Ziel des Beitrages ist zu zeigen, wie man textsortenspezifisches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch schulen kann.

Zu diesem Zweck läßt der Autor deutsche und griechische Probanden Beratungsbriefe an die deutsche Zeitschrift "Eltern" schreiben. Wie die Ergebnisse der Probe zeigen, bestehen zwischen den deutschen und den griechischen Beratungsstrategien grundsätzliche, vor allem kulturell bedingte Unterschiede.

Wie der Autor andeutet, können die Befunde dieses Vergleichs nicht verallgemeinert werden, sondern ein Thema für Diskussion "über kulturspezifische der Textproduktion zugrundeliegende Handlungsschemata" sein. (ebenda, 232)

Bickes schlägt auch vor, nach der Aneignung der deutschen kulturspezifischen Beratungsstrategien, Probleme aus deutschen aktuellen Zeitschriften zu sammeln,

zu beantworten und die Antworten mit den Originalantworten zu vergleichen. Außerdem rät der Autor den Lehrern, auch andere Textsorten bei entsprechend modifizierter Methode ihren Lernern beizubringen, wie z. B. Protokoll, Zusammenfassung, Nacherzählung, Inhaltsangabe oder typisch deutsche Aufsatzformen wie Besinnungsaufsatz oder Erörterung.

Da in diesem Beitrag keine konkreten Unterrichtsverfahren, die oben genannten Schreibstrategien betreffend, dargestellt worden sind, ist er auf der Ebene der Unterrichtsverfahren nicht zu analysieren.

Auch im Beitrag von Hans - Eberhard Piepho (1988)²³ spielt der Text eine zentrale Rolle.

Der Autor ist zu dem Entschluß gekommen, daß die in verschiedenen Textschemen geübten Lerner schneller, nuancereicher und grammatisch korrekter schreiben als die untrainierten Lerner. Dabei beruft sich er auf die mit deutschen, polnischen und englischen Kursteilnehmern durchgeführten Gießener Experimente.

Wie daraus folgt, ist das bewußte Erlernen von bestimmter Textschemata (Textsorten) im fremdsprachlichen Schreibunterricht besonders wichtig.

Hans - Eberhard Piepho nennt drei folgende Bereiche, in denen verschiedene Gebrauchstexte verfaßt werden und postuliert dafür, daß sie im Lehrmaterial ausreichend vorkommen:

- a) Die Schreibtätigkeiten in der Schule und der Ausbildung: Notizen aus Vorträgen und Texten, Protokolle, expositorische Entwürfe, Dispositionen zu einem monologischen Referat oder einem Aufsatz, narrative Prosa, Geschichten, Berichte, Inhaltsangaben,
- b) Schreibtätigkeiten im privaten Sektor: Erinnerungszettel, Spielanweisungen, Einladungen, persönliche Briefe, Tagebücher,
- c) Schreibtätigkeiten im gesellschaftlichen und beruflichen Kontext: Notizen für kurze Begrüßungs- oder Tischreden, Anträge, Bestellungen, Beschwerdebriefe, Mangelrügen, Lebensläufe usw.

Diese Textsorten sollten laut des Autors in der Progression vom Einfachen zum Komplizierten rezipiert werden, bevor es von den Lernern verlangt wird, solche Texte zu produzieren.

Ich glaube, daß dieser Wunsch mit dem Streben nach möglichst großer Zahl von authentischen Mustertexten im Unterricht verbunden ist.

Einen anderen Schwerpunkt sieht Piepho im regelmäßigen Schreiben, was neben den Kenntnissen der Grammatik wesentlich zu der Entwicklung von Schreibkompetenz beiträgt und durch nichts anderes ersetzt werden kann.

Darüber hinaus weist er auf die Bedeutung der narrativen Sprachtätigkeit hin, und findet sie in den meisten Lehrwerken nicht genug entwickelt und nicht systematisch. Sie solle in einem modernen Curriculum zu einem Kanon von Texten²⁴ zu Themen ausgebaut werden, welcher nicht nur eine Progression im Wortschatz, sondern auch eine Progression in der Vermittlung von grammatischen Strukturen voraussetzt.

Der Einfluß des textlinguistischen Ansatzes ist in diesem Beitrag in der Auffassung der Rolle des Textes, einerseits als Mustertextes, andererseits als einer zu schreibenden Aufgabe und in der Betonung der Wichtigkeit von pragmatischen Textsorten in drei Hauptbereichen des Lebens zu spüren.

Die vom Autor vorgeschlagenen Schemata zur Textproduktion²⁵ leisten dem Lerner Hilfen vor allem im ersten Teilprozeß, bei Planung. Bestimmte Stütze zur Formulierung bringt dem Lerner die sog. "mögliche Ausführung". Diese Ausführung gibt für jedes thematische Teil des Textes nur eine Lösung und darin sehe ich die Gefahr, daß während der Textproduktion nicht produziert, sondern vielmehr reproduziert wird. Die Angabe von mehreren Ausdrucksmitteln für jede Aussageabsicht wäre hier, meiner Meinung nach, günstiger.

Auch im demselben Jahr 1989 sind in der Zeitschrift "Fremdsprache Deutsch" Beiträge verschiedener Autoren zum gemeinsamen Thema "Schreiben" erschienen. Einige von ihnen bedürfen wegen ihrer thematischen Gemeinsamkeiten mit dem Thema des vorliegenden Kapitels einer genaueren Darstellung.

In seinem Artikel u.d.T. "Schreiben" modifiziert Hans - Jürgen Krumm die von Westhoff 1987²⁶ entwickelte Negativliste und überträgt sie auf die Fertigkeit Schreiben. Auf diese Weise entstehen "Regeln zur Verhinderung des Schreibens in der Fremdsprache".²⁷

Die unverwischbaren Spuren des audiolingualen Ansatzes in der Schreibdidaktik lassen sich schon auf den ersten Blick merken. Es sind Schwerpunkte, die zu heftigen didaktischen Diskussionen und dadurch zu neuen Ansätzen geführt haben, wie z. B.

"a) (...) jedes Wort richtig geschrieben (...)

c) (...) Fehler auf jeden Preis vermeiden (...) Wort für Wort denken (...) (Krumm 1989b,7)

Gleich unter den Regeln ist eine Gegenthese zu finden, die die Einstellung des Autors zu diesen Punkten explizit schildert. Sie wird von ihm in seinen Thesen zur Schreibförderung noch folgenderweise, z. B.

"Schreiben ist keine von den anderen Sprachfähigkeiten isolierte, sondern eine höchst komplexe Fertigkeit, die daher im Verbund mit den anderen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden kann." (ebenda)

Die Integration der Fertigkeiten, die wechselseitige Bedingtheit des Lesens und Schreibens (vgl. auch Ehlers und Piepho) bedeuten nicht, daß die geschriebene deutsche Sprache mit der gesprochenen auch in der Form gleich wäre. Deswegen spricht sich Hans - Jürgen Krumm für einen Grammatikunterricht aus, in dem die Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochenen Sprache explizit behandelt werden.

Ferner meint der Autor, daß zum Schreibunterricht die Lehre von textkonstitutiven Merkmalen gebräuchlicher Textsorten wie z.B. Brief, Notiz und Protokoll gehören.

In der nächsten seiner Thesen widersetzt sich Hans -Jürgen Krumm noch einmal den audiolingualen Einflüssen in der Progression der Schreibaufgaben und postuliert für den Ansatz des freien Schreibens:

"Die Erkenntnisse der Schreibforschung legen es nahe, auch im Fremdsprachenunterricht nicht starr die Reihenfolge vom reproduzierenden (= Abschreiben, Diktat) über das gebundene (= Nacherzählung) zum freien Schreiben festzuhalten, sondern sehr früh mit Schreiben freier "schülereigener Texte zu beginnen" (ebenda)

Diese Ausführung wird in der nachfolgenden These fortgesetzt, indem der Autor meint, daß im Zentrum der Schreibförderung von Anfang an schülereigene Texte stehen sollten, "die den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten der eigenen Schreibfertigkeit eröffnen". (ebenda)

Das freie Schreiben schließt, so der Autor, die systematische Spracharbeit ^{im} Unterricht nicht aus. Diese Arbeit wird nicht durch die Lehrerkorrekturen verrichtet, während deren der neuentstehende Text ein endgültiges Produkt ist, sondern durch die Verlegung des Akzentes auf das Schreiben als einen Prozeß. Diese Auffassung vom Schülertext läßt ihn nicht als endgültiges Produkt sehen, sondern als einen ersten Entwurf, an dem gemeinsam weiter gearbeitet wird.

Ich glaube, daß in der von Hans - Jürgen Krumm entworfenen Negativliste und in seinen Thesen die in der allgemeinen fremdsprachlichen Schreibdidaktik bestehenden Gegensätze zwischen dem audiolingualen Ansatz und der neueren Schreibdidaktik (dem prozeßorientierten, dem kommunikativen oder dem textlinguistischen Ansatz und dem freien Schreiben) deutlich ausgedrückt sind.

Ganz im Sinne freier schülereigener Texte ist die in derselben Quelle erschienene "Klassenkorrespondenz" von Ko Melief konzipiert.²⁸

Mit seinem Kollegen Carel von der Burg hat der Autor in einer niederländischen Gesamtschule (Alter der Schüler 12 bis 15, Stundenzahl pro Woche: 3 Stunden Deutsch) nach zwei Monaten Deutschunterricht Klassenkorrespondenz eingeführt. Das Ziel war zum einen, mit Ausländern (Italienern, Dänen und Deutschen) so gut kommunizieren zu können, daß der Briefpartner versteht, worum es geht und zum anderen selbst die Briefe des Partners verstehen zu können. Das Thema war: Das Leben im Ausland (erlebte Landeskunde).

Wie der Autor betont, hat die Korrespondenz im Anfängerunterricht sehr große Vorteile, denn die Antworten der Briefpartner sind für die Schüler eine Bestätigung dafür, daß sie sich in der Fremdsprache Deutsch kommunikativ ausdrücken können. Bei der Ermittlung der Textstruktur sind die Lehrer sehr vorsichtig vorgegangen, indem sie die formale Konstruktion der ersten Briefe frei konzipieren ließen; und erst bei den nächsten Formulierung Hilfen zur Bau der Textsorte Brief gegeben haben.

Die im Unterricht eingesetzten Sozialformen sind in seiner Organisation zu sehen. Grundsätzlich war es Gruppenarbeit, die die Einzelarbeit nicht ausschloß.

Was die Korrektur betrifft, wurden die persönlichen Briefe nur dann korrigiert, wenn die Schüler darum baten. Die Gruppenbriefe wurden dagegen bis zu dem Grade korrigiert, in welchem sie für die Partnerklasse verständlich waren. Die Autoren meinen nämlich, daß zu viel Korrektur eine schädliche Auswirkung auf das freie Schreiben hat, weil sie die Motivationen hemmt.

In seiner anderen Publikation erörtert Hans - Jürgen Krumm²⁹ das Problem der theoretischen Grundlegung des Schreibens im Unterricht DaF.

Laut des Autors hat sich im Bereich der Untersuchungen des Fremd- und Zweitspracherwerbs noch keine eigenständige Schreibforschung entwickelt.

Ein Beispiel dafür führt der Autor selbst an, indem er im Anschluß an das bei Eigler zitierte Modell von Bereiter³⁰ sein eigenes hierarchisches Modell für strukturiertes Schema des Schreibens entwickelt (siehe Abbildung 1).

Jede Art des Schreibens ist in diesem Modell mit einer oder zwei Fähigkeiten verbunden. Es hängt nämlich von der Art des Schreibens ab.

Nach meiner Interpretation sind hier drei schreibdidaktische Ansätze präsent: Die

Orientierung an den Prozeß im Falle "des Wissen entwickelnden und hervorbringenden Schreibens" und "des Assoziativen Schreibens" setzt meiner Ansicht nach Verfahren voraus, die dem prozeßorientierten Ansatz nahe stehen, also Konzentration auf die Teilprozesse, und bei "dem Wissen entwickelnden und hervorbringenden Schreiben"³¹ Reflexionen über den eigenen Schreibprozeß.

"Das Assoziative Schreiben" ist auch im gewissen Sinne mit dem freien Schreiben verbunden, weil Assoziationen über bestimmte Tatsachen und Sachverhalte, also Konnotationen frei sind, d. h. sie können vom Lehrer nicht von vornherein bestimmt werden.

"Gestaltendes", "Kommunikatives" und "Regelmäßiges Schreiben" können durch die Anwendung des textlinguistischen Ansatzes entwickelt werden. Beim Regelmäßigen Schreiben leisten den Lernern die Kenntnisse über die zentralen Kategorien der Textualität eine große Hilfe. Das Kommunikative Schreiben kann am besten durch die Vermittlung der Kenntnisse über solche Begriffe in der Textlinguistik, wie Emittent, Textfunktion, das globale Ziel des Textes, Texttyp und Textsorte entwickelt werden. Alle diese textlinguistischen Grundkenntnisse können sehr gut beim "Gestaltenden Schreiben" als Kriterien zur Bewertung der Texte eingesetzt werden. Der Autor betont in seinem Modell die zentrale Rolle des Denkens im Schreibprozeß. Daraus folgt die Auffassung von der Rolle des Schreibens: sie darf nicht mehr als rein instrumentell, sondern als ein höchst komplexer kognitiver Prozeß gesehen werden.

Der Beitrag von Heinz Wilms und Paul R. Portmann³² ist ein Bericht, in dem Ergebnisse einer Zusammenarbeit mit Teilnehmern aus Frankreich, DDR, BRD, USA Schweiz und Schweden dargestellt werden.

Die Arbeitsgemeinschaft hat Schreiben in folgenden Funktionen analysiert:

- als Lerngegenstand
- als Mittelfunktion
- als Zielfunktion
- als Lernhilfe

Von P. R. Portmann, H. Wilms, R. Bohn und J. F. Lalande wurden Kurzreferate gehalten (zwei von ihnen werden demnächst analysiert). Die vier Kurzreferate wurden zur Grundlage eines von den Teilnehmern erarbeiteten Schemas (siehe Abbildung 2).

Dieses Schema stellt das Verhältnis von Schreibpraxis, Schreibprodukt und von ihrer didaktischen Funktion dar.

In meiner Analyse dieses Schemas möchte ich auf diejenigen seiner Komponente eingehen, welche auf den textlinguistischen Einfluß deuten. Zuerst ist es die Ausrichtung auf bestimmte Textsorten. Die fremdsprachliche Schreibpraxis hat also u.a. mit dem Erlernen der für bestimmte Textsorten spezifischer Mitteln und dem Erlernen ihres formalen Aufbaus zu tun.

Die unter "Schreibpraxis" stehenden "Darstellung", "Appell", und "Ausdruck" charakterisieren die Art und Weise des Schreibens. Die Autoren haben sie in Anlehnung an das Organon - Modell³³ in die Schreibpraxis eingeführt.

Auf diesem Modell basieren nämlich die meisten textlinguistischen Ansätze zur kommunikativen Textfunktion, wie z. B. der von Gülich/Raible³⁴, in welchem die Autoren zwischen Ausdruck -, Darstellungs - und Appellfunktion als kommunikativen Grundfunktionen des Textes unterscheiden.

Ich bin der Meinung, daß diese Akzentuierung von den drei Funktionen in der Schreibpraxis sehr wichtig ist, denn sie sensibilisiert die Lernenden für die Intentionen ihres Schreibens und die mit den Intentionen verbundenen Schreibstrategien.

Diese Akzentuierung von jeweils einer Funktion trägt meiner Ansicht nach zum bewußten und durchdachten Schreiben bei.

Der Beitrag von Heinz Wilms (1989)³⁵ ist ganz im Sinne des textlinguistischen Ansatzes verfaßt.

Die Konzeption des Autors, den Text als Thema einzelner rezeptiver und produktiver Übungen zu betrachten ist in Deutschland, im Unterricht mit Zweitsprachlern entstanden. Die Schwierigkeiten, welche die sonst "situationsadäquat" mit richtigen Intonation und Artikulation sprechenden Zweitsprachler (hier türkische Schüler) in Schreibaufgaben hatten (Agrammatismen, für den mündlichen Gebrauch charakteristischen Ellipsen, viele nominale Wiederholungen), inspirieren den Autor dazu, ein auf Merkmalen der Textualität basierendes Konzept in den Unterricht einzuführen.

In seinen Unterrichtsvorschlägen stellt der Autor Übungen dar, in denen den Lernern der Begriff des Textes solche kohärenzstiftenden Mittel wie z. B. Isotopieketten, Thema/Thema Progression beizubringen.³⁶

Darüber hinaus sensibilisiert er die Lerner für die Rolle des reinen Verweispronomens und definiten Artikels im Text.³⁷ Die Erlernung von diesen Vertextungsmitteln ist, so der Autor, für bestimmte Sprachgruppen (neben des Türkischen auch das Ungarische und slawische Gruppen) ein großes Lernproblem, weil es in diesen Sprachen die Unterscheidung zwischen dem bestimmten und dem unbestimmten Artikel nicht gibt.

Die vom Autor dargestellten Lektionsabschnitte haben ein gemeinsames Ziel:

"Schreibende Lernende sollen sich an "professionell" verfaßten Texten Klarheit darüber verschaffen, was einen Text ausmacht, was ihn von einer zufälligen Satzfolge (oder auch von einem mißlungenem Lehrbuchtext) unterscheidet, und erkennen, daß wir in schriftlicher Form nicht spontan und in beliebiger Weise kommunizieren, sondern im Rahmen gegenseitiger sprachlich - sozialer Beziehungen." (ebenda, 84)

Die Arbeitsanweisungen des Autors geben Informationen darüber, welche Teilfertigkeiten geübt werden: vor allem geht es hier um Gebrauch von den kohärenzstiftenden Mitteln, die Gliederung des Textes und schon gewisse stilistische Übungen, die in den Anweisungen "Vergleichen Sie Ihren Text mit dem Originaltext"³⁸ meiner Meinung nach implizit enthalten sind.

Die Bewertung der Texte, oder wenigstens ihre erste Phase erfolgt im Vergleich mit den Texten anderer Schüler und mit den Originaltexten.

Paul R. Portmann, Autor des nächsten Beitrages im demselben Band, sieht das Ziel des Schreibens:

1. als Vorbereitung für das Mündliche,
2. als einen schriftlich konstituierten Text, der im Schreibprozeß gemeinsam mit anderen Lernern gelesen, diskutiert, korrigiert und erweitert wird.

Zu dieser Auffassung der zweifachen Rolle des Schreibens ist der Autor aufgrund bestimmter Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht gekommen. Sie sind mit den

Schwierigkeiten verbunden, die den Lernenden das mündliche und das schriftliche Zusammenfassen von Texten bereitet. Wie der Autor nämlich bemerkt, zählen noch in der Mittelstufe spontane Zusammenfassungen von gesehenen Filmen, oder gelesenen literarischen Texten im Deutschen zu schwierigen Aufgaben.

Einen Film, oder einen Text in der Fremdsprache zu verstehen, setzt, so der Autor, die Fähigkeit, das Verstandene spontan in einem monologischen Text zusammenzufassen nicht voraus. Die mit den Zusammenfassungen verbundenen Schwierigkeiten können jedoch beseitigt werden und die Schreibkompetenz weiterentwickelt, indem man versucht

"auf dem jeweiligen Niveau der Lernenden an die Grenzen dessen zu gehen, was sie in der neuen Sprache auszudrücken fähig sind." (Portmann 1989, 93)

Schreiben als Vorbereitung für das Mündliche tritt im Konzept von Portmann in Form von Notizen und Stichworten auf. Der mündliche Ausdruck sollte laut des Autors auf dem Prinzip der Lernerautonomie beruhen, d.h. der Lerner sollte die Möglichkeit haben, im Unterricht das auszudrücken, was er zu einem gewissen Thema zu sagen hat und was er sagen kann. Deswegen müssen auch die mündlichen Texte vorgeplant werden.

Schriftliche Notizen und Stichworte haben den mündlichen einzelnen oder dialogischen Vorbereitungen gegenüber den Vorteil, daß sie nicht vergessen werden und in der sprachlichen Organisation des mündlichen Beitrages helfen. Darüber hinaus ermöglichen sie, die Informationen miteinander zu vergleichen und die Gedanken der Mitlerner besser nachzuvollziehen.

Diese Rolle des Schreibens als Vorbereitung des Mündlichen hat laut des Autors ihre lerntheoretische Argumentation.

Durch das Anfertigen von Notizen werden sich nämlich die Lernenden ihrer Ausdruck- und Wortschatzschwierigkeiten bewußt. Auf diese Weise sind sie gezwungen, nach Mitteln zu suchen, die ihnen einen besseren Ausdruck ermöglichen. So werden sie auch über ihr eigenes Lernen im klaren.

Im Portmanns Konzept wird das Schreiben nicht als Endpunkt des Unterrichts angesehen, sondern es wird in Schulung anderer Fertigkeiten eingebettet.

Das zweite Ziel des Schreibens - als schriftlich konstituierter Text - wird in Gruppenarbeit erreicht. Als Übergangsform zum eigentlichen Schreiben geschieht es folgenderweise: Zuerst werden Geschichten gelesen. Danach schreiben die Schüler gemeinsam eine Zusammenfassung, so daß die einzelnen Schüler nach der Lektüre dessen, was die anderen geschrieben haben, eigene Teile hinzufügen. Danach wird die Zusammenfassung gemeinsam gelesen. Diese Lektüre zeigt den Lernern, wie schwierig es oft ist

"Gelesenes genau zu verstehen und einigermaßen sprunglos weiterzuführen." (ebenda, 97)

Im eigentlichen Schreibunterricht empfiehlt der Autor Zusammenfassungen in Einzel- in Partner- in Gruppen- und in Klassenarbeit anzufertigen folgenderweise: Zuerst wird einzeln geschrieben danach vergleichen zwei Lernende ihre Texte und anhand dieses Vergleichs führen sie entsprechende Korrekturen durch. Die Zweiertexte werden in Vierergruppen genauso verglichen und korrigiert: zwei Lerner lesen ihre schon gemeinsame Version zwei anderen vor und nach dem Vergleich entsteht noch eine neue modifizierte Version, die einer anderen Vierergruppe vorgelesen wird und mit der Version dieser Gruppe verglichen. Das Fortsetzen dieser Methode führt

dazu, daß es schließlich in der ganzen Klasse nur eine einzige akzeptable Version entsteht.

Der prozeßorientierte Ansatz in diesem Beitrag ist an der Methode der Unterrichtsverfahren leicht zu sehen: durch die Vorbereitungen merken die Lerner, daß das Verfassen in der Fremdsprache nicht spontan, sondern progressiv, prozessual geschieht. Dadurch werden sie auch auf die Teilprozesse (Planungs -, Produktions - und Vortragsphase und schriftlich Produktphase) während der Anfertigung ihrer Zusammenfassungen aufmerksam, weil die Konzeption des Unterrichts auf diesen Teilprozessen basiert.

Hoffentlich versuchen die Lerner nach einiger Zeit, die Teilprozesse bewußter zu steuern.

Wie aus den beschriebenen Unterrichtsverfahren folgt, werden die Teilfertigkeiten aufeinanderbauend geübt. Ich sehe es folgenderweise: schon in der ersten Funktion des Schreibens (Vorbereitung für das Mündliche) wird gelernt, wie man kurze Notizen in Form von Stichworten und kürzeren Sätzen anfertigt. Es ist die Planungsphase, die auch in der zweiten Funktion des Schreibens (schriftlich konstituierte Texte) genauso verlaufen kann. Dasselbe betrifft die ersten Formulierungen: für eine mündlichen Vortrag werden sie in derselben Form wie für einen schriftlichen Text vorbereitet, d. h. in kürzeren schriftlichen Aussagen. Dadurch wird die Vorstufe für die vorbereitenden Schreibübungen in der zweiten Funktion des Schreibens geschaffen.

Das Schreiben in dieser Funktion teilt der Autor wiederum in zwei oben beschriebene Stufen: die erste erfolgt noch mehr spielerisch, jedoch zielbewußt, die Lerner untersuchen nämlich, inwieweit ihre Texte dem Inhalt des ursprünglichen Textes wiedergeben.

Die zweite Stufe verlangt von den Lernern eine vergleichend - kritische und zugleich eine sehr aktive Anteilnahme. Was in den Phasen der Planung und der ersten Formulierungen geschult wurde, wird in den zwei Stufen zu den in der Schriftsprache üblichen Ausdrucksformen progressiv entwickelt.

Was die Schreibaufgaben anbelangt, betont der Autor, daß sein Konzept nicht nur für Zusammenfassungen, sondern auch für andere Textsorten und -typen gedacht ist, wie z. B. Berichte, Rollenspiele und Unterrichtsauswertungen.

Der Autor schlägt fast alle Sozialformen im Unterricht mit der Reduzierung des Frontalunterrichts auf das Minimale.

Über die Korrektur und Bewertung der schriftlichen Texte spricht sich der Autor nicht aus. Den Unterrichtsvorschlägen können wir entnehmen, daß die Evaluation zumindest teilweise in Zweier, Vierer- und größeren Lerngruppen geschieht.

Ich bin der Ansicht, daß das hier dargestellte Konzept sowohl für die Schüler als auch für den Lehrer vorteilhaft ist. Für die Lerner, weil sie motivierter und konzentrierter arbeiten. Es handelt sich doch um ihre eigenen Texte, also um ihre inhaltliche und sprachliche Korrektheit, die sie rechtfertigen wollen.

Dem Lehrer bietet dieses Konzept eine Möglichkeit, die im traditionellen Unterricht selten vorkommt, er kann nämlich den Schreibprozeß beobachten und daraus Schlußfolgerungen für seine weiteren didaktisch - methodischen Schritte ziehen.

Die in diesem Beitrag vorhandenen Unterrichtsvorschläge zählen nach meiner Bewertung zu den am meisten inspirierenden unter den Beiträgen, die mir zugänglich waren.

Wie am Anfang angedeutet ist das Ziel des vorliegenden Kapitels, den heutigen Forschungsstand der fremdsprachlichen Schreibdidaktik, insbesondere DaF darzustellen.

Es wäre ohne Analyse des Beitrages von Wolfgang Börner (1989)³⁹ kaum möglich, weil er meines Wissens zu denjenigen deutschen Forschern gehört, die in der fremdsprachlichen Schreibforschung in Deutschland das Meiste bis heute geleistet haben.

Das dreiteilige Modell von Hayes/ Flower (1980) (siehe Abbildung 3) hat neue Perspektiven für die Forscher in Europa eröffnet. Auch so war es bei Wolfgang Börner, der dieses Modell schon 1987⁴⁰ interpretierte und erweiterte und 1989 es wieder in einigen Punkten entwickelte und für das fremdsprachliche Schreiben adaptierte wie es Abbildung 4 zeigt.

Alle Erwägungen des Autors zum fremdsprachlichen Schreiben basieren auf diesem Modell. Deswegen halte ich für angebracht, es demnächst im Sinne Börners kurz zu interpretieren.

Drei folgende Ebenen sind in diesem Modell zu unterscheiden:

1. Die Ebene des eigentlichen Schreibprozesses, die aus den Komponenten Planen, Formulieren, Überarbeiten und Monitor - einer kognitiven Kontrollinstanz besteht. Monitor beschreibt die Tätigkeiten des Lehrers, meistens in der Interimsprache.
2. Die Ebene der Schreibumgebung im engeren Sinne umfaßt das thematische und textschematische Wissen und die Schreibaufgabe. Hierher gehören auch die Intertexte, d.h. der Ausgangstext, der sukzessiv entstehende Zieltext und der Korrekturtext als Feedback, d. h. pädagogische Rückmeldung, sowie Hilfen zur Planung und Formulierung. Diese Ebene wird vom Autor als Ebene der Lehr- und Lerninteraktionen bezeichnet.
3. Auf der dritten Ebene werden Interaktionen "lehrseitig geplant, gesteuert und bewertet durch Befunde, Annahmen und Setzungen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik zu Lehrzielen, Textauswahl, Methoden, Übungsformen und Leistungsmessung bzw. -Bewertung." (ebenda, 254)

Meines Erachtens handelt es sich hier um eine Integration, oder sogar um einen Aufeinanderbau zweier verschiedener schreibdidaktischer Ansätze: Die Ebene der Schreibumgebung basiert auf der Ebene des Schreibprozesses, d. h. die Ebene 1 kann ohne die Ebene 2 nicht existieren, umgekehrt auch nicht, weil nicht nur die Phase des Überarbeitens, wo an einem mehr oder weniger fertigem Text gearbeitet wird, sondern schon die Phase des Planens auf einem fertigen Text aufgebaut ist, dessen Inhalt und Form erschlossen und analysiert werden und aufgrund dieser Analyse werden Schreibziele für die Produktion eines neuen Textes gesetzt. Wie daraus folgt, ist dieses Modell ein Beispiel für die Integration des prozeßorientierten Ansatzes mit dem textlinguistischen Ansatz.

Folgende Erklärungen zu einzelnen Komponenten der drei Ebenen bestätigen diese Interpretation:

Der Text als Ausgangspunkt des Schreibprozesses soll dem Lerner helfen, Probleme zu überwinden, deren Ursachen laut des Autors in der fremdsprachlichen Regression zu suchen sind. Diesen Begriff erklärt der Autor als ein Spezifikum des Fremdsprachenlernens, welches vor allem bei Erwachsenen auftritt, die schon die Phase der kognitiven Reifung erreicht haben, d.h. fähig sind, freie Texte in der

Muttersprache zu verfassen. Auch für die Textproduktion in der Fremdsprache ist diese Fähigkeit notwendig, aber laut Börners nicht hinreichend:

"Das Gefälle zwischen Ausdruckswillen und Ausdrucksfähigkeit, das Nachhinken der fremdsprachlichen Produktion hinter der kognitiven Entwicklung, das sich bei weiteren, später gelernten Sprachen naturgemäß noch verstärkt, ist ein Grundproblem des Fremdsprachenunterrichts; es stellt sich verschärft bei Heranwachsenden und eben im freien Schreiben." (ebenda, 351)

Dieses Gefälle kann durch Hilfen zur Planung und Formulierung eines neuen Textes überwunden werden und diese Hilfen werden größtenteils durch den Einsatz von Intertexten geleistet. Die "Textarbeit" hat im deutschen Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene schon gewisse Traditionen. An diese knüpft jetzt der Autor an. Vereinfacht sieht die Textarbeit folgend aus: während der Analyse eines Textes entstehen stufenweise Schreibübungen, aus welchen sich die Schreibaufgabe für die Textproduktion ergibt. Die Textarbeit mit dem Ausgangstext spielt also bei der Planung und bei der Formulierung eines neuen Textes eine entlastende Rolle. Wie es auf Abbildung 5 zu sehen ist.

Operatoren heißen auf diesem Schema Textrelationen. Die Relationen zwischen den Ausgangs und den Zieltexten können quantitativ (z. B. verkürzen, erweitern, ergänzen, oder precis) und qualitativ (widerlegen, neu ordnen, parodieren, verstärken) sein.

Die Operatoren sind vielfältig und beziehen sich entweder auf den Inhalt oder auf die Form oder auf beides, dabei gilt nicht jeder Operator für die Form und den Inhalt gleichermaßen.

Wie daraus folgt, unterscheidet sich die Konzeption der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht von dem Schreibschema des Aufsatzes im muttersprachlichen Unterricht grundsätzlich. Während der Ausgangstext in einen neuen umgestaltet wird, ist der Aufsatz als ein neuer Text "aus dem Kopf" zu schreiben. Deswegen werden Aufsätze (im Sinne klassischer deutscher Aufsatzformen) im fremdsprachlichen Unterricht als zu schwer empfunden, so der Autor.

In welchen Formen kann dem Lerner geholfen werden, damit er den zu schreibenden Text nicht als eine allzu schwere Aufgabe empfindet?

Bei der Planung geht es um solche Übungsformen, in denen der Ausgangstext sprachlich und inhaltlich so analysiert wird, daß er

" als strukturiertes Modell verwendet werden kann". (ebenda, 366)

Auch laut Börner sind hier die Textrezeption und die Textproduktion eng miteinander verbunden. Die Hilfen bei der Planung können Leitfragen und Gliederungshinweise für den neuen Text enthalten, die anhand des Ausgangstextes entstehen.

Die Formulierungshilfen sind einerseits schon im Ausgangstext vorhanden (textsortenspezifische sprachliche Merkmale), andererseits können sie dem Lerner in Form von Listen, die für die jeweilige Textsorte regelhafte Ausdrucksnormen enthalten, angegeben werden.

Die Lehr- und Lernziele, Komponent der Ebene 3 , bringen mit sich auch die Frage, welche Textsorten der Lernende beherrschen sollte.

Der Autor spricht sich für möglichst viele Textsorten aus, von konventionellen, wie informelle Briefe, Berichte , Zusammenfassungen zu solchen , die für den Lerner bestimmte Rollen voraussetzen, Werbung, Zeitungsnachricht usw.

Expositorische und argumentative Texte sollen auch gelehrt werden. Als Schreibmuster eignen sich laut des Autors:

"Anekdote, Märchen, Fabel, Kurzkrimi (...) Essay, Erörterung, Kommentar usw." (ebenda, 358)

Die Korrektur und Bewertung sind in diesem Konzept sehr wichtige Komponente des Schreibmodells.

In einer ausführlichen Korrektur werden nämlich Formulierungs- und Planungsalternativen aufgelistet.

Der Autor schreibt dem Korrekturtext eine besondere Rolle zu:

"Der Korrekturtext im engeren Sinn, der meist eingebettet ist in einen größeren Korrekturediskurs, kann als ein weiterer Intertext zu der Abfolge von Ausgangstexten und Zieltext aufgefaßt werden. Er bildet den Abschluß der Schreibübung, kann jedoch im gesamten Lehr- und Lernkreislauf als eine Art Ausgangstext zu weiteren aufbauenden Übungen funktionieren." (ebenda, 370)

Ein anderes Problem ergibt sich im Zusammenhang mit dem Zeitpunkt des Feedbacks. Der Autor stellt die Frage, ob dieser Zeitpunkt gleich nach der Fertigstellung des Zieltextes der einzig mögliche ist.

Ich bin der Meinung, daß diese Frage neben vielen anderen durch empirische Forschungen zum Schreibprozeß in Zukunft beantwortet werden kann.

In seinem Beitrag schafft Börner durch die Adaptation des Modells von Hayes /Flower für die fremdsprachlichen Unterricht Erkenntnisse, die meines Erachtens in der heutigen fremdsprachlichen Schreibdidaktik neue Richtlinien ausgeben. Es betrifft vor allem das früher nicht besonders erörterte Problem der fremdsprachlichen Regression und alle Unterrichtsverfahren, die zu ihrer Überwindung beitragen: Intertexte, Planungs - und Formulierungshilfen und entsprechende Formen der Korrektur und Bewertung.

Eines der Ziele in der Schreibdidaktik sehe ich in der Entwicklung von diesen Unterrichtsverfahren.

1991 ist die Erprobungsfassung der "Fertigkeit Schreiben" , ein Studienbrief von Bernd Kast erschienen. Dieses Buch ist für Lehrer und Lerner gleichermaßen gedacht, indem es nicht nur sehr viele (77) praktische Vorschläge für den Unterricht DaF in Gruppen von Anfängern bis Fortgeschrittene , sondern auch theoretische Erwägungen des Autors zu den heutigen Ansätzen in der Schreibdidaktik und zu den Typologien des Schreibens enthält.

In seiner Typologie des Schreibens unterscheidet der Autor fünf-folgende Bereiche:

1. Vorbereitendes Schreiben: "Bei diesen Übungen werden noch keine Texte produziert, sondern sie bereiten auf die Textproduktion vor, indem der dafür notwendige Wortschatz (...) erarbeitet wird, Redemittel zur Verfügung gestellt, Satzteile und Sätze geschrieben werden, mit ihnen geübt und mit Konnektoren (Konjunktionen, Adverbien, Partikeln) gearbeitet wird, Rechtschreibung und Zeichensetzung geübt werden usw." (ebenda, 27)

2. Aufbauendes Schreiben: "Bei diesen Übungen werden komplexere schriftliche Aktivitäten in Teiltätigkeiten aufgeteilt, um so Schwierigkeiten zu isolieren und zu üben. Zum einen geht es um Satzkonstruktions- und Satzkombinationsübungen, zum andern um Textherstellungsübungen, bei denen der Schüler eine produktivere Rolle übernimmt, als in den Schreibfertigkeit vorbereitenden Übungen." (ebenda, 59)

3. Strukturierendes Schreiben: "Mit diesen Übungen bewegen wir uns ganz im Bereich der Textarbeit , des Gliederns und Strukturierens von Texten, wobei der reproduktive Anteil zugunsten des produktiven in den Hintergrund tritt." (ebenda, 78)

4. Heuristisches Schreiben: ist das Schreiben "aus sich heraus", in dem nicht so sehr der Kommunikationszweck, als vielmehr die Persönlichkeit des Schreibenden betont wird: "Während des Schreibens erklärt man dem Adressaten und klärt man sich selbst Sachverhalte und Zusammenhänge." (ebenda, 112)

5. Mitteilungsbezogenes Schreiben: "Bei diesen Übungen handelt es sich um schriftliche Äußerungen, die gezielt auf Kommunikation in auf Realsituationen hinführen: Briefe, Postkarten, Klassenkorrespondenz, Formulare ausfüllen (...) Berichte, Erläuterungen, Kommentare, Mitschrift, Protokolle usw." (ebenda, 130f)

Dem Konzept des Autors liegt der Weg "vom Wort zum Satz zum Text" zugrunde. Insofern weist dieses Konzept Ähnlichkeiten mit dem Drei - Ebenen - Modell von Blüml und mit der Unterrichtskonzeption von Tütken auf. (Auf diese Beiträge wird später näher eingegangen.)

Von vorbereitenden zu strukturierenden Übungen werden Teilfertigkeiten in folgender Progression geübt: von einzelnen Worten, durch Satzteile zu Sätzen, die mittels Konnektoren⁴¹ verbunden werden.

Außer den Konnektoren werden auch andere textgrammatische Kenntnisse schon im Anfangsunterricht eingeführt, wie z. B. der Begriff der Referenzen⁴², und an Texten systematisch geübt.

Im Rahmen von aufbauenden Übungen schlägt Kast u. a. auch Zusammenfassungen längerer Zeitungsnachrichten vor.

Wenn man die Schreibaufgabe "Zusammenfassung" bei Kast im Sinne von Börners Textrelationen interpretiert, dann stellt es sich heraus, daß zwischen dem Ausgangstext und dem Zieltext nicht nur quantitative (verkürzen), sondern auch qualitative Relationen bestehen: die Informationen im Ausgangstext können nämlich von einer neuen Sicht dargestellt werden.

Die qualitativen Relationen sind häufig bei den Lernenden mit den sprachlichen Schwierigkeiten verbunden. Deswegen schlägt Kast sog. "Inhalt entlastende Fragen" ⁴³ als Formulierungshilfen zur Überwindung dieser Schwierigkeiten.

Danach bekommen die Lernenden ein Schema, das das Gedankengerüst des Ausgangstextes darstellt. Erst nach der Ausführung dieses Schemas kommt die eigentliche Aufgabe: die kurze Zusammenfassung einer Zeitungsnachricht.

Wie es an dem Verlauf der Aufgaben zu sehen ist, versucht der Autor, durch seine Planungs- und Formulierungshilfen die Schreibprozesse der Lernenden zu steuern.

Das Schreiben ist, so der Autor, kein kontinuierlich linearer Prozeß (von der Schreibaufgabe, durch erste Planungsschritte, durch erste Formulierungen, lineare Formulierungen zu fertigem Manuskript). Es ist eher ein rekursiver Prozeß, während dessen auf bereits durchlaufene Phasen zurückgegangen werde.

So eine Auffassung des Schreibprozesses erklärt meiner Meinung nach die Tatsache, daß in diesem Studienbrief alle Schreibaufgaben (auch die für Fortgeschrittene) mit genauen Anweisungen und Arbeitsaufträgen versehen sind. Dadurch wird nämlich der Schreibprozeß für den Lerner explizit auf Phasen geteilt, auf die die Lerner während des Schreibens rekursiv zurückgreifen können.

Heuristische Übungen sind keine Fortsetzung der Progression von vorbereitenden zu strukturierenden Übungen. Ich glaube, daß sie erst im Unterricht für Fortgeschrittene eingesetzt werden können, weil ihr Schwierigkeitsgrad gute, bzw. sehr gute Sprachkenntnisse voraussetzt.

An folgendem Unterrichtsvorschlag im Rahmen der heuristischen Übungen sehe ich Einflüsse des prozeßorientierten, des Textlinguistischen Ansatzes und des freien Schreibens:

Die Lernenden bekommen hier die Aufgabe, ein Bild zu beschreiben. Der methodisch - didaktische Weg führt hier vom Bild zum Wort zum Satz zum Text.

Im Schritt 1. sehen sich die Lernenden das Bild an und schreiben ihre Assoziationen in Form von Wörtern an den Rand des Bildes.

Ich glaube, daß es durch die Anregung zum assoziativen Denken zugleich eine Anregung zum freien Schreiben ist.

Im Schritt 2. sollen sie all das zu den einzelnen Wörtern schreiben, was ihnen einfällt. Es handelt sich also weiter um assoziatives Denken und freies Formulieren.

Schritt 3. beruht darauf, daß sie ihre Geschichte zu ordnen versuchen, d. h. sie stellen eine mögliche Gliederung auf in Form von Satzteilen und kleinen Sätzen. Hier geht es um die erste Planung im Schreibprozeß.

Im Schritt 4. benutzen sie das ihnen schon durch vorbereitende Übungen sehr bekannte Konnektorenschema zur Verknüpfung der Satzteile und Sätze

In der Formulierungsphase werden also textlinguistische Kenntnisse angewendet.

Schritt 5. beruht auf Überprüfung des Satzbaus, der Rechtschreibung und des formalen Aufbaus der Geschichte.

Fragen und Anweisungen, die den Lernenden im Schritt 6. gestellt werden, dienen meiner Meinung nach der Sensibilisierung von solchen Begriffen wie: Textsorte, textsortenspezifische Merkmale, Textfunktion, Rezipient und Schreibstrategie, auch wenn diese Begriffe nicht genannt werden.

Die Fragen lauten wie folgt:

"Ist ihre Geschichte in einer bestimmter Textsorte geschrieben ? Könnte sie ein (modernes Märchen) sein? Ändern Sie Ihre Geschichte dann bitte so, daß typische Kennzeichen des Märchens vorkommen (Es war einmal... usw.)

An wen wendet sich ihre Geschichte? Wer ist der potentielle Leser? (Gibt es ihn wirklich?) Sie können Ihre Geschichte Ihrem Korrespondenzpartner schicken und ihn bitten, Ihnen seine Geschichte zu dem Bild zu schicken)." (ebenda, 115)

Der letzte Vorschlag des Autors zu dieser Übung betrifft den Textevergleich: Schülertext - Muttersprachlerversion. Die Muttersprachlerversion kann hier im Sinne Börmers als ein Intertext aufgefaßt werden.

Auch mitteilungsbezogene Übungen sind meiner Meinung nach keine Fortsetzung dieser Progression. Sie enthalten den Weg vom Wort zum Satz zum Text in sich selbst. Briefe können schon im Anfangsunterricht geschrieben werden, und auch im Unterricht für Fortgeschrittene.

Als Sozialformen empfiehlt Kast neben der Einzel- und Partner - und Gruppenarbeit. Partner und Gruppenarbeit treten vor allem bei der Ausfüllung der Assoziogramme auf. (Bei den Assoziogrammen werden das Sprechen mit dem Schreiben wechselhaft geübt).

Hinsichtlich der Fehlerkorrektur werden sehr viel konkrete Ratschläge erteilt.

Zuerst sollten Fehler als etwas Natürliches behandelt werden und zugleich als ein Hinweis darauf, was noch besonders systematisch geübt werden muß.

Die sekundäre Rolle der sprachlichen Richtigkeit der Mitteilungsabsicht gegenüber bedeutet aber nicht, daß auf die Fehlerkorrektur verzichtet werden sollte. Dazu weist der Autor auf einige Prinzipien hin:

Nicht alle Fehler dürfen korrigiert werden, nur die wichtigen. Wichtige Fehler sind Fehler in der Kompetenz, also solche hartnäckigen Fehler, die immer wieder auftauchen, im Gegensatz zu Performanzfehlern.

Wichtige Fehler sind Fehler, die sich auf den aktuellen Stoff beziehen. Jedoch mit der Feststellung des Autors, daß Fehler, die einen noch nicht behandelten Stoff betreffen, stillschweigend akzeptiert werden sollen, bin ich nicht einverstanden, weil ich darin die Gefahr sehe, daß auf diese Weise manches falsch automatisiert werden kann.

Mit Recht rät der Autor, die Fehler anonym zu besprechen, und nicht vor dem ganzen Plenum in der Klasse, was oft die Lerner einschüchtert. Das habe ich vor allem in erwachsenen Lerngruppen festgestellt.

Der andere Ratschlag des Autors, im korrigierten Text auf gelungene Formulierungen hinzuweisen, hat dieselbe psychologische Begründung wie der erste Ratschlag, denn Loben ermutigt zum weiteren Schreiben.

Kast ist der e i n z i g e unter den Autoren, der so konkrete, so systematische und so brauchbare Ratschläge für die Korrektur gibt.

Wie u. a. auch aus dem Beitrag von Kast folgt, stützten sich die Didaktiker in ihren Planungs- und Formulierungshilfen für die Lernenden auf verschiedene Annahmen über den Schreibprozeß. Solange diese Annahmen durch empirische Untersuchungen nicht bewiesen werden, bleiben sie rein spekulativ. Will man den Schreibprozeß steuern und verbessern, kann man auf spekulative Annahmen nicht bauen.

Die Methodik und die Didaktik des Schreibens stellen den Forschern, die empirische Untersuchungen des Schreibprozesses führen, viele heikle Fragen, wie z. B.

1. Was ist für die einzelnen Teilprozesse charakteristisch?
2. Welche Probleme entstehen während der Teilprozesse?
3. Welche Strategien (Gebrauch von Lexika, Grammatikbüchern usw.) werden während des Schreibprozesses verwendet?
4. Welche Rolle spielt die Muttersprache im Textproduktionsprozeß?

Die Antworten auf u.a. diese Fragen versucht Hans Krings (1992)⁴⁴ in seinem Forschungsüberblick durch empirische Untersuchungen, die von verschiedenen Forschern von 1987 bis 1991 durchgeführt wurden, zu geben.

In 9 durchgeführten Untersuchungen⁴⁵ ist die Zahl der Versuchspersonen relativ klein. Die Tatsache ist mit dem Einsatz von introspektiven Verfahren und des schon oben erwähnten Lauten Denkens zu erklären. Wegen der geringen Zahl der Probanden entstand nur eine schmale Datenbasis. Deswegen sollen, meint der Verfasser, alle Generalisierungen der Ergebnisse zurückhaltend angenommen werden.

Die Versuchspersonen waren Studierende an der Universität des jeweiligen Forschers.

Die zu schreibenden Textsorten waren sehr unterschiedlich: von Briefen über touristische Prospekte, Bewerbungsschreiben zu Nacherzählungen. Die Methode des Lauten Denkens ist bei fünf der neun Studien verwendet worden.

Außer der introspektiven Methode des Lauten Denkens wurde die von Börner stammende Methode der introspektiven Verbalisierungen angewendet. Manche Forscher arbeiteten auch mit der Methode der Interviews.

Von 18 hier aufgeworfenen Fragen hinsichtlich der Ergebnisse der empirischen Forschung des fremdsprachlichen Schreibprozesses habe ich die oben angegebenen vier ausgewählt, weil sie mit den anderen vier analysierten Beiträgen in einem thematischen Zusammenhang stehen.

ad.1. Charakteristisch für die Teilprozesse sei

"das ständige Hin- und Herpendeln zwischen inhaltlicher Planung und deren sprachlicher Realisierung und andererseits der ständige Wechsel von retrospektiven Phasen zu Selbstvergewisserung des bereits Geschriebenen und der prospektiven Weiterplanung " (ebenda, 55)

Ähnliches lesen wir bei Bernd Kast, der den Schreibprozeß als rekursiv und nicht als kontinuierlich linear bezeichnet.

Was die Planungsprozesse anbelangt, seien Pausen ihr wichtigster Indikator. Die von Bömer beobachteten Planungspausen seien größtenteils mit der Gliederung des Textes in Sätze zusammengefallen, aber unterhalb der Satzebene sei der Zusammenhang zwischen linguistischer Struktur der Sätze und dem Planungsverhalten nicht so eindeutig gewesen.

Bei der inhaltlichen Planung stellt Zamel große Bedeutung der Diskussionen im Klassenzimmer fest. Außerdem haben manche ihrer Studenten während des Schreibprozesses Selbstgespräche geführt. Die Forscherin bemerkte, daß der Revision einer Textstelle häufig ein lautes Denken vorausgegangen sei.

Diese Tatsachen lassen mich gewisse Ähnlichkeiten mit dem Beitrag von Portmann (1989) feststellen, hinsichtlich dessen ,daß Schreiben und Sprechen im Schreibprozeß ineinander verflochten sind.

ad. 2. Hinsichtlich der während der Schreibprozesse entstehenden Probleme, stellt Krings aufgrund seiner eigenen Daten fest, daß pro 10 Wörter produzierten Textes ein reines fremdsprachliches Kompetenzproblem aufgetreten sei, der mit der inhaltlichen Planung nichts zu tun habe.

ad. 3. Was die Strategien betrifft, deutet Krings aufgrund seiner Untersuchungen auf eine starke Dominanz des zweisprachigen Wörterbuchs bei einmaligen Benutzung eines Grammatikbuchs.

ad. 4. Die Rolle der Muttersprache im Schreibprozeß wird nicht eindeutig eingeschätzt.

Zamel berichtet, daß ihre beste Studentin die Aufgaben in der Muttersprache geschrieben und sie danach übersetzt habe. Die meisten ihrer Studenten haben aber gleich in der Fremdsprache geschrieben und sich die Wörter, die ihnen in der Fremdsprache gefehlt haben in der Muttersprache notiert.

Krings stellt fest, daß 40 % Planungseinheiten in der Muttersprache verbalisiert worden seien, was seiner Ansicht nach für eine große Rolle der Muttersprache im Schreibprozeß spreche.

Königs findet in seiner Untersuchung keinen so starken Einfluß der Muttersprache.

Zimmermann deutet auf die wichtige Rolle der Muttersprache in der Steuerung fremdsprachlicher Planungsprozesse hin, indem er feststellt, daß die narrativen Teile zuerst in der Muttersprache verfaßt würden und erst danach eine Verfassung im Englischen erfolge.

Wolff weist nach einem detaillierten Vergleich der Schreibprodukte zur gleichen Produktionsaufgabe zunächst

"in der Fremdsprache und dann zeitlich versetzt in der Muttersprache auf eine weitgehende Ähnlichkeit zwischen dem muttersprachlichen und dem fremdsprachlichen Erzählprodukt." (ebenda, 16)

Laut Börner beeinflussen muttersprachliche Ausdrucksstrukturen manche fremdsprachlichen textgrammatischen Schemata und grammatische Strukturen.

Die bisher kaum noch entwickelte Forschung der Schreibprozesse kommt erst jetzt in Schwung. Hoffentlich kann man in Zukunft die Planung von einzelnen Unterrichtsschritten nicht nur auf die Annahmen über den Schreibprozeß, sondern auf konkrete Befunde dieser Forschung bauen.

"Schreiben Können" heißt laut Gisela Tütken⁴⁶

die relative Beherrschung einer komplexen Sprachtätigkeit, die nicht nur Sprachwissen (d.h. sichere orthographische , lexikalische, morpholexikalische, idiomatische, und stilistische Kenntnisse der deutschen Schriftsprache), sondern auch Textwissen (d. h. Kenntnisse über Textstruktur und Textgrammatik) sowie Schreibwissen (d. h. Kenntnisse über die kulturspezifisch gültigen Schreibkonventionen) erfordert ." (Tütken 1993, 88)

Schon dieses Zitat suggeriert eine Orientierung nach einem bestimmten didaktischen Ansatz im Beitrag der Autorin, der aus theoretischen Erwägungen zum Thema Schreibforschung und aus einem Bericht über auf vier Niveaustufen bezogene heterogene Schreibkurse im Göttinger Lehrgebiet besteht.

Die Kurse wurden von der Autorin konzipiert und in den letzten 10 Jahren von ihr und ihren Kollegen erprobt.

Die Kursteilnehmer stammen vorwiegend aus Asien (Südkorea, Volksrepublik China, Taiwan, Japan, Thailand.)

Das Ziel des Aufenthaltes der Studierenden an der Universität Göttingen war entweder eine Spezialisierung in einem Aufbaustudium, oder eine höhere Qualifikation - Erwerben des Magistertitels oder Promotion.

Abbildung 6 stellt die Schreibaufgaben in einer Progression von Mittelstufe II (es war dort das niedrigste Niveau) bis zur Oberstufe II dar.

Daß Schreibkompetenz vor allem Textwissen bedeutet, sieht man an diesem Schema bestätigt.

Es ist nämlich auf den Text aufgebaut, den Gisela Tütken folgenderweise definiert:

"ein sprachlich - inhaltlich - pragmatisch kohärentes Gebilde als Produkt einer bestimmter Kommunikation." (ebenda, 106)

In Tützens Konzept sehen wir denselben Weg, den Kast in seinem Konzept gegangen ist: vom Wort zum Satz zum Text. Die im Bereich "Wort, Satz Textsalat" liegenden Aufgaben haben das Ziel, bei den Lernenden das Textbewußtsein zu entwickeln.

Die Ausrichtung auf den Text, das Streben nach der Sensibilisierung des Textbewußtseins für die Lernenden und die Ansicht , daß erst nach dem vorbereitenden Weg: vom Wort zum Satz zum Text die ^{aus der} eigentliche Textproduktion möglich ist, deuten meiner Meinung nach unumstritten von der Präsenz des textlinguistischen Ansatzes in diesem Konzept.

Hier sehe ich meine Auffassung von dem Sinn der Schreibaufgabe: "Zusammenfassung" bestätigt, weil sie die Autorin ganz eindeutig zu der eigentlichen Textproduktion einordnet. Im Sinne meiner Erwägungen am Anfang

dieses Kapitels kann man also schon in diesem Punkt des Schemas vom selbständigen Schreiben sprechen.

Sehr durchdacht und logisch finde ich den progressiven Aufbau der Textsorten und -typen. In der Mittelstufe II wird mit Definieren, Erklären, Assoziieren, also Fähigkeiten, die für die Verfassung eines argumentativen Texttyps, zu dem die darauffolgende Textsorte "Erörterung" gehört, als Voraussetzung gelten.

Berichten, Darstellen, Erzählen und Schildern sind Schreibstrategien von verschiedenem Subjektivitäts- bzw. Objektivitätsgrad. Die Kenntnis dieser Strategien (z. B. der im Deutschen für Ausländer besonders schwer erlernbaren Mittel zur subjektiven bzw. objektiven Darstellung) ist eine Voraussetzung für die Verfassung von akademischen Textsorten.

Diese Übungen haben also einen vorbereitenden Charakter für die Übungen in der Oberstufe (Kurzreferat, Stellungnahme, Resümee, Referat).

Außer diesen Textsorten gibt es in dieser Progression auch andere sachorientierte - funktionale Textsorten wie Brief, Anzeige, (Oberstufe I), Protokoll (Oberstufe II). Das Übergewicht der pragmatisch ausgerichteten Textsorten finde ich in diesem Konzept absolut begründet, denn die Kenntnisse dieser Textsorten sind sowohl im Berufs- als auch im Privatleben nötig.

Laut der Autorin dienen sie der ersten didaktischen Grundfunktion, dem Schreiben als Lernen.

Das Schreiben hat aber in diesem Konzept noch eine andere didaktische Funktion, und zwar als Selbstaussdruck. Dieser Funktion dient hier innerer Monolog (Mittelstufe II) und vielleicht der freie Text.

Zwischen der Mittel und der Oberstufe besteht ein Unterschied in Länge der zu schreibenden Texte. Die sind nämlich in der Mittelstufe II viel kürzer als in der Oberstufe.

Wie daraus folgt werden nicht nur die Teilfertigkeiten in Progression von weniger zu mehr komplizierten geübt, sondern auch die Belastung der Lerner durch den Ausmaß der zu schreibenden Aufgaben erfolgt in Progression von kürzeren zu längeren Texten.

Ähnlich wie Wolfgang Bömer spricht auch Gisela Tütken von Ausgangs -und Beispieltexen, die in ihrem Konzept dazu dienen,

"die Studierenden mit authentischer Sprache und Textgestaltung zu konfrontieren."
(ebenda, 111)

Wie bei Kast, Wilms und vielen anderen Autoren werden auch in diesem Konzept immer authentische Texte verwendet.

Aber nicht nur in dieser Hinsicht finde ich hier Ähnlichkeiten mit Konzepten anderer Autoren. Den Studierenden werden von Tütken nämlich Schreibhilfen in folgenden Formen angeboten:

- als Katalog von Redemitteln für verschiedene Schreibabsichten
- als Katalog von Hinweisen zu bestimmten grammatisch - syntaktischen Phänomenen (der deutschen Schriftsprache)
- als der jeweiligen Schreibaufgabe beigegebene Hinweise zu charakteristischen sprachlichen und strukturellen Merkmalen der zu schreibenden Textsorte
- als der jeweiligen Schreibaufgabe beigegebene Hinweise zu Planungs- Gestaltungs- und Revisionsschritten
- als im Unterricht mündlich vom Lehrenden gegeben bzw. gemeinsam mit den Studierenden erarbeitete Hinweise zur Einführung in jeden neuen Aufgabentyp

- als aufgabenbezogene Hinweise bei jeder Rückgabe und Korrekturbesprechung einer schriftlichen Arbeit
- als Beispieltex te bzw. Lösungstex te." (ebenda, 113)

Zieht man hier einen Vergleich mit den Planungs- und Formulierungshifen im Konzept von Börner, kommt man auf viele Gemeinsamkeiten mit Tütkens Konzept, wie z.B. Listen mit sprachlichen Mitteln, Hinweise zur Planung und Formulierung. Diese Hinweise gibt auch Kast in dem schon besprochenen Studienbrief.

Sehr nützlich für die weitere Entwicklung der Schreibkompetenz finde ich die Korrekturverfahren in diesem Konzept.

Die Korrektur erfolgte in zwei Phasen. Zuerst erhielten die Kursteilnehmer ein Korrekturzeichenblatt, damit sie zu Hause ihre individuellen Fehler in den Hilfsmitteln nachschauen. Im zweiten Schritt bekamen sie nach grammatischen, syntaktischen, idiomatischen stilistischen und textsortenspezifischen Gesichtspunkten geordnete Fehlerblätter⁴⁷. Diese Blätter enthalten in allen Arbeiten vorgekommene typische Fehler. Ihr Vorteil beruht darauf, daß die Kursteilnehmer gezwungen sind, über ihre eigenen (und nicht nur eigenen) Fehler systematisch nachzudenken und richtige Lösungen zu finden. Diese Tendenz, die Schüler dazu anzuregen, selbst ihre Fehler zu korrigieren, ist auch bei Kast bemerkbar.

An den Schemen zu Bewertungskriterien ist es leicht zu sehen, daß der Aspekt der Sprachkorrektheit den Aspekten Inhalt und Ausdruck untergeordnet ist. In diesem Punkt vertritt Kast eine ähnliche Meinung, wenn er sagt, daß die Mitteilungsabsicht wichtiger ist als die sprachliche Korrektheit.

Tütkens Beitrag weist mehrere textlinguistische Merkmale auf, wie z. B.:

- die Auffassung der Autorin von der Schreibkompetenz als vom Textwissen,
- Verwendung authentischer am häufigsten pragmatischer Texte,
- progressive Vermittlung von Schreibstrategien, die mit bestimmten Textsorten verbunden sind, u. a.

Außer der textlinguistischen Prägung ist in diesem Konzept auch eine gewisse Orientierung auf den Schreibprozeß zu spüren, und zwar in der Ausrichtung auf einzelne Phasen des Schreibprozesses wie Planen, Formulieren und Feedback durch:

- die oben zitierten Schreibhilfen,
- die gemeinsame Vorbereitung der Schreibaufgabe in der Stunde - Phase der Vorplanung,
- die Beispieltex te, die textstrukturelle und textgrammatische Lösungen für die Formulierung liefern und
- die Fehlerblätter.

Die Autorin setzte in ihrem Konzept verschiedene Sozialformen ein: von Einzelarbeit durch Partnerarbeit zu Klein- und Großgespräch.

Mit Schreibaufgaben im Hochschulbereich beschäftigt sich auch Karl - Heinz Pogner (1993).⁴⁸

Die Didaktik des Textens heißt laut Pogner eine kommunikativ - kreative Prozeß- und Produktionsdidaktik, in deren Mittelpunkt erstens Schreibprobleme und zweitens Fremdsprachenprobleme stehen.

Das Ziel des Beitrages ist eine Vorstellung von Thesen der heutigen Schreibdidaktik und ihre Veranschaulichung am Beispiel eines Schreib - Werkstatt - Berichtes.

Pogner spricht sich für eine integrative Umsetzung aller heute gängiger Ansätze in den Schreibunterricht. Unter diesen Ansätzen versteht er folgende:

1. das expressiv - kreative Schreiben
2. das kommunikativ funktionale Schreiben
3. die Konzentration auf den Schreibprozeß
4. Schreibtechniken

Dabei stellt Pogner sein Einstellungsmodell mit 10 Thesen dar, von denen einiges für die weitere Analyse zitiert werden sollte:

- "... im Fremdsprachenunterricht sollte mehr und öfter und schon von Anfang an geschrieben werden"
- "... im Vordergrund des Unterrichts muß die Absicht stehen, etwas mitzuteilen oder mit anderen auszuhandeln."
- "Zumindest fortgeschrittene SchülerInnen sollten ihre eigenen Schreibprozesse auch in der Fremdsprache kennenlernen und beobachten können." (ebenda, 75)

Die Mitglieder der Projektgruppe, mit welcher in der Werkstatt gearbeitet wurde, waren Studenten an der Universität Odense. Das Niveau der Gruppe wird von Pogner nicht eindeutig angegeben. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben läßt aber vermuten, daß es sich mindestens um ein Mittelstufenniveau handelt.

Das Ziel des Projektes war Verfassung einer deutschsprachigen Broschüre über die Universität Odense für deutsche Studenten, die die Absicht haben, ein oder zwei Semester in Odense zu studieren.

Nachdem die dänischen Studenten alle möglichen Daten über die Möglichkeiten an der Universität gesammelt hatten, einigten sie sich über das Textkonzept (Neugierde wecken) und beschrieben die Textsorte genauer - "Werbebroschüre -: beschreibend aber werbend".

Wie daraus folgt, wurde die Textproduktion ganz im Sinne des textlinguistischen Ansatzes angefangen.

Dazu hatte die dänische Projektgruppe authentische Adressaten- deutsche Studenten.

Auch in der Herausarbeitung einzelner Aufgaben ist der Einfluß des textlinguistischen Ansatzes sehr deutlich sichtbar.

Die einzelnen Textbausteine wurden in Kleingruppen geschrieben und danach im Plenum besprochen. Die Funktion der einzelnen Textbausteine wurde mit den bisher getroffenen sprachlichen Entscheidung verglichen. Während der Revisionen beachtete man besonders die Kohäsion und die Kohärenz des entstehenden Textes. So entstand ein vorläufiger Endtext, der an die deutschen Studenten in Berlin und im München geschickt ganz positiv angenommen wurde.

Diese Phase gleicht der in Börners Schema angedeuteten Phase der pädagogischen Rückmeldung also der des Feedbacks.

Die Projektgruppe bekam auf diese Weise sehr wichtige Tips für die inhaltliche und die sprachliche Korrektur der Broschüre, die letztlich unter dem Titel "Raus aus der Alltagskiste... Universität Odense/Dänemark" veröffentlicht worden ist.

Die Phase des Feedbacks wird unter solchen Umständen wie diese von den Lernern ganz anders als im Klassenzimmer, d. h. viel positiver erlebt, nicht als Sanktion oder Mahnung wegen der begangenen Fehler, sondern vielmehr als ernsthaft beantwortete Korrespondenz, auf die sie auch ernsthaft und motiviert reagieren.

Darüber hinaus kommen die Lerner zu der Erkenntnis, daß ihre Texte im Leben wirklich "funktionieren".

Abbildung 7 zeigt den Produktionsprozeß der Broschüre der Odenser Schreibwerkstatt. Es entstand in Zusammenarbeit mit dieser Gruppe und zugleich in der Auseinandersetzung mit u.a. den Modellen von Börner (1989) und Hayes/Flower (1980).

Den Grund für die Anfertigung dieses Schemas gab die Erkenntnis des Autors, daß ein vollständiges Schreibprozeßmodell, welches die Studierenden vor ihrer eigenen Textproduktion durchlaufen, nur als eine Arbeitshypothese aufgefaßt werden kann. Denn während des authentischen Schreibens verlaufen seine Teilprozesse zeitlich und oft inhaltlich ganz anders als auf theoretischen Modellen vorgesehen.

Aus diesen Ausführungen läßt sich meiner Meinung nach folgende Schlußfolgerung ziehen:

Jedes Schreibprojekt und überhaupt jedes einzelne Schreiben verläuft nach seinem eigenen Prozeß, während dessen sich die auf z. B. Börmers Modell dargestellten Teilprozesse feststellen lassen, aber bestimmt mit einer anderen Gewichtung d. h. mit den schon oben erwähnten zeitlichen und inhaltlichen Unterschieden. Diese Schlußfolgerung unterstützt die schon einmal zitierte These des Autors:

- "Zumindest fortgeschrittene SchülerInnen sollten ihre eigenen Schreibprozesse auch in der Fremdsprache kennenlernen und beobachten können." (ebenda, 75)

Zugleich bin ich zu der Erkenntnis gekommen, daß in diesem Projekt alle vier von Pogner anfangs dargestellten didaktischen Ansätze integriert wurden.

Neben des textlinguistischen Ansatzes an der Konzipierung der Schreibaufgabe auch der prozeßorientierte zu spüren, welche die Studierenden von einem zu anderem Teilprozeß bewußt übergehen ließ, was an dem mit ihnen vom Autor zusammen erarbeiteten Modell des Produktionsprozesses sichtbar ist.

Ferner wurden die Studierenden durch die Art der Aufgabe: werben, und durch die Art des Feedbacks zum kreativen Schreiben angeregt, d. h. sie hatten bestimmte Informationen so darzustellen, daß diese anlockend wirkten.

Die Übung der Teilfertigkeiten geschah durch die Segmentierung der Schreibaufgaben - zuerst in Kleingruppen, und durch ihre Integration im Schreibprozeß, in den zusammen im Plenum verfaßten Texten.

Die Integration der in Kleingruppen geschriebenen Textbausteine zu einem gemeinsamen im Plenum verfaßten Text bietet den Lernern meiner Meinung nach die Möglichkeit, solche Teilfertigkeiten zu üben, wie z. B. eine passende Auswahl von Formulierungsalternativen für einen neuen Kontext. Dabei müssen auch die Kohäsion- und Kohärenz stiftenden Mittel für den neuen, gemeinsamen Text erfunden werden.

2.2. Zur Entwicklung des textlinguistischen Ansatzes als Kernpunktes der modernen Schreibdidaktik

Wie es sich aus der obigen Analyse eindeutig ergibt, besitzt der textlinguistische Ansatz neben den prozeßorientierten einen hohen Stellenwert in der Schreibdidaktik.

Da mein Vorhaben ist, zu der Umsetzung von textlinguistischen Erkenntnissen im praktischen Aufsatzunterricht einen Beitrag zu leisten, und davor die wichtigsten theoretischen Grundlagen in diesem Bereich darzustellen, analysiere ich demnächst Arbeiten, in denen der textlinguistische Ansatz als eigenständig auftritt.

Es sind Publikationen, deren Ziel die Darstellung verschiedener Betrachtungsweisen von textlinguistischen Erkenntnissen und ihrer Umsetzung für die Textrezeption bzw. Textproduktion ist, wodurch ich das schon von mir erörterte selbständige Schreiben verstehe.

Oft werden beide Aspekte zusammen behandelt, weil die Ergebnisse der Textanalyse zugleich Anhaltspunkte für die Textproduktion bilden, wie es auch in dem vorhin besprochenen Beitrag von Heinz Wilms der Fall war.

Im folgenden stelle ich Publikationen dar, die sowohl den fremdsprachlichen als auch den muttersprachlichen Unterricht betreffen, und zwar aus folgenden Gründen:

1. Die beiden Unterrichtsformen haben nicht nur gemeinsame Wurzeln, wie darauf schon hingedeutet wurde, sondern auch viele gemeinsame Lern- und Lehrziele.

Eines der Ziele ist das Beibringen und die Entwicklung der Textkompetenz, d.h. der Fertigkeit und Fähigkeit, gut verständliche, zusammenhängende und den Kriterien der jeweiligen Textsorte entsprechende Texte zu verfassen.

Oft werden dieselben Textsorten in beiden Unterrichtsformen verfaßt, wobei die von Muttersprachlern geschriebenen Texte den Nicht - Muttersprachlern als Vorlagen beim Erlernen von kulturspezifischen Handlungsmustern und von textsortenspezifischen sprachlichen Mitteln dienen können.

Ferner werden in beiden Unterrichtsformen dieselben Schreibstrategien gelehrt, d. h.: kommunikatives, assoziatives, epistemisches und performatives Schreiben⁴⁹. Auch bei der Realisierung von diesen Schreibstrategien können dem Muttersprachenunterricht bestimmte Muster für den Fremdsprachenunterricht entnommen werden.

2. Sowohl Muttersprachler als auch Nicht - Muttersprachler begehen bestimmte "ähnliche" Fehler, die durch die Kenntnisse textlinguistischer Kategorien behoben werden können (z. B. Fehler in der Referenz können durch die Kenntnis der Pro - Formen beseitigt werden). Deswegen lassen sich viele Unterrichtsvorschläge sowohl im Unterricht für Muttersprachler als auch für Nicht - Muttersprachler anwenden.⁵⁰

3. Die sich seit Ende der sechziger Jahre rasch entwickelnde Textlinguistik ist keine isolierte Teildisziplin der Sprachwissenschaft, d. h. daß ihre Erkenntnisse gleichzeitig in die beiden Unterrichtsformen einbezogen wurden und werden (wenn auch nur auf einer Experimentenebene).

Die in den letzten Jahren entstandene Vielfalt der textlinguistischen Forschungen und den damit verbundenen Erkenntnissen⁵¹ bietet dem Didaktiker eine große Wahl in ihrer Adaptation für den Unterricht.

Um diese Wahl richtig zu treffen, muß er auch auf diesem Gebiet gut bewandert sein, denn als Linguist und als Didaktiker hat er zwei bis jetzt immer noch umstrittene Fragen zu beantworten:

1. Welche textlinguistischen Forschungsergebnisse sind im Aufsatzunterricht wichtig?

2. Auf welche Art und Weise sollten diese den Lernenden vermittelt werden?

Diese Fragen versuche ich demnächst in meiner Analyse zu beantworten und zugleich die zu analysierende Fachliteratur, soweit es möglich ist, aus folgenden Blickwinkeln zu betrachten:

3. Inwieweit wurde dafür gesorgt, die Teilfertigkeiten systematisch und progressiv, etw. vom Einfachen zum Komplizierten, zu entwickeln?

4. Welche Textsorten - und Typen wurden unterrichtet?

5. Seit wann besteht die Tendenz, die Textrezeption mit der Textproduktion zu verknüpfen? (Die Beiträge werden eben deshalb in einer chronologischen Reihenfolge behandelt.)

Schon zu Beginn der siebziger Jahre gab es Versuche, einige textlinguistische Daten für die Textanalyse im fremdsprachlichen Unterricht nützlich zu machen. Albert - Reiner Glaap erklärt und erläutert in seinem Artikel⁵² die Bedeutungen folgender Begriffe: Kohärenz, Anaphora, Kataphora, Substitution, Thema - Rhema Progression u.a. Die Erläuterungen der textlinguistischen Begriffe erfolgen hier nicht theoretisch, sondern anhand entsprechender Textbeispiele.

Der Beitrag betrifft den Unterricht Englisch als Fremdsprache und hat das Ziel, für die Rezeption der Texte im Fremdsprachenunterricht

" ein vorläufiges Instrumentarium bereitzustellen, mit dessen Hilfe textlinguistische Analysen eingeleitet werden können". (Glaap 1973, 23)

Über die zu analysierenden Textsorten bemerkt der Autor lediglich, (obgleich es auch an einem Textbeispiel dargestellt ist), daß die ästhetischen Texte aus den anderen Texten ausgegrenzt werden sollten, weil sie die alltagssprachliche Norm durchbrechen würden: Andere zu analysierende Textsorten werden vom Autor nicht genannt.

Über eine eventuelle Verbindung der Textanalyse mit der Textproduktion, d. h. der Anwendung des bereitgestellten Instrumentariums für die Schreibpraxis wird in diesem Beitrag noch nichts erwähnt.

Aus derselben Quelle stammt der Aufsatz von Herbert Christ,⁵³ in dem sich der Autor die Frage stellt, ob textlinguistische Ansätze den Lernenden im Französischunterricht Hilfen in der Textrezeption und der Textproduktion bieten können.

In der Hypothese stellt der Verfasser anwendbare Forschungsergebnisse der Textlinguistik, hier geht es um die Textkohärenz, auf der semantischen und auf der strukturalen Ebene dar.

Die Kohärenz auf der semantischen Ebene sei mit dem Begriff Isotopie von Greimas⁵⁴ verbunden.

Auf der strukturellen Ebene kommt die Kohärenz in einer Makro- und Mikrostruktur zustande:

" Der Text ist in seiner Makrostruktur durch Zeichen der Eröffnung, des Schlusses, der Verknüpfung usw. gegliedert. Er hat eine temporale Struktur, die ihm (temporales) Relief verleiht. Er weist Modalitäten der Redehaltung auf.

Ebenfalls in der Mikrostruktur sind alle Zeichen untereinander relationell verbunden, innerhalb der Syntagmen und über die Syntagmen hinausgehend. Die Kohärenz kommt nur dann zustande, wenn die Relationen deutlich und in vielen Fällen redundant ausgewiesen sind. " (Christ 1973, 45)

Christ suggeriert, daß den makrostrukturellen Elementen für das Erfassen, Behalten und Verwenden von Texten ein Vorrang zukommt.⁵⁵

Die Makrostrukturen bleiben laut dieser Theorie den Mikrostrukturen gegenüber autonom, d.h. bei der Übersetzung der Texte in andere Sprachen bleiben sie erhalten und können im Langzeitgedächtnis bewahrt werden.

Einen gewissen Zusammenhang finde ich zwischen dieser Auffassung von Makrostrukturen und der von Svantje Ehlers, die in dem schon besprochenen Beitrag Makrostrukturentheorie in den Zusammenfassungen von literarischen Texten anwendet.

Wenn man laut des Autors diese Feststellungen als Arbeitshypothesen für einen kommunikativen Sprachunterricht nimmt, ist es nötig, Signale der Makrostruktur⁵⁶, Verweisformen, und die Tempusstruktur⁵⁷ zu untersuchen.

Dann sollte erörtert werden, ob vorliegende Forschungsergebnisse in den Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden können.

Nach diesen theoretischen Überlegungen führt Christ eine Analyse französischer Zeitungstexte und literarischer Texte durch, jedoch mit Beschränkung nur auf die Rezeption, wie er es selbst in den Schlußbemerkungen zugibt.

Die Anwendung der Ergebnisse der Textanalyse für die Textproduktion schließt der Autor nicht aus. Es sei Problematik weiterer Untersuchungen.

Die 1976 erschienene "Textlinguistik und ihre Didaktik"⁵⁸ enthält Vorträge und Unterrichtsversuche, die von den Mitarbeitern des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg auf Fortbildungstagen gehalten wurden.

Ihr Ziel ist, darzustellen, wie die Textlinguistik helfen könnte, einige Lernziele im Deutschunterricht (für Muttersprachler) zu erreichen, wie z. B. genaues, kritisches Lesen und Kenntnis der Erschließungsmethoden von Texten. Es geht hier nicht um

"eine bloße Didaktisierung der Textlinguistik (...), sondern um "einen kritischen Dialog zwischen Textlinguistik und der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur." (Beisbart et al 1976, 9)

Wie es sich schon aus der Bestimmung der Ziele ergibt, werden hier viele umfangreiche Themen angesprochen (u.a. auch Umsetzungsmöglichkeiten von Sprechakttheorie oder textlinguistische Arbeitsverfahren in poetischen Texten), von denen einige für die Erörterung der am Anfang des vorliegenden Kapitels angedeuteten Schwerpunkte bedeutend sind.

Schon im ersten Kapitel führt Hans - Werner Eroms den Leser in die Textlinguistikforschung und ihre wesentlichen Begriffe ein.

Eines besseren Vergleichs willen mit ähnlichen Werken, die später erschienen sind, möchte ich die hier geschilderten textlinguistischen Forschungsansätze samt ihrer Autoren kurz aufzählen.

Das Kapitel beginnt mit einer Definition des Textes von Hartmann⁵⁹.

Danach werden die Konstituenten der Textkohärenz : Verkettungsbeziehungen und Referenz im Sinne Harwegs erklärt⁶⁰.

Als andere Faktoren der Textkonstitution kommen die thematische Progression, hier wird auf Dressler⁶¹ und Danes⁶² hingedeutet, danach werden Textthema und Basissatz, anaphorische und kataphorische Verweisrelationen im Text auch laut Dressler⁶³ erklärt.

Es wird auch eine Textsortendifferenzierung anhand der Differenzierungskriterien von Gülich / Raible⁶⁴ dargestellt.

Kurz geht Eroms auf die Textsortendifferenzierung von Harweg⁶⁵ ein, welche nach der Art der vorhandenen Verknüpfungstyps konzipiert ist. Es wird am Beispiel eines authentischen Textes veranschaulicht.

In einem der nächsten Kapitel werden von Eroms die Argumentations - Erzählstrukturen in Texten aus pragmatischer Sicht erklärt. Dasselbe tut Beisbart mit informativen Textstrukturen.

Noch im Kapitel 1. gibt es als Vorbereitung eines pragmatischen Ansatzes Textanalysen, d. h. Übungen mit authentischen Texten, durch welche die Lerner für die schon eingeführten Begriffe sensibilisiert werden. Es geschieht in einer Übung mit Hilfe der Textsorte "Zeitungsmeldung". Der Text wird in einzelne Sätze geschnitten. Die Aufgabe ist, mit Hilfe der früher besprochenen Begriffe, die Sätze des Textes zu ordnen. Dazu gibt es eine Lösung mit Erklärungen.

So gut ich die Grundidee von dieser und von anderen Übungen beurteilen kann, ist vor allem der Umgang mit Texten überhaupt, und nicht die Textproduktion ihr Ziel. Jedoch wird hier vom Autor angedeutet, daß eine textlinguistische Analyse Grundlagen für die Textproduktion geben kann. Darauf kommt Eroms nach der oben dargestellten Übung:

"Zusammenfassend läßt sich sagen, daß der Versuch zur Rekonstruktion dieses „gestörten“ Textes die Wirksamkeit unserer Textkompetenz erweist: Wir verfügen über einen Regelmechanismus, der es uns erlaubt, Texte zu erzeugen, zu „konstruieren“, wir haben das rückwärts gehend erwiesen, indem wir einen Text „rekonstruiert“, haben. (...) Auf diese Weise ließe sich die Produktion von Texten vorbereiten." (ebenda, 32)

Es ist meines Wissens eine der ersten Proben von Anwendung der Ergebnisse der textlinguistischen Analyse für die Textproduktion.

Eine ähnliche Probe unternimmt Koß mit Zeitungstexten, indem er folgendes vorschlägt:

"In einer Art integrativem Verfahren kann man die Schüler selbst zur Produktion eines Textes führen, wobei die gewonnenen Kenntnisse einfließen sollen. So können die Schüler zu einem Thema einen Bericht, einen Kommentar oder etwa eine Glosse schreiben." (ebenda, 85)

Der "Schreiber" hat in diesem Konzept eine Intention, die auf zwei Ebenen verdeutlicht werden muß:

- auf der Ebene des Mitteilungsumfanges und
- in der Art der Darstellung.

Um zu verdeutlichen, worum es sich konkret handelt, betrachtet der Autor die zwei Ebenen in drei authentischen Zeitungstexten, deutet auf die Unterschiede und auf die für die jeweilige Textsorte (z. B. Glosse) charakteristischen sprachlichen Mittel.

Auch in der von Beisbart dargestellten Texterschließung in sechs Stufen⁶⁶ die in den 11. und 12. Klasse durchgeführt wurde, ist die Textanalyse mit der Textproduktion verbunden.

Auffallend an der Konzipierung dieses Unterrichtsvorschlages ist die Tatsache, daß zu dem Punkt 6., d. h. zu der Textproduktion keine Anhaltspunkte gegeben werden. Es bleibt also dem Schüler überlassen, welche Befunde seiner Textanalyse er für die Textproduktion anwendet, oder vielleicht schreibt er intuitiv? Leider berichtet der Autor über die Ergebnisse der Textproduktion nicht, so bleibt die Frage nicht

erörtert, wie sich die Anleitung der Textproduktion durch textlinguistische Analyse auf die Qualität der Schülertexte ausgewirkt hat.

Außer konkreten Unterrichtsvorschlägen formuliert einer der Autoren dieser Publikation auch Lernziele⁶⁷, die in der Textrezeption und in der Textproduktion durch Umsetzung bestimmter textlinguistischer Erkenntnisse erreicht werden sollten. Im folgenden handelt es sich hier um:

- Erkennung, daß Texte, "Bestandteile einer sozialen Interaktion darstellen (in Anlehnung an S. J. Schmidt)",
- Erkennung und Verbesserung der Textkompetenz von den Schülern,
- Erkennung, daß "Texte originäre sprachliche Zeichen sind", außerdem, daß sie "ein Ganzes sind" und "durch verschiedene Elemente konstituiert werden". (ebenda 125)

Die damals auf den neuesten, heute aber immer noch relevanten, Forschungsansätzen⁶⁸ basierende theoretische Grundlegung und die Art und Weise von der Aufgabenstellung tragen meiner Ansicht nach dazu bei, daß diese Publikation im Thema "Textlinguistik und ihre Didaktik" bis heute eine wichtige Rolle in der Fachliteratur spielt. Betont sei dabei folgendes:

- Erstens wurde hier gezeigt, daß man die textlinguistischen Begriffe in den Deutschunterricht, immer an authentischen Texten veranschaulicht, einführen sollte und nicht durch theoretische Erwägungen. Sonst würde der Schulunterricht seine ursprünglichen Ziele verlieren.
- Zweitens wurden hier explizit Proben unternommen, die Textrezeption mit der Textproduktion zu verknüpfen.

Eder Alois (1976)⁶⁹ ist auch einer der ersten Autoren, der nicht in der herkömmlichen Grammatik, sondern in der Texttheorie entsprechende Hilfen für den Aufsatzunterricht für Muttersprachler sieht.

Darüber hinaus beschäftigt er sich als einer der ersten mit der Anwendung einer Texttypologie im praktischen Aufsatzunterricht.

Um den Schülern beim Verfassen verschiedener Textsorten entsprechende Hilfen anzubieten, schlägt Eder die Texttypologie von Werlich⁷⁰ vor, der zwischen fünf Typen unterscheidet, die nach der kommunikativen Funktion aufgestellt worden sind.

Jedem Typ versucht Eder entsprechende Aufsatzformen folgenderweise zuzuordnen:

- narrativ- temporale (Erlebnis- und Phantasieaufsatz, Bildgeschichte, Nacherzählung, Bericht und z. T. Schilderung),
- deskriptiv - lokale und expositorisch - analytische (Bericht, Schilderung, Beschreibung und Charakteristik),
- argumentativ- kontrastive (Erörterung und Besinnungsaufsatz),
- instruktive (laut Eder treten lediglich unter diesem Typ keine Aufsatzformen auf).

Auffallend ist hier die Tatsache, daß der Autor jedem von diesen Texttypen bestimmte klassische Aufsatzformen lediglich zuschreibt; der Kanon der im Aufsatzunterricht vorhandenen Texttypen wird jedoch um keine anderen, im heutigen Sinne, pragmatischen Textsorten erweitert.

Als Vorgangsweise für den Unterricht empfiehlt der Autor einen Weg von der Feststellung des kommunikativen Zwecks der zu schreibenden Textsorte durch Besprechung ihres Kompositionsmusters und die Herausarbeitung der verbalen Strategien zum Verfassen der einzelnen Textbestandteile.

Es sind sicher an diesem Vorgehen Ähnlichkeiten mit der Konzipierung von modernen heutigen Schreibaufgaben bemerkbar (vgl. Kast 1991), (vgl. Pogner 1993).

Anhand einer Fehleranalyse in den Schulaufsätzen zeigt Eder, auf welche Schwierigkeiten die Schüler beim Schreiben ihrer Aufsätze stoßen.

Nicht nur der Textkonstitution im allgemeinen, sondern auch ihren einzelnen Aspekten schenkt der Autor viel Aufmerksamkeit, wie z.B. dem Textverweis, als einer der grammatischen Bedingungen der Textkohärenz. Der Autor stellt nämlich bei den Schülern eine große Unsicherheit im Gebrauch der Pronomina fest, "die im Text auf Vorerwähntes verweisen." (Eder 1976, 31)

Diese Unsicherheit wird laut Eder durch die Tatsache verursacht, daß sich die Schüler in den ersten Mittelschulklassen vorwiegend mit Erlebniserzählungen beschäftigen. Deswegen haben sie selten eine Möglichkeit, andere Pronomina außer dem Pronomen "ich" zu üben.

Ferner meint der Autor, daß die Schüler beim Verfassen von argumentativen Texten sehr unbeholfen sind, weil es im Aufsatzunterricht an der Übung in den nötigen verbalen Strategien mangelt. Zur Überwindung von diesen Schwierigkeiten schlägt Eder vor

"mißglückte Argumentationen Satz für Satz mit den Schülern durchzugehen, unter der Frage „Was hat der Schreiber durch diesen Satz erreichen wollen?“ die Intention herauszuarbeiten, und dann dem intentionalen Gerüst von These, Rechtfertigungsgründen und Beweisen, Gegenthesen etc. auch verbale adäquate Strategien zuzuordnen." (ebenda, 41)

Als theoretische Grundlage für die Gestaltung der argumentativen Texte empfiehlt der Autor die Argumentationstheorie von Toulmin.⁷¹

Schwierigkeiten, welche den Schülern die Textproduktion bereitet, könnten laut des Autors durch das Beibringen der texttheoretischen Kenntnisse im Aufsatzunterricht gelöst werden.

Auch die durch den Autor vorgeschlagene zweifache Korrektur der Aufsätze soll zur Vertiefung des texttheoretischen Wissens beitragen. Die erste Korrektur geschieht noch unter den Schülern (die Banknachbarn korrigieren gegenseitig ihre Texte). Während die Schüler ihre Texte korrigieren, konzentrieren sie sich nicht lediglich auf ihre Orthographie, sondern auch auf die vorher mit dem Lehrer besprochene Textkonstitution und alle mit ihr verbundenen Punkte. Die zweite Korrektur wird vom Lehrer verrichtet, der jetzt alle Fehler andeutet. Dieses Vorgehen veranlaßt die Schüler dazu, daß sie ihren Arbeiten mehr Aufmerksamkeit schenken als sonst.

Wie es aus diesem Konzept folgt, sollen die Schüler ihre Textkompetenz durch Erwerb von texttheoretischen Kenntnissen und anhand Korrektur ihrer eigenen Texte unter texttheoretischen Aspekten entwickeln.

Im Vergleich mit den oben besprochenen Beiträgen von der ersten Hälfte der siebziger Jahre bringt der Aufsatz von Klaus Zimmermann (1979)⁷² einige Neuigkeiten in die Umsetzung der textlinguistischen Kenntnisse in der Schreibdidaktik. Die Vorschläge des Autors stammen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache und wurden in den Zielgruppen von Studenten aller Fakultäten in Mexiko durchgeführt.

Zunächst weist Zimmermann darauf hin, daß bestimmte Textphänomene im Fremdsprachenunterricht noch einmal betrachtet werden müssen, auch wenn die Lernenden bereits über eine muttersprachliche Textkompetenz verfügen.⁷³

Diese Notwendigkeit ist mit der unterschiedlichen Manifestation bestimmter Textphänomene in verschiedenen Sprachen begründet.

Die Dependenz - Verb - Grammatik hält der Autor für die Lösung der textlinguistischen Probleme für nicht mehr ausreichend: der Lernende solle nämlich Elemente kennen, die textuelle Beziehungen herstellen. Daher spricht sich Zimmermann für die Entwicklung von textlinguistisch - didaktischen Strategien aus.

Die mangelnde Textkompetenz der Lernenden im Lese - und Schreibunterricht merkt ein Lehrer, so der Autor, beim Nachfragen nach der Referenz von Pronomen und nach Junktionen, also nach allen

"expliziten oder nicht - expliziten Relationen zwischen Sätzen, Teilsätzen und anderen Textteilen".
(Zimmerman 1979, 120)

Noch schwieriger als die Textrezeption erweist sich die Produktion der Texte in der Fremdsprache. Der Lernende, welcher noch nicht in der Zielsprache denkt,

"muß sich im klaren darüber sein, welche Relationen er herstellen will - unabhängig vom jeweiligen muttersprachlichen Wort, in dem er noch denkt, und erst dann kann er, wenn er eine kausale Relation ausdrücken will, nach kausalen Relationsmöglichkeiten in der Zielsprache suchen." (ebenda, 117)

Deswegen sind für die Entwicklung einer bestimmten Schreibstrategie bestimmte explizit ausgedrückte didaktische Schritte im Unterricht erforderlich.

In seinen Unterrichtsvorschlägen zeigt Zimmermann, wie einige Lernschwierigkeiten mit Einbeziehung textlinguistischer Kategorien behoben werden können und wie sich diese Kategorien bei der Textproduktion anwenden lassen.

Der Autor betont, daß textuelle Phänomene

"einen gewissen Grad an Bewußtheit gegenüber dem sprachlichen Material erfordern. Deswegen ist für solche Phänomene eine kognitive Phase im Unterricht nötig. Nichtdestoweniger müssen die Mechanismen auch eintrainiert werden." (ebenda, 123)

Daher wird von ihm ein progressiver Einsatz von Übungen vorgeschlagen, die aus drei Gruppen bestehen: 1. Strukturübungen, 2. Frage - Antwort Übungen und 3. Übungen zum freien Transfer.

Die Übungsphase beginnt mit Strukturübungen (Gruppe 1), die u. a. aus:

- Substitutionsübungen,
- Lückenübungen,
- Lückenübungen auf textfunktionaler Ebene bestehen.

Die Substitutionsübungen sind in diesem Konzept zur Erlernung von Verweisformen, die Lückenübungen zur Erlernung von Junktionen und die Lückenübungen auf textfunktionaler Ebene zur Erlernung der Struktur des Textes anhand Produktion von einzelnen Teilen des Textes gedacht. Darin sehe ich den progressiven Weg vom Wort zum Satz zum Textteil.

Besonders interessant und anspruchsvoll scheint eine Lückenübung auf textfunktionaler Ebene zu sein, die eine höhere Stufe in der Lernprogression voraussetzt. Der Autor geht nämlich davon aus, daß ein Text ein strukturelles Gebilde ist,

"in dem Textteile, Paragraphen und Sätze funktionelle Teile bilden. Die Erkennung der je konkreten textuellen Funktion dieser Teile (z. B. in der Art wie im Argumentationsschema bei Toulmin) ist ein wichtiges Moment beim Verstehen des Textes." (ebenda, 124)

Aber nicht nur für die Rezeption ist es wichtig, sondern auch bei der Strukturierung eigener Texte. In der oben erwähnten Übung wird in eine Lücke ein funktionaler Textteil eingesetzt, d.h. die Lernenden bekommen einen Text mit einer argumentativen Themenentfaltung, in dem die Kategorie der Rechtfertigung, also der Übergang von den Argumenten zur Konklusion fehlt. In diese Lücke soll der funktionale Textteil, d. h. die Rechtfertigung eingesetzt werden.⁷⁴

2. Frage - Antwort Übungen:

Ihr Ziel durch ist, die Fragen zum Inhalt und zur Struktur der Textvorlage, die Textproduktion vorzubereiten. Innerhalb dieser Übungen empfiehlt Zimmermann eine Progression von der Textvorlage bis zur Vorlage von Schaubildern und Bildergeschichten. Diese Progression ermöglicht laut des Autors "eine zunehmende Hinführung zum freien Transfer" (ebenda, 127)

3. Übungen zum freien Transfer

Sie bedeuten einen Übergang von den oben dargestellten Übungen " zur Bewältigung von Situationen mittels der Fremdsprache" (ebenda, 127).

Der Autor vertritt die Meinung, daß nicht nur Situationen und Ereignisse Reize für die Produktion eigener Texte sein können, denn meistens ist ein Text ein Stimulus für einen anderen Text und zwischen diesen Texten ist oft eine Interaktion vorhanden. Ich glaube, daß eine solche Auffassung der Interaktionen zwischen den Texten eine Neuigkeit in der damaligen Didaktik der Textlinguistik bedeutet.

Für diese Übungen verwendet Zimmermann den von Klopfer/Melenk für das Französische aufgestellte Katalog von Reaktionsweisen auf Texte.⁷⁵

Laut dieses Katalogs können die Übungen zum freien Transfer, d. h. selbständige Schülertexte durch andere, authentische Texte "provoziert" werden. So z. B. kann die Reaktion auf einen Kommentar eine eigene Meinungsäußerung sein, usw.

Die von mir festgestellten Neuigkeiten dieses Beitrages, im Vergleich mit den vier bisher besprochenen, beruhen auf einer eindeutigen Erfassung des Unterschiedes zwischen der muttersprachlichen Textkompetenz und der fremdsprachlichen Textkompetenz: Der Autor sieht eindeutig ein, daß es bei Lernenden mit einer schon gut entwickelten muttersprachlichen Textkompetenz die fremdsprachliche Textkompetenz erst aufgebaut werden muß, daß die Textproduktion viel schwieriger als die Textrezeption ist,.

Deshalb entwickelt er eine Konzeption für die Entwicklung der Textkompetenz, die eine progressive Aneignung der textlinguistischen Kenntnisse und ihre kognitive Anwendung in der eigentlichen Textproduktion erlaubt.

Theoretische Überlegungen zu Problemen der Textsorten im Fremdsprachenunterricht führt Günther Desselmann in seinem Beitrag (1984).⁷⁶

Der Autor stellt fest, daß der Lernende neben den konstituierenden Faktoren ein bestimmtes Wissen von Textschemata braucht, welches ihm sowohl die Produktion als auch die Rezeption der Texte erleichtert.

Der Autor unterscheidet zwischen den sog. komponierenden Texten, also solchen, die eine einheitliche Komposition aufweisen, und nicht komponierenden, z. B. mündlichen Dialogtexten, also Texten mit wiederholten Themenwechsel wie z.B. Unterhaltungsgespräche des Alltags.

Daraus ergibt sich die Schwierigkeit für den Fremdsprachenunterricht, die das systematische Üben solcher Texte betrifft.

Desselmann betont, daß für den Lernenden konkrete Realisierungsmuster viel wichtiger sind als verallgemeinernde Informationen wie z.B. "Verwende beim Schreiben vor allem Einzelsätze im Präsens!"

Wesentlich ist also die Art und Weise, wie man den Lernenden die Aufgabe stellt. Sie soll nämlich dazu führen, daß ein der Kategorien einer bestimmten Textsorte entsprechender Text entsteht.

Das Problem der Verbindung von Textanalyse mit der Textproduktion in der hier schon besprochenen Publikation: "Textlinguistik und ihre Didaktik" (1976) erörtert einer ihrer Autoren, Gerhard Koss in seinem neueren Beitrag (1984).⁷⁷

Der Autor wirft die Frage auf, ob und wie die Erkenntnisse der Textlinguistik systematisch und erfolgreich im Lernbereich schriftlicher Sprachgebrauch, und zwar schon auf der fünften Jahrgangsstufe des deutschen Gymnasiums eingesetzt werden können.

Es wird ein Weg von der Analyse des Textes zur Textproduktion mit Hilfe vom folgenden Instrumentarium vorgeschlagen:

" - thematische Progression (Thema - Rhema - Gliederung, fortschreitender Informationsbau)

- Kohärenz des Textes (Substitution, PRO - Formen als anaphorische und kataphorische Elemente, Artikelfunktion), Basissatz

- Text - in - Funktion (Intention, Präsuppositionen) und Textsorte" (ebenda, 172f)

Zuerst wird ein Text aus dem Lehrbuch analysiert.

Nach der Analyse beginnt die Textproduktion. Die Schüler sollen nämlich anhand der Analyse des Lehrbuchtextes einen neuen Text erfinden. Als Zwischentritt für die Textproduktion verwendet Koss die im Lehrbuch vorhandenen Punkte zum thematischen Ablauf des vorhin gelesenen und analysierten Textes.

Nach der Verfassung des ersten Entwurfs erfolgt die Überarbeitungsphase, in der die Schülertexte mit Hilfe des oben angegebenen Instrumentariums analysiert werden.

Es ist also eine Korrektur unter textlinguistischen Gesichtspunkten, welche die Möglichkeit bietet, auf die eventuellen Brüche und Störungen in der thematischen Progression, auf Fehler in der Kohärenz etc. hinzudeuten.

Genauso wie Eder (1976) in seinem vorhin besprochenen Beitrag betont auch Koss, daß es sich nicht um die Vermittlung der textlinguistischen Termini in der Schule, sondern um eine Analyse der Schülertexte mit Hilfe des textlinguistischen Instrumentariums handelt.

In den textlinguistischen Arbeitsweisen sieht der Autor eine "Chance für die Schule". Chance für eine wesentlich bessere Entwicklung der Textkompetenz als bisher mit Hilfe eines aus der traditionellen Schulgrammatik stammenden Instrumentariums.

Obwohl es schon seit Anfang der siebziger Jahre Versuche gab, die Erkenntnisse der textlinguistischen Forschung für den muttersprachlichen und den fremdsprachlichen Unterricht nützlich zu machen, deutet die geringe Zahl der Publikationen darauf hin, daß eigentlich bis Ende der achtziger Jahre praktisch nicht viel auf diesem Gebiet unternommen wurde.

Auf diese Tatsache weist Günther Hänse in seinem Beitrag (1987)⁷⁸ hin, in dem er für die Einbeziehung der Textlinguistik in die Lehrpläne postuliert. Obwohl sich diese Disziplin in den letzten Jahren stark entwickelt hat, fällt dem Autor auf, daß ihre Erkenntnisse weder im muttersprachlichen noch in fremdsprachlichen Unterricht angewendet werden:

"Auch in der Aus - und Weiterbildung der Sprachlehrer hat der Text nicht den Stellenwert, der ihm als einer zentralen Kategorie gebührt."
(Hänse 1987, 45)

Die Ursache für diesen Zustand sieht Hänse darin, daß sich die Linguistik am Ende der siebziger Jahre und am Anfang der achtziger Jahre, also in der Zeit der Abfassung von Lehrprogrammen, noch nicht so intensiv mit den zentralen Texteigenschaften wie am Ende der achtziger Jahre befaßt hat.

Dem Autor geht es um solche Textqualitätsprinzipien wie Kohäsion und Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität u. a.⁷⁹, weiterhin

"um das Wesen von Textnormen, ihre Kodifizierbarkeit und die Berücksichtigung der Normativität von Texten im mutter - und im fremdsprachlichen Unterricht." (ebenda, 47)

Ferner weist der Autor auf die neuesten Erkenntnisse in der Forschung im Hinblick auf die Kohärenz und der damit zusammenhängenden Didaktisierung dieser Kategorie für den Unterricht hin.

Bezüglich der Textnormen betont der Autor die Tatsache, daß es in verschiedenen Ländern für dieselben Textsorten verschiedene Normierungen gibt, was noch immer einen Gegenstand für die linguistische Forschung bildet und was im Sprachunterricht berücksichtigt werden sollte.

Schließlich stellt Hänse fest, daß die Lücke, die es zwischen dem heutigen textlinguistischen Forschungsstand und den Lehrprogrammen gibt, ausgefüllt werden muß. Das textlinguistische Wissen sollte einerseits als Lehrgegenstand in die Lehrprogramme einbezogen werden, andererseits wäre zu bedenken, wie dieses theoretische Wissen als linguistische Basis im praktischen Unterricht angewendet werden könnte.

Ausschlaggebend für die Art und Weise der Umsetzung von textlinguistischen Erkenntnissen für den Aufsatzunterricht, also auch für einen Teil der in der vorliegenden Dissertation präsentierten praktischen Vorschläge im Aufsatzunterricht ist

die Auffassung der zentralen Textmerkmale von K. Brinker in seinem Aufsatz⁸⁰, wo die wichtigsten Kategorien und Merkmale der Textualität vom Autor systematisch dargestellt werden. Es sind dieselben Kategorien und Merkmale der Textualität, deren theoretische Fundierung der Autor in seinem früheren Werk⁸¹ in Anlehnung an die wichtigsten Ansätze in der bisherigen textlinguistischen Forschung dargestellt und erweitert hatte.

Diese Merkmale werden vom Autor an einem Textbeispiel verdeutlicht und schließlich werden einige Konsequenzen für die Praxis des Schreibens gezogen.

Zuerst stellt der Verfasser fest, daß die Textlinguistik in ihrer Anfangsphase fast nur an grammatischen (syntaktisch - semantischen) Eigenschaften des Textes orientiert war. Die pragmatische Wende in der Linguistik am Anfang der siebziger Jahre brachte eine grundsätzliche Änderung auch für die Textauffassung, infolge deren der Text viel mehr als nur grammatisch miteinander verbundene Sätze bedeutet. Er wird nämlich als

"komplexe sprachliche Handlung bestimmt, mit der (...) der Emittent eine bestimmte kommunikative Beziehung zum Rezipienten herzustellen versucht." (Brinker 1988, 6)

Aufgrund seiner Überlegungen zu dem oben Festgestellten formuliert Brinker die folgende Definition des Textes:

"Text bezeichnet eine Folge von sprachlichen Zeichen (hauptsächlich Sätzen), die in sich kohärent ist und als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert." (ebenda, 6)

Aus dieser Definition ergibt sich die dominierende Rolle der Textfunktion unter anderen Kategorien und Merkmalen der Textualität. Unter dem handlungstheoretischen Aspekt unterscheidet der Autor fünf Grundfunktionen. Darüber hinaus werden vom Autor die Kategorien der thematischen Kohärenz mit den Merkmalen: Thema, und Themenentfaltung und die der grammatischen Kohärenz mit den Merkmalen der expliziten Wiederaufnahme, konjunkionalen Verknüpfungen u.a. besprochen und in der vorliegenden Übersicht auf Abbildung 8 zusammengefaßt.

Die Bedingungen der Textualität verdeutlicht der Autor an einem Zeitungstext, und versucht danach, Zusammenhänge zwischen der Textrezeption und der Textproduktion zu ziehen, d. h. die von der Textanalyse gewonnenen Kenntnisse für die Textproduktion nützlich zu machen. Der vorliegende Merkmalskatalog (siehe Abbildung 8) soll also nicht nur in der Analyse, sondern auch in der Textproduktion verwendet werden.

Das Lehr - und Lernziel des Unterrichts ist, die Textkompetenz der Schüler sowohl bei der Textrezeption als auch bei der Textproduktion zu verbessern und

"einen geschriebenen Text zu schaffen, der nach der Meinung des Schreibers einen Kommunikationserfolg verspricht." (ebenda, 16)

Aus diesem Merkmalskatalog ergibt sich, daß Texte mit Berücksichtigung von folgenden vier Ebenen zu rezipieren und zu produzieren sind:

1. situative Ebene
2. kommunikativ- funktionale Ebene
3. semantische Ebene
4. grammatische Ebene

Die vom Autor vorgeschlagenen Arbeitsschritte zur Textanalyse bei der Textrezeption beziehen sich auf jede von diesen Ebenen. Dieselben Schritte können, so der Autor, auch in der Textproduktion angewendet werden.⁸²

Ich bin der Meinung, daß die hier dargestellte Konzeption für die Verbindung der Textanalyse mit der Textproduktion im Vergleich mit den von Koss und Beisbart (1976) und Koss (1984) unternommenen Versuchen nicht nur theoretisch, sondern auch methodisch und didaktisch am besten fundiert ist.

Ihr großer Vorteil beruht nämlich auf der Tatsache, daß dieselben Anhaltspunkte, die man in der Textanalyse anwendet, auch zur Textproduktion dienen. So bleibt das ganze methodische Vorgehen inhaltlich kohärent. Die Textanalyse wird von der Textproduktion kontinuierlich fortgesetzt.

Der methodisch - didaktische Aufbau dieser Konzeption setzt ein Training in der Erlernung und Anwendung der textlinguistischen Begriffe voraus. Ich bin der Ansicht, daß es den Lernenden keine großen Schwierigkeiten bereiten sollte, wenn sie immer praktisch, mit Anwendung von authentischen Texten erfolgen.

Um mich von meinen Annahmen über eine erfolgreiche Anwendung von dieser Konzeption zu überzeugen, habe ich u. a. auch Brinkers Analyseschritte in der Textproduktion mit meinen Studenten eingeführt. Die Ergebnisse werden im praktischen Teil der vorliegenden Dissertation beschrieben.

Davon, daß für die Entwicklung der Schreibkompetenz mit Hilfe des textlinguistischen Ansatzes erst seit Ende der achtziger Jahre mehrere Postulate als früher gibt, zeugt der Beitrag von Tadeusz Zuchewicz (1990).⁸³

Sein Verfasser stellt fest, daß die Fertigkeit Schreiben im Fremdsprachenunterricht in Polen weiter vernachlässigt wird. Obwohl in den letzten Jahren immer mehr Jugendliche und junge Erwachsene Deutsch lernen und studieren, können sich nur die wenigsten von ihnen

"sprachlich korrekt und ihrem geistigen Niveau entsprechend (...) äußern." (ebenda, 29)

Die unmittelbare Ursache für diesen Zustand sieht der Autor darin, daß die Fremdsprachenlehrer nur über mangelnde Kenntnisse auf diesem Gebiet verfügen. Die Vernachlässigung des Schreibens bringt für einen DaF - Studenten viele berufliche Gefahren mit sich. Sie hemmt seine professionelle Entwicklung, und hindert ihn daran, daß er einen "wissenschaftlich fundierten Deutschunterricht" zu erteilen imstande ist.

Die reproduzierenden, gebundenen und freien Schreibformen, die auch zur Entwicklung des Schreibens, Lesens und Hörens beitragen, so der Autor, sind wesentliche Bestandteile eines solchen Unterrichts.

Die schriftliche Kompetenz eines DaF - Studenten solle daher sowohl den Aufgaben im Studium und zugleich den zukünftigen Erfordernissen in seinem Berufsleben entsprechen. Es handelt sich um Kenntnisse solcher Textsorten wie: Mitschrift, Protokoll, Rezension, Referat, privater und offizieller Brief, Einladung, Antrag u. a. Zwar werden diese Formen während des Studiums verfaßt, aber ohne, daß dadurch zu einer systematischen Schreibentwicklung beigetragen würde, weil es im Schreibunterricht an einer Theorie des Formulierens und an textlinguistischen Grundlagen, so der Autor, fehlt.

Für einen richtigen Weg zur Förderung der schriftlichen Kompetenz hält Zuchewicz

die stärkere Berücksichtigung der Textproduktion im Schreibunterricht, und zwar progressiv im Rahmen eines planmäßigen Lehrgangs von dem ersten Studienjahr an.

Als Teilaspekte der zur Vermittlung von kommunikativen Kenntnissystemen stehenden Studienbereiche werden vom Autor u. a. folgende genannt:

Im Bereich der strukturellen Sprachwissenschaft

- Einführung in die funktionale Textlinguistik und Texttypologie und
- mögliche Kriterien der Subklassifizierung von Texten.

Im Bereich der Einführung in die Sprachwissenschaft

- Einführung von Begriffen: Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Intentionalität, Intertextualität u. a.

Innerhalb der Magisterausbildung werden vom Autor Kenntnisse folgender Schreibstrategien betont: Darlegen, Beschreiben, Vergleichen, Urteilen, Begründen von Urteilen, Behaupten - Beweisen, Verallgemeinern und Zusammenfassen.

Viele Ähnlichkeiten weist diese Aufzählung mit Tützens Konzept (1993) für den progressiven Unterricht von einzelnen Textsorten im Studienbereich (vgl. Abbildung 6) auf.

Unter den Voraussetzungen, die zu erfüllen wären, um die Schreibfähigkeit der DaF - Studierenden zu verbessern, spielt laut Zuchewicz die Literatur zu Grundfragen der Textlinguistik und einer Theorie des Formulierens, durch welche die in den Rahmenprogrammen enthaltene Literaturlauswahl zu ergänzen ist, eine große Rolle.

Diese theoretischen Ausführungen zusammenfassend stelle ich fest, daß Zuchewicz mit recht alle Lücken erwähnt, die sowohl bei den Schülern als auch leider oft bei ihren Lehrern in der Schreibkompetenz vorkommen.

Deshalb plädiert er für die Vermittlung von kommunikativen Kenntnissystemen, die zur Entwicklung der Schreibkompetenz beitragen könnten.

Der Schwerpunkt der heutigen Schreibdidaktik liegt aber meiner Meinung nach schon lange her nicht allein in der Erkenntnis, was alles zum Erreichen der Schreibkompetenz (und der Textkompetenz überhaupt) fehlt, sondern in einer Erarbeitung von konkreten Konzeptionen, die progressiv im fremdsprachlichen Schreibunterricht von den Anfängergruppen bis zu den fortgeschrittenen Gruppen mit Erfolg angewendet werden könnten.

In meiner Unterrichtspraxis habe ich nämlich oft den Eindruck, daß es sehr schwer, manchmal sogar zu spät ist, all das nachzuholen, was am Anfang versäumt, oder von Anfang an falsch erlernt wurde.

Textgrammatik steht seit 1985 als drittes zentrales Gebiet neben der Wort - und Satzlehre in den österreichischen Lehrplänen (1985/89) von der ersten bis die achte Klasse der Hauptschule. Diese Tatsache hat Karl Blüml, einen erfahrenen Gymnasiallehrer, Refarendarabildner und zugleich einen der Redakteure der Fachdidaktischen Zeitschrift "die tribüne" in Wien dazu inspiriert, eine Textgrammatik für den Schulunterricht zu verfassen.

In seinem 1992 erschienenen Buch⁸⁴ geht der Autor von einem Drei - Ebenen - Modell aus, welches eine funktionale Sicht des sprachlichen Zeichens darstellt im Unterschied zu der jahrelang verbreiteten Tradition, die sprachlichen Zeichen rein formal zu betrachten: entweder als Wortarten oder als Satzglieder. Diese formale

Aufteilung: Wortarten, Satzglieder führte oft, so der Autor, zu methodisch - didaktischen Problemen im Schulunterricht. Da man sich entweder mit den Wortarten oder mit den Satzgliedbestimmungen, und selten mit Funktionen der sprachlichen Zeichen auf der Wort-, oder Satzebene im Schulunterricht beschäftigte, kam es oft zu Mißverständnissen, die darauf beruhten, daß die Lernenden eine Wortart als Satzglied (oder umgekehrt) definiert hatten.

Das Drei - Ebenen - Modell ermöglicht, die Funktion des sprachlichen Zeichens auf der Wort-, der Satz- und der Textebene, und die Funktion der Teilsätze sowie Sätze im Textganzen zu bestimmen.

Wie es von mir bei der Analyse der Beiträge von Kast (1991) und Tütken (1993) erwähnt wurde, bildet der Weg vom Wort zum Satz zum Text eine Basis auch in ihren Konzeptionen. Wie daraus folgt, ist das Erlernen und Sensibilisieren von der Funktion des sprachlichen Zeichens auf diesen drei Ebenen für die Entwicklung der Textkompetenz im muttersprachlichen Unterricht genauso grundlegend und wichtig wie im fremdsprachlichen Unterricht.

Der große Unterschied zwischen den beiden Unterrichtsformen besteht hier darin, daß im fremdsprachlichen Unterricht, im Gegensatz zum muttersprachlichen Unterricht, die Ausdrucksmittel des sprachlichen Zeichens erlernt werden müssen.

Nach der Meinung des Verfassers sollte die Textgrammatik den Schülern nicht theoretisch, sondern rein praktisch durch viele Beispiele aus immer authentischen Texten beigebracht werden, die zugleich als Mustertexte in der Textproduktion gelten. Texttheorie spielt keine dominierende Rolle, Texte besser zu verstehen und produzieren zu können.

Welche Kategorien der Textualität sollten die Schüler kennenlernen?

Der Autor geht von den von Beaugrande/Dressler⁸⁵ bestimmten sieben Kategorien der Textualität aus, erläutert den Zusammenhang zwischen Kohäsion und Kohärenz (die beiden Kategorien erscheinen in der fachdidaktischen Literatur unter dem Begriff Kohärenz.⁸⁶ In der Darstellung der Formen der Themenentfaltung stützt sich der Autor Brinker,⁸⁷ und in der Darstellung der Absatzentwicklung auf Moskalskaja.⁸⁸

Dem Leser wird auch der Begriff der inneren Sprache erklärt⁸⁹ und die Thema - Rhema Progression⁹⁰

Neben den thematischen Verknüpfungen widmet der Autor den Propositionen (grammatischen Verknüpfungsmitteln von Sätzen) viel Platz, also: Junktionen, Tempora, Modi, Genera, Parallelismus, Verweisen im Text, Themawörtern u.a.

Die in den für die moderne Textlinguistik repräsentativen Werken dargestellten Kategorien z. B. bei Engel⁹¹ und bei H. Weinrich⁹² u. a. werden von K. Blüml sehr verständlich erläutert. Dadurch erhält sogar ein im Bereich der Textlinguistik nicht besonders bewandelter Lehrer nicht nur eine didaktische Stütze, sondern auch einen Wegweiser für die Fachliteratur.

Der Autor befähigt die Leser durch seine Beispiele zur Analyse von Schülertexten, weil die Analyse seiner Ansicht nach didaktisch brauchbare Ergebnisse bringt:

"Wenn in Schülertexten Mängel im Zusammenhang (Kohärenz, Kohäsion) auftreten, kann ein Bewußtmachen der zusammenhangstärkenden Kraft gerade der Pro - Formen und der kausalen (und konsekutiven) Anknüpfungen unter den Textverweisen eine Verbesserung der Textgestaltung herbeiführen." (ebenda, 97)

Blüml geht es genauso wie Eder um die Sensibilisierung der sprachlichen Mittel, die dem Lernenden helfen, einen zusammenhängenden, akzeptablen Text zu gestalten, also der Ersatzformen, Pro - Formen und Umschreibungen, welche von der ersten Klasse an geübt werden sollten.

Daß dieses Buch auch textgrammatische Übungen enthält (besonders zu solchen Begriffen wie: Themenentfaltung und Verweise im Text), steigert seinen praktischen Wert.

Nach der Lektüre dieses Werkes werden sogar die am meisten komplizierten textlinguistischen Begriffe verständlich, deswegen eignet es sich nicht nur für die Schule, sondern auch für Seminare im Rahmen der Lehrerbildung sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht.

Ich bin der Meinung, daß die "Textgrammatik" von Blüml nach der 1976 erschienenen gemeinsamen Publikation "Textlinguistik und ihre Didaktik", nach dem hier mehrmals erwähnten Beitrag von Beaugrande/Dressler (1981)⁹³, nach den Beiträgen von Brinker (1985)⁹⁴, (1988)⁹⁵ zu der Entwicklung der theoretischen Grundlage des textlinguistischen Ansatzes in der Schreibdidaktik einen wesentlich Beitrag leistet.

Im Vergleich zu den Anfängen des textlinguistischen Ansatzes erscheinen heutzutage in den Fachzeitschriften immer öfter Beiträge mit praktischen Vorschlägen für die Umsetzung der textlinguistischen Erkenntnisse in die Praxis des des fremdsprachlichen Schreibunterrichts.

Der Artikel von Esa/Graffmann (1993)⁹⁶ ist ein Beispiel dafür.

Die Autoren gehen von dem im Beitrag von Brinker dargestellten Standpunkt aus, daß dieselben textlinguistischen Erkenntnisse sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion der Texte angewendet werden können.

Zuerst erklären die Autoren die Begriffe Thema und Rhema, Verweismittel, Deixis, Anaphorik und thematische Progression. Damit die schweren textlinguistischen Begriffe "ihr abschreckendes Bild" verlieren, vereinfachen sie die Autoren, indem sie sich sehr anschaulicher, graphischer Mittel bedienen und für die Typen der thematischen Progression eigene Benennungen schaffen. So z. B. wird die einfache lineare Progression "das Treppenmodell" und die Progression mit einem durchlaufenden Thema "das Kammodell" genannt. Jeden Begriff erläutern die Autoren an einem Beispieltext. Danach bieten sie den Lernenden

"Ein Märchen" von H. M. Enzensberger zur Analyse an. In der Analyse sollen die oben erklärten Begriffe und Zusammenhänge angewendet werden. Die Ergebnisse können mit der von dem Verfasser gegebenen Lösung verglichen werden. Mögliche Lösungen werden auch bei der Substitutions- und Einsetzübung geboten, die eine Vorstufe zur Textproduktion bilden.

Schließlich sollen die Lernenden nach dem vom Lehrer gezeichneten "Treppen- oder Kammodell" den Anfang einer Erzählung schreiben.

Der hier dargestellte Beitrag enthält viele Ideen und Inspirationen für die praktische Umsetzung der textlinguistischen Begriffe für den Unterricht DaF.

Jedoch bin ich nicht völlig davon überzeugt, daß alle hier dargestellten Übungsformen empfehlenswert für den Schreibunterricht sind. Meine Zweifel betreffen die hier zuletzt genannte Übungsform:

Die thematische Progression als eines der textkohärenzstiftender Merkmale eignet sich, wie ich glaube, am besten als Mittel zur Analyse der schon entstandenen Texte

und nicht als Ziel und Form der Textproduktion. Einer der Schwerpunkte des textlinguistischen Ansatzes liegt darin, Texte als Mittel zur menschlichen Kommunikation zu betrachten. Daraus folgend sollte eine Schreibaufgabe mit der Bestimmung des Ziels des Textes und was damit verbunden ist, seiner Intention, seiner kommunikativen Grundfunktion, seiner Adressaten und seiner Form etc. beginnen und nicht mit der Anweisung, einen Text nach einem Thema/Rhema Progressionsmodell zu verfassen.

2. 3. Zusammenfassung der theoretischen Erwägungen

Die im ersten Teil des vorliegenden Kapitels durchgeführte Analyse der Beiträge zur Entwicklung verschiedener Ansätze in der heutigen Schreibdidaktik des Fremdsprachenunterrichts läßt mich feststellen, daß alle drei Ansätze: der prozeßorientierte, der textlinguistische und das freie Schreiben als Gegensatz zu dem audiolingualen Ansatz und als Reaktionen auf die audiolingualen Praktiken im Schreibunterricht entstanden sind. Es ist in den beiden Beiträgen von Krumm besonders explizit zu sehen.

In manchen Beiträgen tritt der prozeßorientierte Ansatz als eigenständig oder wenigstens dominierend auf, wie z. B. bei Portmann, Börner, und Krings. In anderen Beiträgen ist dasselbe für den textlinguistischen Ansatz zutreffend, z. B. bei Wilms, Portmann/Wilms, Ehlers, Bickes, Piepho und Tütken.

Es ist aber leicht zu merken, daß sich zwischen den beiden Ansätzen, d. h. zwischen dem textlinguistischen und zwischen dem prozeßorientierten keine strikte Grenze ziehen läßt, wie etwa bei Kast und Pogner.

Die Neigung zu einer integrierten Anwendung der beiden Ansätze ist mit folgenden Tendenzen der Schreibdidaktik zu erklären:

- Erstens wird in der heutigen Schreibdidaktik des fremdsprachlichen Unterrichts Verfassen von **Texten**, und nicht von einzelnen grammatisch korrekten Sätzen, oder die Realisierung von einzelnen Schreibabsichten gelehrt, wie es früher der Fall war. Man braucht also eine wissenschaftliche Disziplin, die theoretische Grundlagen für die Textproduktion im Fremdsprachenunterricht schafft. Diese hofft und versucht man seit fast dreißig Jahren in der Textlinguistik zu finden.

- Zweitens versucht man in der letzten Zeit immer häufiger konkrete Antworten auf die Frage: "Wie wird geschrieben?" zu geben. Deswegen werden fremdsprachliche **Schreibprozesse** beobachtet und zwar nicht nur von Forschern, sondern auch die Lerner werden dazu angeregt, eigene Schreibprozesse in der Fremdsprache kennenzulernen (vgl. Pogner).

Von der Erforschung dieser Prozesse erhofft man neue Perspektiven für die Schreibdidaktik.

Diese Befunde meiner Analyse finde ich bei Portmann bestätigt, der die beiden Ansätze: den prozeßorientierten und den textlinguistischen den Kernpunkt der heutigen Schreibdidaktik nennt.⁹⁷

Die Präsenz des freien und kreativen Schreibens wird aber von der Dominanz des textlinguistischen und des prozeßorientierten Ansatzes nicht ausgeschlossen. Ganz im Gegenteil: in vielen Beiträgen findet man Schreibaufgaben, die besonders das freie Schreiben fördern.

Auf die Frage nach der Art der zu schulenden Teilfertigkeiten gibt die Analyse ausführliche Antworten.

Die grundsätzlichen Merkmale der Textualität werden nämlich durch den bewußten Gebrauch von Konnektoren und Referenzen (Kast) durch die Beachtung der textkohärenzstiftenden Merkmale (Wilms, Pagner), sowie durch Anwendung der Makroregeln (Ehlers) gelehrt.

Die textsortenspezifischen sprachlichen Mittel werden durch die Anwendung von Mustertexten und durch die Angabe von Listen mit Realisierungen von bestimmten Schreibabsichten geschult (Börner, Tütken).

Bestimmte Operationen und Strategien wie Zusammenfassen, Verkürzen, Verändern, Anregen, Beraten werden progressiv geübt (Ehlers, Portmann, Pagner, Bickes).

Verschiedene Textsorten werden den Lernern nicht nur durch Mustertexte, sondern auch durch die Angabe von den für die jeweilige Textsorte charakteristischen Schemata beigebracht.

Bemerkenswert ist die Betonung der Tatsache, daß die einzelnen Teilfertigkeiten nur in Progression, aufeinanderbauend geschult werden sollten.

Die von den meisten Autoren angewendeten Sozialformen im Unterricht beruhen auf Einzel - Gruppen- und Partnerarbeit, also auf Formen, die eine aktive Teilnahme aller Lerner am Unterricht voraussetzen.

Wie daraus folgt, ist auch im Schreibunterricht die Form des Frontalunterrichts stark in den Hintergrund getreten.

Nach der Analyse von Formen der Korrektur und Bewertung stelle ich fest, daß manche Autoren auch hier sehr konkrete, durchdachte, oft als selbständige Teile des Unterrichts und des Schreibprozesses (Revisionen, Feedback) konzipierte Vorschläge geben, wie z. B. Tütken, Börner, Kast und Pagner. Es deutet darauf hin, daß die Rolle der Korrektur und Bewertung in der heutigen Didaktik im Vergleich zu vergangenen Jahren wesentlich gestiegen ist. Auf ihre Nutzen für den weiteren Lernprozeß wird mehrmals hingewiesen und ihre Formen werden ständig entwickelt.

Im zweiten Teil des vorliegenden Kapitels habe ich unter den anfangs angegebenen Aspekten darzustellen versucht, welche die wichtigsten Beiträge zum textlinguistischen Ansatz in der Schreibdidaktik für Muttersprachler und für Nicht - Muttersprachler seit Anfang der siebziger Jahre bis heute sind.

Was die theoretische Grundlegung des textlinguistischen Ansatzes betrifft, stehen der heutigen Schreibdidaktik viel mehr Forschungsansätze zur Verfügung als in den siebziger Jahren. Am besten ist es beim Vergleich des Werkes von Blüml (1992) mit der gemeinsamen Publikation von Beisbart et al. (1976) zu sehen.

Meiner Meinung nach haben heutzutage nur die in der textlinguistischen Fachliteratur sehr gut orientierten und konsequenten Lehrer eine Chance, ihren Aufsatzunterricht auf textlinguistischen Begriffen erfolgreich zu stützen und zu entwickeln. Die Verschiedenheit der Forschungsansätze stellt nämlich die Didaktiker vor eine Wahl, die sehr durchdacht getroffen werden muß, denn die Anwendung verschiedener Auffassungen für dieselben Begriffe kann die Lerner in Verwirrung und Unsicherheit führen.

Beispielsweise möchte ich hier auf die unterschiedliche Auffassung des Begriffs "Kohärenz" bei Brinker (1985) und bei Dressler/Beaugrande (1981) hindeuten.

Welche textlinguistischen Forschungsergebnisse sind also im Aufsatzunterricht wichtig?

Anhand aller hier analysierten Beiträge lassen sich folgende feststellen:

- Definitionen des Textes,
- Globalziele und kommunikative Funktionen des Textes,
- Texttypologien,
- Textstrukturen (Makro und Superstrukturen) und
- textkohärenzstiftende Merkmale.

Meiner Ansicht nach ist die Einführung von jedem dieser Forschungsergebnisse in den Aufsatzunterricht mit Entwicklung einzelner Teilfertigkeiten verbunden, die zur Entwicklung der Schreibkompetenz führen. So z. B. setzt die Einführung einer bestimmten Textsorte in den Unterricht die Schulung der Teilfertigkeit voraus, sich der für diese Textsorte spezifischen sprachlichen Merkmale richtig bedienen zu können. Die Einführung der vorhin aufgezählten Forschungsergebnisse ist also mit der Übung der Teilfertigkeiten in folgenden Bereichen der Kenntnisse und Fähigkeiten verbunden:

- Fähigkeit zu entscheiden, was ein Text ist,
- Orientierung in den Kommunikationsformen und in dem Handlungsbereich, in welchem diese Formen auftreten,
- Fähigkeit, das Globalziel und die kommunikative Funktion des zu schreibenden Textes zu bestimmen,
- Kenntnisse über folgende Texttypen: deskriptiv, narrativ, explikativ und argumentativ,
- Kenntnisse über Textsorten mit besonderer Berücksichtigung der textsortenspezifischen sprachlichen und nicht sprachlichen Merkmale
- Kenntnisse über Textstrukturen (Makro - und Superstrukturen) und
- Kenntnisse über textkohärenzstiftende Merkmale

Des weiteren stelle ich aufgrund der Analyse von Beiträgen der frühen siebziger Jahre fest, daß Versuche, textlinguistische Forschungsergebnisse für die Textproduktion brauchbar zu machen, nicht gleich in den ersten Schritten der Didaktisierung der Textlinguistik unternommen wurden.

Glaap (1973) beschäftigt sich mit den textlinguistischen Arbeitsweisen nur bei der Rezeption der Texte.

Christ (1973) berücksichtigt zwar dieses Thema in der Fragestellung zu seinem Aufsatz, jedoch in den dort dargestellten didaktischen Untersuchungen beschränkt er sich nur auf die Textrezeption.

Erst in der gemeinsamen Publikation von Beisbart et al.: "Textlinguistik und ihre Didaktik" (1976) werden Proben gemacht, die textlinguistischen Forschungsergebnisse in der Textproduktion anzuwenden.

Darüber hinaus versuchen Autoren dieser Publikation, die Textrezeption mit der Textproduktion zu verknüpfen.

Zuerst nimmt man an, daß die Befunde der Textanalyse von den Lernenden automatisch in die Textproduktion miteinbezogen werden.

In späteren Publikationen ist dieses Problem schon besser erörtert worden, weil die Lernenden ein konkretes Instrumentarium für die textlinguistische Analyse eigener

Texte bekommen, wie z. B. bei Koss (1984). Am besten theoretisch fundiert und entwickelt sehe ich diese Frage bei Brinker (1988), wo die Befunde der Textrezeption unmittelbar in der Textproduktion verwendet werden.

In den letzten Jahren versuchen viele Autoren, die Textrezeption mit der Textproduktion kontinuierlich zu verknüpfen.⁹⁸

Ein nächster Aspekt, unter dem ich die Fachliteratur zur Didaktisierung der Textlinguistik untersucht habe, ist das Problem der Textsorte.

Die Textsorten sind sowohl im muttersprachlichen und als auch im fremdsprachlichen Unterricht ein umstrittenes Thema.

In beiden Unterrichtsformen gibt es seitens der Didaktiker Forderungen nach gut beschriebenen, lehrbaren Textsorten, wie z. B. die von Blüml (1985a).⁹⁹

In einer seiner noch früheren Publikationen, die den Aufsatzunterricht für Muttersprachler in Österreich betrifft, schreibt er folgendes dazu:

"Es gibt bisher noch keine auch nur annähernd zufriedenstellende typologie von texten, keine textsortenlehre, die etwa die einzelnen textsorten (personlicher brief, testament, bericht, usw.) so genau nach merkmalen beschreibt, dass man sie auch lehren könnte." (Blüml 1982, 4)

Auch die Didaktiker im Bereich DaF postulieren nach Entwicklung einer speziell für diesen Bereich konzipierten Textsortentypologie (vgl. Tütken 1993).

Über die Frage, welche Textsorten unterrichtet werden sollen, scheinen sich die Autoren der Publikationen besonders in den letzten Jahren zu einigen. Übrigens hängt es immer von den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe ab.

Meiner Meinung nach ist dagegen die Frage problematisch, nach welcher Typologie der Texte die einzelnen Textsorten zu unterrichten sind.¹⁰⁰

Im Zusammenhang damit sind folgende Fragen zu erörtern und in der Praxis, im Aufsatzunterricht für ungarische Germanistikstudenten, zu lösen:

- Sollte im Unterricht konsequent nur eine Einteilung angewendet werden?
- Sollte man Erkenntnisse vieler Einteilungsmöglichkeiten kognitiv in der Textproduktion anwenden?
- Sollte man von vielen für eine Textsorte repräsentativen Mustertexten ausgehend die Lerner textsortenspezifische Merkmale selbst entdecken lassen, diese Befunde mit den vorhandenen Texttypologien unterstützen und auf diese Weise eine auf den Aufsatzunterricht der jeweiligen Zielgruppe ausgerichtete Texttypologie aufbauen?

Die bisher geführten theoretischen Erwägungen, die Schreibdidaktik des Fremdsprachenunterrichts betreffend, führen zu folgenden Feststellungen, die in meinem praktischen Konzept berücksichtigt werden:

Zwischen dem Schreiben im muttersprachlichen Unterricht und dem Schreiben im fremdsprachlichen Unterricht bestehen viele Berührungspunkte, worauf ich bereits im Kapitel 1 hingewiesen habe. Nach der Analyse der im Kapitel 2 präsentierten Fachliteratur sehe ich jedoch meine frühere Erkenntnis aus der Praxis des Aufsatzunterrichts bestätigt: Zwischen dem deutschen Aufsatz im muttersprachlichen Unterricht und dem deutschen Aufsatz im fremdsprachlichen Unterricht gibt es auch grundsätzliche Unterschiede. Sie sind folgenderweise aufzufassen:

- Während den Lernenden im muttersprachlichen Unterricht Formulierungshilfen in Form von Mustertexten und den für die jeweilige Textsorte charakteristischen

sprachlichen Ausdrücken eher in der Anfangsphase gegeben werden, begleiten diese den Aufsatz im fremdsprachlichen Unterricht (oder sollten es wenigstens) fast bis zu Ende, d. h. auch auf der Oberstufe (in unserem Fall im Germanistikstudium). Meiner Ansicht nach haben solche Formulierungshilfen die Aufgabe, Defizite an Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache zu vermindern. Sie tragen nämlich zur Reduzierung der fremdsprachlichen Regression¹⁰¹ bei.

Noch ein bereits erwähnter Aspekt des fremdsprachlichen Schreibens ist hier von großer Bedeutung: Dieselben Textsorten werden in verschiedenen Kulturen (Ländern) anders verfaßt. Elisabeth Luge gibt konkrete Beispiele dafür in ihrem Aufsatz.¹⁰²

Mit beiden Problemen, d. h. mit der fremdsprachlichen Regression, und mit der kulturell bedingten Unterschiedlichkeit der Textsorten befaßt sich auch H. J. Krumm in einem seiner Aufsätze:

"Die Lehrenden und die Studierenden müssen begreifen, daß muttersprachliche nicht automatisch fremdsprachliche Kompetenz bedeutet, daß vielmehr Textproduktion und Textmuster kulturell unterschiedlich definiert sein können." (Krumm, 1993, 31)

Deswegen bin ich der Meinung, daß die Mustertexte im fremdsprachlichen Aufsatzunterricht noch eine zusätzliche Rolle haben: Sie liefern nicht nur Formulierungshilfen, sondern sind zugleich Beispiele für normgerecht verfaßte Texte in der Zielsprache und dadurch sind sie eine Lernstütze im fremdsprachlichen Aufsatzunterricht.

In meinem praktischen Konzept bemühe ich mich, der Verminderung von der fremdsprachlichen Regression und der Vermittlung von textsortenspezifischen Kenntnissen in der Zielsprache Deutsch viel Aufmerksamkeit zu widmen.

Es soll meinerseits ein Versuch sein, zu dem textlinguistischen Ansatz in der Schreibdidaktik des Aufsatzunterrichts für Germanistikstudenten in Ungarn einen Beitrag zu leisten.

Demzufolge halte ich die Schulung der Teilfertigkeiten für einen seiner Schwerpunkte. Mit Hilfe eines von mir zusammengestellten textlinguistischen Instrumentariums bemühe ich mich, festzustellen, an welchen Teilfertigkeiten es bei den Germanistikstudenten noch mangelt und welche textlinguistischen Kenntnisse ihnen vermittelt werden sollten, um ihre Schreibkompetenz weiter zu entwickeln.

Die Analyse und Bewertung der Aufsätze mit Hilfe des textlinguistischen Instrumentariums spielt in meinem Konzept eine relevante Rolle, weil ihre Befunde darauf hinweisen, welche textlinguistischen Forschungsergebnisse in die zukünftige Praxis einbezogen werden sollten.

3. TEXTLINGUISTISCHES KONZEPT IM PRAKTISCHEN AUFSATZUNTERRICHT

3.1. Ziel, Methode, Adressaten und Bedingungen eines textlinguistischen Konzeptes im praktischen Aufsatzunterricht

Das Ziel des Konzeptes ist, die Studenten vor Anfertigung ihrer Diplomarbeiten vorzuentlasten und ihre Schreibkompetenz im Bereich derjenigen Textsorten zu entwickeln, die sowohl während des Germanistikstudiums als auch während der beruflichen Karriere verfaßt werden. Deswegen wurden die Textsorten von mir vom Einfacheren (berichtende, beschreibende und narrative Texte) zu Schwierigeren (erörternde - argumentative Texte) in folgender Progression bearbeitet: Bewerbungsschreiben, Reklamation, Privatbrief, Bericht, Kurznachricht, Zeitungsnachricht, Privatbrief und Zeitungsnachricht, Erlebniserzählung, Inhaltsangabe, Charakteristik, Erörterung, Referat und Interpretation.

Die Kenntnisse und Fähigkeiten, welche mit der Anfertigung von Diplomarbeiten verbunden sind, und die Diplomarbeit selbst sind im Rahmen dieses Konzeptes nicht enthalten, sondern gehören dem Kompetenzbereich derjenigen Betreuer, bei denen sie geschrieben werden.

Die Methode in diesem Konzept beruht darauf, daß die einzelnen Textsorten in Mustertexten und/oder anhand einer Typologie¹ dargestellt und mit Einbeziehung von textlinguistischen Grundkenntnissen von den Studenten analysiert werden. Demnächst werden die Studenten durch entsprechende Anhaltspunkte dazu angeregt, zu bestimmten Themen eigene Aufsätze innerhalb der jeweiligen Textsorte zu verfassen.

Eine der Methoden von der Formulierung der Anhaltspunkte und Arbeitsaufträge beruht darauf, daß sie aufgrund der linguistischen Textanalyse von Musterbriefen und literarischen Texten bearbeitet werden können. So geschah es im Falle von ersten vier Textsorten: Bewerbungsschreiben, Reklamation, Privatbrief und Bericht. Die Analyse wurde u. a. anhand der von Klaus Brinker dargestellten Schritte² durchgeführt. Nach jedem Schritt folgten die Informationen für die Lernenden: Wortlisten, Ausdrücke, Arbeitsaufträge, und Ratschläge.

Während der Analyse der Mustertexte gewinnen die Studenten Planungs- und Formulierungshilfen für eigene Aufsätze.³

Textlinguistische Grundkenntnisse, die bei der Verfassung der Aufsätze verwendet wurden, sind ein Teil des von mir zusammengestellten textlinguistischen Instrumentariums zur Analyse und Bewertung der Aufsätze (siehe Punkt 3.2.).

Die Adressaten des Konzeptes

Die Adressaten des Konzeptes waren Gruppen der Germanistikstudenten im Direkt- und Fernstudium (Umschulungsgruppen von Russischlehrern), im ersten und im zweiten Studienjahr.

Folgende Unterschiede und Gemeinsamkeiten charakterisieren die Ausgangssituation, in der sich die Adressaten zu Beginn der Durchführung meines Konzeptes befanden:

Unterschiede:

- Lebensalter (die Fernstudenten waren durchschnittlich 10 Jahre älter als die Direktstudenten),
- Lebenserfahrung,
- Ausbildung (bei den Fernstudenten ein abgeschlossenes philologisches Studium, bei den Direktstudenten Mittelschulabschluß mit Abitur),
- Berufsziel (bei der Fernstudenten war es immer schon klar umrissen),
- Berufserfahrung (die Fernstudenten haben vor ihrem Studienbeginn bereits einige Jahre unterrichtet).

Gemeinsamkeiten:

- Muttersprache (Ungarisch)
- defizitäres Ausdrucksvermögen in der Fremdsprache Deutsch,
- keine textlinguistischen Vorkenntnisse.

Die obigen Unterschiede in der Ausgangssituation hatten in der Praxis keinen grundlegenden Einfluß auf das Lerntempo und Ergebnisse.

Bedingungen, unter denen das Konzept durchgeführt worden ist

Das Konzept wurde nicht als eine Art von selbständigen Sprech- und Sprachübungen zum Thema "Schreiben" durchgeführt, sondern als eine Begleitform von zwei Arten der Sprech- und Sprachübungen, die an bestimmte Lehrbücher geknüpft waren und folgende Schwerpunkte hatten:

Bieler, Karl Heinz (1988): Miteinander, Donauwörth, Max Hueber Verlag, Bd 1 - 4 - Schwerpunkt der Sprech- und Sprachübungen: Konversation,

Pongrácz Judit (1990): Übungen für Fortgeschrittene, Budapest, Tankönyvkiadó, - Schwerpunkt der Sprech- und Sprachübungen: Grammatik.

Aus diesen Bedingungen resultiert die Quantität des gelesenen textlinguistischen Stoffes, d. h. die Tatsache, daß den Studenten nicht alle textlinguistischen Grundkenntnisse, die das von mir zusammengestellte textlinguistische Instrumentarium enthält, beigebracht werden konnten.

Während der Durchführung meines Konzeptes wurden die Studenten mit folgenden Begriffen vertraut gemacht:

- Textfunktion, bzw. Globalziel des Textes,
- Thema, Themenentfaltung, Thema/Rhema Progression, thematische Gliederungssignale im Text, Topikketten,
- textgrammatische Grundkenntnisse (adverbiale und konjunktionale Verknüpfungen als Textorganisatoren).

Die Vorbereitungen zur Verfassung jedes Aufsatzes erfolgten immer im Unterricht sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form.

Der Schreibprozeß selbst konnte von mir nicht beobachtet werden, da die Aufsätze als Hausaufgaben angefertigt wurden.

Zu den bei der Ausführung des Konzeptes angewendeten Sozialformen gehörten: außer Frontalunterricht und Einzelarbeit auch Partner- und Gruppenarbeit. Alle

Formen waren vom jeweiligen Thema abhängig, welches in den Sprech- und Sprachübungen bearbeitet wurde.

Die Dauer des Kurses: Die Durchführung des Konzeptes erfolgte etwa innerhalb von drei Semestern: vom Ende 1992 bis Mai 1994.

3.2. Textlinguistisches Instrumentarium

Abbildung 9 stellt das Schema des für die Analyse und Bewertung der Aufsätze von mir zusammengestellten textlinguistischen Instrumentariums, welches zugleich der Schwerpunkt meines Beitrages zum Thema: "Anwendung der Textlinguistik im Aufsatzunterricht" ist.

Von der Verwendung dieses Instrumentariums erhoffe ich Antworten auf folgende Fragen zu bekommen:

- Welche Nutzen bringt ein textlinguistisches Instrumentarium im Aufsatzunterricht?
- Kann man mit dessen Hilfe exakter feststellen, welche typischen Fehler in der jeweiligen Gruppe in der gegebenen Aufgabe begangen wurden?
- Welche anderen textlinguistischen Kenntnisse außer den vermittelten sollten den Studenten beigebracht werden?
- Welche Übungsformen (außer den sich auf das Aufsatzschreiben direkt beziehenden Aufgaben) wären noch empfehlenswert?

Wie dieses Schema zeigt, ist meine Absicht, die Aufsätze auf drei Ebenen zu analysieren und zu bewerten: auf der Ebene der Wort - der Satz- und der Textstruktur.

Die Richtung vom Wort zum Satz zum Text deutet auf die Relationen zwischen den einzelnen Ebenen hin, d. h. auf die Abhängigkeit der am meisten komplexen Ebene des Textes von den Ebenen des Wortes und des Satzes.

Die Ebene der Textstruktur ist größtenteils in Anlehnung an Brinker⁴ und teilweise in Anlehnung an Engel⁵ entstanden.

Um die Relevanz einzelner Ebenen in meinem Instrumentarium und ihre Beziehungen zueinander zu erklären, sollte zunächst beantwortet werden, was ein Text ist. Hier stütze ich mich auf die mir bekannte letzte Definition des Textes von Brinker :

"Text bezeichnet eine Folge von sprachlichen Zeichen, hauptsächlich Sätzen, die in sich kohärent ist und als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert." (Brinker 1988, 6) Auf die Frage, was eine Folge von sprachlichen Zeichen zum Text macht, finden wir bei Brinker⁶ die Antwort, daß es neben grammatischen und thematischen Kohärenzbedingungen vor allem die **kommunikative Funktion des Textes** ist, d. h.:

"die im Text mit bestimmten, konventionell geltenden, d. h. in der Kommunikationsgemeinschaft verbindlich festgelegten Mitteln ausgedrückte **Kommunikationsabsicht des Emittenten.**" (Brinker 1985, 86)

Den Zusammenhang zwischen der Textfunktion und der Textstruktur erklärt Brinker folgenderweise:

"Funktionale und strukturelle Textmerkmale sind zwar bei der linguistischen Analyse deutlich zu unterscheiden; sie sind aber (...) nicht ganz isoliert voneinander zu untersuchen. Zwischen Textfunktion und Textstruktur bestehen vielmehr enge Zusammenhänge. Allgemein läßt sich sagen, daß die **Textfunktion - zusammen mit gewissen situativen und medialen Gegebenheiten - die Textstruktur, d. h. die Gestaltung des Textes in grammatischer und in thematischer Hinsicht regelhaft bestimmt.**" (ebenda, 113)

Daraus folgt, daß immer eine der im gegebenen Falle festgestellten Textfunktionen (Informations-, Appell-, Obligations-, Kontakt-, oder Deklarationsfunktion) die Struktur des zu schreibenden Textes bestimmt.

Davon bin ich in meinem Unterrichtskonzept ausgegangen: bei jedem neuen Aufsatz wurde zuerst gemeinsam mit den Studenten die grundlegende Funktion des zu schreibenden Textes bestimmt, und erst danach wurden die sprachlichen Indikatoren der gegebenen Textfunktion, die evtl. Relationen zwischen der Textfunktion und der Art der Themenentfaltung, (mit der Appellfunktion ist z. B. oft die argumentative Themenentfaltung verbunden), und die für die Themenentfaltung charakteristischen sprachlichen Mittel, besprochen.

Inzwischen bin ich zu dem Entschluß gekommen, daß die obengenannten fünf Arten der Textfunktion, zwischen welchen Brinker unterscheidet, nicht immer präzise genug die **Kommunikationsabsicht** des zu schreibenden Textes ausdrücken. Deswegen habe ich bei der Bestimmung der Kommunikationsabsicht bei jedem neuen Aufsatz nicht nur die **Textfunktion**, sondern auch das **Globalziel** des Textes in Anlehnung an Engel⁷: (Informieren, Veranlassen, Überzeugen, Belehren, Kontaktpflege und Emphase - Abbau) bestimmen lassen. Auf diese Weise konnten meine Studenten ihre Schreibabsicht viel genauer bestimmen: z. B. bei einem Privatbrief kann die Schreibabsicht "Informieren" sein (hier stimmt die Textfunktion mit dem Globalziel überein) und außerdem noch "Überzeugen" und "Kontaktpflege" (für diese Globalziele gibt es bei Brinker keine entsprechende Benennung).

Aus diesen Erwägungen ergibt sich nicht nur die Bestimmung der Kommunikationsabsicht, sondern auch der Schwerpunkt für die Bewertung der Aufsätze, und zwar es ist der **Grad, in welchem es dem Studenten/ der Studentin gelungen ist, die kommunikative Funktion des Textes auszudrücken.**

In dieser Hinsicht stimme ich mit Tütken und Kast überein: der Ausdruck der Kommunikationsabsicht ist wichtiger als die sprachliche Korrektheit.

Gleich möchte ich aber diese Aussage aus zwei folgenden Gründen einschränken:

Einerseits beweisen meine Analysen der Aufsätze, daß auch solche Fehler auf der Ebene der Wortstruktur feststellbar sind, die die grammatische, oder thematische Kohärenz des Textes, also die Textstruktur stören, und dadurch den Ausdruck der Textfunktion beeinträchtigen.

Andererseits bin ich als Lehrerin am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur, wo zukünftige Lehrer ausgebildet werden, darum bemüht, daß unsere Studenten, soweit es nur möglich ist, grammatisch und orthographisch korrekt schreiben. Deswegen bin ich in manchmal gezwungen (wenn schwerwiegende grammatische und orthographische Fehler begangen werden), in der Bewertung ziemlich streng vorzugehen, obgleich die begangenen Fehler die Textstruktur vielleicht nicht stören.

Eine meiner größten Bemühungen war es, den Studenten den Zusammenhang zwischen der Kommunikationsabsicht und der Textstruktur zu erklären.

Die Ebene der Textstruktur ist sehr komplex. Nicht alle ihre Komponente wurden von mir für jede Analyse und Bewertung verwendet, sondern nur diese von ihnen, anhand deren ich gegebenenfalls Bedingungen der Textualität feststellen konnte also:

- ob der Aufsatz eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert,
- ob im Aufsatz ein erkennbares und einheitliches Thema vorhanden ist und
- ob es in der Textkohärenz keine Lücken gibt.

Laut Brinker gehört zu der Textstruktur auch die Satzstruktur. In meinem Instrumentarium wird jedoch die Satzstruktur als eine der drei Ebenen (Wort- Satz- und Textstruktur) behandelt.

Demnächst möchte ich einzelne Komponenten des von mir zusammengestellten Instrumentariums kurz charakterisieren.

Ebene der Textstruktur

Thematische Kohärenz

1. Das Thema des Textes = der Leitgedanke, der Kern, die globale Bedeutung des Textes.

Es wird von mir (in jedem Aufsatz) untersucht, ob ihm ein leicht erkennbares, einheitliches Thema zugrunde liegt. Die Bestimmung des Textthemas erfolgt nie mechanisch, das Thema ist aus dem Gesamtverständnis des Textes abzuleiten. Laut Brinker gibt es drei Prinzipien, die bei der Bestimmung des Themas angewendet werden können, und zwar:

- Wiederaufnahmeprinzip:

"das besagt, daß wir bei der textanalytischen Bestimmung des Themas von den zentralen Textgegenständen ausgehen können, wie sie unter grammatischer Blickrichtung in den verschiedenen Formen der Wiederaufnahme zum Ausdruck kommen." (Brinker 1985, 52)

- das Ableitbarkeitsprinzip:

"Es besagt, daß wir als Hauptthema des Textes das Thema betrachten, aus dem sich die anderen Themen des Textes am überzeugendsten (für unser Textverständnis) "ableiten" lassen. " (ebenda)

- das Kompatibilitätsprinzip: "Dieses Prinzip beruht auf der Voraussetzung, daß sich Thema und kommunikative Funktion des Textes bis zu einem gewissen Grade gegenseitig bedingen. (...) Als Hauptthema des Textes ist dann das Thema zu betrachten, das sich am besten mit der aufgrund einer textpragmatischen Analyse ermittelten Textfunktion trägt." (ebenda)

Wie aus der Erklärung von den drei Prinzipien folgt, bestehen auf der Ebene der Textstruktur sehr enge Relationen zwischen ihren einzelnen Komponenten: Thema und Wiederaufnahmestruktur, Thema und die kommunikative Funktion des Textes. Eben aus diesen Grund, daß bei der Bestimmung einer der Komponenten über die andere/n genug gesagt wird, werden in meiner Analyse der Aufsätze nicht immer alle dieser Komponenten einzeln angewendet.

Sehr brauchbar für meine Analyse hat sich die Annahme der Feststellung von Brinker erweist, daß für die Formulierung von Textthema die dominierenden Referenzträger des Textes und das, was man aus dem Text über sie erfährt, wichtig sind. (vgl. ebenda, 53).

2. Die Themenentfaltung (= die gedankliche Ausführung des Themas)

Während meiner Analyse versuchte ich festzustellen, welche der Grundformen der Themenentfaltung im gegebenen Aufsatz vorhanden sind.

Zur Bestimmung der Grundformen habe ich die von Brinker angegebenen Schemata und Indikatoren anzuwenden versucht.

Hier untersuchte ich, inwieweit die Art der Themenentfaltung dem Ausdruck der kommunikativen Funktion des Textes dient, d. h. ob der Grundtyp der Themenentfaltung (narrativ, deskriptiv, explikativ oder argumentativ) der Textfunktion adäquat gewählt wurde.

Darüber hinaus wollte ich die Frage beantworten, welche der Grundformen in den Aufsätzen am häufigsten auftritt, und wie ich meinen Studenten diese Formen am erfolgreichsten beibringen kann, so daß sie jede von ihnen, der Schreibaufgabe gemäß, bewußt und nicht nur intuitiv anwenden können.

3. Wiederaufnahmerelation und thematische Textstruktur

Diese Komponente des Instrumentariums wurde schon teilweise bei dem Wiederaufnahmeprinzip besprochen. Hier geht es um die thematische Orientierung auf den Textgegenstand, was ich als Orientierung auf die dominierenden Referenzträger des Textes verstehe.

Oft untersuchte ich deswegen die Wiederaufnahmestruktur in der Topikkette der dominierenden Referenzträger und ich konnte mich auf diese Weise vergewissern, ob in der grammatischen und thematischen Kohärenz des Textes keine Brüche entstehen.

Darüber hinaus untersuchte ich die Art der Wiederaufnahme. Bei der expliziten sieht man nämlich gleich, über was für einen Wortschatz die Studenten verfügen (die Wortarten und ihre Flexion, evtl. Paraphrasen), die implizite zeigt, auf welche Weise die Studenten die begriffliche Nähe zwischen den wiederaufnehmenden und dem wiederaufgenommenen Ausdruck im Deutschen formulieren können.

4. Thema - Rhema Progression

Die in den meisten Quellen aufgezählten und analysierten vier Typen der Progression bringen nach der Meinung von Brinker nicht viel Neues für die linguistische Textanalyse. Sie treten selten in reiner Form auf, häufiger findet man sie in Texten miteinander kombiniert.

Andere Autoren stimmen mit dieser Meinung nicht ganz überein, so z. B. Blüml⁸ vertritt die Ansicht, daß man die Lernenden anhand der Thema -Rhema Progression auf die Brüche in der Kohärenz ihrer eigenen Texte aufmerksam machen kann.

Ich versuchte diese textlinguistische Erkenntnis sowohl in meinem Unterrichtskonzept als auch in meiner Analyse der Aufsätze dort anzuwenden, wo sie zu brauchbaren Ergebnissen führt.

5. Makro - , Mikro - und Mediostrukturen des Textes

Zu der Analyse der Textstruktur zählen laut Brinker Makro - und Superstrukturen von Teun van Dijk .

Im theoretischen Teil meiner Dissertation habe ich mich in der Darstellung des Beitrages von Svantje Ehlers mit der Anwendung dieser textlinguistischen Erkenntnis (Makroregeln: Generalisierung, Auslassung, Selektion, Konstruktion, Integration) im Schreibunterricht beschäftigt und bin der Meinung, daß sie sich vielmehr für die Zusammenfassungen der Texte als für die Analyse der Textstruktur eignen.

Andere Autoren⁹ sind der Ansicht, daß die Anwendung von diesen Makroregeln zu vielen Unklarheiten führt.

Aus diesen Gründen habe ich auf diese Erkenntnis bei der Textanalyse verzichtet und mich entschlossen, an ihre Stelle die Makro- Mikro- und Mediostrukturen im Sinne von Engel¹⁰ einzuführen:

"Makrostruktur: Gesamtgliederung größerer Texte in Eröffnung, Hauptteil, Schluß usw.

Mikrostruktur: Gliederung des Sprechaktes, z. B. in Thema und Rhema oder in Proposition und Illokution.

Mediostruktur: Gliederungsebene zwischen Makro - und Mikrostruktur des Textes, gekennzeichnet durch Positionsmarkierungen, Gesprächssequenzen und - schritte, Schrittforderung, Schrittübergabe, Schrittverweigerung." (Engel 1988, 874f)

Ich bin mir darüber im klaren, daß die Makro- und Superstrukturen von van Dijk mit den Makro- Mikro und Mediostrukturen von Engel nicht gleichzusetzen sind, aber bei der Zusammenstellung eines Instrumentariums zur Analyse und Bewertung der Aufsätze ging es mir vor allem um die Einsetzung derjenigen textlinguistischen Erkenntnisse, die nach der Analyse für weitere Unterrichtspraxis nützliche Befunde bringen.

In meinem Unterrichtskonzept und in der Analyse der Aufsätze haben sich Makro- und Mediostrukturen als besonders brauchbar erwiesen, da bei jeder Aufsatzart die Gliederung in drei Teile, sowie diese Teile verbindende Positionsmarkierungen (Vor- und Nachschaltungen - besonders in argumentativen Texten) verlangt werden.

Grammatische Kohärenz

1. Explizite und implizite Wiederaufnahme
2. Konjunktionale Verbindungen
3. Adverbiale Verknüpfungen

Der Sinn der Wiederaufnahme in der Textstruktur ist bereits besprochen worden.

Darüber hinaus möchte ich andeuten, daß ich bemüht war, die Studenten dafür zu sensibilisieren, daß auch die konjunktionalen und adverbialen Verknüpfungen die grammatische Kohärenz des Textes sichern.

Die Art der konjunktionalen Verknüpfungen sagt viel von dem Niveau und der Richtigkeit des Satzbaues.

Ebene der Satzstruktur

Hier wurde von mir folgendes untersucht:

- die Sätze der Funktion (Haupt- und Nebensätze) und der Fügung (einfache und zusammengesetzte Sätze) nach.
- die syntaktische Richtigkeit: Wortfolge, Kongruenz in Person und Numerus, Satzlänge, Ähnlichkeit des Satzbaus und der Satzlänge mit der des Mustertextes ,
- Gebrauch der Tempora, der Modi, und der Genera analysiert (inwieweit sie der Textsorte, der Grundform der Themenentfaltung, und der Realisationsform der Themenentfaltung, z. B. sachbetont, meinungsbetont, entsprechen) und die Interpunktion.

Ebene der Wortstruktur

Zu der Analyse der Wortstruktur gehören:

- Wortwahl (inwieweit sie textsortenspezifisch und semantisch richtig ist, manche Fehler in der Wortwahl können zu Referenzfehlern, also zu Fehlern in der Textstruktur führen)
- Flexion (auch grammatische Fehler können zugleich Referenzfehler sein)
- Orthographie

3.3. Konkrete Unterrichtsvorschläge, Analyse und Bewertung der Aufsätze mit Hilfe des textlinguistischen Instrumentariums

Demnächst werden von mir konzipierte 14 Unterrichtsvorschläge dargestellt. Jeder von ihnen endet mit einer Aufgabe, deren Ziel ist, zu dem jeweiligen Thema, mit Hilfe von angegebenen Formulierungen - und Planungstützen einen Aufsatz zu schreiben. Immer handelt es sich um eine bestimmte Textsorte (das Konzept enthält insgesamt 11 verschiedene Textsorten), deren situative, kommunikative und semantisch - grammatische Ebene im Unterricht besprochen wurde.

Jedem hier präsentierten Unterrichtsvorschlag folgt eine Analyse der Aufsätze, die mittels des unter Punkt 3.2. dargestellten textlinguistischen Instrumentariums von mir durchgeführt wurde. Im Anhang zu der vorliegenden Dissertation sind zu jedem Unterrichtsvorschlag jeweils zwei Aufsätze von mir beigelegt worden.

Mit Ausnahme von einem Unterrichtsvorschlag: 7. Privatbrief und Zeitungsnachricht gehe ich bei der Analyse folgenderweise vor:

Die Analyse des ersten Aufsatzes (siehe Reihenfolge im Anhang) stelle ich sehr ausführlich auf allen drei Ebenen dar, d. h. auf der Ebene des Textes, des Satzes und des Wortes. Bei dem zweiten Aufsatz deute ich lediglich auf Unterschiede im Vergleich mit dem ersten Aufsatz.

Schließlich fasse ich typische Fehler zusammen, die in allen anderen Aufsätzen in der jeweiligen Aufgabe begangen wurden.

1. Bewerbungsschreiben

Die Studenten im Studienjahr 1 (Fern - und Direktstudium) bekommen folgende Aufgabe: Bewerben Sie sich um eine in der Zeitung ausgeschriebene Stelle, an der Sie besonders interessiert sind!

Als Musterbrief für die Analyse im Unterricht dient der Bewerbungsbrief (Siehe Anhang: "Intertexte", 1. Bewerbungsschreiben, Mustertext)

Das Globalziel des Textes ist, den Rezipienten dazu zu v e r a n l a s s e n, daß er den Bewerber anstellt.

Es gibt hier aber zwei wichtige Nebenziele:

1. den Rezipienten zu i n f o r m i e r e n und
2. ihn dadurch zu ü b e r z e u g e n, daß sich der Bewerber für die ausgeschriebene Stelle eignet.

1. Beschreibung der Textfunktion.

Die Hauptfunktion des Textes ist die Appellfunktion

" Der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, daß er ihn dazu bewegen will, eine bestimmte Einstellung einer Sache gegenüber einzunehmen (Meinungsbeeinflussung), oder eine bestimmte Handlung zu vollziehen (Verhaltensbeeinflussung)." (Brinker 1985,102)

Die Autorin des Bewerbungsbriefes möchte den Rezipienten davon überzeugen, daß sie allen in der Anzeige gestellten Anforderungen entspricht. Durch die Infinitivkonstruktionen und die Interrogativsätze (die häufigsten Indikatoren der Appellfunktion) ähnelt der Brief einer Werbeanzeige:

"Arbeiten, schnell und zuverlässig, habe ich gelernt." "Wie ich bin?(...)Durch Hektik nicht aus dem Tritt zu bringen." "Sind das nicht genug gute Gründe, mich zu einem Vorstellungsgespräch einzuladen?"

Zu1. Ein Bewerbungsbrief soll überzeugend und sachlich wirken. Jeder Satz soll eine neue Information enthalten. Der informative Charakter dieser Bewerbung kommt hier bei der Thema - Rhema Progression zur Geltung (siehe Punkt 5: thematische Kohärenz).

2. Beschreibung der Kommunikationsform.

Die Kommunikation wird schriftlich und halböffentlich realisiert.

Zu 2. Bei der schriftlichen Bewerbung gibt es bestimmte Regeln, deren Einhaltung die schriftliche Kompetenz des Bewerbers bestätigt. Es handelt sich um die genaue

Adresse des Bewerbers, der Institution, bei der er sich bewirbt, den Betreff, die Anrede, die Grußformel und um die Anlagen. Darauf sollten die Lernenden aufmerksam gemacht werden.

3. Beschreibung von thematischen Restriktionen (die temporale und die lokale Orientierung).

Das Thema liegt innerhalb der Kommunikationspartner. Temporal ist es durch die Merkmale: "vorzeitig" (die bisherigen beruflichen Erfahrungen), "gleichzeitig" (die Arbeit in einem Kreditinstitut) und "nachzeitig" (die eventuelle Stelle bei der Neuer Versicherung AG) gekennzeichnet.

Zu 3. Da die der Bewerbung beigelegten Anlagen alle nötigen Informationen enthalten, sollte in dem Bewerbungsbrief nur kurz darauf gedeutet werden, welche Tatsachen in der Vergangenheit des Bewerbers, in der Gegenwart und in seiner beruflichen Zukunft von Bedeutung sind oder sein können.

Als grammatische Zeitformen werden in solchen Texten meistens das Perfekt und das Präsens gebraucht.

4. Beschreibung des zugrunde liegenden thematischen Musters und der Art der Musterrealisierung.

Die Themenentfaltung läßt sich als informativ bezeichnen. Die im Text vorhandenen Informationen über den beruflichen Weg der Autorin werden zugleich als Argumente verwendet:

"Ich bin in einem Kreditinstitut tätig, ungekündigt,..."

So gibt die Dame zu verstehen, daß sie nicht gezwungen ist, sich um eine andere Stelle zu bewerben, sie tut es aus reinem Interesse an der Arbeit und an besseren Verdienstmöglichkeiten: "...schreibe 300 Anschläge /min ..." d.h. ihre Leistung ist hoch. In Klammern. so nebenbei, gibt die Dame zu, daß ihr die moderne Bürotechnik Vergnügen macht. Der Satz in Klammern zeigt uns eine ziemlich raffinierte Taktik, da Informationen in Klammern gewöhnlich nicht die wichtigsten sind. Diese aber drückt das große Engagement der Autorin und ihr Interesse am Beruf, vielleicht sogar Berufung aus.

Thematisch ist der Brief in drei Teile gegliedert. Zuerst teilt der Emittent dem Rezipienten mit, was ihn zu der Bewerbung bewogen hat. Im zweiten Teil folgt eine kurze, durchaus argumentative, berufliche Charakteristik, im dritten Teil eine persönliche.

Zu 4. Die Lernenden sollen sich überlegen, welche Informationen über ihr berufliches Leben in einem Bewerbungsschreiben als Argumente verwendet werden können. Die thematische Einteilung des Briefes soll visuell leicht bemerkbar sein. Deswegen ist es empfehlenswert, den Beginn eines neuen Teiles auch graphisch durch einen größeren Abstand zwischen den Zeilen zu machen.

5. Beschreibung textsortenspezifischer sprachlicher Mittel.

Die Textkohärenz wird im ersten Teil durch implizite Wiederaufnahme realisiert.

Zwischen den ersten zwei Sätzen gibt es ein logisch begründetes

Kontiguitätsverhältnis. "Sie haben eine Menge Arbeit für eine neue K o l l e g i n. Arbeiten schnell und zuverlässig habe i c h gelernt."

Zwischen dem Betreff des Briefes: " Ihre A n z e i g e ABC in ..." und dem dritten Satz ist das Kontiguitätsverhältnis auch logisch begründet: "Und als ich mir Ihre weiteren **Fragen** " (die in der Anzeige stehen) "kritisch vorlegte..."

Die grammatische Kohärenz des ersten Teiles wird durch die Wiederaufnahme von Personalpronomen: "ich ", "mir", " für mich" gesichert.

Im zweiten Teil ist die grammatische Kohärenz nicht so stark ausgeprägt, trotzdem wirken die Sätze nicht inkohärent, weil sich die Konjugationsformen der Verben (Sing.1.Pers.): "schreibe", "beherrsche", usw. eindeutig auf das Personalpronomen "ich" beziehen.

Die Kohärenz im dritten Teil wird explizit durch die Wiederaufnahme des Pronomens realisiert: "Wie i c h bin? (...) freundlich, hilfsbereit - sagen m e i n e Zeugnisse."

Die thematische Kohärenz des Textes erfolgt durch die Progression mit einem durchlaufendem Thema, d.h. das Thema bleibt konstant; in den einzelnen Sätzen ist ein neues Rhema vorhanden: " Arbeiten schnell und zuverlässig (R1) habe ich (T1) gelernt. Und als ich (T1) mir Ihre weiteren Fragen kritisch vorlegte (R2) und alle mit „ja,, beantwortete (R3), stand für mich fest: Dort bewerbe ich mich. (T1) (R4) Daß mich (T1) dabei das gute Gehalt mit Leistungszulagen reizt (R5)- natürlich."

Die mediostrukturelle Gliederung ist auch in diesem Brief durch die Positionsmarkierungen bemerkbar. Die Vorschaltung: "Sie haben eine Menge Arbeit für Ihre neue Kollegin..." steigert die Aufmerksamkeit des Rezipienten und läßt viele Informationen vermuten. Der argumentativ - informative Teil wird durch folgende Frage abgeschlossen: "Sind das nicht genug gute Gründe, mich zu einem Vorstellungsgespräch einzuladen?" Sie funktioniert hier als Nachschaltung, weil sie wie ein Resümee wirkt.

Zu 5. Die Aufgaben zur Textkohärenz sind wie zu dem Punkt 5. des vorigen Textes.

Die Lernenden versuchen unter der Leitung des Lehrers eine Liste mit Wendungen und Sätzen vorzubereiten, die hier als Vor - und Nachschaltungen dienen, z. B:

- Die fachlichen Forderungen, die Sie stellen, erfülle ich, weil....
- Ich habe Ihre Anzeige in... von.... mit größtem Interesse gelesen...
- Die von Ihnen ausgeschriebene Stelle hat mich aus folgenden Gründen angesprochen:..
- Ich möchte Sie gern in einem persönlichen Gespräch von meinen Kenntnissen im beruflichen Bereich überzeugen.
- Ich hoffe, mein Bewerbungsbrief ist so gelungen, daß Sie mich zu einem Vorstellungsgespräch einladen.
- Wenn Sie diese Voraussetzungen bewegen könnten, mich zu einem Vorstellungsgespräch einzuladen, würde ich mich freuen.

Die Positionsmarkierungen sind in einem Bewerbungsbrief von besonders großer Bedeutung. Wenn der Anfang ein Interesse beim Rezipienten erweckt, wird er ihn wahrscheinlich zu Ende lesen.

Ein geschickt verfaßter Abschluß des Bewerbungsbriefes kann das am Anfang erweckte Interesse weiter steigern, infolge dessen der Bewerber zu einem persönlichen Gespräch eingeladen wird.

Analyse und Bewertung der Aufsätze

Aufsatz 1, Ebene der Textstruktur

Thema, Themenentfaltung

Das Thema ist gleich in der Überschrift "Ihre Anzeige in Kisalföld..." erkennbar und der Grundgedanke, also die Intention des Textes: "Bewerbung als Lehrerin" ist durch eine argumentative Themenentfaltung folgenderweise völlig realisiert worden: Zuerst stellt die Autorin fest, daß sie sich für die ausgeschriebene Stelle eignet, Z. 3, und dann argumentiert sie dafür, Z. 4 -12.

Aufgrund des Argumentationsschemas von Toulmin¹¹ sieht die gedankliche Ausführung dieses Themas folgend aus:

These/ Konklusion C (obligatorisch, im Text explizit vorhanden)

Z. 2 -3: "Ich bin es !" (die tüchtige zuverlässige Deutschlehrerin)

Daten /Argumente D (obligatorisch, im Text explizit vorhanden)

Z. 4: "Ich kann mich in gutem Deutsch ausdrücken, bin eine gute Pädagogin (...)"

Z. 7: " Ich komme gut und leicht mit den Kindern aus."

Z. 9 -10: "Ich kann das, was Sie von jeder Lehrerin verlangen."

Schlußregel W (nicht obligatorisch, im Text implizite vorhanden)

"Wenn ich mich in gutem Deutsch ausdrücken kann, gute Pädagogin bin, bin ich die Deutschlehrerin, die Sie suchen."

Stützung der Regel B (nicht obligatorisch, aber im Text explizit vorhanden)

Z. 12 -14: "Was meine Person und meine bisherigen Stellungen anbelangt, finden Sie in dem beigefügten Lebenslauf."

Aufgrund dessen stelle ich fest, daß der Brief thematisch (mittels der argumentativen Themenentfaltung) sehr gut aufgebaut ist. Es gibt hier alle obligatorischen Komponenten des Argumentationsschemas von Toulmin, d. h. These und Argumente, aus denen sich die im Text implizite vorhandene Schlußregel leicht ableiten läßt. Außerdem wurde eine andere, nicht obligatorische Komponente - die Stützung der Schlußregel im Text explizit ausgedrückt.

Die Argumentation enthält also alle wichtigsten Komponente des Argumentations-schemas.

b) Makro und Mediostrukturen

Makrostrukturell ist der Text richtig und der Textsorte entsprechend gegliedert:
 Eröffnung: Datum, Überschrift, Anrede,
 Hauptteil: Argumentation,
 Schlußteil: Bitte um einen Gesprächstermin, Grußformel, Unterschrift.
 In Z. 2 -3 gibt es eine geschickt formulierte Vorschaltung, die aus einem Frage- und einem darauffolgendem Ausrufesatz besteht.
 Die Nachschaltung, in Z. 9 -10: "Ich kann das, was sie von jeder Lehrerin verlangen" ist hier an einer falschen Stelle, sie sollte eigentlich erst nach dem nächsten Satz folgen.

Die thematische Kohärenz wird außerdem durch folgende Thema - Rhema Progression gesichert:
 die zwei ersten Sätze weisen eine einfache lineare Progression auf, die dann von Z. 4 bis Z. 11 in die Progression mit durchlaufendem Thema übergeht.

Die grammatische Kohärenz dieses Textes wird vorwiegend durch die Wiederaufnahme des Pronomens "Ich" gesichert.

Im Vergleich mit den Aufsatz 1 hat die Autorin des Aufsatzes 2 den Grundgedanken dieses Themas, die Intention: "Bewerbung" zwar auch durch die hier erwartete argumentative Themenentfaltung realisiert, jedoch nicht ohne thematische Brüche, denn die in Z. 5 - 7 enthaltenen Informationen eignen sich eher für einen Lebenslauf. Erst danach folgt eine Argumentation, die mit einer zu allgemeinen Feststellung beginnt: "Meine Kenntnisse sind gut."

Die eigentliche Argumentation beginnt erst in Z. 8 und endet schon in Z. 10.

Wenn ich dem toulmischen Schema nach die Aussage: "Meine Kenntnisse sind gut" für These annehme, muß ich feststellen, daß es im Brief nicht genug Argumente für die Unterstützung der These gibt.

Ferner sind im Aufsatz 2 überhaupt keine Gliederungssignale feststellbar. Es gibt weder eine Vor- noch eine Nachschaltung. Deswegen spürt man im Aufsatz 2 zwischen Z. 4 und 5 und zwischen Z. 12 und 13 gewisse Lücken in der thematischen Kohärenz.

Aufsatz 1, Ebene der Satzstruktur

Der Aufsatz besteht aus einfachen Sätzen (Z. 2, 3, 7 - 8), einem zusammengesetzten (Z. 3 - 6) Satz und zusammengesetzten Sätzen: einem Objektsatz (Z. 9 - 10), einem Subjektsatz (Z. 12 -13) und Infinitivkonstruktionen (Z. 15 - 17).

Der Bau und die Länge der Sätze weisen viele Ähnlichkeiten mit dem Mustertext auf. Ähnlich wie im Mustertext gibt es hier neben vielen Aussagesätzen einen Fragesatz, der hier zusammen mit dem darauffolgenden Ausrufesatz als Vorschaltung dient.

Der Satzbau ist im allgemeinen richtig, außer, daß in Z. 4 zwischen den Wörtern "Pädagogin" und "besitze" die Konjunktion "und" wünschenswert wäre.

In Z. 7 gibt es einen Interpunktionsfehler: in der mehrteiligen Konjunktion "sowohl ...als auch" ist ein überflüssiges Komma vorhanden.

Im Vergleich mit Aufsatz 1 besteht Aufsatz 2 im Gegenteil zu dem Mustertext aus einfachen Sätzen (den letzten Satz ausgenommen).

Aufsatz 1, Ebene der Wortstruktur

Im Wortschatz des Aufsatzes sind mehrere für die der Textsorte: "Bewerbungsschreiben" typische Ausdrücke zu finden, wie z. B.: "Ihre Anzeige in...", "Sie suchen eine Deutschlehrerin? Ich bin es!", "Ich bitte Sie, mir in einer persönlichen Aussprache Gelegenheit zu geben, ..." usw.
Daraus läßt sich auf den unmittelbaren Einfluß des Mustertextes schließen.

Jedoch in der Wortwahl wurden drei Fehler begangen. Einmal sind sie lexikalischen und zweimal grammatischen Ursprungs:

In Z. 4 - 5 ist die Verbindung "Kenntnisse besitzen" statt "Kenntnisse haben" auch falsch.

In Z. 10. "Ich kann mehr die neuesten Lehrmethoden in meiner Arbeit verwenden." Das Wort "mehr" ist hier falsch verwendet worden, weil es in dieser Form Komparativ zu "viel" bildet, im Text gibt es aber keinen Vergleich zwischen dem Positiv und dem Komparativ. Es könnte hier als Artikelwort "mehrere" verwendet werden können, z. B. "Ich kenne mehrere neueste Lehrmethoden, die ich im Unterricht verwenden kann."

In Z. 6 steht die Präposition "bei" falsch vor dem Substantiv "Unterricht" statt der Präposition "in".

In Z. 5 gibt es einen orthographischen Fehler im Wort "Kenntnisse".

Diese Fehler stören die Kohärenz des Textes nicht.

Zusammenfassend bewerte ich diesen Text für "gut" bis "sehr gut".

Der Studentin ist es gelungen, die grundlegende kommunikative Funktion des Textes - die Appellfunktion - durch argumentative Themenentfaltung auszudrücken. Die Textstruktur weist einen völlig kohärenten thematischen Aufbau auf. Die Makrostruktur des Textes sowie sein Stil (öffentliches Deutsch) entsprechen der Textsorte.

Die in Wortwahl, in Orthographie und in der Interpunktion begangenen Fehler müssen zwar behoben werden, sind aber in diesem Text nicht schwerwiegend.

Im allgemeinen stelle ich fest, daß die makrostrukturelle Gliederung des Textes und die textsortenspezifischen Ausdrücke in anderen Arbeiten richtig waren.

Darüber hinaus gab es verhältnismäßig wenig grammatische Fehler. Dazu haben sicher der Mustertext und seine Analyse beigetragen.

Die Textsorte "Bewerbungsschreiben" ist ziemlich leicht erlernbar, weil die zu ihrem sprachlichen Ausdruck nötigen grammatischen Konstruktionen ziemlich einfach sind. Die meisten in der Gruppe begangenen Fehler betrafen die Ebene der Textstruktur, und zwar die thematische und nicht die grammatische Kohärenz, wie z. B.:

- keine Vor- bzw. Nachschaltungen,
- gedankliche Brüche in der Themenentfaltung
- keine Argumentation (in den schlimmsten Fällen).

2. Reklamation

Eine Gruppe von Fernstudenten im Jahrgang I (obligatorisches Kursbuch J.Pongrácz: Deutsch für Fortgeschrittene) hat am Thema: "Dienst am Kunden" gearbeitet.

Nachdem die Studenten den zum Thema nötigen Wortschatz aufgefrischt hatten (Lebensmittel, handelsübliche Mengen u.a.), bekamen sie folgende Aufgabe:

"Sie haben Lebensmittel zur Frei-Haus-Lieferung bestellt. Obwohl man Ihnen versprach, daß die Waren zwischen 8 und 14 Uhr geliefert werden, erhielten Sie sie erst um 17 Uhr. Als Sie den Boten wegen seiner Verspätung ermahnten, benahm er sich Ihnen gegenüber sehr unhöflich.

Außerdem wurde Ihnen ein Drittel von den bestellten Lebensmitteln überhaupt nicht geliefert und das zugestellte Obst war nicht frisch.

Schreiben Sie eine Reklamation an das Warenhaus, dessen Dienstleistungen Sie in Anspruch genommen haben!"

Vorgehen im Unterricht:

I. Vorbereitung auf die Textanalyse.

1. Es werden unter den Studenten Musterbriefe (siehe Anhang: "Intertexte", 2. Reklamation, Mustertext) verteilt.

2. Nachdem die Musterbriefe gelesen worden sind, antwortet die Gruppe auf die Frage, worum es sich eigentlich in einer Reklamation handelt.

Die Antworten werden mit der Beschreibung der Reklamation als Textsorte nach B. Sowinski verglichen. Nach dem Autor

"...ist es hier wichtig, nach der Kennzeichnung des Sachverhalts die einzelnen Beschwerdepunkte zu erläutern und evtl. Ersatzforderungen zu begründen und zu präzisieren. Beschwerden über offensichtliches Fehlverhalten von Beamten sind an den jeweiligen Dienstvorgesetzten zu richten" (1978, 283)

3. Das Globalziel und die Nebenziele dieses Textes werden gemeinsam mit der Gruppe laut der Texttypologie von U. Engel bestimmt:

Globalziel: Veranlassen

Nebenziele: Informieren, Überzeugen

Der Handlungsbereich dieses Textes kann als halböffentlich bezeichnet werden: eine Privatperson schreibt an eine öffentliche Institution, eine Firma u.s.w.

Die Textfunktion läßt sich als appellativ bezeichnen.

II. Die Analyse des vorliegenden Textes:

1. Beschreibung der Textfunktion:

"Die Appellfunktion besagt, daß der Rezipient verpflichtet ist, den thematischen Sachverhalt zu realisieren". (Brinker, 1985, 105)

Zu den Indikatoren der Appellfunktion zählen Imperativsätze, Sätze mit Modalverben: sollen, müssen, Infinitiv +haben + zu, Infinitiv+ sein + zu, außerdem Sätze mit dem Verb: bitten+zu.

In dem appellativen Teil des Musterbriefes findet man ein Beispiel dafür: "Weisen Sie bitte Ihre Mitarbeiter darauf hin, daß es Situationen geben kann, in denen für das Image der Post ein Entgegenkommen wichtiger ist als die genaue Einhaltung der Mittagspause."

zu 1. Die Studenten bilden Sätze, die sie danach in ihren Reklamationen eventuell verwenden können, z.B:

- Wir bitten Sie, uns das Geld für die nicht zugestellten Waren zurückzuzahlen.
- Der Bote hat sich voller Hingabe seinem Beruf zu widmen.
- Der Bote hat sich den Kunden gegenüber höflich zu benehmen.

2. Beschreibung der Kommunikationsform und des Handlungsbereichs:

Die Kommunikation erfolgt schriftlich.

Den halböffentlichen Handlungsbereich signalisiert hier die Form des Briefes: unter der privaten Adresse oben links befindet sich die Adresse der Institution. Die Anrede: "Sehr geehrte Damen und Herren" und die Grußformel: "Mit freundlichen Grüßen" weisen auf den offiziellen Charakter dieser Briefsorte hin.

zu 2. Der öffentliche Charakter des Briefes erlaubt nicht viele Variationen in der Anrede. Außer "Sehr geehrte Damen und Herren" kann höchstens noch: "Sehr geehrter Herr Direktor" oder z.B: "Sehr geehrter Herr Wild" geschrieben werden. In allen Musterbriefen dieser Sorte ist nur einmal als Grußformel außer "Mit freundlichen Grüßen" die Form: "Mit traurigen Grüßen" vorgekommen (Manekeller/ Reinert Schneider 1989, 351).

3. Beschreibung der thematischen Restriktionen:

L o k a l : Das Thema liegt innerhalb der Kommunikationspartner.

T e m p o r a l : Der erste Satz steht gewöhnlich im Perfekt. Die Schilderung des Sachverhaltes wird im Präteritum geschrieben. Die Motivierung des Rezipienten, also der Appell an ihn, besteht aus Aussage- oder Infinitivsätzen im Präsens evtl. Futur I:

zu 3. Die Studenten formulieren gemeinsam Beispielsätze, die in dem Appellteil verwendet werden können, z.B.:

- Ich hoffe, Sie werden dazu beitragen, daß mir das Geld für die nicht gelieferten Waren zurückgezahlt wird.

4. Beschreibung des thematischen Musters:

Der Brief besteht aus folgenden drei Hauptteilen, die die Studenten in ihren Reklamationen berücksichtigen sollen:

1. Einleitung: oft ist es eine kurze Vorstellung des Kunden, oder Darstellung des Verhältnisses, welches zwischen dem Kunden und der jeweiligen Institution bisher bestand, wie es am Beispiel des Musterbriefes zu sehen ist:

"...von Ihren Angestellten und Beamten im Postamt 2 bin ich bisher gut bedient worden."

2. Die Schilderung des Sachverhaltes: dieser Teil ähnelt einem Bericht.

3. Motivation, Appell, Wünsche und evtl. Forderungen des Kunden.

5. Beschreibung Textsortenspezifischer, sprachlicher Mittel:

In der Schilderung des Sachverhaltes können einzelne Aussagen sogar zitiert werden. Das ist eben in unserem Musterbrief der Fall:

"Frau Meurer rief zurück:,, Da können Sie lange klopfen!,,"

Sonst ist es üblich, indirekte Rede zu verwenden, wie es ein Beispiel aus einem anderen Musterbrief veranschaulicht:

"Ich benachrichtigte Sie sofort telefonisch und äußerte erneut die Befürchtung, die Hängeschränke w e r d e nicht halten."(Manekeller/ Reinert -Schneider 1989, 351)

zu 5. Als zusätzliche Übung können Dialoge zwischen dem Kunden und dem Boten gestaltet und danach in der indirekten Rede wiedergegeben werden. Manche Aussagen aus den Dialogen werden zitiert.

Analyse und Bewertung der Aufsätze

Aufsatz 1, Ebene der Textstruktur:Thema, Themenentfaltung, makrostrukturelle Gliederung

Der Text weist ein einheitliches leicht erkennbares Thema: "Reklamation " auf, das in den einzelnen Teilen kontinuierlich realisiert wird. Die gedankliche Ausführung des Themas stellt sich folgenderweise dar:

Z. 1-5: Eröffnung. Sie besteht aus einer kurzen Darstellung des Verhältnisses zwischen der Kundin und der Abteilung für "Frei -Haus Lieferung". Gleich danach wird durch den Aussagesatz in Z. 5: "Zuletzt sind aber Probleme aufgetaucht" auf das eigentliche Thema des Briefes eingegangen. Dieser Satz bildet im Text eine Art von Vorschaltung, die zwar zu keinem Argumentationsstrang führt, sondern den zweiten Teil: Die Schilderung des Sachverhaltes eröffnet. Dieser Teil (Z. 6 -17) weist eine deskriptive Themenentfaltung auf, in der es weder indirekte Rede noch Zitate von Aussagen anderer Personen gibt (was übrigens kein Fehler ist), sondern eine sachliche Darstellung des Geschehenen.

Auch der Schlußteil entspricht völlig thematisch dem, was vorher in der Analyse des Mustertextes im Unterricht vorausgesetzt wurde.

Es ist eine Motivation - Z. 18 -19, außerdem eine Wunschäußerung, Z. 22 - 24, und ein Appell, welcher hier argumentativ ausgedrückt wird:

Z. 18 - 22 "Ihr Warenhaus ist sehr berühmt in der Stadt. Sie haben viele Kunden, deshalb sollten Sie auf die genaue Einhaltung der Liefertermine (...) viel mehr achten."

Dieser Inhalt läßt sich für das Argumentationsschema folgenderweise paraphrasieren:

These/ Konklusion C

Sie sollten auf die genaue Einhaltung der Liefertermine viel mehr achten.

Daten/Argumente: D

Ihr Warenhaus ist sehr berühmt.

Schlußregel W

Wenn Ihr Warenhaus sehr berühmt ist, sollten sie auf genaue Einhaltung der Liefertermine viel mehr achten, damit Sie Ihren guten Ruf nicht verlieren.

Auf die Appellfunktion deutet außerdem das Verb "sollen" als ihr Indikator.

In der grammatischen Kohärenz stelle ich keine Fehler (Referenzfehler, falscher Gebrauch von Konjunktionen) und wie daraus folgt keine Brüche fest.

Im Vergleich mit dem Aufsatz 1 sind im Aufsatz 2 die Gliederungssignale nicht so geschickt formuliert worden, denn der als eine Vorschaltung geltende Satz in Z. 6: "Ich muß beschreiben, was mit mir passiert ist" ist keine normgerechte Äußerung der Aussageabsicht, sondern nur ihre Benennung. Sie hätte hier folgenderweise formuliert werden können: "In der letzten Zeit ist mir nämlich folgendes passiert:..." Eben durch den kathaplorischen Verweis des Ausdrucks "folgendes" hätte hier dieser Satz als eine Positionsmarkierung, und zwar als eine Vorschaltung funktionieren können.

Im Schlußteil vom Aufsatz 2, in den Z. 20 -27 empfinde ich einen kleinen Bruch zwischen der Motivation und den Forderungen der Kundin. Wünschenswert für die logische Ausführung des Gedankens wäre vor dem Satz in Z. 25 die subkoordinierende Konjunktion "deswegen".

Aufsatz 1, Ebene der Satzstruktur

Außer einfachen gibt es auch zusammengezogene (Z. 2 -3, 11 - 13) und zusammengesetzte Sätze: einen durch eine Infinitivkonstruktion vertretenen Objektsatz (Z. 7 - 8), einen Adversativsatz (Z. 9), und einen Kausalsatz (Z. 20).

Der Satzbau ist nicht so vielfältig wie der des Mustertextes, die Satzlänge ähnelt aber der Länge der Sätze im Mustertext.

Auf die für die Textsorte spezifischen direkten bzw. indirekten Reden hat die Autorin leider verzichtet.

Alle Sätze stehen im Indikativ.

Im Vergleich mit dem Aufsatz 1 kommt im Aufsatz 2 die Konjunktion "daß" viel zu oft vor und dadurch ist die Zahl der Objektsätze im Aufsatz 2 übertrieben hoch.

Zur Wiedergabe der Aussage des Boten gebraucht die Autorin des Aufsatzes 2 konjunktivische Formen (Z. 18 - 19). Leider ist ihr Gebrauch falsch: statt des Konjunktivs I wurde nach Konjunktiv II Konjunktiv I verwendet.

In Z. 16 ist die Wortfolge im Satz nach dem Konjunktionaladverb: "außerdem" falsch.

Aufsatz 1, Ebene der Wortstruktur:

Die meisten hier verwendeten Ausdrücke entsprechen dem halböffentlichen Stil, der bei dieser Textsorte erwartet wird.

Die auf der Wortebene begangenen vor allem grammatischen und orthographischen Fehler müssen zwar korrigiert werden. Ihre Zahl ist nicht groß und sie haben praktisch keine Auswirkung auf die Struktur des Textes.

Es sind wie folgt:

In Z. 20 wurde das Wort "Anhaltung" statt "Einhaltung" falsch verwendet.

In Z. 2 steht die Präposition " von " falsch statt der Präposition " bei "

In Z. 3 wurde das Präsens vom Verb "gefallen " falsch gebildet.

In Z. 12 gibt es im Wort " nämlich " einen orthographischen Fehler.

Zusammenfassend kann dieser Brief als " gut" bis "sehr gut " bewertet werden, weil es der Autorin gelungen ist, die Appellfunktion des Textes, und was damit verbunden ist, das Globalziel des Textes: "Veranlassen" zu erreichen.

Auch die im Punkt 2. der Analyse vom Mustertext beschriebene Kommunikationsform ist hier der Textsorte " Reklamation " entsprechend realisiert worden.

Die auf der Wortebene begangenen Fehler beeinträchtigen die Struktur des Textes (also die thematische und die grammatische Kohärenz) nicht, deshalb halte ich sie hier für nicht schwerwiegend.

Anhand anderer Arbeiten zu diesem Thema stelle ich fest, daß die "Reklamationen" bezüglich der Realisierung des Ziels und der kommunikativen Funktion im allgemeinen besser als "Bewerbungsschreiben" gelungen sind. Es gab keine großen Brüche in der Textstruktur, aber mehrmals bin ich auf sprachlich mißlungene Positionsmarkierungen gestoßen, wie die oben erwähnte in Z. 5 - 6 des Aufsatzes 2. Auch der Satzbau läßt noch im allgemeinen manches zu wünschen übrig: entweder ist er zu einfach und zu eintönig, oder in mehr komplizierten Konstruktionen falsch. Der Gebrauch von Konjunktionen und Konjunktionaladverbien, also von den in der Textkohärenz relevanten Textorganisatoren¹² ist auch sehr dürftig.

3. Privatbrief

Dank seiner Makrostruktur eignet sich der Privatbrief eigentlich für alle Unterrichtsstufen, denn er besteht aus kurzen Eröffnungs- und Schlußteilen, die schon den Anfängern leicht beizubringen sind und einem sehr variablen Hauptteil, dessen Thema jeder Lernstufe entsprechend von einem niedrigeren oder höheren Schwierigkeitsgrad sein kann.

Als Mustertext bekamen die Studenten im Jahrgang I einen Brief: "Absage auf eine Einladung zur Verlobung" (siehe Anhang: "Intertexte", 3. Privatbrief, Mustertext).

Laut der Textsortensystematik in der "Deutschen Grammatik" von Engel gehört dieser Text in Bezug auf das Hauptziel, die Gesprächstaktik und den Öffentlichkeitsgrad dem Typ Kontaktpflege mit dem Subtyp Brief. Außer dem Globalziel gibt es hier auch ein Nebenziel: Überzeugen

1. Beschreibung der Textfunktion.

Es ist ein Kontakttext:

"Der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, daß es ihm um die personale Beziehung geht (insbesondere um die Herstellung und Erhaltung des persönlichen Kontakts)." (Brinker 1985, 111)

Die Funktion wird durch explizit - performative Formen mit Verben signalisiert: "Könnt Ihr uns verzeihen?", "Dürfen wir Euch besuchen?"

Der Text ist "an feste gesellschaftliche Anlässe geknüpft, die den Ausdruck der psychischen Einstellung des Emittenten verlangen." (Brinker 1985, 111)

Im Brief wird sie bereits im ersten Satz geäußert:

"Liebe Gerti, Lieber Franz, wie gern wir zu Eurer Verlobungsfeier gekommen wären...Ihr wißt es."

Für die Kontakttexte ist die Erfüllung einer sozialen Erwartung durch den Emittenten charakteristisch. Hier beruht sie darauf, daß das Ehepaar Warnke als Ersatz für die Abwesenheit bei der Verlobungsfeier den Verlobten eine kleine Überraschung verspricht.

Zu 1. Die Lernenden bekommen eine Liste mit Wendungen und Sätzen, die Absage und/oder Entschuldigung für die Absage zum Ausdruck bringen. In fortgeschrittenen Gruppen kann der Lehrer die Liste zusammen mit den Studenten anfertigen, z. B:

- Könnt Ihr uns verstehen?
- Bitte, habt Verständnis für uns.
- Wir bitten Euch um Entschuldigung für unsere Abwesenheit...
- Wir bedauern sehr, nicht kommen zu können.
- Es ist uns furchtbar peinlich, Euch enttäuschen zu müssen.
- Es tut uns sehr leid, daß wir diesen Tag nicht mit Euch feiern können.
- Wir bedauern sehr, auf Euere Einladung verzichten zu müssen.

2. Beschreibung der Kommunikationsform und des Handlungsbereichs.

Der Emittent kommuniziert in einer privaten Rolle.

Auf eine engere Bekanntschaft deuten hier die Anrede mit: "Liebe Gerti, lieber Franz" "Ihr", "Euch" und die Unterschrift: "Eure Gisela und Karl Warnke".

Zu2. Der Lehrer erarbeitet mit den Studenten eine Liste mit Anreden und Grußformeln, die für den privaten Bereich in der Korrespondenz typisch sind, z.B.:

- Liebes Brautpaar,
- Liebes Silberhochzeitspaar,
- Liebe Braut, lieber Bräutigam,
- Es grüßt Euch Eure...
- Wir wünschen Euch alles erdenklich Gute Eure...
- Mit den herzlichsten Grüßen Dein....

3. Beschreibung von thematischen Restriktionen (vor allem in Hinblick auf die temporale und die lokale Orientierung).

Lokal: Das Thema ist fixiert -"Absage" und liegt innerhalb der Kommunikationspartner.

Temporal: Als "gleichzeitig" kann die Absage gekennzeichnet werden, als "vorzeitig" - die Buchung der Reise, als "nachzeitig" die Acht-Wochen Fernost -Reise und die Verlobungsfeier.

Zu 3. Der Lehrer macht mit den Studenten eine Liste mit Sätzen, Adverbien, Adjektiven, und Partizipien, die die Vor- bzw. Nachzeitigkeit ausdrücken, z. B:
 Vorzeitigkeit: ausgebucht, geplant, entschieden, unlängst, fest, gebucht.
 Nachzeitigkeit: Aussagesätze im Präsens mit Temporalbestimmungen, z.B. Heute in zwei Wochen fahren wir ab.

4. Beschreibung der Grundform der thematischen Entfaltung.

In diesem Text haben wir mit der argumentativen Themenentfaltung zu tun. Dem Emittenten geht es darum, durch Angabe von Gründen den Rezipienten dazu zu bringen, daß er ihm seine Abwesenheit bei der Feier verzeiht.

Der Emittent will den Rezipienten von seiner Sichtweise überzeugen: "Ihr könnt Euch denken, daß man eine solche Reise , noch dazu in unserem Alter, lange im voraus plant."

Die Ausdrücke der Vorzeitigkeit dienen hier zugleich als Argumente z.B.: "fest gebucht".

Zu 4. Es soll dem Lernenden erklärt werden, daß eine überzeugende Argumentation mit der konkreten Situation zusammenhängt, in welcher die Korrespondenz geführt wird.

Entscheidend ist also, wer mit wem korrespondiert, um welche familiäre Feier es sich handelt in welchem Land und in welcher Region sie stattfindet.

Bei der Argumentation sollen also auch kulturelle, und gesellschaftliche Unterschiede zwischen beiden Ländern berücksichtigt werden.

5. Beschreibung textsortenspezifischer und syntaktischer Mittel.

Es gibt hier vollständige Sätze. Grammatisch wird die Textkohärenz explizit folgend realisiert:

-durch Wiederaufnahme des Substantivs: "Aber zu dieser Zeit machen wir unsere große Auslandsreise. Ihr könnt Euch denken, daß man eine solche Reise (...) lange im voraus plant."

-durch Wiederaufnahme durch eine Pro-Form: "Aber vielleicht haben wir als Trost(...) eine kleine Überraschung. Freut Euch darauf."

-durch Wiederaufnahme des Pronomens: "...wie gern wir zu Eurer Verlobungsfeier gekommen wären. Ihr wißt es."

-durch anaphorische Verknüpfung mit der Konjunktion "aber": "...wie gern wir zu Eurer Verlobungsfeier gekommen wären. Ihr wißt es. Aber zu dieser Zeit machen wir (...) unsere erste große Auslandsreise."

Die Kohärenz wird auch implizite durch "semantische Kontiguität" d.h. "Begriffliche Nähe" gesichert.¹⁴ Es handelt sich hier um ein ontologisch begründetes Kontiguitätsverhältnis: "Ihr wart mit eurer Planung - in diesem Fall schneller. In der Jugend schreitet man meistens rascher vom Entschluß zur Tat."

In dem Begriff "Jugend" ist also der Begriff "Ihr" enthalten.

Den argumentativen Teil des Briefes schließt die Frage: "Könnt Ihr uns verzeihen?" Diese Frage funktioniert hier als Nachschaltung also als eine den Argumentationsstrang zusammenfassende Positionsmarkierung.

Zu 5. Den Lernenden sollten diejenigen lexikalisch-grammatischen Mittel erklärt werden, die einen Text kohärent machen.

Als Hausaufgabe können sie die Kohärenz verschiedener Texte (jeder Unterrichtsstufe entsprechend) analysieren. Auf diese Weise werden sie dazu motiviert, daß sie mehr Aufmerksamkeit der Kohärenz von eigenen Aufsätzen widmen.

Es sollte ihnen beigebracht werden, durch welche Mittel die Medialstruktur der geschriebenen Texte zu realisieren ist. Es geht hier um solche Wendungen wie z. B.:

-Wir würden gerne zu Eurer...feier kommen, aber wir müssen Euch Folgendes mitteilen:...

-Die Hauptursache unserer Absage auf Eure Einladung haben wir noch nicht genannt:...

Diese Positionsmarkierungen (Vorschaltungen) bezeichnen den Beginn eines Argumentationsstranges und lenken die Aufmerksamkeit des Rezipienten auf die danach kommenden Argumente. Die Nachschaltungen deuten dagegen darauf hin, daß der Emittent den argumentativen Teil seiner Aussage abgeschlossen hat, z.B.:

-Nun bleibt uns nur, Euch um Verzeihung zu bitten.

-Wir bleiben also in Gedanken bei Euch.

Dank den Positionsmarkierungen wirkt der Brief noch mehr kommunikativ. Wichtig ist also, den Lernenden beizubringen, wie man den kommunikativen Charakter eines Textes bewußt unterstreichen kann.

Nach dieser Analyse hatte eine Gruppe von Fernstudenten (obligatorisches Kursbuch : J. Pongrácz: Deutsch für Fortgeschrittene, (S. 33 - 39) die Aufgabe, Julius Brief zu beantworten. In der Antwort sollte der Briefverfasser Julia bestimmte Ratschläge, ihre Wohnungssituation betreffend, geben z. B. zu Tante Ida zu ziehen bzw. eine andere Lösung zu finden. Der zu schreibende Brief hat also mit dem analysierten sehr viel Gemeinsames: auch hier sind die Ziele: **Überzeugen und Kontaktpflege**. Das Globalziel überzeugen ist genauso wie im analysierten Brief mit der **argumentativen** Textfunktion verbunden. Die Änderung des Themas im Vergleich mit dem analysierten Brief ist setzt folgende Änderungen in den einzelnen Schritten der Analyse voraus:

Zu 1.

Die Erfüllung einer sozialen Erwartung durch die Reaktion des Emittenten, auf die Situation, in der sich der Rezipient befindet, kann durch folgende Aussagesätze ausgedrückt werden:

- Nun möchten wir Euch einige Ratschläge geben...
- Es tut uns sehr leid, daß Ihr noch keine eigene Wohnung habt.
- Wir bedauern sehr, daß wir Euch nur mit Rat, leider nicht mit Tat zur Seite stehen können.

Zu 3. (Lokale und temporale Restriktionen)

Lokal: das Thema ist fixiert: Ratschläge und Argumente für oder gegen eine Neubauwohnung, und es liegt innerhalb der Kommunikationspartner.

Temporal: Die Vorzeitigkeit wird durch Sätze im Präteritum bzw. Plusquamperfekt ausgedrückt, thematisch betrifft sie die Erfahrungen des Emittenten, welche er im Bereich "Wohnen" bisher gesammelt hat.

Die Gleichzeitigkeit, d. h. Ratschläge, wird durch Sätze im Präsens mit evtl. Temporalbestimmungen ausgedrückt.

Zu 4. (argumentative Themenentfaltung) Dem Emittenten geht es darum, durch die Angabe von Gründen den Rezipienten dazu zu bringen, daß er sich für eine Altbau- bzw. Neubauwohnung entscheidet.

Zu 5. Das Thema und der Charakter des zu verfassenden Briefes setzen nur vollständige Sätze voraus. Beim Schreiben haben die Studenten auf die Kohärenz ihrer Texte und den richtigen Gebrauch von Vor- und Nachschaltungen zu achten.

Analyse und Bewertung der Aufsätze

Aufsatz 1, Ebene der Textstruktur: Thema, Themenentfaltung, Makro und Mediotextstruktur

Im Text ist ein einheitliches Thema zu erkennen, welches in Z. 4 - 8 genannt wurde, und sich als "Schwierigkeiten der jungen Eheleute mit der Wohnung" formulieren läßt. In Z. 9 - 16 wird dieses Thema konkretisiert, was sich inhaltlich wie folgt paraphrasieren läßt: "Die Schwierigkeiten der jungen Leute sind durch Ausgaben für die Renovierung einer Altbauwohnung entstanden. Deswegen möchten sie eine Neubauwohnung kaufen. Davon muß ihnen aber abgeraten werden."

Der Eröffnungsteil Z. 1- 8 weist eine deskriptive Themenentfaltung auf. Die Autorin beschreibt Gefühle, welche der angekommene Brief in ihr erweckt hat.

Der Hauptteil Z. 9 - 49 weist eine argumentative und mancherorts sogar explikative Themenentfaltung auf.

Die gedankliche Ausführung der Argumentation läßt sich in Anlehnung auf das Schema von Toulmin wie folgt darstellen:

These/Konklusion C (explizit im Text vorhanden)

Z. 11: "So ein Blödsinn könnt Ihr Euch nicht leisten."

Diese These gilt für alle Argumente, die im Bezug auf zwei Haupreferenzträger: "die Wohnung" und "die Wohnsiedlung" vorgebracht wurden:

Argumente/Daten D (explizit im Text vorhanden):

"die Wohnung"

Z. 15 - 17: (der Inhalt der Sätze zusammengefaßt) In der neuen Wohnung geht auch alles nicht leicht.

Z. 17: Es riecht "noch monatelang nach Farben und Bodenlack, und die Türen und Fenster klemmen."

Z. 20 "Die Wasserleitung ist fast immer undicht" etc.

"die Wohnsiedlung "

Z. 37: "In den meisten Wohnsiedlungen sind die Straßen (...) nicht asphaltiert, der Gehsteig wird höchstens nach einigen Jahren verlegt." etc.

Daraus läßt sich eine Schlußregel W leicht ableiten:

Wenn im bezug auf die beiden Referenzträger: "Die Wohnung" und "die Wohnsiedlung" als Argumente dargelegten Sachverhalte bestehen, dann kann sich das junge Ehepaar eine Neue Wohnung (" so ein Blödsinn ") nicht leisten.

Im Text wird auch eine Stützung der Schlußregel B explizit ausgedrückt, und zwar in Z. 29 -30, wo sich die Autorin auf ihre eigenen unangenehmen Erinnerungen an ihre Neubauwohnung beruft.

Mancherorts hat die Themenentfaltung des Hauptteiles einen explikativen Charakter. nach dem H - O Schema¹³ läßt es sich folgenderweise am Text belegen:

Explanans/das Erklärende:

Anfangsbedingungen:

Z. 25: "Der Teppichboden läßt sich schwer saubermachen..."

Z.25 -26 (Inhalt der Aussage): Es kann ein Loch im Teppichboden entstehen.

Gesetzäußerung:

(Inhalt der Äußerungen) Wenn ein Teppichboden schmutzig ist und Löcher hat, muß ein neuer Teppichboden verlegt werden.

Explanandum/ Das zu Erklärende (implizite im Text vorhanden):

Teppichboden ist nicht praktisch und teuer.

Im Schlußteil Z. 50 -59 wird von der Autorin die Erfüllung der Sozialerwartung des Rezipienten ausgedrückt: "Ich (...) hätte Gewissensbisse, wenn ich nicht versucht hätte, Euch von diesem (...) Vorhaben abzuraten".

Die makrostrukturelle Gliederung des Briefes entspricht seinem Inhalt: d. h. der argumentative Hauptteil ist am längsten, der Eröffnungs - und der Schlußteil entsprechend kurz.

Alle drei Teile sind durch Positionsmarkierungen, die Vor - bzw. Nachschaltung geschickt miteinander verknüpft:

Z. 9 10: "Aber was euer Vorhaben anbelangt, hätte ich etwas dazu zu sagen."

Z. 50: "Ich hoffe, daß ich Euch dazu veranlaßt habe, daß ihr Euch die Sache noch einmal überlegt."

In der grammatischen Kohärenz gibt es keine Brüche und keine Fehler in der Referenz. Die beiden Hauptreferenzträger werden sowohl explizit, z. B: durch Wiederaufnahme desselben Substantivs als auch implizite wiederaufgenommen, z. B. Z. 15: "Meinst Du, Liebe Julia, alles gehe in einer Neubauwohnung wie am Schnürchen ? (...)"

Z. 19: "...und die Türen und Fenster klemmen." (ein kulturell begründetes Kontiguitätsverhältnis)

Davon, daß das Ziel des Textes: "Überzeugen" nicht nur durch die argumentative oder die explikative Grundform der Themenentfaltung erreicht werden kann, sondern auch durch die narrative, überzeugt uns der Aufsatz 2, wo die narrative Grundform feststellbar ist: die narrative Themenentfaltung dient hier zum Ausdruck des obengenannten Ziels des Textes dadurch, daß sich aus den darin dargestellten Komplikationen, Resolutionen und Evaluationen¹⁵ Schlußfolgerungen für eine richtige Entscheidung ziehen lassen:

Z. 10 -15: Komplikation: Vor Jahren hatte die Autorin des Briefes auch kein Geld, wohnte mit ihrem Mann bei ihren Eltern, wo es ihr nicht gefallen hat.

Z.16 - 20: Resolution: Mit ihrem Mann entschied sie sich hart zu arbeiten und konnte sich schließlich ein eigene Wohnung kaufen.

Z. 20 - 25: Negative Evaluation und zugleich neue Komplikation: Die Wohnung war nicht schön, das junge Paar wollte dort nicht wohnen.

Z. 27 -30 Resolution: Das junge Paar arbeitet weiter und kauft sich nach einer Zeit eine andere Wohnung.

Z. 30: Positive Evaluation: Die neue Wohnung ist schön, es läßt sich dort wohnen.

Ausatz 1, Ebene der Satzstruktur:

Es gibt für die argumentative Themenentfaltung übliche Konditional- (z. B. Z. 21-22), Adversativsätze (z. B. Z. 34 - 35), sowie auch Objekt - (Z. 3, 12, 17) und Relativ- (Z. 34) und Temporalsätze (Z. 43).

Der Satzbau ist richtig und vielfältig.

Im Gegensatz zu den geschickt formulierten Vor - und Nachschaltungen wirkt der den endgültigen Anschluß des Briefes ankündigende Satz: " Für heute Schluß" ziemlich unbeholfen.

Aufsatz 1, Ebene der Wortstruktur:

Die hier begangenen Fehler sind nicht schwerwiegend und stören die Struktur des Textes nicht. Es sind wie folgt:

Z. 11 Deklinationsfehler: "So ein Blödsinn könnt Ihr Euch nicht leisten"

Z. 26: Fehler in der Wortwahl, statt "muß" wurde das Verb kann verwendet.

Z. 48: Ausdrucksfehler: "...bis man an den Arbeitsplatz fährt." richtig wäre: "bis man an dem Arbeitsplatz ankommt."

Z. 53 -54: Valenzfehler: vor dem Verb "abraten" fehlt die Präposition "von",

Z. 5: Pluralbildung: falsch gebildetes Plural vom Substantiv "Zeile".

Zusammenfassend bewerte ich den Brief für "sehr gut". Seiner Autorin ist es gelungen, die kommunikative Funktion und die damit verbundene Erfüllung von sozialer Erwartung völlig auszudrücken. Das Globalziel des Briefes: "Überzeugen" ist durch die argumentativ - explikative Themenentfaltung erreicht worden. Der Text ist sowohl thematisch als auch grammatisch kohärent, die Länge der einzelnen Teile proportional. Die drei Teile Eröffnung, Hauptteil und Schlußteil sind sehr geschickt mit Positionsmarkierungen miteinander verknüpft.

Anhand der Analyse von anderen Arbeiten stelle ich fest, daß die für einen Privatbrief spezifischen Anreden und die Grußformel den Studenten keine großen Probleme bereiten. Dagegen die Positionsmarkierungen müssen weiter geübt werden.

Die Lerner sollten einerseits für die Unterschiede zwischen narrativen und argumentativen Texten sensibilisiert werden. Andererseits sollten Sie durch entsprechende Übungen zu der Erkenntnis kommen können, daß manchmal dasselbe Ziel des Textes auch durch die narrative Themenentfaltung erreicht werden kann, und daß verschiedene Grundformen der Themenentfaltung in den Texten gemischt vorkommen können, wie das die Aufsätze 1 und 2 beweisen.

4. Bericht

Ein Abschnitt der Erzählung von H. Piontek: "Mit einem schwarzen Wagen" (siehe Quellenverzeichnis) war ein Ausgangstext in einer Gruppe von Direktstudenten im Jahrgang I (obligatorisches Kursbuch: Miteinander Bd.I) für die Verfassung einer neuen Textsorte, und zwar eines Berichtes.

Die Studenten bekamen die Aufgabe, einen Bericht unter dem Titel: "Das Gespräch über den Unfall aus Sicht des Mädchens" zu schreiben.

Die Analyse von diesem Abschnitt wird mit den Studenten im Unterricht ähnlich wie bei den ersten drei Textsorten durchgeführt. So werden Sie zur aktiver Teilnahme an der Formulierung der Anhaltspunkte für ihren Aufsatz motiviert.

Die Textfunktion und das Globalziel des Textes wurden zusammen besprochen und bestimmt:

Informationsfunktion

Informieren

Vor dem Verfassen des Berichtes sollte erklärt werden, daß es sich hier nicht um einen, sondern um zwei Texte handelt, und zwar um einen Unter- und um einen Ober-Text, also um eine Textschichtung.¹⁶

Als Unter-Text werden hier Taubners Aussagen aufgefaßt, die das Mädchen im Ober-Text, also in seinem eigenen Bericht wiederholt.

Es gibt zwei Ausdrucksformen der Textschichtung: die direkte und die indirekte Textwiedergabe. In der direkten Form wird der Unter-Text in Anführungszeichen wiederholt und durch Kommas vom Ober-Text getrennt.

Doch durch die Anführungszeichen würde der Aufsatz dem ursprünglichen Text sehr ähneln. Deswegen ist es empfehlenswert, hier auf diese Form zu verzichten. Der Konjunktiv ist die typische Form für die indirekte Wiedergabe. Die Verwendung des Konjunktivs ist auch von einer gewissen Distanz begründet, die zwischen der Meinung des Mädchens und den von ihm wiederholten Äußerungen Taubners entsteht, z.B.:

- Taubner meinte, ich denke, er sei betrunken und wahrscheinlich sei er es auch gewesen.
- Er behauptete, seine Frau wisse, daß er ein sicherer Fahrer sei.

Bei der Aufgabe wird angenommen, daß das Mädchen Taubner überhaupt nicht kennt und deswegen in der Wiedergabe seiner Aussagen neutral bleibt. Diese Annahme hängt mit folgendem **Lernziel** des Unterrichts zusammen:

- Wiederholung und Festigung des Gebrauchs vom Konjunktiv in der indirekten Rede zum Ausdruck des sachbetonten Charakters von bestimmten Informationen.

Analyse und Bewertung der Aufsätze

Aufsatz 1, Ebene der Textstruktur: Makrostruktur, Thema, Themenentfaltung, Thema - Rhema Progression und Wiederaufnahmerelation

Makrostrukturell weist der Text folgende Gliederung auf:

Eröffnung: Z. 1 -9: Einführung in die Situation, in der über den Unfall gesprochen wird.

Das Thema des Berichts: ein Verkehrsunfall wird in einer konjunktivischen Form (indirekte Rede) genannt (Z. 7 -9).

Hauptteil: 10 - 36: Das im Eröffnungsteil genannte Thema wird konkretisiert durch den eigentlichen Bericht über das Gespräch aus Sicht des Mädchens.

Hier sind die nähere Charakteristik Taubners, die Untertexte in Z. 20 -23, Z. 27 - 30 und Z. 32 -35 in Form von indirekten Rede zu finden und die Beschreibung von Gefühlen der Autorin zu finden.

Schlußteil: Z. 37 - 40: Der Inhalt des folgenden Satzes in Z. 37: "Der Mann stand auf ..." betont, daß das Gespräch zu Ende ist. Die Beschreibung des seelischen Zustands der Autorin drückt die Wirkung des Gesprächs aus.

Wie schon aus der thematischen Einteilung des Textes folgt, treten hier sowohl berichtende als auch beschreibende Formen auf. Beide sind für die deskriptive Themenentfaltung charakteristisch.

Die Nachricht aus dem Radio in Z. 7- 9 und alle Untertexte, also Wiedergaben von Taubners Aussagen, haben einen berichtenden und sachbetonten Charakter in Form von indirekter Rede, der in der Aufgabenstellung zum Aufsatz verlangt wurde. Die Charakteristik Taubners und die der seelische Zustand der Autorin sind in beschreibenden Formen wiedergegeben worden. Ihr Charakter ist eher meinungs- betont. Damit hat die Autorin keinen Fehler begangen. Der hier verlangte, sachbetonte Charakter der Untertexte schließt nicht aus, daß andere Teile des Obertextes eher meinungs- betont sind.

Dem mal sach- mal meinungs- betonten Charakter des Berichtes entsprechen die beiden Hauptreferenzträger, zwei Gegenpolen: "der Mann" und "ich".

Es gibt keine Fehler in der Referenz und keine Brüche in der thematischen Kohärenz.

Daß Taubner eine zentrale Person in diesem Bericht ist, wird auch durch die Thema- Rhema Progression betont. Es ist an vielen Stellen des Textes die Progression mit einem durchlaufendem Thema, d. h. das Thema bleibt konstant. In jedem neuen Satz kommt jeweils ein neues Rhema. Diese Progression ist für beschreibende Texte charakteristisch, z. B. in Z. 12 -19. Auch in berichtenden Fragmenten des Textes kommt diese Progression vor: Z. 26 -28.

Im Vergleich zum Aufsatz 1 läßt sich im Aufsatz 2 keine so klare makrostrukturelle Gliederung feststellen. Man hat den Eindruck, daß der Bericht und damit sein eigentliches Thema zweimal angefangen wurde: zum ersten Mal in Z. 1 - 5, und zum zweiten Mal in Z. 6 - 9. Der Grund dafür liegt in der Wiederaufnahmestruktur dieser beiden Abschnitte. In Z. 3 wird nämlich als neue Information =Rhema "ein Mann"

eingeführt. Dieses Rhema wird aber nicht zum Thema in weiteren Sätzen des Textes, sondern es wird überraschenderweise noch einmal eingeführt in Z. 7, diesmal mit einer kurzen Charakteristik: "ein Mann mittleren Alters", wo statt des kataphorischen Artikels "ein" der anaphorische Artikel¹⁷ "der" am Platze wäre.

Das Fehlen einer expliziten oder impliziten Wiederaufnahme zwischen beiden Sätzen, also ein Bruch in der Kohärenz verursacht eine gewisse Verwirrung im Text: der Rezipient ist nicht ganz sicher, ob es sich in beiden Sätzen um dieselbe Person handelt.

Aufsatz 1, Ebene der Satzstruktur

In der Einführung in die Situation gibt es kurze, einfache Sätze. Sie werden länger, wenn der Bericht zu seinem eigentlichen Kern - Thema gelangt: der vom Radio gehörten Nachricht und den darauffolgenden Wiedergabe von Taubners Aussagen. Es sind dann Adversativ -(Z. 21, 27) und Objektsätze (Z. 27, 32 - 33)

Mit dem Inhalt ändert sich auch der Modus der Sätze von Indikativ zum Konjunktiv (in der Wiedergabe der Aussagen von Taubner).

Der Bau der Sätze und die konjunktivischen Formen sind richtig, abgesehen von Z. 37, wo im Satz ein Präpositionalobjekt fehlt in Z. 37, wo es nach der kopulativen Konjunktion "und" eine falsche Wortfolge gibt.

Im Aufsatz 2 dagegen zählt der falsche Gebrauch des Konjunktivs, durch welchen die Wiedergaben von Taubners Aussagen ihren sachbetonten Charakter verlieren zu den größten Schwächen. In diesem Bereich wurden hier folgende Fehler begangen:

In Z. 15: " Er erzählte weiter, daß wir denken *sollen*, er sei betrunken und wahrscheinlich sei er es auch. " ist das Verb " *sollen* " falsch angewendet worden. Eine richtige Lösung wäre hier: "...daß wir denken würden, er sei betrunken."

In Z. 25: " Andere *wußten* es auch, nur die Polizei wisse es nicht " steht statt des Konjunktivs I das Präteritum.

Außerdem ist der Autor im Gebrauch des Konjunktivs inkonsequent, denn an manchen Stellen, Z. 30 - 35, wird der Untertext im Indikativ wiedergegeben.

Ferner gibt es in Z. 17 - 18 keine Kongruenz im Tempus: "Als wir ihn uns genauer angesehen haben, fühlten wir schon, daß er kein Alkoholiker *ist*." Im Nebensatz wäre Präteritum statt Präsens richtig.

Aufsatz 1, Ebene der Wortstruktur

Der Text ist grammatisch und orthographisch richtig.

Zur Beschreibung eigener Gefühle und der Ungewöhnlichkeit der Situation gebraucht die Autorin Adjektive: sprachlos, überrascht, verbale Ausdrücke: Schüttelfrost haben, Angst haben, Metaphern: die Gedanken sausen, Antithese: die heulende Stille

Zur Beschreibung von Taubners Aussehen und Zustand wurden Adjektive, wie: regennaß, nervös, blaß, traurig, Verben: zittern, Partizipien: schwankend.

Der Text wurde von mir für "sehr gut" bewertet, weil es der Autorin es sehr gut gelungen ist, die informative Textfunktion mittels der berichtend - beschreibenden informativen Themenentfaltung auszudrücken.

Auch der in der Aufgabenstellung zu diesem Aufsatz verlangte sachbetonte Charakter der Wiedergabe von Taubners Aussagen ist durch die Anwendung vom Konjunktiv I getroffen worden.

Die Wortwahl bei der Beschreibung von Taubner und vom eigenen seelischen Zustand der Autorin zeugen von ihrem reichen Wortschatz.

Die Analyse von anderen Arbeiten in der Gruppe läßt mich feststellen, daß alle Studenten die Aufgabe inhaltlich richtig gelöst haben. Davon zeugt der narrative Rahmen, d. h. jeder Bericht wird als ein selbständiger Text eingeleitet. In den Einleitungen geben die Autoren, (wie es in der Textsorte Bericht üblich ist), die Personen, den Ort den Zeitpunkt und den Anlaß des Gesprächs an. Manche von ihnen beendeten ihre Texte sogar mit kurzen Kommentaren.

Was aber die Form, also die konjunktivischen Formen, anbelangt, waren die meisten der Studenten der Aufgabe noch nicht gewachsen.

5. Zeitungsnachricht

Eine Umschulungsgruppe von Russischlehrern (Jahrgang I, obligatorisches Kursbuch: Miteinander, Bd. 2) hat sich mit dem Text von Helga M. Novak: "Schlittenfahren" (siehe Quellenverzeichnis) beschäftigt.

Nachdem die Studenten den Text nacherzählt hatten, wurde ihnen folgende Frage gestellt: "Das Ende des Textes suggeriert uns, daß etwas Schlimmes, vielleicht sogar etwas Tragisches passiert ist. Könnten Sie sich dieses Ereignis und seine Folgen in einer Zeitungsnachricht beschrieben vorstellen?"

Die meisten Antworten lauteten "ja".

Das Lernziel des Unterrichts war wie folgt:

1. Erwerb folgender theoretischer Kenntnisse der Textsorte - Zeitungsnachricht:

- Formulierung des Titels,
- für die Textsorte charakteristische Zeitformen,
- Thematische Reihenfolge der Informationen und die damit verbundene makrostrukturelle Gliederung des Textes.

2. Die Anwendung dieser Kenntnisse mit textlinguistischen Grundbegriffen wie Konnektor und explizite Wiederaufnahme beim Aufsatzschreiben.

3. Wiederholung und Festigung von koordinierenden, adversativen, kausalen, finalen, konditionalen u. a. Satzverbindungen.

Vorgehen im Unterricht:

1. Die Zeitungsnachricht als Textsorte

a) Es werden alle sechs Globalziele laut der Texttypologie von U. Engel: Informieren, Veranlassen, Überzeugen, Belehren, Kontaktpflege und Empfasse - Abbau (1988, 121 - 122) genannt. Danach bespricht die Lehrerin das Globalziel des zu schreibenden Textes mit der Gruppe. In diesem Fall ist es **Informieren** und es stimmt mit der grundlegenden Textfunktion überein.

b) Die Studenten bekommen zwei folgende Nachrichten aus der "Süddeutschen Zeitung" vom 22. Januar 1993. (siehe Anhang: "Intertexte", 5. Zeitungsnachricht; Mustertext)

c) Es wird analysiert, wie die Titel grammatisch konstruiert sind (Aussagesätze im Präsens, und im Präteritum, vgl. mit U. Engel 1988, 129: die Titel können oft Kurzaussagen ohne Verb sein, z. B: "Kollision im Nebel").

d) Die Nachrichten werden von der Gruppe gelesen, die in den Texten vorkommenden Zeitformen genannt und mit den Informationen über die Textsorte - Nachricht bei U. Engel verglichen: "Das finite Verb des ersten Satzes" steht immer im Präsens.

"Alle folgenden Sätze stehen gewöhnlich im Präteritum" (Engel 1988, 128).

Dasselbe stellten die Studenten anhand der vorliegenden Zeitungsnachrichten fest.

e) Die Gruppe beantwortet anhand der gelesenen Nachrichten Fragen, die nach Brinker in der deskriptiven Themenentfaltung "Bestandteile des Ereignisses" sind (vgl. Brinker 1985 60) und faßt die Antworten in einer Tabelle zusammen:

	türkische Familie	Einbrecher
Wer?	Eine fünfköpfige Familie.	Ein 53 jähriger Jugoslawe.
hat		
Was?	Ist ums Leben gekommen.	Hat einen Polizisten angegriffen.
Wann?	Am Freitagabend.	In der Nacht zum Donnerstag.
Wo?	In Starnberg.	In seinem Haus.
Wie?	Ein Sportwagen rammte mit hoher Geschwindigkeit das Fahrzeug.	Er schlug ihm zweimal mit dem stumpfen Ende einer Axt auf den Kopf.
Warum?	Die genaue Ursache ist nicht getan. festgestellt worden.	Er hielt ihn für den Übeltäter.

f) Die Zeitungsnachricht u. d. T. "Eine fünfköpfige Familie..." wird thematisch folgenderweise gegliedert:

-Teil 1: Einführung: Antworten auf Fragen 1 - 4 (vom Anfang bis "...ums Leben gekommen"),

-Teil 2: Hauptteil:

a) Antworten auf Fragen 5 und 6 (von "Nach Ermittlungen..." bis "... das Fahrzeug der Türken.")

b) Eine genauere Darstellung des Sachverhaltes.

-Teil 3: Bericht über den Zustand der Opfer.

2. Anwendung der erworbenen Kenntnisse für den zu schreibenden Aufsatz

a) Es wird anhand des Textes "Schlittenfahren" und mit ein wenig Phantasie auf dieselben 6. Fragen geantwortet. So entsteht die dritte Spalte der Tabelle mit folgendem Inhalt:

Wer?	Ein zweijähriges Kind.
Was?	Ist in einen Bach gefallen.
Wann?	Gestern gegen 17 Uhr.
Wo?	In Veszprém.
Wie?	Es fuhr im Garten seines Elternhauses Schlitten und fiel plötzlich in den durch den Garten fließenden Bach.
Warum?	Die Kinder fuhren im Garten ohne Aufsicht der Erwachsenen Schlitten. Das Kind war viel zu klein, um den Schlitten selbst zu lenken.

b) Die Studenten verfassen gemeinsam der Anfang der zu schreibenden Nachricht folgenderweise:

- sie werden mit der Definition der Konnektoren, d. h. den Zusammenhang des Textes sichernden Elemente (vgl. Engel, ebenda, 873), vertraut gemacht,

- an der Tafel werden verschiedene, Sätze verbindende Konnektoren gesammelt wie z.B: koordinierende, adversative, kausale, finale u.s.w.¹⁸ und in den authentischen Nachrichten gesucht,

- schließlich verbinden die Studenten die auf die 6 Fragen gegebenen Antworten zum Text: "Schlittenfahren" mit Hilfe der Konnektoren, z. B:

Ein zweijähriges Kind ist gestern gegen 17 Uhr in einen Bach gefallen, weil es ohne Aufsicht der Erwachsenen Schlitten fuhr und viel zu klein war, um seinen Schlitten selbst zu lenken.

Als zusätzliche Übung können die mit dem Text (vor allem mit dem Teil 3: der genaueren Darstellung des Sachverhaltes) im thematischen Zusammenhang stehenden Sätze geschrieben und mit Konnektoren verknüpft werden, z.B:

Der Vater wußte, daß seine Kinder ohne Aufsicht im Garten spielen, jedoch blieb er vor dem Fernsehapparat.

Als das größere Kind weinend in das Haus stürzte, wurde es vom Vater hinausgeworfen.

c) In der Nachricht "Einbrecher..." wird von den Studenten untersucht, welche anderen sprachlichen Mittel den Text zusammenhalten.

Auf diese Weise entdecken die Lernenden die explizite Wiederaufnahme des Substantivs durch dasselbe Substantiv, durch ein anderes Substantiv und durch ein Personalpronomen, z. B: •

"Ein 53jähriger J u g o s l a w e (...) hat (...) einen Polizisten schwer verletzt. In der Nacht zum Donnerstag hatte der M a n n die Polizei gerufen, weil in s e i n e m Haus die Kellertür eingeschlagen worden war. Als die Streife auftauchte, hielt der J u g o s l a w e den 30jährigen Zivilbeamten für den Übeltäter..."

3. Die am Anfang des Unterrichts gestellte Aufgabe wird von der Lehrerin präzisiert: Schreiben Sie eine Zeitungsnachricht über die tragischen Folgen des Schlittenfahrens im Garten! Den gemeinsam verfaßten Anfang können Sie anders formulieren. Während der Verfassung der danach folgenden thematischen Teile Ihres Textes halten Sie sich an die unter Punkt 1.f) aufgestellte Reihenfolge:

- die genauere Darstellung des Sachverhaltes und
- den Bericht über den Zustand des Opfers.

Überprüfen Sie, ob Ihr Text grammatisch kohärent ist (Konnektoren, Wiederaufnahme) und formulieren Sie einen zu Ihrer "Zeitungsnachricht" passenden Titel.

Bewertung der Aufsätze

Aufsatz 1, Ebene der Textstruktur: Makrostrukturelle Gliederung, Thema, Themenentfaltung, grammatische Kohärenz: Wiederaufnahmerelation.

In diesem Aufsatz sind alle makrostrukturellen Teile vorhanden. Ihre thematische Gliederung entspricht der im Unterricht besprochenen Reihenfolge, und zwar folgenderweise:

Z. 1 -3: Eröffnungsteil: Antworten auf Fragen: Wer?, Was? Wo? Wann?

Z. 3 -15: Hauptteil:

a) Z. 3 - 8: von "Er fuhr im Garten..." bis "... ohne Aufsicht." Antworten auf Fragen Wie? und Warum?:

b) Z.8 -15: Genauere Darstellung des Sachverhaltes

Z. 16 -18: Schlußteil: Bericht über den Zustand der Opfer.

Wie aus der Gliederung folgt, ist das Thema des Textes schon im Titel genannt und durch die Informationen über die "Bestandteile des Ereignisses" in den folgenden Teilen als ein einheitliches Thema näher dargestellt worden. Die informative Funktion des Textes wurde hier mittels der deskriptiven Themenentfaltung vom berichtenden Charakter erreicht.

Trotz der Erfüllung der Textfunktion und der einheitlichen thematischen Entfaltung ist der Text nicht ganz kohärent, denn es gibt einen Fehler in der Referenz: die Wortgruppe : "ein anderthalbjähriges Kind" in Z. 1 wird durch das Pronomen "er" in Z. 3 wiederaufgenommen, obwohl es in der Aufgabenstellung verlangt wurde, die grammatische Kohärenz des Textes zu überprüfen.

Störend in diesem Text ist auch die Tatsache, daß der Teil 2 nicht vom neuen Absatz begonnen wurde, obwohl er einen neuen propositionalen Gehalt hat. Hier muß ich gleich zugeben, daß ich meinen Studenten über die Absatzentwicklung keine Informationen gegeben habe.

Den Teil 3 hat die Autorin intuitiv und richtig von einem neuen Absatz begonnen.

Aufsatz 1, Ebene der Satzstruktur

Der Titel ist richtig formuliert worden: es ist eine Kurzäußerung ohne Verb.

Richtig sind auch die Zeitformen: das finite Verb des ersten Satzes steht im Präsens, die ganze Nachricht außer dem letzten Satz im Präsens ist im Präteritum verfaßt worden.

Der Satzbau ist durchaus einfach: außer drei koordinativ zusammengesetzten Sätzen immer mit derselben Konjunktion "und" (Z. 3 - 6, Z. 7- 8, 10 - 11) und drei Infinitivkonstruktionen (Z. 12, Z. 15 Z. 19) und einem zusammengezogenem Satz (Z. 16 -17) gibt es nur einfache Sätze. Zwar ist der Satzbau richtig, aber im Vergleich mit dem Satzbau der zwei im Unterricht analysierten Mustertexten viel zu einfach.

Obwohl einer der Schwerpunkte dieses Aufsatzes Übung von kopulativen, adversativen kausalen, konditionalen u. a. Satzverknüpfungen ist, vermeidet die Studentin den Gebrauch von Konjunktionen faßt überall. Die einzige Konjunktion "und" wurde hier viemal verwendet.

Im Satz in Z. 10 - 11: "Der Babysitter wurde plötzlich krank und der Vater hatte weder Willen noch Geduld, auf sein Kinder aufzupassen." wären die adversativen Verknüpfungen: "aber" oder "doch" günstiger.

Auch im Aufsatz 2 ist der Satzbau im Vergleich mit den im Unterricht gegebenen Hilfen und den gestellten Anforderungen (Übung von verschiedenen syntaktischen Verbindungen) und mit dem Satzbau der Mustertexte viel zu einfach: außer drei koordinativ verbundenen Sätzen (Z. 3 , 9, 10,), zwei Relativsätzen (Z. 5 und 13) und einer Infinitivkonstruktion (Z. 8) sind im Text nur einfache Aussagesätze vorhanden. Leider steht die hier nicht erwartete Einfachheit des Satzbaus mit ihrer Richtigkeit in keinem Einklang: einer der Relativsätze (Z. 13) und die einzige Infinitivkonstruktion sind grammatisch falsch.

Aufsatz 1, Ebene der Wortstruktur

Der Wortschatz dieser "Nachricht" ist einfach, was im Zusammenhang mit der Länge der Nachricht und ihrem sachlichen Charakter im Einklang steht.

Die für die Textsorte charakteristischen Informationsquellen wurden hier nicht genannt. Hier zählt es noch nicht als Fehler , weil dieser Punkt des Unterrichtsmaterials in der Gruppe noch nicht behandelt wurde.

Der Deklinationsfehler in Z. 11 und die fehlende Präposition " um " in Z. 14 stören die Struktur des Textes nicht.

Insgesamt wurde der Text zwischen "mittelmäßig " bis "gut " bewertet.

Für eine positive Einschätzung spricht die Art und Weise, wie die Informationsfunktion ausgedrückt und das Thema dargestellt wurde (makrostrukturelle Gliederung, thematische Entfaltung).

Negativ müssen leider der Bruch in der grammatischen Kohärenz, und der ungeschickte Gebrauch von Konjunktionen eingeschätzt werden.

Anhand der Analyse von anderen Arbeiten läßt sich feststellen, daß das Lernziel teilweise erreicht wurde, d.h. die Textfunktion wurde in meisten Fällen richtig ausgedrückt, die thematische Gliederung ist auch sehr gut gelungen: sie enthält alle Bestandteile des Ereignisses. Hier haben sich also die Mustertexte und ihre Analyse als Planungshilfen sehr nützlich erwiesen.

Falsch waren leider die konjunkionalen Verknüpfungen in den Aufsätzen, ihr Gebrauch war sehr dürftig und manchmal gab es noch Fehler in der Referenz.

6. Zeitungsnachricht

Eine Gruppe von Direktstudenten (Jahrgang 1. obligatorisches Kursbuch: Miteinander, Bd. 1) hat am Text von H. Piontek: "Mit einem schwarzen Wagen" gearbeitet. Nach den "Kleinen Spielen im Zusammenhang mit dem Text" (Miteinander, Bd. 1, S. 198), also nach einem in Gruppen (zu zweit oder zu dritt) erarbeiteten und vor dem "Plenum" gespielten Verhör durch die Polizei wurden von den Studenten Reden des Staatsanwaltes bzw. des Verteidigers gehalten. Diese Übung war der Ausgangspunkt für unseren Pressebericht:

"Die Zeitung berichtet über die Gerichtsverhandlung. Sie schildert kurz den Unfall und faßt das Wichtigste aus den beiden Reden zusammen. Sie teilt auch mit, ob und wozu Taubner verurteilt wurde."(Miteinander, Bd. 1, U.3. S. 199.)

Lernziel

- Erweiterung der textlinguistischen Grundkenntnisse (z. B. Mittel zur Einschränkung der Sicherheit des Wissens des Autors, Topikketten, implizite Wiederaufnahme) und
- Wiederholung und Festigung der schon bekannten (Textschichtung, Mittel der grammatischen Kohärenz: Explizite Wiederaufnahme, konjunktionale Verknüpfungen, Relativpronomina), außerdem
- Übungen in der indirekten Textwiedergabe - indirekte Rede.

Vorgehen im Unterricht

In dieser Aufgabe handelt es sich um einen Zeitungsbericht, also eine im Vergleich mit der vorigen homogene Textsorte, eine Zeitungsnachricht.

Das Globalziel dieser Textsorte ist *Informieren* und stimmt mit der Informationsfunktion überein.

Die Nebenziele sind: *Veranlassen/Überzeugen*.

1. Analyse der Nachrichten

a) Als Beispieltex te werden den Studenten die Nachrichten aus der "Deutschen Grammatik" von Engel (1988, 129) gegeben (Siehe Anhang: "Intertexte", 6. Zeitungsnachricht, Mustertexte).

b) Die Gruppe beantwortete folgende Fragen:

Wie sind die Titel der Nachrichten grammatisch aufgebaut? (fast immer eine Kurzäußerung ohne Verb)

In welcher Zeitform steht das finite Verb des ersten Satzes? (fast immer im Präsens, also der Satz steht oft im Perfekt)

In welcher Zeitform wird die ganze Nachricht verfaßt? (Präteritum)

c) Die Antworten auf die sechs Fragen: Wer? Was? Wo? Wann? Wie? Warum? wurden von den Studenten in den vorliegenden Nachrichten gesucht.

Auf diese Weise sind sie darauf gekommen, daß eine Kurznachricht keine Antworten auf die Fragen "Wie?" und "Warum?" enthält, wie z.B. die erste Nachricht: "Frau Mandela auf freiem Fuß".

d) Die Gruppe beantwortete folgende Frage: Wie schränkt der Emittent die Sicherheit seines Wissens in diesen Nachrichten ein? (in der ersten und zweiten gibt es keine Einschränkungen, sondern nur der dritten "...und befindet sich nach Auskunft eines ihrer Rechtsanwälte...")

Dann wurden die Antworten mit den Informationen aus der "Linguistischen Textanalyse" von Brinker verglichen:

In den Antworten auf alle sechs Fragen kann

"der Emittent die Sicherheit seines Wissens auf vielfältige Weise einschränken, z.B: durch die Angabe der Quellen oder die Verwendung von Modalverben (sollen, wollen) Modalwörtern (offenbar, vermutlich, wahrscheinlich, bestimmt, usw.) und anderen sprachlichen Mitteln." (Brinker1985, 98)

2. Die Gruppe bekam den nächsten Text, einen Artikel u. d. T. "Erich Honecker vor Gericht" (siehe Anhang: "Intertexte", 6. Zeitungsnachricht, Mustertext).

Zur Auswahl dieses Textes für den Unterricht haben sein Thema, welches dem Thema der zu schreibenden Nachricht ähnelt, seine thematische Konstruktion (Topikketten) und seine Länge, die mehr Möglichkeiten zur Analyse darbietet als ein kurzer Artikel, beigetragen.

Die Studenten lasen nur die erste Spalte des Artikels und suchten nach sprachlichen Mitteln, die die Einschränkung der Sicherheit vom Wissen des Autors ausdrücken.

(Das Passiv als Ausdruck der "Unpersönlichkeit und das Verb "sollen" als Ausdruck dafür, daß die Informationen von anderen Quellen stammen. Der Autor ist aber der Glaubwürdigkeit der erzählten Tatsachen nicht sicher: "Es ist behauptet worden, daß hier ein politischer Prozeß abgespult werden soll,...")

3. Folgende Fragen werden im Zusammenhang mit dem Ausgangstext gestellt: Wie drückt man mit dem Verb "sollen" Folgendes aus: Man hat uns erzählt, daß der Pkw-Fahrer die Frau nicht gesehen hat, ob es stimmt, wissen wir nicht?

(Der PKW-Fahrer soll die Frau nicht gesehen haben.)

Mit welchem Modalverb drückt man Folgendes aus: Der PKW-Fahrer sagt selbst, daß er die Frau nicht gesehen hat, aber wir haben Zweifel an der Aussage?

(Der PKW-Fahrer will die Frau nicht gesehen haben.)

Mit welchen Modalwörtern könnte die Einschränkung der Sicherheit des Wissens ausgedrückt werden?

(offenbar, vermutlich, wahrscheinlich, bestimmt)

Anschließend bildeten die Studenten Beispielsätze, die mit dem Geschehen im Ausgangstext verbunden sind und versuchen dabei: Modalverben sollen, wollen, sowie Modalwörter zu benutzen, oder die Quelle anzugeben, auf die sie sich bei der Information stützen.

(6, 7 Sätze, die niedergeschrieben werden)

- Nach der Aussage des Kellners war Herr T. im Lokal zwischen 19 und 20 Uhr.
- Taubner will an jenem Abend gar nichts getrunken haben.
- Taubner hat wahrscheinlich einen Schock erlitten.
- Taubner war vermutlich betrunken.

- Taubner soll vor dem Unfall betrunken gewesen sein.
- Taubner will absolut richtig reagiert haben.
- Er will das Lokal nicht betreten haben.

4. In dem zu schreibenden Artikel sollten die Studenten nicht nur den Unfall schildern, sondern auch die Gerichtsverhandlung beschreiben. Welche sprachlichen Mittel dienen also zur Wiedergabe der Meinungsäußerungen des Staatsanwaltes oder des Verteidigers? (Konj. I.)

Zum Vergleich sollten sie einen Satz in der dritten Spalte des Artikels: "Erich Honecker vor dem Gericht" lesen: "Viele Beobachter sind aufgrund der medizinischen Gutachten schon jetzt der Meinung, der einstige Staatsvorsitzende gehöre ins Bett und nicht auf die Anklagebank."

Wenn wir die durch die Studenten zu schreibenden Nachrichten als Obertexte auffassen, sind die in Konj. I wiedergegebenen Aussagen des Verteidigers, des Staatsanwaltes und der Zeugen im Prozeß als Untertexte zu bezeichnen.¹⁹

Jetzt werden gemeinsam solche "Untertexte" formuliert:

- Der Zeuge, der Herrn T. an jenem Abend im Lokal getroffen hat, behauptet, Herr T. sei betrunken gewesen.
- Der Zeuge, der Herrn T. auf der Straße gesehen hat, meint, daß Herr T. das blutige Taschentuch 20 Schritte vor dem Haus hinter sich geworfen habe.
- Die Frau des Angeklagten sagte, sie wisse, daß ihr Mann ein sicherer Fahrer sei.

5. Die Studenten überprüfen die Kohärenz der ersten Spalte des Artikels "Erich Honecker...".

Die Kohärenz der ersten Spalte (vor allem des oberen Teiles) wird durch Wiederaufnahme des Substantivs von anderen Substantiven gesichert:

- variierte Wiederaufnahme
durch ein Hyperonym: *Erich Honecker - der Mann*,
durch Paraphrasen: *Erich Honecker - der Despot - der Staatschef - der schwer Krebskranke*,
- Wiederaufnahme des Substantivs durch Personalpronomen: *Erich Honecker - seiner - ihn - ihm*.

Auf diese Weise verbundene Elemente eines Textes bilden eine Topikkette.²⁰

6. Ähnliche Topikketten wurden in den drei Nachrichten über Frau Mandela gesucht. In der ersten Nachricht besteht die Topikkette aus einer variierten Wiederaufnahme

- durch ein Hyperonym: *Winnie Mandela - die Frau*,
- durch eine Paraphrase: *Winnie Mandela - freier Mensch*,
- und durch ein Personalpronomen: *Winnie Mandela - sie*.

Die zweite Nachricht enthält vorwiegend einfache Wiederholung: *Frau - Frau*.

In der dritten Information gibt es Wiederaufnahmen des Substantivs durch Personalpronomen, einmal sogar implizite: "...**die Frau** des zu lebenslanger Haft verurteilten schwarzen Nationalistenführers Nelson Mandela, ist am Dienstag von einem Regionalgericht (...) freigelassen worden **und befindet sich** nach Auskunft..."

Die Kohärenz der drei kurzen Nachrichten kommt überwiegend durch semantische Mittel zustande, während im Artikel: "Erich Honecker..." auch syntaktische Mittel zur

Kohärenz beitragen, an manchen Stellen sogar intensiver als die semantischen. Es geht hier um die satzverbindenden temporalen (solange), adversativen (doch), kausalen (denn, weil), und anderen Konnektoren.

Im Artikel über Honecker wird die Kohärenz im großen Teil durch das Relativpronomen gesichert.

7. Die am Anfang des Unterrichts formulierte Aufgabe wurde von mir präzisiert: "Verfassen Sie eine Zeitungsnachricht, in der Sie kurz den Unfall schildern, das Wichtigste aus den beiden Reden zusammenfassen und mitteilen, ob und wozu Taubner verurteilt wurde!"

Beachten Sie folgendes dabei:

- die Antwort auf die sechs Fragen: wer?, was?, wo?, wann?, wie?, warum?
- die Einschränkung der Sicherheit Ihres Wissens durch die oben besprochenen sprachlichen Mittel,
- die indirekte Wiedergabe der Aussagen von dem Verteidiger, dem Staatsanwalt, den eventuellen Zeugen und des Angeklagten - Konjunktiv I, Textschichtung,
- die Kohärenz von Ihrem Text.

Analyse und Bewertung der Aufsätze

Aufsatz 1. Ebene der Textstruktur: Thema, Themenentfaltung, makrostrukturelle Gliederung, Topikketten, grammatische Kohärenz: (Wiederaufnahme, konjunktionale Verknüpfungen, Relativpronomina)

Der Text weist ein leicht erkennbares, einheitliches Thema auf, welches sich als "Bericht über einen Gerichtsprozeß" bezeichnen läßt. Es wird schon im Titel angekündigt und durch den Bericht über die wichtigsten Bestandteile der Information (ein Hauptcharakterzug der Informationsfunktion) in einzelnen Teilen des Textes entwickelt. Die deskriptive Themenentfaltung hat hier einen eher berichtenden Charakter.

Die gedankliche Ausführung des Themas sieht in den einzelnen makrostrukturellen Textteilen folgenderweise aus:

1. Eröffnungsteil, Z. 1 - 7: Die wichtigsten Bestandteile der Information:

Wer? Hubert Taubner

Was? Überfuhr eine Frau.

Wann? Am 5. Februar 1993.

Wo? In der Mozartstraße.

Wie? Ohne dem Opfer nach dem Unfall Erste Hilfe zu leisten.

2. Hauptteil: Z. 8 - 40: Verlauf der Gerichtsverhandlung: Beweise, Aussagen Taubners, Aussagen von Augenzeugen, Antwort auf die Frage "Warum?" in Z. 22: "Nach Aussage seines Geschäftspartners trank Taubner..."

3. Schlußteil: Z. 41 - 47: Resultate der Gerichtsverhandlung

Wie daraus folgt, ist das in der Aufgabestellung angegebene Thema ausführlich entwickelt worden.

Der Hauptheld des Berichtes ist mit dem Hauptreferenzträger in diesem Text identisch.

In der Topikkette Taubner gibt es folgende Wiederufnahmerelationen:

Z. 4, 15, 22, 30: Wiederaufnahme durch dasselbe Substantiv.

Z. 6, 17, 24, 25, 34, 35: Wiederaufnahme durch das Personalpronomen "er".

Außer der expliziten Wiederaufnahme sichern auch koordinierende, kausale und temporale Satzverknüpfungen sowie das Relativpronomen z. B.: in Z. 14, 28 die grammatische Kohärenz des Textes.

Aufsatz 1, Ebene der Satzstruktur

Schon aus dem Titel dieser Nachricht läßt sich das Thema leicht erschließen. Es ist eine Äußerung und zugleich eine Frage ohne Verb.

Der Einschränkung des Sicherheitsgrades vom Wissen der Autorin wurde im Satz mit Modalverb in Z. 35 ausgedrückt: "Er soll seiner Tat bewußt gewesen sein..."

Die Zeitformen in diesem Text entsprechen der Textsorte "Zeitungsnachricht": das finite Verb des ersten Satzes steht im Präsens. Übrigens stehen die zwei ersten Sätze im Präsens zur Betonung der Aktualität der Ereignisse im Gerichtssaal.

Der Verlauf des Unfalls und seine Untersuchung wurden im Präteritum geschildert.

Die Zusammenfassung der Resultate der Gerichtsverhandlung steht zur Betonung ihrer Aktualität im Präsens.

Im einzigen Futursatz in Z. 45 - 46 hat die Autorin die Futurform vom Verb "sein" falsch gebildet.

Sonst ist der Satzbau richtig. Im Text lassen sich neben einfachen auch viele zusammengesetzte Sätze feststellen. Den Inhalt der einzelnen Textteile wird vom Charakter der Satzverknüpfungen betont: In dem Bericht über die Untersuchung des Unfalls gibt es nämlich vor allem Kausal - (Z. 9, 20, 35) , Temporal - (Z. 17, 23, 24) Objekt - (Z. 16, 39, 43) und Relativsätze (Z. 14, 32).

Um die Abhängigkeit einer eventuellen Berufungseinlage von dem endgültigen Urteil darzustellen (Z. 45 - 46), verwendet die Autorin einen Konditionalsatz.

Auffallend ist, daß die Autorin in den Untertexten, also bei der Wiedergabe der Aussagen von Augenzeugen konjunktivische Formen vermeidet bis auf die letzte Aussage in Z. 44: "Der Staatsanwalt meint, daß Taubner 3 Jahre Haftstrafe bekommen werde."

Auch die Autorin des Aufsatzes 2 vermeidet den Gebrauch von Konjunktiv, der hier in der Wiedergabe der Aussagen im Gericht erforderlich wäre. Jedoch die Verwendung von bestimmten Modalverben verleiht ihrem Text die für eine Zeitungsnachricht charakteristischen Züge, wie z. B. die Einschränkung der Sicherheit vom Wissen des Autors²¹:

"Er soll am 20. Oktober betrunken gewesen, und über die zulässige Geschwindigkeit gefahren sein."

Hier war jedoch die Autorin inkonsequent, weil sie den Sachverhalt des nächsten Satzes ohne irgendeine Einschränkung ausgedrückt hat.

Das Modalverb im Satz in Z. 15: "Er will nicht betrunken gewesen sein ..." ist hier dagegen sehr geschickt in einer zweifachen Rolle verwendet worden: erstens zur Einschränkung der Sicherheit vom Wissen der Autorin, zweitens zur Betonung der Subjektivität der Aussage.

Aufsatz 1. Ebene der Wortstruktur

Auf das Thema der Nachricht: "Bericht über einen Gerichtsprozeß" deuten hier die für die Gerichtssprache spezifischen Ausdrücke: "unter Anklage stehen", "Urteil fällen", "vor dem Gericht erscheinen" etc.

Außerdem gibt es hier sprachliche textsortenspezifische Mittel zur Einschränkung der Sicherheit vom Wissen der Autorin, wie z. B.:

In Z. 22 der Ausdruck: "Nach Aussage seines Geschäftspartners..." und in Z. 23 das Modalwort: "vermutlich".

Es ist ein nach meiner Bewertung sehr guter Aufsatz, denn seine Autorin hat die informative Textfunktion mittels der oben analysierten Mittel völlig ausgedrückt. Der Text ist sowohl thematisch als auch grammatisch kohärent und weist viele für die Textsorte: "Zeitungsnachricht" charakteristische Züge auf (Formulierung des Titels, Bestandteile der Information, Zeitformen, sprachliche Mittel zur Einschränkung vom Wissen der Autorin). Außerdem ist es ein grammatisch, stilistisch und orthographisch richtiger Aufsatz.

Nach der Analyse von anderen Arbeiten in der Gruppe stelle ich fest, daß es uns bei dieser Aufgabe gelungen ist, die vorgenommenen Lernziele größtenteils zu erreichen und zwar:

- im Ausdruck der Informationsfunktion des zu schreibenden Textes (die Bestandteile des Ereignisses)²²,
- in den textsortenspezifischen Merkmalen (Titel, Zeitformen, Mittel zur Einschränkung des Sicherheitsgrades vom Wissen des Autors)
- textkohärenzstiftenden Merkmalen (Topikketten, explizite Wiederaufnahme, konjunktionale Verknüpfungen, Relativpronomina)

Jedoch die Wiedergabe der Aussagen im Gericht (Untertexte in den Aufsätzen-Obertexten) fiel den meisten Studenten in der Gruppe weiter schwer, denn der Konjunktiv wurde "konsequent" vermieden. Ohne dieses Stilmittel verliert die Wiedergabe fremder Aussagen ihren objektiven, sachbetonten Charakter, um welchen es sich hier schlechthin handelt.

7. Privatbrief und Zeitungsnachricht

Dieselbe Gruppe hat an dem Text "Eine Maschine" von Th. Bernhard gearbeitet (siehe Quellenverzeichnis).

Das Lernziel war wie folgt:

- das im Text dargestellte Ereignis aus Sicht verschiedener Erzähler darzustellen, d.h. in den mit dem Text verbundenen simulierten Situationen bestimmte Rollen zu übernehmen und diese sprachlich auszufüllen.²³
- die sprachlichen Mittel, welche die Unterschiede zwischen einem Privatbrief und einer Kurznachricht betonen, textsortengemäß anwenden können.

Der Unterschied zwischen den Erzählperspektiven läßt sich am besten an zwei in dem Sinne verschiedenen Textsorten merken, daß sie verschiedene Emittenten und verschiedene Rezipienten voraussetzen.

Aufgabe: Verfassen Sie zwei Textsorten, die dasselbe Ereignis schildern und zwar als:

- die Tochter des Fabrikanten, die den Unfall in **einem Brief an ihre Freundin** beschreibt und als
- Journalist, der über die Tragödie in der Fabrik eine **Kurznachricht in einer Zeitung** verfaßt.

Die Gruppe stellte mit mir eine Tabelle zusammen, in der die zwei Textsorten verglichen und die zu ihrer Verfassung dienenden sprachlichen Mittel "gesammelt" wurden. Die so aufgestellten Punkte dienten als Kriterien zur Bewertung der Aufsätze.

Kurznachricht

Textfunktion und

Globalziel: Informieren

Öffentlichkeitsgrad:

öffentlich

Titel: fast immer eine Kurzaussage ohne Verb²⁴

Zeitform: Das finite Verb des ersten Satzes steht im Präsens, der ganze Text im Präteritum.²⁵

Charakter der Informationen:

In erster Linie sind es Antworten auf Fragen: "Wer?, Was?, Wo? Wann?, Wie?, Warum?"

Bestandteile des Ereignisses²⁶

Kurze Meldungen geben oft keine Antworten auf Fragen: "Wie? und Warum?"²⁷

Formen der Einschränkung von Sicherheit des Wissens des Autors:

Privatbrief

Textfunktion und

Globalziel: Informieren

Öffentlichkeitsgrad:

privat

Anrede: z.B: Liebe Susanna !

Zeitform: Der Text kann mit einem Ausruf ohne Verb beginnen, z.B: "Herzlichen Dank für Deinen Brief !" oder mit einem Aussagesatz im Perfekt, z. B: "Ich habe Deinen Brief am... dankend erhalten." Das Ereignis wird in erzählender Zeitform, also im Präteritum geschildert.

Charakter der Informationen:

Der Autor des Briefes beschränkt sich nicht nur auf Tatsachen, sondern kommentiert und analysiert sie, beschreibt eigene von dem Ereignis ausgelösten Gefühle, fügt andere Informationen hinzu, die der private Charakter des Briefes diktiert.

Formen der Einschränkung von der Sicherheit des Wissens des Autors:

Modalverben als Ausdruck einer sicheren Vermutung des Autors, z.B.:
"Der Fabrikant muß für die neue Maschine viel bezahlt haben."

Modalwörter, z.B: offenbar, vermutlich, wahrscheinlich.

Indirekte Rede zur Wiedergabe von fremden Aussagen

Angabe der Quelle, von der die Information stammt, z.B.
"Nach der Aussage des Staatsanwaltes..."

Der Charakter der Mitteilung von Informationen setzt hier eine **sachbetonte** Darstellung des Ereignisses die frei von jeglichen Bewertungen ist, voraus. Der Autor bleibt in seinen Aussagen neutral.

Ähnlich wie in der linken Spalte (Modalverben, Modalwörter, Angabe der Informationsquelle), aber alle Aussagen haben einen privaten und individuellen Charakter, z.B: "Soviel ich weiß...", "Soweit ich mich daran erinnere ...", "Wenn ich mich nicht irre..." usw.

Der Charakter der Mitteilung von Informationen setzt hier eine **meinungsbetonte** Darstellung des Ereignisses voraus. Der Autor zeigt in seinen Aussagen eine "evaluative

Einstellung" zu den von ihm beschriebenen Sachverhalten.²⁸

Analyse und Bewertung der Aufsätze:

Wie an den in der Tabelle aufgezeichneten Merkmale der beiden Textsorten zu sehen ist, haben die zu schreibenden Aufsätze dieselbe kommunikative Textfunktion: Informieren. Diese Funktion sollte jedoch durch zwei verschiedene Arten von Themenentfaltung erreicht werden, und zwar folgenderweise:

- Der meinungsbetonte Charakter des Briefes setzt auch Evaluation des dargestellten Ereignisses voraus. Die Evaluation ist neben der Komplikation und der Resolution eine obligatorische Kategorie der narrativen Themenentfaltung. Der obligatorische Charakter der Evaluation unterscheidet die narrative Themenentfaltung von der deskriptiven.²⁹

- Der sachbetonte Charakter der Kurznachricht soll dagegen mittels der deskriptiven Themenentfaltung wiedergegeben werden. Die Schwerpunkte liegen hier genauso wie in den vorhin geschriebenen Zeitungsnachrichten in den wichtigsten Bestandteilen des Ereignisses, d. h. in den Antworten auf Fragen: Wer? Was? Wo? Wann? Wie? und Warum?

Das Ziel dieser Analyse ist zu zeigen, inwieweit es einer von den Autorinnen gelungen ist, das Ereignis mittels der oben genannten zwei Arten von Themenentfaltung in zwei Textsorten verschiedenen Öffentlichkeitsgrades und Darstellungscharakters zu schildern.

Um zugleich auf die Punkte zu deuten, die in meinem Unterrichtsvorschlag noch erweitert bzw. verändert werden sollten und auf andere Schwächen, die nicht unbedingt an meinem Konzept liegen, habe ich zwei Aufsätze einer Autorin zur Analyse gewählt, die keinesfalls zu den besten in der Gruppe gehören.

Privatbrief, Ebene der Textstruktur: Thema, Themenentfaltung, Makrostruktur, grammatische Kohärenz

Es fiel mir besonders schwer, den Aufsatz makrostrukturell zu gliedern, weil die Autorin überhaupt keine Absätze gemacht hat. Trotz der Schwierigkeiten habe ich im Text folgende Teile unterschieden:

Z. 1 -11 Eröffnungsteil: Die Autorin bedankt sich bei ihrer Freundin für den letzten Brief und gleich danach führt sie das Thema ein.

Einerseits ist das Thema geschickt eingeführt als "etwas Schreckliches, was passiert ist", andererseits wird aber "das Schreckliche" nicht konkret genannt. Auf diese Weise steigert die Autorin das Interesse des Rezipienten.

Dieses Effekt wird leider durch die thematische Lücke, die zwischen dem ersten und dem zweiten Satz im Text entsteht, teilweise verdorben, weil es zwischen diesen zwei Propositionen weder eine thematische Überführung, noch eine Positionsmarkierung gibt.

Z. 11 -28: Hauptteil: Hier folgt die Darstellung des Ereignisses - die Komplikation. Diese Kategorie der narrativen Themenentfaltung wurde hier richtig ausgedrückt, d.h. durch kurzen und klaren Bericht über den Unfall.

Die Evaluation des Ereignisses beruht dagegen ausschließlich auf dessen emotionalen Einschätzung, wie Z. B. :

- in Z. 19: "Ich war völlig entsetzt."
- in Z. 21: "Die Stimmung wurde aber grauenhaft."
- in Z. 24: "In der Atmosphäre spürt man Spannungen."

Leider teilt die Autorin dem Leser ihre Bewertung und ihre eigene Stellungnahme zu dem Geschehenen nicht mit. Es ist am Text deutlich zu spüren, daß die Kategorie der Evaluation nicht völlig ausgedrückt worden ist.

Z. 29 -32: Schlußteil: Resolution. Die vom Unfall verursachte Komplikation wird die Mittelung der durch den Unfall erschrockenen Autorin aufgelöst, daß sie vielleicht einen neuen Arbeitsplatz sucht. Diese Kategorie ist zwar kurz aber richtig formuliert.

Das Hauptthema des Textes wird im Text in zwei Nebenthemen gespalten:

1. Die Gefühle der Autorin und
2. die Ursache des Unfalls, die Maschine.

Dieser Aufteilung entsprechen die beiden Hauptreferenzträger im Text: "Ich" und "die Maschine".

Die häufigste Art der Wiederaufnahme dieser Referenzträger ist die Wiederaufnahme durch dasselbe Wort: durch Substantiv oder durch Personalpronomen bzw. durch Paraphrase für die Maschine: "unser Gott".

In der Wiederaufnahmestruktur des ganzen Textes gibt es bis auf einen (die Wortebene) keine Referenzfehler. Die grammatische Kohärenz wird außerdem durch Adverbien, Relativpronomen und selten durch Konjunktionen gesichert. Leider wird sie durch die auf der Ebene der Satzstruktur begangenen Fehler einigermaßen gestört.

Privatbrief, Ebene der Satzstruktur

Es gibt hier für die deskriptiven Formen charakteristische, richtig gebaute Relativsätze.

Die die Struktur des Textes in einem gewissen Grade beeinträchtigenden Fehler beruhen entweder auf einer falschen Wahl von Konjunktionen oder auf einer falschen Wortfolge:

- in Z. 7: statt der Konjunktion "denn" wäre hier die Konjunktion "daß" richtig,
- in Z. 27 - 28. Fehler in der Wortfolge: das Akkusativobjekt steht falsch an der Stelle des Dativobjekts.
- in: Z. 31 -32 : Das Objekt des Satzes wurde falsch gewählt. Richtig wäre: "Diesen Beruf finde ich wirklich angenehm" oder "Das halte ich für einen angenehmen Beruf."

Privatbrief, Ebene der Wortstruktur

Auf den ziemlich umfangreichen Wortschatz der Autorin deuten die passenden Ausdrücke, die sie für die Beschreibung des Ereignisses und ihrer eigenen Gefühle verwendet.

Einige hier begangene orthographische Fehler (Z. 6. und Z. 24) und ein Fehler in der Adjektivdeklinaton in Z. 8 stören die Struktur des Textes nicht.

Der Fehler in der Rektion des Verbs "jmdm. etwas mitteilen" in Z. 7 - 8 entstellt dagegen ein wenig den Sinn des Satzes.

Darüber hinaus wird die implizite Wiederaufnahme des Substantivs "Kopf" in Z. 18 durch den unbegründeten Plural vom Substantiv "Kollegin" in Z. 56 gestört.

Diesen Brief habe ich zwischen "mittelmäßig" und "gut" bewertet. Zwar hat seine Autorin die Informationsfunktion des Textes ausgedrückt und das Thema so formuliert und entfaltet, daß es leicht erkennbar und einheitlich ist. Jedoch weist der Aufsatz auf der Ebene der Textstruktur und in dem Charakter der Darstellung des Ereignisses folgende Schwächen auf:

- es gibt keine Absätze im Text, was während des Lesens die Unterscheidung verschiedener Gedankenstränge und seiner einzigen Teile voneinander erheblich erschwert,
- die Evaluation, (eine für die narrative Themenentfaltung obligatorische Kategorie), ist nur teilweise ausgedrückt worden, weil die Bewertung und die Einstellung zum Ereignis fehlen,
- viele von den auf der Ebene der Satzstruktur und auf der Wortebene begangenen Fehler stören die Textstruktur,
- keine Information im Brief deutet darauf hin, daß sich die Autorin in die Rolle der Tochter des Fabrikanten hineinversetzt hatte. Die Tatsache ändert die Sicht, aus welcher das Geschehene beschrieben werden sollte.

Kurznachricht, Ebene der Textstruktur: Thema, Themenentfaltung, Makrostruktur, grammatische Kohärenz

Schon bei der Formulierung vom Thema stoßen wir auf einen Mangel: das Thema der Nachricht ist nicht wie in den meisten Aufsätzen schon aus dem Titel zu erschließen, weil es hier komischerweise keinen Titel gibt.

Es wird im ersten Satz angegeben und läßt sich als "Tod in der Gummifabrik" paraphrasieren.

In den nächsten Teilen des Textes wird das Thema mittels der deskriptiven Themenentfaltung näher dargestellt.

Die wichtigsten Bestandteile des Ereignisses sind in den einzelnen makrostrukturellen Teilen des Textes in folgender Reihe zu finden:

Z. 1 -3: Einführung: Antworten auf Fragen:

Wer? Uta Lambrecht.

Was? Ist gestorben.

Wo? Im Betrieb der Gummifabrik in Darmstadt.

Wann? Am 21. Mai.

Z. 4 -18: Hauptteil: Verlauf des Unfalls. Antworten auf Fragen:

Warum? Die Arbeiterin ist beim Klettern ausgerutscht.

Wie? Die Maschine hat sie geköpft.

Z. 19 -20: Schlußteil: Kommentar der Journalistin.

Wie es an dieser Gliederung leicht zu sehen ist, erfüllt der Text alle in der Aufgabe an die Studenten gestellten Anforderungen hinsichtlich des informativen Gehaltes der Kurznachricht, aber der Kommentar im Schlußteil hat den sachbetonten Charakter der Mitteilung von Informationen zu einem meinungsbetonten verändert. Das Resultat ist also ein Gegenteil davon, was in der Aufgabenstellung (in der Tabelle verdeutlicht) verlangt wurde.

Die dominierenden Referenzträger des Textes sind: 1. Das Opfer des Unfalls: "Uta Lambrecht " und 2. Die Ursache des Unfalls: "Maschine ".

In der Topikkette des ersten Referenzträgers gibt es folgende Aufnahmebeziehungen:

Z. 8: "die arme Arbeiterin" - Paraphrase,

Z.10: "Sie" Wiederaufnahme durch ein Personalpronomen,

Z. 15: "Der Kopf" und Z. 18. "den Mädchenkopf" Wiederaufnahme durch einen Unterbegriff.

Die Topikkette "Maschine" besteht aus folgenden Wiederaufnahmen:

Z.5: "der Mörder" Paraphrase,

Z. 6, 10: "Maschine" Wiederaufnahme desselben Substantivs.

Dank der Wiederaufnahme des Themas durch die dominierenden Referenzträger und seiner Entwicklung durch die Informationen über die wichtigsten Bestandteile des Ereignisses ist das Thema bis Z. 16 einheitlich.

In Z. 16 wird nämlich ein Nebenthema: "Der Mann" eingeführt , welches mit dem Hauptthema der Kurznachricht nicht ganz kompatibel ist, d. h. sein Zusammenhang

mit dem Hauptthema: "Tod in der Gummifabrik" ist aus dem Text nicht eindeutig zu erschließen.

In der Wiederaufnahmestruktur habe ich keine Referenzfehler festgestellt.

Außer den genannten Mitteln sichern die grammatische Kohärenz Relativpronomina (Z. 4, 6, 17, 20) und die Konjunktion "daß" (Z. 10, 13).

Kurznachricht, Ebene der Satzstruktur

Die im Bereich der Satzstruktur begangenen Fehler stören nicht nur die Struktur des Aufsatzes, sondern auch beeinträchtigen seinen textsortenspezifischen Charakter und zwar dadurch, daß:

- der Titel fehlt,
- die Wortfolge des ersten Satzes falsch ist,
- die Zeitformen der Modalverben, die zur Einschränkung des Sicherheitsgrades der vermittelten Informationen verwendet wurden, auch falsch sind. (Z. 5: "sollte", Z. 8: "mußte", Präteritum statt Präsens).

Kurznachricht, Ebene der Wortstruktur:

Die hier verwendeten Ausdrücke entsprechen dem Öffentlichkeitsgrad der Textsorte "Kurznachricht".

Die Zahl der Modalverben (wahrscheinlich sollen alle der Einschränkung des Sicherheitsgrades der mitgeteilten Informationen dienen) ist übertrieben hoch und wirkt im Text unnatürlich

Diese Kurznachricht habe ich insgesamt für "mittelmäßig" bewertet.

Das Hauptkriterium der Bewertung - die Informationsfunktion des Textes - ist zwar durch die Aufzählung der Bestandteile des Ereignisses ausgedrückt worden und der Text ist meist kohärent (bis auf das oben erwähnte mit dem Hauptthema nicht ganz kompatible Nebenthema), doch folgende Fehler und Mängel stören gewissermaßen die Textstruktur und den textsortenspezifischen Charakter:

- der Titel fehlt,
- es gibt einen überflüssigen Kommentar, der den sachbetonten Charakter zu einem meinungsbetonten verändert,
- die Satzstruktur ist oft falsch und
- im Text wurden übertrieben viele Modalverben verwendet.

Die Schwächen beider Texte derselben Autorin deuten darauf hin, was in diesem Unterrichtskonzept verändert werden müßte und was noch weiter noch geübt werden sollte. Alle Fehler der Autorin dürfen nicht verallgemeinert werden.

Deswegen möchte ich nur diese von ihnen betonen, die auch in der Gruppe oft vorgekommen sind:

- Viele Texte werden in keine Absätze gegliedert.
- Die meisten Studenten wissen nicht, daß zu einer richtigen Evaluation eines Ereignisses nicht nur der Ausdruck von dessen emotionaler Einschätzungen, sondern auch der Ausdruck von eigener Bewertung und Stellungnahme zu dem Ereignis gehört.
- Häufig gibt es plötzliche und in der Aufgabenstellung nicht vorausgesetzte Änderungen des sachbetonten Charakters zu meinungsbetontem. Die zum Ausdruck der Objektivität und der Subjektivität dienenden Mittel müssen geübt werden.

- Viele Modalverben, die als Mittel zur Einschränkung des Sicherheitsgrades der mitgeteilten Informationen verwendet wurden, deuten auf eine Schwäche meines Unterrichtskonzeptes. Es genügt nicht, nur die Textsorten zu beschreiben (siehe Tabelle im Unterrichtsvorschlag). Außer theoretischen Informationen muß es im Unterricht Mustertexte geben, aus denen sich Planungs- und Formulierungshilfen für die zu schreibenden Texte entwickeln lassen, auch wenn es schon bekannte Textsorten sind.
- Die Studenten sollen für die Rolle der grammatischen kohärenzstiftenden Mittel: Substantive (Wiederholung desselben Substantivs), Pronomina, Adverbien, Pronominaladverbien, Konjunktionen und auch definiter Artikel, indefiniter Artikel, Partikeln sensibilisiert werden.

8. Erlebniserzählung

Eine Umschulungsgruppe von Russischlehrern im Jahrgang II (obligatorisches Lehrbuch: Miteinander, Bd. 3) hat sich mit dem Thema: "Heimkinder" beschäftigt. Der Hörtext von Renate Welsch: "Der Erpresser" (siehe Quellenverzeichnis) gab den Anlaß zur Formulierung folgender Aufgabe:

Schreiben Sie eine Erlebniserzählung eines Heimkindes darüber, wie das Kind ins Heim gekommen ist, oder darüber, wie es ihm gelungen ist, das Heim zu verlassen, oder über eines seiner Erlebnisse im Heim !

Das Ziel dieser Aufgabe war, das Vorwissen der Studenten über die Erlebniserzählung zu aktivieren und zu prüfen.

Nachdem die Aufsätze verfaßt worden waren, folgte die Besprechung der Erlebniserzählung als Textsorte. Nach der Textsortentypologie von Sowinski zeichnet sich die Erlebniserzählung durch folgende Merkmale aus:

"Die Erlebniserzählung findet sich als Geschehensschilderung in der Ich - Form in Schulaufsätzen wie in literarischen Texten, wo sie als selbständiger (...)Text erscheinen kann. Neben Wörtern des persönlichen Erlebens dominieren hier Umstandsangaben zur Charakterisierung der Erlebniswelt. Wortwahl und Satzbau sind oft von der dargestellten Erlebnisperspektive und von dem Weltbild und Sprachausdruck des vorgegebenen Erzählers abhängig. Darstellungsstil und Sprachstil bedingen einander. Der Ausmalung der Erzählspannung dienen Adverbien, Ausrufe, wörtliche Reden sowie Darstellungen im szenischen Präsens, besonders bei Höhepunkten der Erlebniserzählung." (Sowinski 1973, 295)

Nach der Information bekam die Gruppe eine Erlebniserzählung mit der Aufgabe, die oben zitierten Merkmale in dem Text zu finden (siehe Anhang: "Intertexte", 8. Erlebniserzählung, Mustertext).

Diese Erzählung wurde wegen der Ähnlichkeit der Erlebniswelt und der Erlebnisperspektive des Erzählers mit denen in den bereits geschriebenen Aufsätzen gewählt.

Es wurde auf folgende Merkmale gedeutet:

1. Das Geschehen ist in der Ich - Form verfaßt worden.
2. Es gibt hier folgende Umstandsangaben zur Charakterisierung der Erlebniswelt: "Ich war noch recht schüchtern, als ich meine erste Geigenstunde hatte. (...) Ich war

wie aus den Wolken gefallen. In meiner Bestürzung antwortete ich ohne zu überlegen..."

3. Die Erlebnisspannung wird erhalten durch:

- wörtliche Reden z.B: "Also freiwillig bist du gekommen ? Hast du keine Angst vor mir ?" "Nein, sagte ich ein wenig erleichtert."

- Adverbien und Ausrufe "Als ich anklopfte, rief drinnen im Zimmer eine rauhe Männerstimme „Herein! „(...) Dann sprach er zu sich selber: „ Nicht übel! Philipp Keller, Geigenmeister in Würzburg 1907..."

4. Es gibt keine Darstellungen im szenischen Präsens.

Die Schritte der Analyse der Erzählung: "Meine erste Geigenstunde" beruhte darauf, daß die Studenten die grammatische Kohärenz überprüfen sollten.

In der grammatischen Kohärenzanalyse wurde gedeutet u.a. auf:

- die explizite Wiederaufnahme eines Personalpronomens durch ein Personalpronomen z.B: " **Ich** war noch recht schüchtern, als **ich** meine erste Geigenstunde hatte."

- die implizite Wiederaufnahme des Substantivs durch ein Substantiv: "...rief drinnen im Zimmer eine rauhe **Männerstimme** : „Herein !,, . Dann stand ich vor einem **Mann....**" (ontologisches Kontiguitätsverhältnis)

- linkskonexe Konjunktion "aber" und rechtskonexe Konjunktion "als": Ich war noch recht schüchtern, **als** ich meine erste Geigenstunde hatte. Ich werde sie **aber** nicht vergessen.

In der thematischen Kohärenzanalyse wurde auf zwei Topikketten gedeutet, und zwar auf:

- die Topikkette " ich" wiederaufgenommen durch : "meine", "du", "der arme Kerl", und "mir",

- die Topikkette: "Mann", zu der gehören: "rauhe Männerstimme", " der Gestrenge", "er", "ihm", und "der Geigenlehrer".

Danach bekam die Gruppe folgende Aufgaben:

1. Antworten Sie auf die Frage: Inwieweit entspricht Ihre Erlebniserzählung der Textsorte?

Veranschaulichen Sie Ihre Antwort mit Beispielen. Führen Sie in Ihrem Text Änderungen durch, falls es nötig ist.

2. Überprüfen Sie die grammatische Kohärenz Ihres Textes !

Diese Aufgabenstellung hatte folgende Ziele:

1. Analyse eigener Aufsätze (= Autoanalyse), durch welche die Merkmale der Textsorte "Erlebniserzählung" kennengelernt und ein evtl. falscher Gebrauch von Konjunktionen , oder von Pronomina entdeckt werden sollten.

Analyse und Bewertung der Aufsätze

Aufsatz 1. Ebene der Textstruktur: Thema, Themenentfaltung, Makrostruktur, dominierende Referenzträger, Thema- Rhema Progression, grammatische Kohärenz

Die gedankliche Ausführung des Themas sieht in den einzelnen makrostrukturellen Teilen des Aufsatzes folgenderweise aus:

Z. 1 - 4: Eröffnung: Als Thema wird ein Ereignis suggeriert, welches dazu geführt hat, daß der Erzähler wieder im Kinderheim ist.

Durch die geschickte Positionsmarkierung: "Ich erzähle alles::" übergeht die Autorin zum nächsten Teil.

Z. 6 - 57 Hauptteil. Dieser Teil besteht aus vier thematischen Unterteilen (a, b, c, d), unter denen erst der vierte das eigentliche Erlebnis ist, welches über das Resultat der ganzen Geschichte entscheidet. In der deskriptiven Themenentfaltung dieser Unterteile lassen sich berichtende und beschreibende Formen unterscheiden:

a) Z. 6 -16: Vorstellung von Familie Schulte, Charakteristik des Sohnes der Pflegeeltern.

Der dominierende Referenzträger ist hier "Peter". In der Thema - Rhema Progression dieses Teiles tritt "Peter" als konstantes Thema auf, zu dem in jedem Satz eine neue Information - ein Rhema hinzugefügt wird. Diese Progression mit dem durchlaufenden Thema deutet auf die beschreibende Form dieses Teiles. Einige evaluative Elemente, auf die bei der Analyse der Wortebene hingedeutet wurde, lassen sich hier merken.

b) Z. 17 -33 Ankunft bei Familie Schulte. Dieser Teil zeichnet sich durch berichtende Formen aus. Darauf deutet eine sehr sachliche Aufzählung von Tatsachen (Datum der Ankunft, die Größe des Hauses und des Gartens etc.), ohne Kommentare und ohne Evaluation.

c) Z. 33 -44 : Alltag bei Familie Schulte. Auch in diesem Teil gibt es meistens berichtende Formen. Auch hier wird meistens sachlich berichtet mit einer Ausnahme, wo der seelische Zustand des Erzählers ausgedrückt wird "Ich fühlte mich hier elend" (Z. 39)

Die dominierenden Referenzträger sind hier : "ich" und "Peter". Die Wiederaufnahme (durch ein die Wiederholung desselben Substantivs, oder durch ein Personalpronomen) hat hier explizite Formen.

d) Das entscheidende Ereignis: Prügelei am Rande des Schwimmbeckens und ihre schlimmen Folgen.

Auch hier gibt es dieselben dominierenden Referenzträger und ähnliche Formen der Wiederaufnahme.

Auffallend ist der sachliche Stil, ohne Kommentare und überhaupt ohne Einschätzungen des Ereignisses, über welches berichtet wird.

Z. 18 -63: Schlußteil: Die Wiederkehr des Erzählers ins Kinderheim als Resultat der Prügelei und endgültiger Abschluß der Erzählung, der diesmal wirklich den Stil eines 10jährigen Kindes wiedergibt.

Als Mittel der grammatischen Kohärenz dienen außer den schon genannten auch kopulative, temporale und adversative konjunktionale Verknüpfungen und Adverbien.

Eine ganz andere Form der Themenentfaltung, und zwar eine narrative, ist im Aufsatz 2 feststellbar. Die Autorin beschreibt hier nämlich den Geburtstag eines Waisenkindes als eines seiner größten Erlebnisse: Im Hauptteil dieses Aufsatzes (Z. 14 - 39) wird durch die Beschreibung des vierzehnten Geburtstages der Autorin das im Eröffnungsteil genannte Thema konkretisiert.

Auf die narrative Themenentfaltung auf weisen der ungewöhnliche Charakter³⁰ des beschriebenen Ereignisses (der Geburtstag wird nicht im Kinderheim, sondern bei der Lieblingserzieherin gefeiert) und die hier feststellbaren drei Kategorien: Komplikation, Resolution und Evaluation deuten.

Als Komplikation läßt sich die Darstellung des sehr spannend und angenehm verbrachten Tages auffassen.

Resolution also Auflösung des Ereignisses in einer positiven Hinsicht ist das Versprechen der Erzieherin, mit ihrem Pflegekind auch seinen nächsten Geburtstag zusammen zu feiern.

Das beschriebene Erlebnis wird von der Erzählerin ständig durch die in der Analyse der Wort und Satzstruktur beschriebenen Mittel evaluiert.

Aufsatz 1, Ebene der Satzstruktur

Neben einfachen Sätzen gibt es zusammengezogene (Z. 53 - 55) zusammengesetzte wie Objekt- (30, 35, 56), Adversativ- (Z. 28 - 29, 46 - 47, 50 - 51) und Relativsätze (Z. 13, 34) und Infinitivkonstruktionen (Z. 3, 6, 21, 48).

Der Satzbau ist richtig und sogar für den Stil eines 10jährigen Kindes zu kompliziert. Die Wahl des Präteritums, als Leittempus "der erzählten Welt"³¹ ist richtig.

Leider mangelt es hier an solchen textsortenspezifischen Merkmalen wie: Darstellungen im szenischen Präsens, Ausrufesätze und wörtliche Reden.

In der Einschätzung des textsortenspezifischen Charakters ihrer "Erlebniserzählung" deutet zwar die Studentin auf wörtliche Reden in ihrem Text, obwohl die Stellen, auf welche die Autorin hindeutet, keine wörtlichen Reden sind.

Aufsatz1, Ebene der Wortstruktur

In der ziemlich langen Erzählung lassen sich nur zwei "Umstandsangaben zur Charakterisierung der Erlebniswelt" der Erzählerin feststellen. Sie wurden durch dasselbe Verb des Fühlens mit jeweils einem anderen qualitativen Adjektiv ausgedrückt:

Z. 29: "Ich fühlte mich fremd da."

Z. 39: "Ich fühlte mich elend."

Ihre Gefühle und Bewertungen drückt die Autorin ausschließlich durch die zur Charakteristik des Sohnes der Pflegeeltern verwendeten qualitativen Adjektive, Verben und eine idiomatische Wendung aus:

Z. 12 "verwöhnt",

Z. 49 "frech", "grob"

Z. 15: "er grinste und machte mir eine lange Nase"

Z. 40 - 42: "Er (...) prügelte mich..."

Der orthographische Fehler in der linkskonnexen Partikel "nämlich" in Z. 22 wurde von der Autorin während der Selbstkorrektur nicht verbessert. Wahrscheinlich hat sie die Rolle der Partikel als Konnektor im Text³² nicht bemerkt.

Der auf der falschen Wahl des Verbs beruhende Ausdrucksfehler in Z. 53: "er blieb hinunter" statt z. B. "er ging hinunter" wurde von der Autorin auch nicht bemerkt und in der Analyse ihres Textes sogar wiederholt.

Nicht korrigiert blieb auch die Präposition "seit" in Z. 6, die hier statt einen Zeitpunkt, auf welchen das Verb "beginnen" deutet, eine Zeitdauer suggeriert.

Alle diese Fehler stören die grammatische Kohärenz des Aufsatzes nicht und das mag der Grund dafür sein, daß die Studentin sie während der Analyse und Selbstkorrektur nicht bemerkt hatte.

Der ganze Aufsatz ist sowohl grammatisch als auch thematisch kohärent. Die Informationsfunktion mittels der deskriptiven Themenentfaltung wurde größtenteils ausgedrückt.

Jedoch läßt der Text bezüglich der thematischen Einteilung und des textsortenspezifischen Charakters noch manches zu wünschen übrig:

Das nämlich schon am Anfang implizit angekündigte ("Ich wußte das im voraus") entscheidende Erlebnis nimmt keinen zentralen Platz im Text ein, sondern ist eines von den Nebenthemen des Hauptthemas: "Das unglückliche Leben eines Waisenkindes in einer Pflegefamilie."

Den hier nicht zu erwartenden sachlichen Charakter steigert die Autorin dadurch, daß sie auf die meisten textsortenspezifischen Merkmale verzichtet also:

- auf mehr evaluative Elemente, die auf die persönliche emotionale Einstellung des Erzählers zu den beschriebenen Sachverhalten deuten,
- szenisches Präsens,
- wörtliche Reden,
- Ausrufe

Aus diesen Gründen habe ich den sonst auch grammatisch orthographisch richtigen Text "nur" für "gut" bewertet.

Im Vergleich mit dem Aufsatz 1 sind im Aufsatz 2 mehrere textsortenspezifische Mittel spürbar, und zwar sind es wie folgt:

- Charakterisierung der Erlebniswelt (Adjektive, verbale Formen)
- Ausrufe,
- wörtliche Reden, die nach der Autoanalyse hinzugefügt wurden,
- Evaluation des Ereignisses (als Kategorie der narrativen Themenentfaltung),
- die Proportionen in der makrostrukturellen Gliederung - das wichtigste Geschehen wird auch am ausführlichsten, beschrieben und nimmt im Aufsatz eine zentrale Stelle ein.

Allgemeine Zusammenfassung:

Das Ziel der "Autoanalyse" war Sensibilisierung und Festigung der textsortenspezifischen Merkmale, auf welche die meisten Studenten in den Analysen ihrer Aufsätze richtig hingedeutet haben.

Andererseits aber hat sich herausgestellt, daß die Studenten während der "Autoanalyse" ihre eigenen Fehler nicht entdecken und dadurch ist eines der von mir ursprünglich gesetzten Ziele der Analyse nicht erreicht worden.

Manche von den Autoren der Aufsätze entfalten ihre Themen "narrativ", ohne über theoretische Kenntnisse über die Kategorien dieser Grundform zu verfügen, und

- trotzdem tun sie es richtig - wie im Aufsatz 2 -, wo das Erlebnis - die Komplikation die zentrale Stelle einnimmt.
Würden die Studenten über die Kenntnisse der Grundformen verfügen, könnten sie diese Grundformen bewußt anwenden, und viele von ihnen würden sicher darauf kommen, daß sich eben die narrative Themenentfaltung dank der Kategorie der Komplikation (etw. Ungewöhnliches) für die Erlebnis erzählung besser als die deskriptive Themenentfaltung mit berichtenden Charakter (wie im Aufsatz 1) eignet.

9. Bericht

Zu dem Rahmenthema "Die Heimkinder" (obligatorisches Kursbuch: Miteinander, Bd. 3, Jg. II, Direkt - und Fernstudenten) wurde von mir ein Interview mit der Stellvertreterin des Direktors von Veszprémer GYIVI (Gyermek- és Ifjúsági Intézet) gemacht.

Dieses Interview habe ich den Studenten vorgelesen, die sich die wichtigsten Tatsachen notiert haben.

Anhand ihrer Notizen sollten sie jetzt einen Bericht über die Situation der Heimkinder in Ungarn schreiben und eventuell die Informationen zu diesem Thema durch eigene erweitern.

Das **Lernziel** bei der Aufgabe war:

- der Kenntnisse über die Textsorte - Bericht erweitern und festigen,
- die Änderung des dialogischen Stils zu monologischem Stil sprachlich bewältigen,
- Unterschiede zwischen meinungs - und sachbetontem Charakter des Informierens finden und dementsprechend die sprachlichen Mittel bewußt anwenden können.

Vorgehen im Unterricht:

Das Ziel des Textes wurde anhand der Texttypologie von Engel³³ gemeinsam mit der Lerngruppe bestimmt. Danach wurden die theoretischen Informationen über die Textsorte von mir vermittelt.

Das **Globalziel** des Textes ist: Informieren und stimmt mit der Informationsfunktion des Textes überein.

Der Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe ist dadurch erhöht, daß Bericht keine sog. "reine" Textsorte ist.

"Die reine Berichtsform ist bei kürzeren Nachrichten über bestimmte Ereignisse gegeben, die sich auf die Aufzählung der Fakten und Umstände beschränken. Der Vergleich mehrerer Berichte über das gleiche Ereignis kann verdeutlichen, daß auch hierbei stilistische Variationen möglich sind. Längere Zeitungstexte verbinden oft berichtende, beschreibende und erläuternde Formen." (Sowinski 1973, 285)

"Die meisten Berichte verlangen eine sorgfältige Aufzählung der für den Berichtszweck wichtigen Begebenheiten in der richtigen Reihenfolge." (ebenda 284)

1. Der mehr oder weniger meinungsbetonte Charakter des Berichtes hängt von dem Autor und von seiner Stellungnahme zu den beschriebenen Ereignissen ab. Folgende Tabelle fasst die konjunktivischen und die nicht - konjunktivischen Formen zusammen, die einer Textwiedergabe einen meinungs- bzw. sachbetonten Charakter verleihen können.

Man geht von einer direkten Textwiedergabe³⁴ aus, z.B:
 "Dort kann man nicht viel lernen", sagte Julia.

Jedoch bei der Aufgabe: Die Textsorte - Interview in die Textsorte - Bericht umgestalten, sollte mit der direkten Textwiedergabe vorsichtig umgegangen werden, denn durch die vielen Zitate würde der neu entstandene Text dem Ausgangstext allzu sehr ähneln. Daher ist hier die indirekte Textwiedergabe viel mehr empfehlenswert als die direkte, obwohl die direkte nicht ausgeschlossen ist.

sachbetont

meinungsbetont

(Der Sprecher vermeidet jede Stellungnahme zu der wiedergegebenen Meinung.)

Julia sagt, daß man dort nicht viel lernen könne.

(Hier kann man vermuten, daß der Sprecher Julias Meinung ist.)

Julia sagt, daß man dort nicht viel lernen kann.

(Folgender Satz drückt eine sichere Zurückhaltung des Sprechers aus:)

Julia sagt, sie wisse nichts davon.

Julia sagt, sie weiß nichts davon.

2. Die Studenten bekamen zur Analyse einen Zeitungsbericht u.d.T.: "Tod am Geburtstag" (siehe Anhang: "Intertexte", 9. Bericht, Mustertext)

Der entscheidende Grund bei der Wahl des Textes war die Tatsache, daß auch dieser Bericht anhand verschiedener Interviews entstanden ist. Es ist an den Zitaten deutlich zu sehen.

a) Die Studenten wurden von mir nach der Form des Titels des Berichtes, der Zeitform des ersten Satzes (vgl. Textsorte - Zeitungsnachricht) und nach der Zeitform des ganzen Berichtes gefragt: hier Präsens, vgl. mit:

"Als durchgehendes normales Haupttempus gilt das Präteritum" (Sowinski, 1973, 284)

b) Es wurde nach sprachlichen Mitteln gefragt, die die Einschränkung des Wissens des Autors in dem analysiertem Text ausdrücken. Hier sind sie wie folgt:

- die Angaben der Quelle der Information, Z. 4: "Jetzt glaubt ein amerikanischer Arzt mehr zu wissen..", Z. 63: "...so seine Studie an der Harvard Medical School,...", außerdem zitierte Aussagen der Ärzte als Angaben der Quellen der Informationen.

Die im Text gefundenen Mittel wurden durch die allgemein bekannten erweitert: z.B. Modalverben, Modalwörter.

c) Es wurde nach dem allgemein informativen Charakter des Berichts gefragt, also danach, inwieweit die Fragen "Wer?, Was?, Wo?, Wann?, Wie? und Warum?" beantwortet werden.

In diesem Text werden sie (zumindest drei von ihnen) jeweils in Wiedergaben der Meinungen jedes Arztes beantwortet, z. B. Z. 22 - 34:

Wer? Oberarzt Dr. Jürgen Vogt

Wo? Herzzentrum Bad Oeynhausen

Wann? Jetzt. (Das Präsens als Zeitform des Berichtes betont den aktuellen Charakter der Informationen.)

Was? Stellt fest, daß Familienereignisse als Auslöser für einen Herzinfarkt möglich sind.

Warum und Wie? "...in der Aufregung werden mehr Streßhormone ausgeschüttet, die Herzfrequenz erhöht, Gefäße verengt,...."

d) Die Topikketten: "Arzt" und "Herz" werden untersucht. In beiden gibt es Wiederaufnahmen durch dasselbe Substantiv oder durch ein Personalpronomen und keine Paraphrasen, was u.a. auf sachlichen, schlichten und alltäglichen Stil des Textes deutet.

3. Die Aufgabe: "Schreiben Sie einen Bericht über die Situation der Heimkinder in Ungarn anhand des vorgelesenen Interviews und Ihrer eigenen Informationen!" wird jetzt durch folgende Anhaltspunkte noch exakter formuliert:

a) Ordnen Sie Ihr Material in eine logische Reihenfolge !

b) Beachten Sie die textsortenspezifischen Merkmale bei der Formulierung des Titels, des ersten Satzes und der Wahl der Zeitform (Präsens oder Präteritum) !

c) Antworten Sie in ihrem Text unbedingt auf Fragen: Wer?, Was?, Wo? Wann?
Die Antworten auf weitere zwei Fragen: Wie? und Warum? geben ihrem Text einen erläuternden Charakter.

d) Wenn Ihr Bericht fertig ist, lesen Sie ihn aufmerksam und beantworten Sie die folgenden Fragen:

Wie haben Sie als Autor die Sicherheit Ihres Wissens eingeschränkt?

Ist Ihr Bericht meinungs -oder eher sachbetont, oder läßt es sich nicht eindeutig beantworten? Belegen Sie Ihre Antworten am Text !

Die "Autoanalyse" dient , ähnlich wie bei der vorigen Textsorte - Erlebniserzählung, einer Selbstkontrolle und sie soll zugleich die erste Korrektur sein. Diese Aufgabe wurde bei den Direktstudenten mündlich gelöst.

Analyse und Bewertung der Aufsätze:

Zum Aufsatz 1. Ebene der Textstruktur: Thema, Themenentfaltung, Makrostruktur, Wiederaufnahmestruktur

Der Aufsatz weist ein leicht erkennbares und einheitliches Thema auf. Die für die Textsorte "Bericht" charakteristische deskriptive Themenentfaltung zeichnet sich hier durch berichtende Formen aus. Die gedankliche Ausführung des Themas läßt sich in den einzelnen makrostrukturellen Teilen des Textes folgenderweise darstellen:

Z. 1 -9: Einführung Das Thema des Berichtes: "Die Lage der Heimkinder in Ungarn" wird hier eingeführt und genannt.

Z. 10 - 75: Hauptteil Der Hauptteil besteht aus sechs Unterteilen. Jeder von ihnen ist ein mit dem Hauptthema des Textes kompatibles Nebenthema.

Z. 10 -27: a) Die Abstammung der Kinder und die Gründe, aus welchen sie in das Jugendamt kommen.

Der dominierende Referenzträger, "Heimkinder" wird explizit wiederaufgenommen durch:

Z. 12 , 14, 21, 24 "Kinder" - (Oberbegriff),

Z. 22 "sie" (Personalpronomen).

Z. 28 - 32: b) Die Möglichkeiten der Aufteilung der Kinder in Gruppen

Der dominierende Referenzträger, "Kinder" wird explizit wiederaufgenommen durch:

Z. 31 "Kinder" (dasselbe Substantiv).

Z. 33 - 40: c) Anforderungen, die an Erzieher gestellt werden

Der dominierende Referenzträger, "Kindererzieher" wird explizit wiederaufgenommen durch:

Z. 34, 38: "Erzieher", Erzieherin" (Substantiv)

Z. 41 - 67: d) Die Bedingungen und Möglichkeiten für eine Adoption, Wünsche und Erwartungen der Pflegeeltern:

Der dominierende Referenzträger "Pflegeeltern" wird explizit wiederaufgenommen durch :

Z. 44: "sie" (Personalpronomen),

Z. 51: "Die Pflegeeltern" (dasselbe Substantiv),

Z. 57: "Leute" (Oberbegriff),

Z. 60: "die meisten" (Indefinitpronomen)

Z. 68 - 75: e) Zukunftspläne des Jugendamtes

Der dominierende Referenzträger "Eltern" wird explizit wiederaufgenommen durch:

Z. 69: "sie" (Personalpronomen)

Z. 73: " Pflegeeltern" (dasselbe Substantiv)

Z. 76 - 78: Schlußteil Kommentar der Autorin

Die Wiederaufnahmestruktur des Textes ohne Paraphrasen und ohne implizite Verknüpfungen deutet auf einen schlichten, sachlichen Stil. In dieser Hinsicht hat der Text gewisse Ähnlichkeiten mit dem Mustertext.

Die grammatische Kohärenz des Textes wird außer den genannten Mitteln durch Relativpronomen, (z. B. Z. 3) und durch Konjunktionen (z. B. Z. 21) gesichert. Außer dem bei der Analyse der Wortebene genannten Fehler sind keine Brüche in der grammatischen Kohärenz feststellbar.

Auf den berichtenden Charakter deuten in jedem Unterteil des Hauptteiles möglichst genau gegebene Antworten auf Fragen "Wer?, Was ? Wo? Wann? Wie ? Warum?", damit werden die wichtigsten Bestandteile der besprochenen Sachverhalte angegeben. Dadurch wird die grundlegende kommunikative Textfunktion, die Informationsfunktion sehr deutlich ausgedrückt.

Der Aufsatz hat jedoch nicht sachbetonten, wie die Studentin in ihrer Analyse behauptet, sondern einen meinungsbetonten Charakter, zu dem noch außer dem Schlußteil auch die Kommentare in Z. 48 - 52 und in Z. 60 - 61 beitragen.

Im Hauptteil vom Aufsatz 2 (11 -59) stellte ich dagegen neben deskriptiven auch explikative Elemente fest: Nach dem H -O Schema³⁵ können hier Explanans und Explanandum folgenderweise dargestellt werden:

Explanans:

A Anfangs - und Randbedingungen: (explizit im Text vorhanden)

A1 In den Heimen leben zu viele Kleinkinder. (Z. 11 - 29)

A2 Die Erzieher sind überanstrengt und haben keine Geduld. (Z. 30 - 44)

A3 Die Kinder bekommen selten Antworten auf ihre Fragen, können sich nicht aussprechen. (Z. 45 -53)

G Gesetzäußerung (implizit im Text vorhanden:

Wenn A1, A2, und A3, dann bleiben die Kinder sprachlich zurück und das ist die Ursache dafür, daß sie zurückhaltend sind.

Explanandum: Warum sind die Heimkinder zurückhaltend ? (Z. 1- 10)

Aufsatz 1. Ebene der Satzstruktur

In ihrer Analyse deutet die Studentin auf Konjunktivsätze als Mittel zur Einschränkung des Sicherheitsgrades der mitgeteilten Informationen hin.

Leider ist auch hier ihre Analyse falsch. In Z. 25, 32, 37, 47 drücken die Konjunktivsätze einen Wunsch und in Z. 70 eine Notwendigkeit aus.

Im Aufsatz gibt es neben einfachen auch zusammengezogene Sätze und auch Relativ- (30 - 31, 46 - 47, 58 - 59) Objekt- (11 - 12 , 21 - 22, 58, 59), Konzessivsätze (41 - 43) und Infinitivkonstruktionen (Z. 6 - 7, 68 - 69).

Der Satzbau ist also vielfältig und außer der finalen Infinitivkonstruktion mit "um zu" in Z. 25, wo die Präposition "um" fehlt und der falschen Wortfolge im Komparativsatz, in Z. 76 -77 meist richtig.

Im Vergleich mit dem Mustertext sind die Sätze im Aufsatz der Studentin länger und komplizierter gebaut. Im Mustertext wurde mehrmals Konjunktiv I zur Betonung des neutralen Charakter der Informationswiedergabe benutzt.

Im Bericht der Studentin wird zur Wiedergabe der Aussagen der Leiterin vom Jugendamt ausschließlich Indikativ verwendet, was dem Text einen eher meinungsbetonten und nicht sachbetonten Charakter verleiht.

Ähnlich wie im Mustertext (Untertitel) gibt es in dem Aufsatz Fragesätze , wie z. B. die am Anfang, durch welche die Autorin auf das Hauptthema ihres Berichtes hinweist.

Der Bericht ist zur Betonung der Aktualität vom besprochenen Thema im Präsens verfaßt worden.

Aufsatz 1, Ebene der Wortstruktur

In der Analyse ihres eigenen Textes deutet die Studentin auf Modalverben in Z. 44 und 45 und Modalwörter in Z. 12, 78, die den Sicherheitsgrad ihres Wissens bzw. der von ihr mitgeteilten Informationen einschränken.

Das in Z. 44 und 45 stehende Verb "sollen" hat jedoch in diesem Kontext mit der oben genannten Funktion nichts zu tun, sondern weist auf eine Notwendigkeit unter dem Druck eines fremden Willens hin:

Z. 43 - 46: "Gegenüber den Pflegeeltern werden hohe Anforderungen gestellt. Sie sollen eine gute soziale Lage haben. Das Kind soll nämlich in eine intakte Familie kommen..."

In denselben Zeilen wurden zwei Ausdrucksfehler begangen: statt "Anforderungen jmdm. gegenüber stellen" sollte sein : "Anforderungen an jmdn. stellen", und statt : "eine gute soziale Lage haben" sollte geschrieben werden: "in einer guten sozialen Lage sein".

Während das Modalwort "wahrscheinlich" in Z. 78: "... und sie werden es wahrscheinlich noch schwer haben" tatsächlich die oben genannte Funktion hat, weil es nur eine Vermutung und keine Sicherheit ausdrückt, drückt das Adverb in Z. 12: "möglichst" keine Einschränkung des Sicherheitsgrades der mitgeteilten Information, sondern eine große Zahl aus: "...daß es in diesen Familien möglichst viele Kinder gibt."

Nur die Quellenangabe in z. 8 - 9 hat, auf welche die Studentin hingedeutet hat, tritt wirklich in der Funktion als Mittel zur Einschränkung des Sicherheitsgrades der mitgeteilten Informationen auf.

Außer einigen Ausdrucksfehlern, die die Struktur des Textes nicht stören, muß derjenige erwähnt werden, der die grammatische Kohärenz in Z. 53 -54 bricht: das adjektivische Indefinitpronomen "jeder" wurde falsch durch das Possessivpronomen "ihre" wiederaufgenommen, was einen Referenzfehler verursacht hat.

Wie es aus der Analyse folgt, hat dieser Text viele positive Seiten:

Er weist ein einheitliches Thema³, welches in seinen einzelnen Teilen sehr logisch und ausführlich dargestellt wurde und dadurch wurde auch eines der Hauptkriterien der Bewertung - die Textfunktion erfüllt. Auch grammatisch (außer einem Referenzfehler) ist es ein kohärenter Text.

Ferner lassen sich gewisse Ähnlichkeiten mit dem Mustertext feststellen, durch welche der Aufsatz einem Zeitungsbericht ähnelt: außer den schon erwähnten ist es noch auch sein Titel eine Kurzäußerung ohne Verb.

Der Aufsatz wurde von mir für "gut " bewertet.

Bedenklich ist aber die Tatsache, daß sich die Studentin weiter gar nicht im klaren darüber ist, welche Mittel in einem Zeitungsbericht zur Einschränkung des Sicherheitsgrades von mitgeteilten Informationen dienen und welche sprachlichen Mittel einer Information einen sach- bzw. meinungsbetonten Charakter verleihen.

Auch die Autorin des Aufsatzes 2 schätzte die Funktion mancher Ausdrucksmittel in ihrem Aufsatz falsch ein, und zwar tragen die von ihr als Ausdruck der Sachlichkeit genannten Modalwörter in Z. 53: "offensichtlich " und in Z. 57: " vielleicht " nicht zu dem sachbetonten Charakter bei, sondern schränken den Sicherheitsgrad vom Wissens der Autorin ein.

Allgemeine Zusammenfassung:

Die sog. "Autoanalyse" halte ich auch bei dieser Aufgabe für sehr wichtig. Dadurch habe ich nämlich erfahren, daß die meisten Studenten sich nicht ganz darüber im Klaren sind, welche sprachlichen Mittel in einem Zeitungsbericht zur Einschränkung des Sicherheitsgrades von mitgeteilten Informationen dienen und welche sprachlichen Mittel einer Information einen sach- bzw. meinungsbetonten Charakter verleihen.

Die Mustertexte geben viele Formulierungs- und Planungshilfen, intuitiv wird manches nachgeahmt, aber es muß noch mehr Mustertexte geben und weniger grammatische Drillübungen im Unterricht. Durch viele Mustertexte werden die textsortenspezifischen sprachlichen und formalen Merkmale besser sensibilisiert. Die Studenten sind diese Textsorte noch nicht gewöhnt. Ihre Sätze waren länger und komplizierter als die im Mustertext.

Viele Ausdrucksfehler können den Sinn des Textes entstellen und grammatische Fehler führen oft zu Referenzfehlern. Deswegen sollten die Studenten für die Bedingungen für Erhaltung der Referenz innerhalb der Pronominalisierungsketten³⁶ durch Textanalysen sensibilisiert werden.

10. Inhaltsangabe

Wenn die Autoren der Berichte über den sach- oder meinungsbetonten Charakter selbst bestimmen konnten, war es bei der nächsten Textsorte - **Inhaltsangabe** nicht der Fall. In dem methodischen "Wegweiser" zur Inhaltsangabe (Miteinander, Bd. 1, S. 42) heißt es:

"Wer eine Inhaltsangabe schreibt, ist nicht „mitten in der Geschichte“, sondern er hat Abstand, er bleibt kühl, er referiert über den Inhalt." Die Inhaltsangabe "spricht nicht das Gefühl, sondern den Verstand an."

Wie daraus folgt, soll man bei dieser Textsorte auf den meinungsbetonten Charakter verzichten, was Dialoge, Zitate und Appelle an die Gefühle des Rezipienten ausschließt.

Die Informationen über die Merkmale der Textsorte "Inhaltsangabe" haben die Studenten an einem Mustertext überprüft (siehe Anhang: "Intertexte", 10. Inhaltsangabe, Mustertext).

Vorgehen im Unterricht.

Das Ziel des Textes: **Informieren** wurde anhand der Texttypologie von Engel gemeinsam mit der Lerngruppe bestimmt.

Die weiteren Informationen über die Inhaltsangabe wurden der Stilistik von Sowinski entnommen, wo zu lesen ist, daß diese Textsorte einer Bildbeschreibung ähnelt, unterscheidet sich jedoch von ihr dadurch, daß sie nicht eine beliebige Reihenfolge, sondern wie im Bericht, nur ein strenges Nacheinander der Informationen zuläßt.³⁷

Die Zeitform einer Inhaltsangabe ist Präsens.

Dem zu beschreibenden Originaltext ist eine Inhaltsangabe eine Abstraktion, weil sie zahlreiche Einzelheiten übergeht und die wichtigsten Ereignisse und Gedanken zusammenfaßt.

- die Kenntnisse über die Textsorte - Inhaltsangabe erweitern und festigen,
- den r i c h t i g e n Gebrauch des sog. berichtenden Konjunktivs festigen³⁸
- die Fertigkeiten globales und danach selektives Lesen (durch Suche nach den wichtigsten Informationen im Text) üben.

Die Inhaltsangabe wurde in zwei Gruppen der Direktstudenten geschrieben: im Jahrgang I, und im Jahrgang II.

Der Jg. I. hatte die Aufgabe Inhaltsangabe eines Abschnittes vom sechsten Kapitel M. Twains: "Tom Sawyers Abenteuer" (siehe Quellenverzeichnis).

Der Jg. II. hatte zur Wahl zwei Märchen von J. CH. Andersen: "Das Liebespaar" und "Der Wassertropfen". (siehe Quellenverzeichnis)

Analyse und Bewertung der Aufsätze:

Zum Aufsatz 1, Jahrgang I, Ebene der Textstruktur: Thema, Themenentfaltung, Makrostruktur, grammatische Kohärenz

Inhaltlich erfüllt der Aufsatz alle Anforderungen, die bei dieser Textsorte gestellt werden. Das Thema ist leicht erkennbar und einheitlich. Die makrostrukturellen Teile stehen in ähnlichen Proportionen zueinander, wie die im Mustertext. Ähnlich ist auch die Reihenfolge der einzelnen Informationen.

Z. 1 -4 Eröffnung: Die Hauptperson "Tom" und das Wesentliche des Inhaltes vom Originaltext ("Tom verliebt sich") werden genannt.

Z. 5 -51 Hauptteil: Nähere Darstellung der Hauptperson und Verlauf des Schultages, an dem sich Tom verliebt hat. Innerhalb dieses Teiles lassen sich einzelne thematische Abschnitte unterscheiden:

- a) Z. 5 -21: Toms Verspätung in die Schule und die Strafe dafür
- b) Z. 22 -23 Erste Begegnung und Gespräch mit dem Mädchen in der "Strafenbank"
- c) Z. 33 -44 Die kleine "Streiterei"
- d) Z. 45 -51 Eine neue Strafe für Tom

Z. 52 -65 Schlußteil: Kommentar der Autorin

Die deskriptive Themenentfaltung hat hier berichtende Form. Darauf deuten die wichtigsten Bestandteile der Ereignisse, die in den einzelnen Abschnitten des Hauptteiles beschrieben wurden (Wer?, Was?, Wann?, Wo?, Wie?, Warum?).

Die Handlung beginnt und endet mit einer Hauptperson, mit Tom. In den mittleren Teilen des Textes gibt es zwei Hauptpersonen. Dementsprechend sind in der Textstruktur die dominierenden Referenzträger verteilt: die Teile a) und d) haben einen dominierenden Referenzträger, "Tom", die Teile b) und c) zwei: "Tom" und "das Mädchen".

Diese Referenzträger werden entweder durch dasselbe Substantiv, oder durch Personalpronomen im verschiedenen Kasus wiederaufgenommen.

In der Referenz habe ich keine Fehler festgestellt.

Die grammatische Kohärenz wird auch durch Relativpronomen (z. B. Z. 1) und konjunktionale Verknüpfungen: z. B. adversative (Z. 7) oder temporale (Z. 10).

Sowohl die thematische als auch die grammatische Kohärenz des Textes sind erhalten.

Aufsatz 1, Jahrgang I, Ebene der Satzstruktur

Die Zeitform des Aufsatzes - Präsens - entspricht den Kriterien der Inhaltsangabe. Die Sätze weisen im Bezug auf ihren Bau und ihre Länge Ähnlichkeiten mit dem Mustertext auf (auch wenn die Verknüpfungen nicht immer die geschicktesten sind und wenn es mancherorts Wortfolgefehler gibt).

Außer einfachen Sätzen (Z. 5) gibt es auch zusammengezogene (Z. 45 - 47) und zusammengesetzte Sätze, wie z. B. Objektsätze (Z. 16 -17), ferner Temporalsätze (Z. 10) und Relativsätze (Z. 1 - 2) und Infinitivkonstruktionen (Z. 8 - 9).

Den Kategorien der Textsorte gemäß verzichtete die Autorin auf direkte Reden und versuchte die Sachverhalte neutral darzustellen, woran sie jedoch wegen des inkonsequenten Gebrauchs von berichtendem Konjunktiv gescheitert ist. In den Z. 30 - 36 ist zu sehen, daß die Verbformen im Konjunktiv I mal mit den Verbformen im Konjunktiv II mal mit indikativischen Verbformen gemischt verwenden wurden, und das eben dort, wo nur Konjunktiv I wünschenswert wäre.

Aufsatz 1 Jahrgang I, Ebene der Wortstruktur:

Der Wortschatz der Studentin ist umfangreich genug , um die den Inhalt des Originaltextes mit einigen Nuancen wiederzugeben. Jedoch lassen sich hier Fehler in der Wortwahl und in der Flexion feststellen, wie z. B:

Z. 9, 18: der umgangssprachliche Ausdruck "kriegen" paßt in die Stilschicht der Inhaltsangabe nicht.

Z. 34: Flexionsfehler im Verb "verbergen" kein e i Wechsel.

Zusammenfassend läßt sich der Aufsatz positiv einschätzen, denn:

- die Textfunktion - Informationsfunktion - wurde durch die genaue und logische Darstellung der Handlung des Originaltextes mittels der deskriptiven Themenentfaltung mit hauptsächlich berichtendem Charakter deutlich ausgedrückt,

- in vielen Punkten entspricht der Aufsatz den Kriterien der Inhaltsangabe, wie: die Zeitformen, der Satzbau und Satzlänge, indirekte Rede, Verzicht auf Zitate und Dialoge.

Einige Schwächen dieses Textes beruhen auf Inkonsequenz im Gebrauch der Konjunktivischen Formen und auf den zu der Stilschicht der Inhaltsangabe nicht passenden umgangssprachlichen Ausdrücken.

Insgesamt wurde der Text für "gut" bewertet.

Zum Aufsatz 1, Jahrgang II

Als eines der Themen im obligatorischen Lehrbuch "Miteinander I" wurde die Inhaltsangabe in allen Gruppen des Jahrgangs I geschrieben, auch dort wo es nicht nach meinem Konzept gearbeitet wurde. In einer dieser Gruppen (Studienjahr II) hatte ich denselben Typ von Sprech - und Sprachübungen. Im Rahmen einer Wiederholung, nach demselben Unterrichtskonzept wie oben dargestellt, laß ich die Studenten die Inhaltsangabe eines oben erwähnten Märchens von Andersen

schreiben. Die Ergebnisse haben gezeigt, inwieweit die Studenten an textlinguistische Arbeitsweisen und an die Arbeit mit den Mustertexten nicht gewöhnt sind.

Der typische Fehler beruhte darauf, daß nicht alle makrostrukturellen Teile vorhanden waren. Am häufigsten hat die Eröffnung gefehlt, wie z. B. im Aufsatz 2. Jahrgang II. Die konjunktivischen Formen wurden meist vermieden, oder statt Konjunktivs I wurde Konjunktiv II verwendet, durch dessen wertende Bedeutung die wiedergegebenen Informationen eher meinungsbetont wirken. Ein Beispiel dafür ist der Abschnitt von Z. 6 bis Z. 10 im Aufsatzes 3. Jahrgang II.

Der im Anhang beigelegte Aufsatz 1, Jahrgang II enthält beispielsweise zwar alle makrostrukturellen Teile, aber auch hier habe ich einige textstrukturelle Mängel festgestellt, und zwar besteht zwischen dem Hauptteil (Z. 8 - 16) und dem Schlußteil (Z. 18 - 24) eine thematische - grammatische Kluft. Die beiden Teile sind weder explizit noch implizit miteinander verbunden. Die wahrscheinlich als eine Positionsmarkierung vom Autor gedachte Stelle in Z. 17: "Meine Meinung" ist nur eine Benennung der Sprechabsicht und nicht ihr Ausdruck und deutet auf die Inkompetenz des Autors bezüglich des mediostrukturellen Aufbaus des Textes.

Darüber hinaus wurde der Übergang vom Teil 1 zum Teil 2. durch keinen neuen Absatz markiert, was seine Ursache darin hat, daß im ganzen Text überhaupt keine Absätze feststellbar sind.

Ferner wurde der in der Aufgabenstellung verlangte sog. berichtende Konjunktiv zur Betonung des neutralen Charakters der Inhaltsangabe vom Autor konsequent vermieden. Darüber hinaus gibt es in Z. 16 direkte Rede, was den Kriterien der Inhaltsangabe absolut widerspricht.

11. Charakteristik

Die "Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral" von Heinrich Böll (siehe Quellenverzeichnis) war der Ausgangstext zu einer bisher nur teilweise bearbeiteten Textsorte, und zwar einer **Charakteristik**.

Die Studenten im Jahrgang I bekamen folgende Aufgabe:

Versetzen Sie sich in die Rolle des Touristen, oder des Fischers hinein und charakterisieren Sie den Fischer (bzw. den Touristen), den Sie vor ein paar Tagen im Hafen getroffen haben!

Vorgehen im Unterricht:

1. Die allgemeinen Kenntnisse über die Textsorte - Charakteristik, deren Ziel **Informieren** ist, wurden den Studenten laut der Typologie von Sowinski mitgeteilt:

"Rückt in der Verhaltens - und Tätigkeitsbeschreibung das Handeln und Reagieren von Mensch oder Tier in den Vordergrund, so geht es in der Charakteristik um die sprachliche Kennzeichnung der gesamten Person bzw. des gesamten Wesens. Dabei wird die äußere Erscheinung ebenso berücksichtigt wie die charakterliche Eigenart, soweit sie durch bestimmte Verhaltensweisen, durch Reden der besprochenen Person und - entsprechend kritisch - durch Reden anderer über die besprochene Person verhältnismäßig objektiv ermittelt werden kann. Da es hierbei vor allem um die Feststellung und Hervorhebung von Eigenschaften geht, kommt dem Adjektiv als Stilmittel eine besondere Bedeutung zu." (Sowinski 1973, 287f)

Im weiteren stellt der Autor fest, daß bei dieser Textsorte "die Grenze zwischen relativ neutraler und objektiver Beschreibung und subjektiver Wertung aufgrund persönlicher Eindrücke nicht klar gezogen werden kann." (ebenda)

2. Die Studenten wurden nach den ihnen schon bekannten sprachlichen Mitteln gefragt, durch welche sie die persönliche Wertung ausdrücken können. Es sind:

- a) Adjektive
- b) verbale Formen

zu a) Über die Rolle des Adjektivs in einer deskriptiven Themenentfaltung wurde schon im vorigen Unterricht bei einer Übung auf S.143f (Miteinander, Bd.1) zur "Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral" gesprochen.

zu b) Es wurden verbale Formen wiederholt, die zum Ausdruck der persönlichen Wertung dienen, z. B: Modalwerden zur subjektiven Aussage. Die Studenten sollen die Bedeutungsunterschiede in folgenden Sätzen erklären³⁹:

Er will in seinem Land viel Geld verdienen. / *Behauptung des Subjekts, der Emittent zweifelt daran/*

Er muß in seinem Land viel Geld verdienen. / *sehr sichere Vermutung des Emittenten /*

Er kann in seinem Land viel Geld verdienen. / *nicht sichere Vermutung des Emittenten /*

Er mag in seinem Land viel Geld verdient haben. / *nicht sichere Vermutung des Emittenten, "vielleicht ist es so" /*

Er soll in seinem Land viel Geld verdient haben. / *der Emittent hat darüber von anderen gehört /*

Es wurden indikativische und konjunktivische Formen wiederholt, die Neutralität bzw. Wertung der Aussage ausdrücken⁴⁰:

Er sagt, daß er in seinem Land viel Geld verdient. / *Der Emittent ist derselben Meinung. /*

Er sagt, daß er in seinem Land viel Geld verdienen würde. / *Der Emittent zweifelt daran. /*

Er sagt, daß er in seinem Land viel Geld verdiene. / *Die Einstellung des Emittenten zu dieser Aussage ist neutral./*

Ferner sind auch Zitate - direkte Reden - zur Beschreibung der Redensweise der besprochenen Person besonders geeignete Mittel.

3. Die Studenten wurden über eine bestimmte thematische Reihenfolge der Verfassung einer Charakteristik informiert.

Die charakterisierte P e r s o n steht im Zentrum des Textes. Wenn man ein Geschehen beschreibt, dann nur ein solches, welches der Charakteristik dieser Person dient.

Zuerst beginnt man mit den relevanten Merkmalen⁴¹, danach kommen die Einzelheiten. Also zuerst kommen: die Nationalität, das Geschlecht, das Alter und das Äußere. (Ein wenig Phantasie schadet auch nicht, d. h. die Studenten dürften auch solche Merkmale in der Charakteristik erwähnen, die im Originaltext überhaupt nicht genannt wurden.)

Ähnlich rät auch Löttscher in "Aspekten der Textlinguistik"⁴²:

Prinzip 1: "Thematisiere und benenne zuerst das Ganze und dann die Teile." Es ist "nicht nur ein konventionelles Prinzip, sondern ergibt sich aus dem rekonstruktiven Charakter des Verstehens, also daraus, daß man eine Information im allgemeinen nur als Modifikation oder Spezifikation eines größeren Wissensbestandes verarbeiten kann." (Lötscher 1991, 90)

Die Aussagen des Fischers und des Touristen drücken die innere Welt dieser Personen aus, sind also in der Charakteristik wesentlich. In der Darstellung ihrer Aussagen soll es aber auch eine Reihenfolge geben:

Prinzip 2: "Thematisiere zuerst das Wichtigere und dann das weniger Wichtige" (Lötscher, ebenda, 92), weil wie der Autor erklärt, eine umgekehrte Reihenfolge eine ganz andere Personeneinschätzung suggeriert.

4. Die Aufgabe wurde von mir präzisiert:

a) Schreiben Sie die Charakteristik zu dem oben genannten Thema. Berücksichtigen Sie die besprochenen sprachlichen Mittel und die thematische Reihenfolge !

b) "Autoanalyse" : Wenn Ihre Charakteristik fertig ist, beantworten Sie folgende Frage:

Durch welche sprachlichen Mittel ist in Ihrem Text Ihre persönliche Wertung ausgedrückt ? (Adjektive, verbale Formen, Paraphrasen in den Topikketten)

Das Lernziel des Unterrichtsvorgangs war wie folgt:

- Erweiterung und Festigung der Kenntnisse der Textsorte "Charakteristik",
- Wiederholung und Festigung des richtigen Gebrauchs der Adjektive (Deklination) und der zur subjektiven Aussage dienenden verbalen Formen,
- Wiederholung der Topikkettenanalyse.

Analyse und Bewertung der Aufsätze

In diesem Unterrichtskonzept gab es zuerst keine Mustertexte. Ich bin nämlich davon ausgegangen, daß die besprochenen sprachlichen und thematischen textsortenspezifischen Merkmale und die angegebenen Beispielsätze den Studenten genügende Hilfen sind. Jedoch die Analyse der "ersten Version" von Aufsätzen, die ohne Mustertexte geschrieben wurden brachte keine guten Ergebnisse. Deswegen habe ich die Aufgabe wiederholt: nach demselben Unterrichtskonzept wurden zuerst ein Mustertext analysiert (siehe Anhang: "Intertexte", 11. Charakteristik, Mustertext).

Danach bekamen die Studenten die Aufgabe, die Charakteristik des Vaters aus dem Text: "Alle Woche wieder" von Peter Härtling (siehe Quellenverzeichnis).

Nach der Analyse der "zweiten Version" bin ich der Meinung, daß die Texte sowohl thematisch als auch sprachlich besser der Textsorte "Charakteristik" entsprechen als die Texte der "ersten Version". Das bestätigt hoffentlich die untenstehende Analyse von zwei Aufsätzen derselben Studentin, die hier als "erste" und als "zweite Version" analysiert und bewertet werden.

Erste Version: Charakteristik des Fischers aus der "Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral" von Heinrich Böll.

Erste Version, Ebene der Textstruktur: Thema, Themenentfaltung, Makrostruktur, grammatische Kohärenz

Der Inhalt und die Reihenfolge der Informationen in den einzelnen makrostrukturellen Teilen des Aufsatzes sind dieselben wie im Originaltext, was kein Vorteil dieses Aufsatzes ist, weil er dadurch eher einer Nacherzählung gleicht.

Zwischen der Einführung Z. 1 - 4 und dem Hauptteil von Z. 4: "Da kam nämlich einer von diesen Touristen..." bis Z. 32 gibt es keinen Übergang: weder eine Positionsmarkierung noch einen neuen Absatz, obgleich die Teile durch die explizite Wiederaufnahme von einem linksverweisenden Adverb und von einer linksverweisender Partikel verknüpft sind:

Z. 3 -4: "...aber ich konnte die Situation nicht lange genießen. **Da** kam **nämlich** einer von diesen Touristen ..."

Die Einführung: Der situative Rahmen: "Ich lag glücklich und zufrieden in meinem Boot..." ist derselbe wie im Originaltext. Hier ist es noch kein Fehler. Erst im Teil 2 werden diese thematischen Ähnlichkeiten zum Nachteil des Aufsatzes.

Der Hauptteil: Das Thema: "einer von diesen Touristen" wird gleich am Anfang eingeführt.

Wie im Unterricht vorgeschlagen wird zuerst: "das Ganze und dann die Teile genannt", d. h. relevante Merkmale wie das Geschlecht und das Alter, wonach die Autorin zu einer näheren Darstellung übergeht. Hier aber thematisiert sie nicht wie im Unterricht vorgeschlagen: "zuerst das Wichtigere und dann das weniger Wichtige", denn keine von den beschriebenen Verhaltensweisen oder Charaktereigenschaften des Touristen wurde als dominierende exponiert, keine charakterisiert die ganze Persönlichkeit. Die Ursache dafür liegt darin, daß sich die Autorin auch hier an die Reihenfolge des Originaltextes zu streng gehalten hat.

Der Schlußteil, Z. 33 - 34, ist eigentlich das in der "Ich - Form" paraphrasierte Ende des Originaltextes, was genauso wie die Rahmensituation am Anfang nicht als Fehler aufgefaßt werden kann.

In der deskriptiven Themenentfaltung sind außer beschreibenden auch berichtende Formen zu finden z. B. Z. 19 - 28, wo das Gespräch zwischen dem Fischer und dem Touristen wiedergegeben wird.

Im Text lassen sich zwei dominierende Referenzträger unterscheiden: "der Tourist" und "ich". In der Topikkette "der Tourist" gibt es zwei Paraphrasen: Z. 9: "der Fremde" und Z. 19: "der Neugierige", auf welche die Studentin in ihrer Analyse als auf Mittel zum Ausdruck von persönlicher Wertung richtig hingedeutet hat.

Ferner gibt es in den oben genannten Topikketten explizite Wiederaufnahmen durch Personalpronomen.

Außer diesen Mitteln sichern adversative (Z. 3), konsekutive (Z. 15) und temporale (Z. 21) konjunktionale Verbindungen, sowie Relativpronomen (Z. 5) die grammatische Kohärenz.

Sowohl in der thematischen als auch in der grammatischen Kohärenz sind keine Brüche feststellbar.

Version 1, Ebene der Satzstruktur

Der Satzbau und die Satzlänge widersprechen den Kriterien der Textsorte nicht. Außer einfachen Sätzen sind auch zusammengesetzte Sätze mit Adversativ - (Z. 3), Kausal- (Z. 16- 17), Temporal-, (Z. 21) Objekt-, und Relativsätze; sowie Infinitivkonstruktionen (Z. 24) feststellbar.

Was hier fehlt, ist der Gebrauch von konjunktivischen Formen (außer Z. 26 -28) und wörtlicher Reden - Zitate - zur Kennzeichnung der Redensweise der besprochenen Person.

Version 1, Ebene der Wortstruktur

Auf den textsortenspezifischen Charakter deuten die Adjektive und Partizipien, die die Studentin zur Beschreibung des Aussehens und der Verhaltensweise des Touristen verwendet hat, wie z. B. Z. 18: "gut angezogen", Z. 17: "... immer nervöser..." Z. 17 -18: "unaufhaltbare Neugier", Z. 23: "...übertriebene Arbeitslust..."

Im Vergleich zum Originaltext fällt jedoch die Beschreibung des Äußeren viel kürzer aus und damit ist die Zahl der gebrauchten Adjektive bzw. Partizipien viel niedriger. Das zum Ausdruck einer subjektiven Aussage gebrauchte Verb : "müssen" in Z. 8 steht in einer falschen Zeitform: Präteritum statt Präsens.

Version 2: Charakteristik des Vaters aus der Erzählung "Alle Woche wieder" von Peter Härtling

Version 2, Ebene der Textstruktur

In der zweiten Version ist der Autorin viel besser gelungen, zuerst "das Wichtigere" zu thematisieren als in der ersten Version.

Gleich in der Eröffnung (Z. 1 -2) wird die zu charakterisierende Person genannt: "der Tyrann" und damit wird auch seine dominierende Eigenschaft, also "das Wichtigere" thematisiert.

Der Verlauf der Geschehnisse im Hauptteil (Z. 3 - 46) ist zwar derselbe wie im Originaltext, jedoch die Thematisierung "des Wichtigeren" schon in der Eröffnung und "des Ganzen" am Anfang des Hauptteiles (Alter, Geschlecht Familienstand der charakterisierten Person) durch die Kommentare, die die Autorin als Nachbarin des Tyrannen hinzufügt und durch die in der Analyse der Wort- und Satzstruktur festgestellten textsortenspezifischen sprachlichen Mittel löst sich der Aufsatz vom Originaltext und wird zu einer richtigen Charakteristik.

Version 2, Ebene der Satzstruktur

Im Vergleich mit der ersten Version fehlt hier der Gebrauch von konjunktivischen Formen nicht. Die Objektivität bzw. die Subjektivität drückt die Autorin durch die Verwendung von konjunktivischen Formen aus, und zwar folgenderweise:

Die in der indirekten Rede wiedergegebenen Aussagen "des Tyrannen" stehen im Konjunktiv z. B. Z. 32 -33: "Die anderen hätten ihm schon so viel angetan, erklärt der Mann."

Die Reden der anderen über die Verhaltensweisen "des Tyrannen" werden im Text durch die Verwendung des Konjunktivs I wiedergegeben, z. B. Z. 5- 7: "Sein jüngster Sohn (...) sagt, daß es dabei nicht weniger Streite gebe", was ihnen einen neutralen und objektiven Charakter verleiht.

Die Reden "des Tyrannen" werden auch direkt wiedergegeben wie z. B. Z. 28 - 29 .

Version 2. Ebene der Wortstruktur

Zur Beschreibung der äußeren und inneren Eigenschaften gebraucht die Autorin Adjektive: z. B. "streng", "jähzornig" und Partizipien z. B. "zusammengekniffen", "aufgeregt".

"Wertende Verben" wie: "brüllen" und "fluchen" dienen der Beschreibung von Verhaltensweise des Tyrannen.

Zur Wertung der Aussagen der beschriebenen Person wurde mehrmals das Modalverb: "wollen" verwendet z. B:

Z. 10: "Er will stets von der Familie aufgeregt sein..." ,

Z. 42: "Der jähzornige Mann will ja alles besser wissen und machen können."

Zum Ausdruck einer sichern Annahme über den bestehenden Sachverhalt verwendet die Autorin das Verb "müssen", jetzt in einer richtigen Zeitform:

Z. 11..."der Vater muß schon am Arbeitsplatz überlastet werden".

Zusammenfassend ist also festzustellen, daß die zweite Version der Textsorte "Charakteristik" in einem höheren Grade als die erste Version entspricht.

Wie daraus folgt (andere Analysen bestätigen die Ergebnisse dieser Analyse), ist die Rolle des Mustertextes im Unterricht sehr wichtig, weil der Mustertext außer dem für die jeweilige Textsorte spezifischen Wortschatz auch Hilfen bei der thematischen Gliederung der zu schreibenden Aufsätze leistet.

12. Erörterung

"Ist die soziale Herkunft ein das Erlernen der Muttersprache am meisten beeinflussender Faktor?" war das Thema der nächsten Textsorte, die in einer Gruppe der Fernstudenten (Jahrgang II) bearbeitet wurde.

Wie schon das Thema zeigt, ging ich hier in der Lernprogression einen Schritt weiter, denn in den bisherigen Textsorten informierten "nur" die Autoren die Rezipienten ihrer Aufsätze mehr oder weniger meinungsbetont über die beschriebenen Sachverhalte. Im Falle folgender Textsorte sollten sie nicht mehr nur informieren, sondern auch beurteilen, und ihre eigenen Meinungen mit entsprechenden Argumenten unterstützen.

Im Bezug auf die Lernprogression von informierenden zu argumentativen Texten fand ich in der Fachliteratur folgenden Hinweis:

"Auch der aufsatzdidaktische Weg führt vom bewußten Informieren zum bewußten Kommentieren, obwohl es natürlich keinen "reinen" Text der einen oder anderen Art gibt." (Sanner 1975, 74)

Die Erörterung gibt dem Lernenden eine genug gute Gelegenheit dazu, daß er seine Fähigkeit zu kommentieren, also zu beurteilen und, was damit direkt verbunden ist, zu argumentieren, zeigt.

Natürlich muß man dafür sorgen, daß es an einem dieser Textsorte entsprechenden Stoff nicht mangelt.

Der Text von U. Oevermann: "Sprache und soziale Herkunft" und der Text über Hospitalismus (siehe Anhang: "Intertexte", 12. Ausgangstexte) und eine Diskussion waren der Ausgangspunkt und der Anlaß für die Aufsätze.

Vorgehen im Unterricht:

1.a) Die im Text : "Sprache und soziale Herkunft" von Oevermann dargestellten Ergebnisse soziologischer Untersuchungen werden besprochen.⁴³

b) Das Gespräch wird durch eine Diskussion erweitert, deren Hauptfragen lauten, wie folgt:

- Wodurch kann man die Entwicklung des Wortschatzes bei einem Kind fördern ?
- Was haben Ihre Eltern in dem Interesse getan ?
- Was tun Sie für Ihre Kindern in dem Interesse ?
- Glauben Sie, daß das Sprachniveau Ihres Kindes höher ist als Ihr Niveau in demselben Alter ?
- Haben Sie als Lehrerin festgestellt, daß die Sprache (Grammatik, Wortschatz, Stil) der Kinder ihre soziale Herkunft widerspiegelt ?
- Lesen die Kinder aus höheren sozialen Schichten mehr und schreiben besser als die aus den niedrigeren Schichten?

c) Die zwei Texte wurden miteinander verglichen und die Studenten wurden gebeten, diejenigen Stellen in den Texten zu finden, an denen es sich um die gleiche Auffassungen derselben Probleme handelt, z. B: bei Oevermann stimmt die Behauptung, daß die Heimkinder sehr wenig sprechen können in Z. 24 - 25 mit der Behauptung im Text über Hospitalismus in Z. 13 - 15 überein.

Es gibt aber auch verschiedene Auffassungen derselben Probleme in den beiden Texten: wenn Oevermann die Heimkinder mit denen aus normalen Familien vergleicht, wird im Text über Hospitalismus behauptet (Z. 23 - 30), daß es wenig Sinn hat "ganz allgemeine Vergleiche zwischen Heim und Familienkindern zu ziehen."

Darüber hinaus bringt und erklärt der Text über Hospitalismus Begriffe, die es im Text von Oevermann nicht gibt, und zwar: "Hospitalismus", "sensorische Verarmung" und "soziale Verarmung".

2. Das Thema der Erörterung: "Ist die soziale Herkunft ein das Erlernen der Muttersprache am meisten beeinflussender Faktor?" wurde angegeben, die Textsorte besprochen und eine Arbeitstechnik empfohlen.

a) Es folgten Informationen über die Textsorte "Erörterung" nach der Texttypologie von Sowinski:

"Erörterungen sind gedankliche Darlegungen für das Für und Wieder bestimmter Sachverhalte, Probleme, Erscheinungen. (...) Zu den gedanklichen Voraussetzungen solcher Texte gehört eine klare Gliederung und Ordnung der möglichen Argumente und Bedenken in der aufsteigenden oder absteigenden Reihenfolge ihrer Gewichtigkeit." (Sowinski 1973, 293f)

Das Globalziel der Aufsätze: "Überzeugen durch Kundgabe eigener Meinung"⁴⁴ wird gemeinsam mit der Gruppe bestimmt.

b) Folgende Arbeitstechnik⁴⁵ wird der Gruppe von der Lehrerin empfohlen: vgl.

Analyse des Themas:

- Worum geht es ?
- Was gehört dazu, was nicht ?
- Welche Begriffe kommen vor und was verstehe ich darunter? (z. B. Hospitalismus)

Stoffsammlung (zwei obenerwähnte Texte, die Diskussion, andere evtl. Informationsquellen, über welche die Studenten verfügen):

- Was weiß ich zu diesem Thema?
- Was fällt mir - nach Überlegung - noch dazu ein?
- Was kann ich davon verwenden?

Gliederung:

- In welche sinnvolle Reihe können Sie Ihre Gedanken gliedern? (vgl. Sowinski: absteigende oder aufsteigende Form der Gewichtigkeit)
- Was verwenden Sie als Einleitung, was als Schluß?

3. Besprechung der Grundform der thematischen Entfaltung.

Das Globalziel des Textes: "Überzeugen" ist mit der argumentativen Themenentfaltung verbunden. Laut Brinker bilden die Argumente und die Thesen

"die Grundlage des argumentativen Textes; denn ohne die Angabe von Daten, auf die man sich als unmittelbare Belege für die aufgestellte These berufen muß, gibt es keine Argumentation." (Brinker 1985, 70)

Brinker beruft sich auf das Argumentationsschema des englischen Philosophen St. Toulmin.⁴⁶ Dieses Schema wurde von mir für den Problemaufsatz auf folgende Art und Weise angewendet:

Man begründet eine These, die das Textthema repräsentiert, durch Argumente/Daten. Damit die Argumente mit der These verknüpft werden, braucht man eine Schlußregel. Sie ist eine hypothetische Aussage in Form: "Wenn D. dann K".

Die Zulässigkeit der Schlußregel wird durch eine Stützung erwiesen, aber

"Schlußregel und Stützung sind (...) in argumentativ verfahrenen Texten der Alltagssprache häufig nicht ausgedrückt..." (ebenda, 70)

Den Wahrscheinlichkeitsgrad der These kann man mit sog. Modaloperator angeben, wie es in folgenden Beispielen zu sehen ist:

These/ Konklusion (C)

Der dreijährige Hans kann schon schwierige Sätze bilden.

Datum/ Argument (D)

Hans ist ein Einzelkind.

Schlußregel (W)

Wenn Hans ein Einzelkind ist, dann hat er mehr Kontakt mit den Erwachsenen und deswegen drückt er sich komplizierter aus, als gleichaltrige Kinder, die Geschwister haben.

Stützung der Schlußregel (B)

...aufgrund des Testes von McCarthy 1930....

Modaloperator (Q)

vermutlich

Ausnahmebedingung (R)

z. B. seine Eltern sind sehr beschäftigt und deswegen verbringt Hans die meiste Zeit in der Gesellschaft des gleichaltrigen Nachbarskindes.

Wie daraus folgt, sind Thesen und Argumente obligatorische Komponente in der Struktur eines argumentativen Textes. Alle anderen können aus dem Kontext implizit ableitbar sein.

4. Besprechung der sprachlichen Mittel, die in den zu schreibenden Texten angewendet werden können.

- Außer konditionalen auch kausale und adversative Satzverknüpfungen⁴⁷
- Modalwörter wie z.B: wahrscheinlich, vermutlich, vielleicht, bestimmt, sicherlich u.a.
- Ausdrücke wie: "aufgrund der Untersuchungen von ...," "laut der Ergebnisse des letzten Testes...", "aufgrund meiner pädagogischen Erfahrung stelle ich fest, daß..."

5. Die Beurteilungskriterien⁴⁸ werden den Studenten mitgeteilt.

a) Wird das Thema richtig und in vollem Umfang erfaßt?

Sind alle wesentlichen Begriffe in die Erörterung einbezogen und erklärt?

Sind die wichtigsten damit verbundenen Probleme erkannt und dargestellt?

b) Sind die Argumente richtig und genau auf das Thema bezogen?

Werden die Behauptungen durch überzeugende Begründungen gestützt und durch geeignete Beispiele veranschaulicht ?

Ist die Entwicklung des Gedankenganges geordnet, ohne gedankliche Sprünge oder Lücken ?

Hier kann der richtige Gebrauch von den Vor- und Nachschaltungen⁴⁹ dem Lernenden eine Stütze sein. Dieses Thema (Vor- und Nachschaltungen) wurde in derselben Gruppe bereits bei der Textsorte "Brief" besprochen.

Das Lernziel war wie folgt:

Die aufgestellten Thesen durch eine richtige Argumentation und/oder geeignete Beispiele begründen zu können.

Analyse und Bewertung der Aufsätze:

Aufsatz 1, Ebene der Textstruktur: Thema, Makrostruktur, Themenentfaltung

Das Thema, d. h. das, was erörtert werden soll, ist im Titel des Aufsatzes und in seiner Hauptthese angegeben worden. Der Titel und die Hauptthese stimmen inhaltlich überein. Die Hauptthese unterstützen die in einzelnen Abschnitten des Hauptteiles angegebenen Hauptargumente. Die Hauptargumente werden durch untergeordnete Argumente unterstützt, also eigentlich werden sie erneut zu Thesen, die durch die untergeordneten Argumente bekräftigt werden. Bis zu dem Schlußteil sind das Thema und die thematische Struktur klar und einheitlich.

Jedoch im Schlußteil habe ich eine neue These/Konklusion festgestellt, für die im Text nicht argumentiert wurde, und deswegen ist sie mit der Hauptthese nicht kompatibel. Die Befunde meiner Analyse möchte ich demnächst am Aufsatztext belegt darstellen:

Makrostruktur des Textes und Positionsmarkierungen:

Z. 1- 5 Eröffnung: Hier wird die Hauptthese angegeben, die zugleich eine Vorschaltung vor dem argumentativen Teil ist.

Z. 6 136 Hauptteil: Hier werden die Hauptargumente erörtert. Als Hauptargumente dienen u.a. Aussagen der Wissenschaftler, die die Autorin durch ihre eigene Stellungnahme zu jedem von ihnen erörtert.

Z. 137 -149 Schlußteil: Schlußfolgerungen, die mit einer geschickt formulierten Nachschaltung beginnen:

Z 137 -138: "Viele Argumente könnten noch dafür und dagegen aufgeführt werden, aber zusammenfassend läßt sich feststellen, daß..."

Die Hauptthese wird bestätigt und eine neue unerwartet hinzugefügt.

Das Argumentationsschema des Aufsatzes (in Anlehnung an das Schema von Toulmin):

Z. 2 -5 Hauptthese: "Laut Ergebnisse vieler Untersuchungen erklären sie (= die Wissenschaftler), daß die soziale Herkunft beim Erlernen der Muttersprache ausschlaggebend sei."

Hauptargument (= These) 1. besteht aus zwei inhaltlich ähnlichen Aussagen verschiedener Wissenschaftler:

Z. 12 -14 "...etwa 90 Prozent der zwei - und dreijährigen Heimkinder seien auf einer Stufe in der Sprachentwicklung zurückgeblieben."

Z. 15 -16: "Kinder, die in Heimen aufwachsen, bleiben sprachlich zurück."

Stellungnahme der Autorin (implizit im Text vorhanden): Es stimmt.

Untergeordnete Argumente dafür:

a) Z. 17 -18: (Läßt sich folgenderweise aus dem Kontext ableiten): In Kinderheimen mangelt es an zwischenmenschlichen Kontakten.

b) Z. 21 -22: "Je mehr Kontakte ein Kind mit Erwachsenen hat, desto besser und schneller lernt es seine Sprache."

c) Z. 45 50: "Die sensorische Verarmung (...) trägt dazu bei, daß sich das Kind sprachlich nur bis zu einem bestimmten Punkt entwickelt."

Schlußfolgerung (implizit im Text vorhanden):

Wenn es in den Kinderheimen an zwischenmenschlichen Kontakten fehlt , und die Kinder an sensorischer Verarmung leiden, bleiben sie sprachlich zurück.

Z. 51 -56 Hauptargument (=These) 2.: "Die Wissenschaftler haben auch die Ausdrucksweise der Kinder untersucht. Oevermann stellt eine absteigende Reihenfolge in dieser Hinsicht auf, auf deren Spitze das Einzelkind und auf der letzten Stufe das Heimkind steht."

Stellungnahme der Autorin (explizit im Text vorhanden): Es stimmt nur teilweise. (Z. 73)

Untergeordnetes Argument dafür :

a) Z. 74 - 76: "Die vielen Kontakte, die Einzelkinder mit Erwachsenen haben, tragen dazu bei, daß sich diese Kinder anspruchsvoll und grammatisch richtig ausdrücken können."

Untergeordnetes Argument dagegen:

b) Z. 78 -82: "Außer dem Elternhaus gibt es aber noch ein paar Faktoren (...), die die Ausdrucksweise der Kinder mal positiv mal negativ beeinflussen können."

Z. 87 - 89 Hauptargument (= These 3): "Die Ausdrucksweise der Kinder wird von dem Sprachverhalten der Erwachsenen beeinflußt."

Stellungnahme der Autorin: Es stimmt. (implizit im Text vorhanden)

Untergeordnete Argumente dafür:

a) Z 90 -93: "Je öfter die Kinder angemessene Antwort auf ihre Fragen bekommen, desto leichter stellen sie Fragen,..."

b) Z. 94 -104: "...wenn (...) das Kind nur mürrische Antworten und unfreundliche Worte bekommt, hört es einerseits mit dem Fragen auf, andererseits gewöhnt es sich an die Ausdrucksweise ..."

Z. 108 - 112 Hauptargument 4: "...Eltern, die hohe soziale Position haben, können besser dafür sorgen, daß ihre Kinder gute Chancen im Leben und in der Schule haben. "

Stellungnahme der Autorin: Z. 113: "Das ist aber nicht so eindeutig,..."

Untergeordnetes Argument dafür

a) Z. 122: " Die Akademikerkinder haben mehr Anregungen in ihrer Umgebung..."

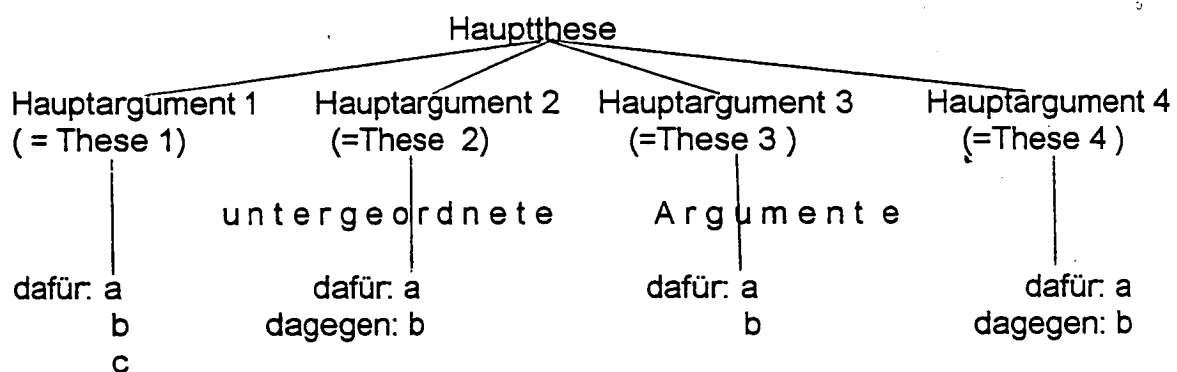
Untergeordnete Argumente dagegen:

b) Z.124 -127: "Die Eltern (Akademiker) sind überbeschäftigt, (...) sie haben keine Zeit für ein Gespräch mit dem Kind."

c) Z. 132- 136: "Die liebevolle Zuwendung einer Arbeiterfamilie kann dagegen größere Anregung (...) für die sprachliche Entwicklung eines Kindes bedeuten als das einfache Dasein der beschäftigten Eltern."

Wie daraus folgt, sind in der Themenentfaltung des Aufsatzes alle obligatorischen Komponente des Argumentationsschemas von Toulmin vorhanden. Da die Argumente richtig auf die Thesen bezogen sind, lassen sich Schlußregel leicht aus dem Kontext ableiten.

Gekürzt läßt sich das Argumentationsschema dieses Aufsatzes folgenderweise darstellen:



Dieses kurze Schema zeigt, wie logisch die argumentative Struktur des Textes ist. Desto mehr wundert den Rezipienten die unerwartete Konklusion am Ende, denn nach den Stellungnahmen der Autorin zu Hauptargument/ These 2 und Hauptargument/ These 4 würde man erwarten, daß die Hauptthese mit Einschränkungen, die in den untergeordneten Argumenten "dagegen" ausgedrückt worden sind, bestätigt wird. Und in der Tat wird die Hauptthese bestätigt aber mit einer nach dieser Argumentation unerwarteten Einschränkung (Z. 146 - 14): "Die sprachliche Entwicklung ist ein Prozeß, die sprachlichen Fähigkeiten ändern sich im Laufe der Zeit, neben der sozialen Herkunft haben dabei noch Persönlichkeit und Gesellschaft eine Rolle."

Durch die Begriffe: "Prozeß", "Persönlichkeit" und "Gesellschaft" klingt diese Aussage als eine neue These/ Konklusion. Das Problem besteht darin, daß diese Begriffe früher im Text nicht erwähnt wurden.

Im Aufsatz 2 ist im Vergleich mit Aufsatz 1 keine so klar durchgeführte Themenentfaltung feststellbar. Ganz im Gegenteil: das Argumentationsschema läßt noch viel zu wünschen übrig, wie es die folgende Analyse zeigt:

Das zu erörternde Problem: "Sprache und soziale Herkunft" wurde zwar im Titel genannt, aber im Eröffnungsteil nicht wiederaufgenommen. Im Eröffnungsteil wurde eine These gestellt, die mit dem im Titel genannten Thema inhaltlich nicht übereinstimmt: "Wissenschaftliche Arbeiten haben bewiesen, daß Kinder ihre Muttersprache schneller und besser lernen, wenn sie intensiven Kontakt mit Erwachsenen haben."

Auf diese Weise kommt es schon am Anfang des Aufsatzes zu einem thematischen Bruch, welcher in diesem Aufsatz leider nicht der einzige ist. Der Rezipient weiß nicht, was für ein Problem eigentlich erörtert werden soll.

Die makrostrukturelle Gliederung und das Argumentationsschema dieses Aufsatzes (in Anlehnung an das Schema von Toulmin) lassen sich folgenderweise darstellen:

Z. 1- 4 Eröffnung: These 1: "Wissenschaftliche Arbeiten haben bewiesen, daß Kinder ihre Muttersprache schneller und besser lernen, wenn sie intensiven Kontakt mit Erwachsenen haben."

Für These 1 gibt es im weiteren Textverlauf keine Argumente, was zu nächstem thematischen Bruch führt.

Z. 5 - 67 Hauptteil: Es ist der argumentative Teil, in dem neue Thesen formuliert werden, die mit der These 1. thematisch nicht kompatibel sind.

In der Argumentation beruft sich die Autorin (außer These 3) ausschließlich auf andere Meinungen ohne explizite Kundgabe ihrer eigenen Stellungnahme, was den Kriterien der "Erörterung" widerspricht.⁵⁰

Z. 6 -8: These 2: "...ein längerer Heimaufenthalt" verursacht "körperliche und seelische Beeinträchtigungen..."

Argumente für These 2

a) Z. 13: "zweieinhalbjährige (Heim)Kinder können kaum allein essen."

b) Z. 17: es ist im Text fehlerhaft ausgedrückt worden: es sollte sein:
Nur zwei von sechsundzwanzig Kindern sprachen ein paar Wörter.

Schlußregel: (implizit im Text vorhanden):

Wenn zweieinhalbjährige Kinder allein kaum essen können und nur einige von Ihnen in diesem Alter ein paar Wörter sprechen, dann ist es ein Beweis dafür, daß ein längerer Heimaufenthalt körperliche und seelische Beeinträchtigungen verursacht.

Stützung der Schlußregel: (explizit im Text vorhanden):

Z. 16 "Spitz hat beobachtet, ..."

c) Z. 20 -25: Als Beispiel für die Gültigkeit der These wurden hier Erfahrungen von Pflegeeltern beschrieben.

These 3:

Z. 30 -35: "... die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder aus großen Familien sind nicht so gut wie die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder aus kleinen Familien."

Argumente für These 3:

a) "McCarty hat beobachtet, daß die Einzelkinder schwierigere Sätze gebildet haben als die Kinder, die mehrere Geschwister hatten."

Eigene (in diesem Aufsatz einzige) Stellungnahme der Autorin: Z. 39: "Ich bin der Meinung der Wissenschaftler"

b) 40 - 48 :Ein eigenes Beispiel : Beobachtungen der Sprachentwicklung bei den Kindern von den Bekannten der Autorin.

In weiteren Abschnitten des Hauptteiles ist keine Argumentation feststellbar, obgleich andere Probleme, die zu dem Thema gehören, genannt und beantwortet werden (Z. 55 - 58).

Z. 69 - 71: Schlußteil: Erst hier wird Stellung zu dem im Titel genannten Thema genommen.

Zwar lassen sich in der Themenentfaltung dieses Aufsatzes argumentative Teile feststellen, jedoch stimmen sie mit dem im Titel genannten Thema nicht ganz überein. Verwirrend wirken die zwei oben genannten Brüche in der thematischen Entfaltung und die Tatsache, daß hier keine Hauptthese feststellbar ist, die mit dem Thema des Textes, also damit, was eigentlich erörtert werden sollte, inhaltlich kompatibel wäre.

Auch in der grammatischen Kohärenz dieses Aufsatzes habe ich einen Bruch festgestellt. Nach der These 1 (Z. 1 - 4) finden wir sicher als Vorschaltung gedachte folgende Formulierung: "Das erste Problem besteht darin, daß..." ; wobei der bestimmte (anaphorische) Artikel "das" auf eine Vorinformation in früheren Textsequenzen deutet, die es leider nicht gibt. Deswegen ist der anaphorische Artikel hier nicht am Platze.

Die als Positionsmarkierung gedachte Formulierung in Z. 55: "Zum letzten Mal muß man das untersuchen,..." ist wegen des hier begangenen Ausdrucksfehlers nicht gelungen.

Dasselbe bezieht sich auf die sicherlich als Nachschaltung gedachte Formulierung in Z. 59: Man kann also erklären, daß ..."

Diese mißlungenen Ausdrücke beeinträchtigen nicht nur den Stil, sondern die Mediostruktur des Textes.

Aufsatz 1. Ebene der Satzstruktur

Der Satzbau ist sehr vielfältig. Es gibt sehr wenig einfache Sätze (Z. 36 -37), sondern vor allem lange und kompliziert gebaute Sätze wie z. B.: zusammengezogene Sätze (Z.146 - 149), Infinitivkonstruktionen (Z. 1- 2 , Z 30), Konditionalsätze (23 - 24, Z. 104 - 105), Kausalsätze (Z. 39, Z. 41, Z. 101) Objektsätze (Z. 70, 75), Adversativsätze (Z.121 - 123) und Relativsätze (Z. 143).

Außer den einfachen Konjunktionen verbinden auch die mehrteilige Konjunktion "je...desto" die Sätze (Z. 90, Z. 106). Interessanterweise kommt in den argumentativen Texten ausschließlich nur diese mehrteilige Konjunktion vor. Andere mehrteilige Konjunktionen , wie z. B. "wenn auch ...so doch" und einfache wie: "obgleich", "indem", "falls", die in argumentativen Texten am Platze wären, kommen in Studentenaufsätzen sehr selten , oder nie vor.

Einerseits zeugt der vielfache Satzbau davon, daß die Studentin die meisten Satzarten im Deutschen kennt, andererseits aber weiß sie nicht immer, wie verschiedene Satzkonstruktionen in einem gebundenem Text funktionieren. Die Sätze sind manchmal zu lang, im Vergleich mit den Kenntnissen der Studentin, infolgedessen es Fehler in vielfach zusammengesetzten Sätzen gibt :

Z 23 - 27: In einen Konditionalsatz wurden zwei Relativsätze eingeschaltet. Die Autorin hat nicht bemerkt, daß im Hauptsatz dieser komplizierten Struktur zwischen dem Subjekt und Prädikat keine Kongruenz in Numerus besteht.

Darauf, daß die Studentin nicht daran gewöhnt ist, längere Texte mit komplizierter gebauten Sätzen zu schreiben, deuten viele Interpunktionsfehler, wie z. B.:

Koma fehlt in Z. 31, Z. 83, Z. 85, Punkt fehlt in Z. 141 u. a.

Manchmal werden zu oft dieselben Konjunktionen gebraucht, wie z. B: die Konjunktion "daß" in Z. 108 - 112.

Positiv zu bewerten ist hier der richtige Gebrauch von berichtendem Konjunktiv zur Wiedergabe der Meinung der Wissenschaftler, (Z. 3 -5, Z. 13 -14).

Zum Aufsatz 1, Ebene der Wortstruktur

Es ist leicht zu sehen, daß die Ausgangstexte und einigermaßen auch Punkt 4 des Unterrichtskonzeptes den Studenten zur Erweiterung bzw. zur Festigung ihres themenspezifischen Wortschatzes (als Formulierungshilfen) gedient haben. Daraufhin deuten einzelne Wortarten und Ausdrücke in diesem Aufsatz, die für die argumentativen Texte populärwissenschaftlichen Charakters spezifisch sind: z. B. :

Z. 2: "Laut Ergebnisse vieler Untersuchungen..."

Z. 11: "... aufgrund seiner Untersuchungen ..."

Z. 19: " Dafür spricht die Tatsache, daß ..."

Z. 108: "Daraus könnte man darauf schließen, daß... "

Verben, z. B: etw. behaupten (Z. 11), etw. erklären (Z. 14), in etw. übereinstimmen (Z. 16)

Jedoch nicht alle Ausdrücke wurden richtig gebraucht, denn mancherorts gibt es Zusammensetzungen, die im Deutschen ungewöhnlich sind, wie z. B:

Z. 114: "... dazu muß ich Folgendes führen..." (es sollte im Text eine Positionsmarkierung sein)

Z. 94: "Aber, wenn der Fall ist, daß das Kind nur mürrische Antworten und unfreundliche Worte bekommt..."

Z. 121: "die Akademikerkinder "

Z. 149: "eine Rolle haben" verwendet im Sinne: "eine Rolle spielen"

Außerdem lassen sich auf der Ebene der Wortstruktur einige andere Fehler feststellen, wie z. B.:

Z. 23 -24: Fehler in der Wahl des Pronomens: das Indefinitpronomen " man " wurde falsch wiederaufgenommen durch das Personalpronomen " sie ", was schließlich zu einem **Referenzfehler** führt.

Zusammenfassend stelle ich fest, daß die Autorin das Ziel des Textes " Überzeugen " durch ihre logische Argumentation (außer der letzten These) erreicht hat.

Für die positive Einschätzung des Aufsatzes spricht auch die Tatsache, daß er inhaltlich sehr ausführlich ist; die meisten Begriffe und Informationen, die zu diesem Thema gehören, wurden von der Autorin erörtert.

Zu jedem der Hauptargumente/ Thesen spricht die Autorin ihre eigene Meinung aus. Lobenswert ist auch, daß es im Text entsprechende Positionsmarkierungen,; eine Vor - und eine Nachschaltung gibt.

Die Nachteile dieses Aufsatzes bestehen meist in den während der Analyse der Wort -und Satzstruktur näher besprochenen Ausdrucksfehlern und den Fehlern im

Satzbau, welche die Struktur des Textes stören, und in der unerwarteten These am Ende des Aufsatzes.

Deswegen wurde der Aufsatz für "gut" bewertet.

Allgemeine Zusammenfassung:

1. Das im Unterrichtskonzept geplante Lernziel: "die aufgestellten Thesen durch eine richtige Argumentation begründen zu können" ist inhaltlich viel besser als sprachlich erreicht worden, d. h. die Studenten versuchten das Thema ihrer Aufsätze argumentativ zu entfalten, aber die sprachlichen Schwierigkeiten (falsche Wortwahl, falsche Ausdrücke, falscher Satzbau) haben ihre Argumentation mehr oder weniger beeinträchtigt.

2. Eindeutig kann ich nicht feststellen, inwieweit die Ausdrucksschwierigkeiten den logischen Aufbau der argumentativen Textstruktur beeinträchtigen, aber wie es an den analysierten Aufsätzen deutlich zu sehen ist, muß die argumentative Themenentfaltung geübt werden.

3. Der für die argumentativen Texte spezifische Wortschatz sollte an authentischen Texten geübt werden. Die Studenten sollten folgendes beherrschen:

- Welche Ausdrücke gebraucht man in den Vor- und Nachschaltungen, bzw. anderen Positionsmarkierungen ?
- Wie, durch welche Ausdrücke stellt man fest, daß man mit der fremden Meinung übereinstimmt bzw. nicht übereinstimmt ?
- Wie man seine Stellungnahme zu den zu erörternden Problemen ausdrückt (Pro- und Gegenargumente) ?

Meine Feststellung, daß bestimmte Satzkonstruktionen in grammatischen Übungen immer richtig, aber in Texten nicht mehr richtig verwendet werden, trifft für die meisten Studenten zu, die Erörterung geschrieben haben. Erst bei diesem inhaltlich mehr komplizierten Text, der die Sprachkompetenz der Studenten in einem viel höheren Grade beansprucht als die früheren Aufsätze, konnte ich beobachten, daß der Gebrauch der in dem traditionellen Grammatikunterricht gedrillten Sätze den Studenten beim Schreiben thematisch komplizierterer Aufsätze große Schwierigkeiten bereitet.

Die Studenten wissen sehr wenig über die Funktion bestimmter Sätze in einem Argumentationsschema z. B.:

- Welche syntaktische Struktur sollten Positionsmarkierungen haben?
- Welche syntaktische Struktur sollten Thesen und Argumente, bzw. Schlußregel haben ?

Außerdem stelle ich im weiteren fest, daß der aktive Gebrauch von einfachen und mehrteiligen Konjunktionen bei allen Studenten sehr dürftig ist - es muß mehr rezipiert und textlinguistisch analysiert werden, denn argumentative Texte zeichnen sich durch spezifische konjunktionale Verknüpfungen aus.

13. Referat

In Gruppen von Fern- und Direktstudenten im Jahrgang II (obligatorisches Lehrbuch: K. H. Bieler: Miteinander, Bd. 4) haben wir uns mit der Unterrichtsstreife 1: "Außen-seiter" beschäftigt. Zu diesem Thema gehören mehrere Texte in dieser Unterrichtsreihe, die neben den persönlichen Erfahrungen der Studenten die thematische Grundlage für das Verfassen von der nächsten Textsorte "Referat" bildeten, wie z. B.: Veronika Kreuzhage: "Anders als die anderen...", Alfred Döblin: "Berlin Alexanderplatz" (ein Abschnitt), Herbert Heckmann: "Das Henkersmahl" (siehe Quellenverzeichnis).

Nach dem Abschluß der Unterrichtsreihe habe ich den Studenten folgende Aufgabe gegeben:

Schreiben Sie ein Referat zum Thema: "Welche Menschen werden zu Außen-seitern?"

Das Lernziel des Unterrichtskonzeptes war:

- Kenntnisse der Textsorte "Referat",
- Wiederholung und Festigung der argumentativen Schreibstrategie (logischer Aufbau der Argumentationsstruktur des Textes und sprachliche Mittel in argumentativen Mustern),
- Wiederholung von den zum Ausdruck eigener Stellungnahme dienenden sprachlichen Mitteln.

Vorgehen im Unterricht:

1. Die Informationen über die Textsorte: "Referat" wurden der Texttypologie von Engel entnommen:

"Globalziel: informieren, überzeugen

Medium: schriftlich oder mündlich

Referierende sind die einzigen aktiven Kommunikationspartner. Sie haben in der Formulierung beträchtliche Freiheiten, sind allerdings an Vorgaben (Aufgabenstellung, Modus der Themenbehandlung, äußere Konventionen) gebunden.(...) Die möglichen Formen sind vielfältig, sie wechseln auch mit dem Sachgebiet." (vgl. Engel 1988, 130)

Danach folgten die Informationen über die Form der Referate, die in germanistischen Seminaren an vielen deutschen Universitäten üblich ist. Es handelte sich um die Form des Titelblattes, der ersten Seite (Inhaltsverzeichnis), und der letzten Seite (Bibliographie).

2. Es wurde festgestellt, daß die kommunikative Textfunktion: "Informationsfunktion" größtenteils mit dem Globalziel übereinstimmt, aber das Globalziel "Informieren, Überzeugen" mehr als die Informationsfunktion über die Schreibstrategie aussagt, denn "Überzeugen" ist mit Argumentieren verbunden, setzt also eine argumentative Themenentfaltung voraus.

Die Argumentation ist immer mit einer bestimmten Stellungnahme des Autors zu beschriebenen Sachverhalten verbunden und die Stellungnahme bestimmt den meinungsbetonten Charakter der Informationsfunktion von den zu schreibenden Referaten.

Daraus ergaben sich die nächsten Punkte des Unterrichtskonzeptes, die als Formulierungshilfen und Hilfen bei der Schreibstrategie (Argumentieren) gedacht sind.

3. Die zum Ausdruck des meinungsbetonten Charakters eines Referates dienenden evtl. sprachlichen Mittel wurden besprochen. Im Grunde genommen war es eine Wiederholung, da sich die Gruppen mit diesen Mitteln schon bei früher verfaßten Textsorten (Zeitungsnachricht, Bericht, Inhaltsangabe) beschäftigt haben. Es ging hier also u. a. um:

- Verzicht auf den berichtenden Konjunktiv,
- Gebrauch von Modalwörtern und Modalverben zur Betonung der Subjektivität,
- Ausdrücke der Stellungnahme zu besprochenen Problemen, wie z. B.:

Ich stimme mit der Meinung des Autors (nur in einigen Punkten) überein.

Ich bin der Meinung, daß...

Meine Meinung möchte ich mit folgenden Argumenten begründen....

usw.

4. Um den Studenten bei den argumentativen Strategien in den zu schreibenden Referaten Hilfe zu leisten, ließ ich sie einen argumentativen Text analysieren, und zwar eine Problemerkörterung einer deutschen Schülerin (siehe Anhang: "Inter-texte", 13. Referat, Mustertext mit einer argumentativen Struktur).

Die einzelnen Kategorien des Argumentations-schemas im Mustertext werden in der ganzen Gruppe gemeinsam festgestellt und schriftlich folgenderweise fixiert:

These/ Konklusion

Z.1 -3: "Ein Highschool - Jahr in den USA halte ich für eine gute Einrichtung. Ich würde sehr gern nach dem Abitur ein Jahr dort verbringen."

Argumente/ Daten

a) Z. 6 -8: "Ich bin in einer kleinen Stadt aufgewachsen und habe ein großes Interesse, größere Städte und fremde Länder kennenzulernen."

b) Z. 19 - 25: "Ich bin sicher , daß das Leben in einer amerikanischen Gastfamilie (...) eine gewaltige Umstellung für mich bedeuten würde. (...) Davor habe ich einerseits Angst, andererseits werde ich mich auch im späteren Leben umstellen und mich anderen Menschen anpassen müssen, ..."

c) Z. 26 -29: "In dem Jahr in den USA würde ich Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit gewinnen, die mir im späteren Leben nützlich sind."

d) Z. 35 - 37: "Ein wichtiges Argument für einen USA - Aufenthalt ist schließlich , daß ich meine Englischkenntnisse erheblich verbessern würde."

Gegenargument:

Z. 41 - 45: "Leider ist zu berücksichtigen, daß die Reiseveranstalter bis zu 10 000 DM für den Amerikaaufenthalt verlangen."

Danach wurden die Schlußregeln, die in diesem Text die These mit den einzelnen Argumenten implizit verbinden, von den Studenten formuliert. Diese Übung soll zu der Erkenntnis führen, daß gute, direkt auf die These bezogene Argumente immer mit der These durch eine Schlußregel zu verbinden sind, wie z. B.:

Schlußregel:

Ein Highschool - Jahr in den USA halte ich für eine gute Einrichtung, weil ich ein großes Interesse habe, größere Städte und fremde Leute kennenzulernen.

usw.

5. Als Planungshilfen für den Aufsatz wurden folgende thematische Teile angegeben, die mindestens nach der Hauptthese im Aufsatz vorkommen sollten:

- 5.1. Stellungnahme des Autors zu der These
- 5.2. Beweisführung
- 5.3. Schlußfolgerungen

6. Die Aufgabe wurde von mir präzisiert: Schreiben Sie ein Referat zum Thema: "Welche Menschen werden zu Außenseitern?" -
Berücksichtigen Sie in Ihrer Argumentation alle wichtigen Gründe (das Äußere, soziale Gründe, politische Gründe usw.), die im Unterricht besprochen wurden und die Sie aus Ihrer eigenen Erfahrungen kennen.

Wenn Ihr Aufsatz fertig ist beantworten Sie zwei Fragen:

- 1. Durch welche sprachlichen Mittel haben Sie in Ihrem Aufsatz Ihre eigene Stellungnahme zu den erörterten Problemen ausgedrückt?
- 2. Wie ist Ihr Argumentationsschema? Führen Sie wenigstens ein Beispiel für eine These und die sie unterstützenden Argumente an!

Bewertung und Analyse der Aufsätze

Zum Aufsatz 1, Ebene der Textstruktur: Thema, Makrostruktur, Themenentfaltung

Im Aufsatz ist ein leicht erkennbares und einheitliches Thema feststellbar. Es wird schon im Titel angegeben und in der Hauptthese erläutert. Da die Beweisführung der in der Hauptthese dargestellten Proposition durch die Erörterung der Thesen geschieht, die der Hauptthese untergeordnet sind, sind alle Nebenthemen (=untergeordnete Thesen) mit dem Hauptthema des Textes kompatibel, und dadurch ist das Hauptthema einheitlich.

Die makrostrukturelle Gliederung des Textes ist wie folgt:

Z. 1 - 5 Eröffnung: Hauptthese

Z. 6 - 73: Hauptteil: Beweisführung durch Erörterung der untergeordneten Thesen

Z. 74 - 81: Schlußteil: Schlußfolgerungen, Reflexionen

Um die wichtigsten Kategorien (Thesen und Argumente) des Argumentationsschemas in diesem Aufsatz übersichtlich zu gestalten, fasse ich manche Propositionen etwas knapper und drücke manches, was implizit im Text vorhanden ist, explizit aus. Es sind diejenigen Propositionen, die in keinen Anführungszeichen stehen.

Hauptthese

Z. 4: Außenseiter ist "ein Mensch, der anders als die anderen ist."

In den untergeordneten Thesen werden die einzelnen Gründe für das Anderssein wie Aussehen, Rassismus, das seelische Anderssein und soziale Gründe konkret genannt und es wird für sie argumentiert.

These/ Konklusion 1a (Aussehen bei den Kindern)

Z. 6 - 9: "Wenn ein Kind zu dick oder zu dünn, (...) oder dunkelhäutig ist, (...), wird es in der Klasse zum Außenseiter."

Argument/ Datum a für These 1a

Z. 10 -11: "Dieses Kind fühlt sich unter seinen Klassenkameraden nicht gut, weil es immer verspottet (...) wird."

These / Konklusion 1 b (Aussehen bei den Erwachsenen)

Z. 18 - 30: Meine dunkelhäutige Freundin Afghanin hat Probleme sowohl in der Arbeit als auch in der Familie.

Argument/ Datum a für These 1b

Z. 22 - 23: "Sie sagt, daß sie mehr wissen muß als eine Ungarin, damit man ihr eine Arbeit gibt."

Argument/ Datum b für These 1b

Z. 26 - 28: "Als (..) der Bräutigam den Verwandten seine Braut vorstellte, fragte eine Tante, was diese Negerin hier sucht. Das kränkte das Mädchen sehr."

Schlußregel

Z. 28 -30: "Je mehr ein Mensch von der Umgebung abweicht, desto schwerer wird er in die Gesellschaft aufgenommen."

These/ Konklusion 2 (Rassismus)

Z. 40 - 42: Wegen Rassismus in Deutschland werden viele In - und Ausländer zu Außenseitern.

Argument/ Datum a für These 2

Z. 31 - 40: Den Gastarbeiter Salem und seine deutsche Frau haßt die deutsche Umgebung, sie können es nicht mehr ertragen und deswegen werden sie zu Außenseitern.

Argument/ Datum b für These 2

Z. 43 -48: Die Skinhead - Gruppen sind Außenseiter in Deutschland.

(Obwohl dieser Abschnitt auch als eine Beweisführung zu These 2 gedacht ist, gibt es meiner Meinung nach werden explizite noch implizite Schlußregeln zwischen diesem Argument und der These 2, deswegen scheint dieses Argument nicht direkt auf These 2 bezogen zu sein)

These/ Konklusion 3 (das seelische Anderssein)

Z. 50 -5: Priester, Mönche und Nonnen sind Außenseiter.

Argument/ Datum a für These 3

Z. 51 - 56: Mein Bekannter, ein Dominikanermönch, wird von manchen Menschen verspottet, "Andere wundern sich über ihn, (...) es kam vor, daß man ihn bespuckte."

Argument/ Datum b für These 3

Z. 57 - 60: "Die Alltagsmenschen halten die Mönche oder die Nonnen für Außenseiter, weil sie nach einem Gelübde leben, dessen Befolgung für einen „normalen,, Menschen unvorstellbar wäre."

These/ Konklusion 4 (soziale Gründe)

Z. 67: Sträflinge sind Außenseiter.

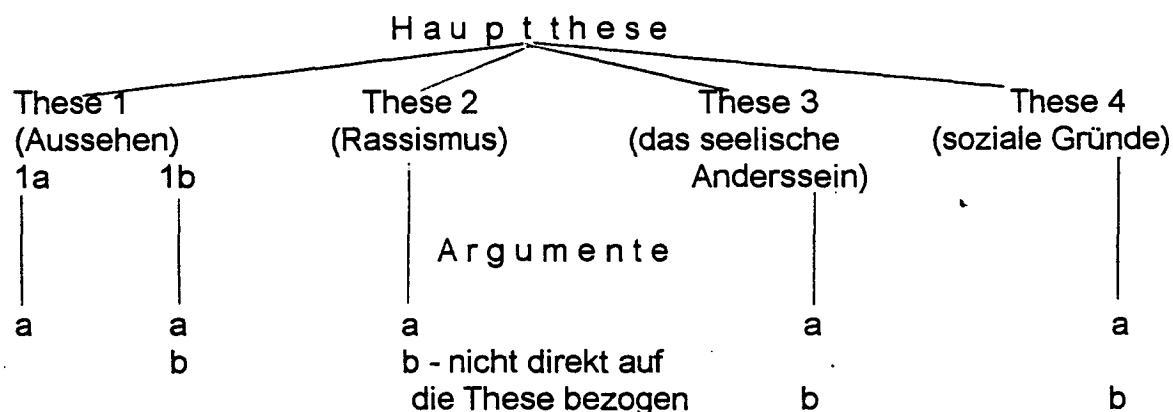
Argument/ Datum a für These 4

Z. 67- 72: "Nach der Freilassung stoßen die Sträflinge fast immer auf Vorurteile (...), sie können sehr schwer Arbeit finden, deshalb setzen sie ihr früheres Leben fort. So können sie (...) den Kreis der Außenseiter nicht loswerden."

Argument/ Datum b für These 4

Z. 60 -63: "Im Laufe der Geschichte wurden viele Tiefgläubige Menschen, die in ihrer Zeit wegen des Glaubens auch Außenseiter waren, zu Opfern."

Gekürzt läßt sich die argumentative Themanentfaltung in diesem Aufsatz folgenderweise darstellen:



Wie aus dieser Schilderung folgt, ist das Argumentationsschema des ganzen Aufsatzes im Sinne von Toulmin richtig, weil es alle obligatorischen Kategorien enthält. Fast alle Argumente (außer dem Argument b zu These 2) sind auf die Thesen direkt bezogen d. h. die Argumente lassen sich durch implizite Schlußregeln mit den Thesen verbinden. Außerdem ist auch eine explizite Schlußregel zwischen These 1 und allen auf sie bezogenen Argumenten im Text feststellbar.

Die Absatzstruktur in diesem Aufsatz entspricht nicht immer seiner thematischen Gliederung. So z. B. müßte das Argument b zu These 3 in Z. 57 als ein neuer Gedanke in einem neuen Absatz formuliert werden. Dasselbe betrifft das Argument b zu These 4 in Z. 60.

Die als Planungshilfen im Punkt 5 des Unterrichtskonzeptes angebotene thematische Gliederung (These, Stellungnahme, Beweisführung und Schlußfolgerungen) ist in diesem Aufsatz zu finden. Zwar wird von der Autorin keine Stellungnahme direkt nach der Formulierung der Hauptthese genommen, aber zu den untergeordneten Thesen signalisiert sie ihre Stellungnahme durch die in der Analyse der Wortebene besprochenen Mittel.

Im Aufsatz 2 gibt es im Vergleich mit dem Aufsatz 1 keine richtig geführte argumentative Themenentfaltung.

Das Thema des Aufsatzes wird in der Hauptthese allgemein angegeben. In den ihr untergeordneten Thesen werden verschiedene Gründe konkret genannt. Da es aber in der Argumentation vielerorts an obligatorischen Kategorien, d. h. an Argumenten

fehlt, kann man hier von keiner argumentativen Themenentfaltung sprechen. Die größtenteils fehlende oder nicht hinreichende Beweisführung verursacht Lücken in der thematischen Kohärenz des Textes.

Folgendes Schema zeigt alle Mängel in der Argumentationsstruktur dieses Aufsatzes:

Hauptthese: Z. 1 -2: "Verschiedene Gründe können dazu führen, daß ein Mensch zum Außenseiter wird."

Untergeordnete Thesen:

These/ Konklusion1: Z. 2 - 5: Körperlich behinderte Menschen werden von den anderen als Außenseiter betrachtet.

Argument/ Datum a für These 1: Z. 5 -6: "Sie werden abgelehnt; niemand hat Verständnis für sie."

These/ Konklusion 2: Z. 6 -10: "Die körperlich behinderten Menschen betrachten sich selbst als Außenseiter."

Argument/ Datum: Es gibt keine Beweisführung, die in Z. 10 -'20 als Argumente angegeben Beispiele sind überhaupt nicht auf die These bezogen.

These/ Konklusion 3: Z. 21 -22: "Der Rassismus ist wieder ein Grund, wegen dessen ein Mensch zum Außenseiter werden kann;..."

Argument/ Datum: Es gibt überhaupt keine Beweisführung zu dieser These.

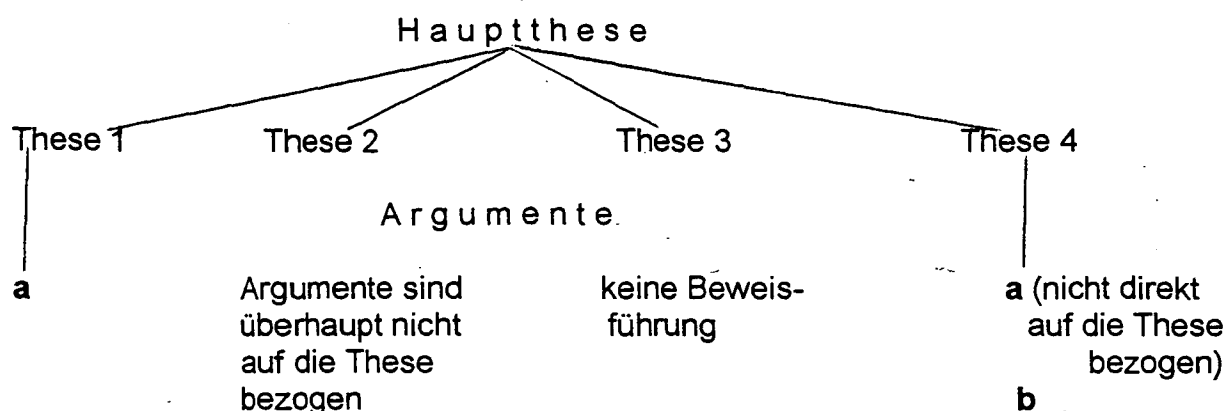
These/ Konklusion 4: Z. 24 - 27: "Große (...) Künstler, die große Begabungen besitzen und eine völlig andere Denkweise (...) haben, können auch zum Außenseiter werden."

Datum/ Argument a für These 4 (es ist keine richtige Begründung der These): Z. 28 - 32: "...Tonio Kröger, der Hauptheld der Novelle von Thomas Mann. Schon als Flegel ist er ein Außenseiter und deshalb ist er vielen Enttäuschungen ausgesetzt."

Argument/ Datum b für These 4: Z. 36 - 39: Tonio Kröger "sagt, er wäre ein ausgewählter und stigmatisierter Mensch. Er sagt, daß alle Widerstände gegen dem Charakter der Kunst, der sich vom Leben entfremdet, vergeblich sind."

Wie an der Beweisführung zu These 4 zu sehen ist, ist das Argument "b" durch die Begründung in Worten "Charakter der Kunst, der sich vom Leben entfremdet" viel besser auf die These 4 bezogen, als das Argument "a", in dem es eigentlich nur weitere Feststellungen, aber keine Begründung der Proposition in These 4 gibt.

An dem untenstehenden gekürzten Schema ist es leicht zu sehen, daß es in dieser Themenentfaltung größtenteils an obligatorischen Kategorien, d. h. an Argumenten mangelt, oder manche von ihnen sind nicht direkt auf die Thesen bezogen.



Makrostrukturelle Gliederung

Die nicht immer richtige Absatzentwicklung erschwert die makrostrukturelle Gliederung des Aufsatzes. So z. B. sollte nach der Hauptthese folgende These 1 von einem neuen Absatz begonnen werden. Dasselbe betrifft das Argument a zu These 1.

Wegen dieser fehlerhaften Absatzentwicklung ist es eigentlich nicht möglich, das Ende des Eröffnungsteiles zu bestimmen.

Aufsatz1, Ebene der Satzstruktur

Den vielfältigen Bau und die Länge der Sätze finde ich für die Kategorien der Textsorte "Referat" und das Argumentationsschema optimal. Selten sind einfache Sätze zu finden, meistens gibt es zusammengesetzte Sätze, wie z. B. Objekt - (Z. 1, 36), Relativ - (Z. 3, 4, 50), Konditional - (Z. 7 -9, 79 -80) Kausal - (Z. 11, 58, 74-75) und Temporalsätze (Z. 26 -27), einen Finalsatz (Z. 23), sowie eine Infinitivkonstruktion (Z. 12 -22).

Außer einfachen Konjunktionen gebraucht die Autorin auch mehrmals die mehrteilige Konjunktion "je....desto" (z. B. Z. 28 -29) und einmal die Konjunktion "entweder ... oder" (12 -14).

Der Satzbau ist (bis auf zwei Wortfolgefehler in Z. 14 und in Z. 44) meist richtig.

Eine besondere Rolle, nämlich die der Positionsmarkierungen, und zwar Vorschaltungen, spielen in diesem Aufsatz die Fragesätze in Z. 6, 65. Die Vorschaltung in Z. 6 bezieht sich auf den Argumentationsstrang im ganzen Text, die Vorschaltung in Z. 65 nur auf die darauffolgende Beweisführung.

Ihre Rolle im Aufsatz ist also anders als die, auf welche die Studentin in der Analyse ihrer Arbeit hindeutet.

Was die Modi der Satzstruktur anbelangt, halte ich es für richtig, daß die Autorin auf berichtenden Konjunktiv verzichtet hat. Die im Indikativ verfaßte Wiedergabe von fremden Aussagen suggeriert, daß die Autorin derselben Meinung ist, insbesondere dort, wo es noch durch den Ausdruck: "Er erzählte mir, daß..." (Z. 52) bekräftigt worden ist. Im appellativen Abschnitt des Schlußteiles dagegen verwendet sie Konjunktiv II (Z. 79 -81): "Wenn man toleranter wäre, könnte man dieses Problem beseitigen. Das wäre unsere Aufgabe."

Die so gewählten Modi verleihen dem Aufsatz einen hier begründeten, subjektiven Charakter.

Im Aufsatz 2 habe ich auf der Ebene der Satzstruktur folgende Fehler in der Wahl der Tempora festgestellt:

Im Konditionalsatz (Z. 14) besteht keine Übereinstimmung im Tempus (Präsens und Futur I). Dasselbe betrifft die unbegründete Wahl vom Präteritum und Plusquamperfekt im Satz in Z. 13 -14.

Im Kausalsatz (Z. 33) stellte ich falsche Wahl der zum Ausdruck der Nachzeitigkeit dienender Tempora fest.

Aufsatz 1, Ebene der Wortstruktur

Die Zahl der zum Ausdruck eigener Stellungnahme dienenden Wörter und Wendungen ist ziemlich niedrig. Das halte ich aber für keinen Fehler, weil sie durch die in der Analyse der Satzebene besprochenen Mittel ausgeglichen wird.

Einmal tritt der Ausdruck "Ich bin der Meinung, daß..." (Z. 47) auf.

Zweimal deutet auf die eigene auch Anteilnahme am besprochenen Problem der Ausdruck: "Ich habe..." und der darauffolgende Relativsatz hin:

Z. 18: "Ich habe eine Freundin, die..." und

Z. 51: "Ich habe einen Bekannten, der..."

Die stilistisch nicht immer richtig formulierten Ausdrücke zeigen, daß auch hier noch die fremdsprachliche Regression vorhanden ist, d. h. hier mangelt es noch an Erfahrungen in der Verfassung von argumentativen erörternden Texten.

Die Schwäche des sonst guten Aufsatzes beruht darauf, daß manche Ausdrücke nicht an dem ihnen gebührenden Platze, oder einfach nicht richtig (falsche Wortwahl) verwendet wurden.

Das erste trifft für den Ausdruck zu, mit dem der Text beginnt, und der an einer anderen Stelle im Text die Rolle einer Positionsmarkierung sehr gut übernehmen könnte :

Z. 1: "Dazu muß Folgendes gesagt werden,..."

Dieser Ausdruck ist am Anfang des Textes gar nicht am Platze, weil das Pronominaladverb "dazu" etwas früher Erwähntes, schon Bekanntes aufnimmt, also anaphorisch wirkt. Da es aber im allerersten Satz des Textes erscheint, ist diese Wiederaufnahme unmöglich.

Die falsche Wortwahl kommt in folgenden Ausdrücken vor:

Z. 18 -19. "...unter den Erwachsenen ist dieses Problem zu finden" statt der Konstruktion "ist...zu" wäre richtig z. B. das Verb: "auftauchen".

In Z. 79 wurde das Verb "vermindern" im bezug auf das Substantiv "Vorurteile" falsch gewählt. Richtig wäre hier die Wahl z. B. des Verbs "abbauen".

Die in Z. 12 und in Z. 47 begangenen Fehler im Numerus der Substantive und der Flexionsfehler in Z. 62 falsche Deklination des Substantivs, und Z. 77: falsche Adjektivdeklination sind in diesem Text zwar unbedingt zu korrigieren aber nicht schwerwiegend, weil sie die Struktur des Textes nicht stören.

Zusammenfassend stelle ich fest, daß das Globalziel "Informieren und Überzeugen" mittels der logischen und im Sinne des Toulminschen Schemas richtigen Themenentfaltung völlig erreicht worden ist.

Auch die im Punkt 1 des Unterrichtskonzeptes besprochene textsortenspezifische Form dieses Referates ist richtig.

Der meist richtige Satzbau und die richtig gewählten Tempusformen sichern die grammatische Kohärenz des Textes.

Dank den richtig gewählten Modi ist der Studentin gelungen, dem Aufsatz den hier erwarteten meinungsbetonten Charakter zu geben. Die Tatsache weist darauf hin, daß das Üben und Wiederholen der zum Ausdruck der Objektivität bzw. Subjektivität dienenden sprachlichen Mittel sich als nützlich erwiesen hat.

Allgemeine Zusammenfassung:

Das Schema von Toulmin ist als textlinguistische Erkenntnis im Unterricht sehr brauchbar: einerseits kann man mit seiner Hilfe den Studenten richtigen Argumentationsmuster beibringen, andererseits kann man denjenigen, die nicht richtig argumentieren die Mängel in ihrer Argumentation ganz exakt zeigen.

Die nicht immer richtige Absatzentwicklung (teilweise im Aufsatz 1, größtenteils im Aufsatz 2) weist darauf hin, daß die Absatzentwicklung den Studenten als textlinguistische Erkenntnis noch beigebracht werden muß.

Die vielen falschen Formen der Tempora im Aufsatz 2 (und auch und anderen Aufsätzen kommt es vor) zeigen, daß das Verbindungsmittel "Tempus" in der Kohärenz des Textes noch im Unterricht behandelt werden muß.

14. Interpretation:

Die nächste Textsorte, Interpretation der Kurzgeschichte von Walter Jens: "Bericht über Hattington" (siehe Quellenverzeichnis) wurde in Gruppen von Direkt- und Fernstudenten geschrieben.

Vorgehen im Unterricht:

1. Die Informationen über die Textsorte wurden der Texttypologie von Sowinski entnommen:

"Im Gegensatz zum Textkommentar, der streng dem Einzeltext in fortlaufender Reihenfolge verbunden bleibt, sucht die Interpretation bestimmte Wirkungsganzheiten zu erfassen und zu erläutern. Dabei können sowohl Gruppen von Einzelelementen (z. B. Bilder, Motive) als auch die Gesamtheit aller inhaltlichen wie formalen Aussageeinheiten zum Gegenstand der Beschreibung und Erläuterung werden. Die **persönliche Betroffenheit** des Interpretierenden wirkt sich mitunter auf den Stil der Interpretation aus. Die wissenschaftliche Interpretation, die einen wesentlichen Teil aller Literatur- und Kunstwissenschaft ausmacht, bemüht sich um einen verhältnismäßig objektiven Stil, in dem oft Elemente der Beschreibung (z. B. Präsens, Passivwendungen, Personifikationen) vor solchen der Erklärung (z. B. Kausalsätze, Finalsätze u. ä.) den Vorrang haben." (Sowinski 1973, 290)

2. Kriterien zur Beurteilung einer Kurzgeschichte wurden anhand der methodischen Hinweise von Merold/ Brandl angegeben.

Inhaltlich:

- "-Welche Thematik behandelt die Erzählung (zentrale Aussage, zentrales Problem)?
- Welche Einzel Aussagen des Textes sind besonders wichtig und müssen daher analysiert werden (z. B. Rollen der einzelnen Personen, zwischenmenschliche Beziehungen, soziale Verhältnisse) ?
- Welche Aussagen sind mehrdeutig?
- Welche Aussageabsicht läßt der Text erkennen, oder welche Wirkung hat der Text als ganzes auf den Leser? "

Sprachlich:

- Welche Erzählstrukturen wählt der Autor (z. B. Schilderung von Handlungsabläufen, Darstellung von Gedankengängen und / oder Dialogen)?
- Welche syntaktischen Strukturen überwiegen (z. B. kurze Aussagesätze, komplexe Satzgefüge, Fragesätze), und welche Sprachbilder sind feststellbar (z. B. Symbole, Metaphern)?
- Wortwahl: welche Wortarten überwiegen, und welche Sprachbilder sind feststellbar (z. B. Symbole, Metaphern)?

Eine Auflistung sprachlicher Merkmale ist nur dann sinnvoll, wenn eine Verbindung zum Inhalt hergestellt wird." (Merold/ Brandl1988, 29)

3. Um den Studenten weitere entsprechende Planungs - und Formulierungshilfen zu geben, wurden die Kurzgeschichte von Kurt Marti: "Neapel sehen" (siehe Quellenverzeichnis) und ihre Interpretation (Siehe Anhang: "Intertexte", 14. Interpretation, Mustertext) gelesen und in folgenden Schritten analysiert:

- a) Lesen Sie die Kurzgeschichte u. d. T. "Neapel sehen" und erzählen Sie sie kurz nach!
- b) Lesen Sie die Interpretation!
- c) Suchen Sie in der Interpretation Antworten auf die oben aufgestellten Fragen als inhaltliche und sprachliche Kriterien zur Analyse!

4. Die Ergebnisse der zuerst in Gruppen durchgeführten Analyse der Interpretation wurden verglichen und im Plenum besprochen. Die gemeinsam besprochenen Ergebnisse der Analyse der Interpretation waren wie folgt:

4.1. Thematik der Kurzgeschichte: -der Name des Autors: Kurt Marti, Z. 1

- der Titel des Textes: " Neapel sehen " Z. 1
- die Textsorte: Kurzgeschichte Z. 1
- der Ort der Handlung: fehlt
- das Hauptproblem: Z. 1 - 5: "erzählt (...) von einem Mann, der ein Leben lang in einer Fabrik gearbeitet hat und diese Arbeit gehaßt hat. Als er nach 40 Jahren erkrankt..." das Hauptproblem nicht mit einem Wort, sondern mit ein paar Sätze genannt. (Antwort auf Frage 1. Thematik)

4.2. Analyse des Inhaltes: (Antwort auf Frage 2.)

Z. 6 - 48: Einzelaussagen: zwei Begriffe: "Fabrik" und "Bretterwand" werden erörtert.

4. 3. Analyse der Sprache:

- a) Z. 43: Erzählstrukturen: "keine wörtliche Rede und keine Absätze"
- b) Z. 40 - 41: Syntaktische Strukturen: "anfangs bildet er abgehackte, kurze Sätze, die sich im zweiten Teil zu Satzketten und Satzreihen vergrößern"
- c) Z. 46 -47: Wortwahl: "auch die Wortwahl ist ein Indikator für die innere Unruhe des Mannes. Es handelt sich um solche Ausdrücke wie z. B. "Hetze", "Akkordprämie" usw.
- d) Z. 42 -43: Zusammenhang zwischen Inhalt und Sprache:
"Die Monotonie des Satzbaus im ersten Teil entspricht der Gleichförmigkeit der Akkordarbeit".

4. 4. Interpretation des Titels und zugleich Beispiel für mehrdeutige Aussagen:

Z. 53 - 54: "Dieser Titel leitet sich aus dem von dem Ausspruch: Neapel sehen und sterben"

4. 5. Zusammenfassende Erörterung der Aussageabsicht: Z. 62 - 71 (Eigene Meinung des Autors betont.)

5. Die kommunikative Funktion der analysierten Interpretation und das Globalziel des Textes wurden gemeinsam bestimmt. In diesem Falle stimmen sie überein: **Informieren**. Dieselbe Textfunktion und dasselbe Ziel werden für die zu schreibenden Aufsätze bestimmt.

6. Es wurden die in der Texttypologie von Sowinski genannten Elemente der Beschreibung und der Erklärung mit denen im Mustertext verglichen und andere in der Typologie nicht genannte Formen analysiert.

Die Zeitform des Mustertextes, Präsens, stimmt mit der in der Typologie genannten überein.

Dagegen sind die in der Typologie von Sowinski erwähnten Passivwendungen für die beschreibenden Elemente in der hier analysierten Interpretation nicht charakteristisch.

In dem Mustertext sind außer beschreibenden Formen, die vor allem in der Analyse der Sprache vorkommen, auch berichtende (in der Erörterung der zentralen Begriffe), und Formen der Erklärung (in der Erörterung der zentralen Begriffe, in der Interpretation des Titels und in der Zusammenfassung) festzustellen.

In den beschreibenden Formen (Z. 39 - 51) sind nur Aktivsätze festzustellen. Außer einfachen Sätzen (Z. 46, 47, 51) gibt es Relativsätze (Z. 40, 43, 45), und einen Adversativsatz (43 - 44).

Für die berichtenden und erklärenden Elemente (Z. 9 - 38) sind meist lange Aktivsätze charakteristisch. Der Satzbau ist sehr vielfältig: überwiegend sind zusammengezogene und vielfach zusammengesetzte Sätze - Satzperioden (z. B. Z. 9 - 13). Außer Relativsätzen gibt es hier Komparativsätze (Z. 13, 16), Finalsätze (Z. 23), Kausalsätze (Z. 34, 35 - 39), und Objektsätze (Z. 33), sowie Infinitivkonstruktionen (Z. 11, 19, 26).

Die Aufgabe wurde präzisiert:

- Schreiben Sie eine Interpretation des Textes: "Bericht über Hattington"!
- Halten Sie sich dabei an die oben genannten Kriterien (Inhalt, Sprache) und an die an dem vorliegenden Textbeispiel festgestellte thematische Reihenfolge!
- Versuchen Sie Zusammenhänge zwischen dem Inhalt und der Sprache zu finden!
- Untersuchen Sie Konnektoren in Ihrem Aufsatz und die Thema/Rhema Progression in einem Abschnitt Ihres Aufsatzes!

Analyse und Bewertung der Aufsätze

Zum Aufsatz 1, Ebene der Textstruktur: Thema, makrostrukturelle Gliederung, Themenentfaltung, grammatische Kohärenz

Das Thema der Interpretation ist leicht erkennbar und einheitlich, denn es wird als zentrales Problem der Kurzgeschichte in dem Eröffnungsteil genannt Z. 2:

"...wie sich die Einwohner einer kleiner Stadt in einer ängstvollen Situation benehmen" und in den weiteren makrostrukturellen Teilen wird dieses Problem so interpretiert, daß es keine Nebenthemen gibt, die mit dem Hauptthema nicht übereinstimmen würden.

Die Gliederung des Aufsatzes in Absätze entspricht seinem thematischen Verlauf.

Die makrostrukturelle Gliederung des Aufsatzes sieht folgenderweise aus:

Z. 1 -22: Eröffnung: Die nötigen Informationen über den Autor, über die analysierte Textsorte, über den Ort der Handlung und über das Hauptproblem werden hier genannt. Die Autorin erörtert teilweise das Hauptproblem schon im Eröffnungsteil. Dadurch ist dieser Teil im Vergleich mit anderen Teilen und mit der Eröffnung im Mustertext zu lang.

Z. 23 - 97: Hauptteil enthält die Interpretation der zentralen Begriffe, der Rolle von Hauptfiguren der Kurzgeschichte, dem Benehmen anderer Helden der Geschichte, sowie die Analyse der Sprache : Erzählstrukturen , Syntax, Wortwahl. Schließlich wird von der Autorin eine Verbindung zwischen inhaltlichen und sprachlichen Merkmalen der Kurzgeschichte hergestellt.

Z. 98 - 103: Schlußteil: Eigene Stellungnahme der Autorin zu der Aussageabsicht des Verfassers.

Wie diese Auflistung der thematischen Einteilung zeigt, wurde die Kurzgeschichte nach allen im Punkt 2 des Unterrichtskonzeptes angegebenen Kriterien analysiert, was von mir positiv eingeschätzt wird. Der Autorin ist es besonders gut gelungen, den Zusammenhang zwischen den inhaltlichen und sprachlichen Merkmalen zu finden (Z. 81 - 95).

Jedoch ist in diesem Aufsatz eine Lücke in der Kohärenz zu finden: In Z. 33 - 36 wird ein neues Nebenthema angesprochen: und zwar, daß die zu interpretierende Kurzgeschichte "in fünf Schlüsselbereiche (...) aufgeteilt werden" kann und in weiteren Abschnitten des Textes überhaupt nicht wiederaufgenommen. Der plötzliche Übersprung von Schlüsselbereichen zum nächsten Thema (Hauptfiguren der Geschichte) bildet diese Lücke. Da die Analyse der grammatischen Kohärenz des Aufsatzes von der Autorin zwar unternommen, aber nicht richtig ausgeführt wurde, blieb diese Lücke unentdeckt.

Die Themenentfaltung des Aufsatzes läßt sich als deskriptiv bezeichnen. In denjenigen Abschnitten, in denen der Inhalt analysiert wird, treten eher berichtende Formen auf , in denjenigen, wo die Sprache analysiert wird, treten beschreibende Formen auf.

Es gibt keinen im ganzen Text dominierenden Referenzträger. In jedem neuen thematischen Abschnitt tritt ein neuer Referenzträger auf, z. B. Z. 38: "die Hauptfiguren" , Z. 49: "das Benehmen anderer Menschen" oder Z. 85: "Wortwahl" auf. Jeder Referenzträger ist mit dem in Z. 2 genannten zentralen Thema der

Interpretation: "...wie sich die Einwohner einer kleiner Stadt in einer angstvollen Situation benehmen" kompatibel.

In der Topikkette "Hauptfiguren" tritt explizite Wiederaufnahme auf, z. B. durch ein anderes Substantiv, Z. 39: "die Kellnerin Hope und der Tankstellenwart Madison" und durch ein Personalpronomen, Z. 42, 44: "sie".

Neben der expliziten Wiederaufnahme, die in der Topikkette "Hauptfiguren" feststellbar ist, tritt auch implizite Wiederaufnahme, vor allem in der Topikkette "das Benehmen" auf, z. B. :

Z. 57: "Hexenjagd", Z. 58: "Unordnung", Z. 61 "Hysterie" (die Begriffe sind Formen des Benehmens; zwischen den aufnehmenden Ausdrücken und dem wiederaufgenommen Ausdruck besteht also ein logisch begründetes Kontiguitätsverhältnis).

In den Z. 5, 34, 50 sichert das Relativpronomen als linkscverweisende Form die grammatische Kohärenz.

Die grammatische Kohärenz wird auch und konjunktionale Verknüpfungen gesichert wie z. B. kopulative, Z. 2, 12: "wie" Z. 19: "und", finale, Z. 8: "um...zu" Z. 45: "daß", kausale: Z. 40 "weil" und temporale, Z. 55: "als".

Das Relativpronomen und die Vielfalt der konjunktionalen Verknüpfungen als Mittel zur Sicherung der grammatischen Kohärenz zeugen zugleich von vielfältigen Satzbau. Leider hat die Studentin auf diese Mittel in ihren Analyse nicht hingewiesen, obwohl in der grammatischen Kohärenz ihres Textes keine Brüche feststellbar sind.

Im Vergleich mit diesem Aufsatz wurde das Thema im Aufstz 2 nicht so klar und eindeutig eingeführt. Erst in Z. 24 - 25 erfährt der Rezipient, worum es sich in der Interpretation handelt, und zwar: "Wie verhalten sich die Bürger einer Kleinstadt, wenn sie große Angst haben".

Ferner fehlt im Aufsatz 2 der makrostrukturelle Teil "Eröffnung". Der Hauptteil und der Schlußteil sind hier zwar vorhanden, aber die Grenze zwischen ihnen ist wegen des absoluten Mangels von Absätzen schwer zu bestimmen.

Aufsatz 1, Ebene der Satzstruktur:

Zwar sind im Aufsatz keine Satzperioden wie im Mustertext feststellbar aber der Satzbau ist vielfältig und richtig: von wenigen einfachen bis zusammengesetzten Sätzen, wie z. B.: Komparativ-, Objekt-, Final-, Kausal- und Temporal- und Relativsätze.

Die nach der Typologie der Textsorte "Interpretation" richtig gewählte Zeitform, Präsens wird einmal durch Inkonsequenz der Autorin unterbrochen: in Z. 55 - 69 tritt Präteritum auf.

Im Gegenteil zum Mustertext, aber in Übereinstimmung mit der Typologie von Sowinski sind in dem Aufsatz "Passivwendungen" als "Elemente der Beschreibung" von Geschehnissen, also in berichtenden Teilen zu finden (Z. 52, 63, 64).

Genauso wie der Mustertext ist auch diese Interpretation ausschließlich im Indikativ verfaßt, was ihr keinen neutralen (wie es z. B. bei dem Gebrauch des Konjunktivs I der Fall wäre), aber auch keinen wertenden, sondern einen individuellen Charakter verleiht, d. h. der Rezipient ist sich darüber im klaren, daß die Interpretation von der Autorin stammt und keine Wiedergabe fremder Erwägungen ist.

Der Einfluß des Mustertextes ist auch daran zu merken, daß die Autorin in der

Analyse der Sprache Zitate aus dem zu interpretierenden Text verwendet, genauso wie der /die Autor/In des Mustertextes.

Die Autorin des Aufsatzes 2 hat ihren Text auch vorwiegend im Indikativ geschrieben. Was jedoch die Tempusformen anbelangt, ist sie in ihrem Gebrauch inkonsequent. Statt des hier verlangten Präsens gebraucht sie auch Formen im Präteritum, vor allem in den Textpassagen, die eine Inhaltsangabe des zu interpretierenden Textes sind. Das halte ich für einen Fehler, zumal deswegen, weil das richtige Tempus einer Inhaltsangabe Präsens sein sollte.

Aufsatz 1, Ebene der Wortstruktur

Die Autorin verfügt über einen reichen Wortschatz, was bei der in dieser Hinsicht sehr anspruchsvollen Textsorte "Interpretation" besonders wichtig ist.

Manche Ausdrücke wurden dem Mustertext entnommen und im Aufsatz geschickt (d. h. an richtigem Ort und grammatisch auch richtig) verwendet, wie z. B.:

Z. 28 "Als zentrale Begriffe durchziehen die Geschichte..."

Z. 85: "Auch die Wortwahl ist ein Indikator für ..."

Zur Betonung eigener Stellungnahme zur Aussageabsicht der interpretierten Geschichte gebraucht die Autorin denselben Ausdruck wie im Mustertext:

Z. 98: "Meiner Meinung nach..."

Einige unten aufgelistete kleinere Fehler stören die Struktur des Textes nicht wesentlich:

Z. 51: statt der temporalen Konjunktion "als" wurde falsch die Konjunktion "wenn" verwendet.

Z. 67: das Substantiv "Kommentar" wurde falsch dekliniert.

Insgesamt läßt sich der Aufsatz zwischen "gut" und "sehr gut" bewerten.

Die grundlegende kommunikative Funktion des Textes: "Informieren" wurde mittels der deskriptiven Themenentfaltung mit berichtend beschreibenden Formen erreicht.

Die Autorin hat bei der Analyse der Kurzgeschichte alle angegebenen Kriterien berücksichtigt und dadurch ist ihre Interpretation sehr informierend und ausführlich.

Sehr deutlich ist an diesem Aufsatz zu sehen, inwieweit der Mustertext Planungs- und Formulierungshilfen geleistet hat: Die thematische Reihenfolge des Aufsatzes ist dieselbe wie im Mustertext und bei der Formulierung wurden bestimmte Ausdrücke dem Mustertext entnommen.

Wenn auch nicht die Länge, dann die Art der zusammengesetzten Sätze stimmt mit der des Mustertextes überein: Es sind Relativ-, Kausal- und Finalsätze.

Die oben erwähnte Lücke in der Kohärenz und der inkonsequente Gebrauch der Zeitformen zählen zu schwächeren Seiten des Aufsatzes.

Die Lücke hätte in einer richtig angefertigten Autoanalyse bemerkt werden können.

Allgemeine Zusammenfassung:

Anhand aller Aufsätze zu diesem Thema stelle ich fest, daß vor allem die Punkte 2, 3 und 4 des Unterrichtskonzeptes, d. h. die Angabe der Kriterien zur Analyse der Sprache und des Inhaltes, des Mustertext und seine Analyse gute Planungs- und Formulierungshilfen für die Studenten bedeutet haben.

Noch einmal hat es sich bewiesen, daß nur die Angabe von wichtigsten Merkmalen bei der Einführung einer neuer Textsorte nicht genügend ist. Vielmehr muß sie an (am besten mehreren) Mustertexten geübt werden, aus deren Analyse sich die Planungs- und Formulierungshilfen für die zu schreibenden Aufsätze ergeben. Darauf, daß eine neue Textsorte nicht an einem, sondern an mehreren Mustertexten geübt werden sollte, weist auch der inkonsequente Gebrauch der Zeitformen von den Autorinnen und Autoren der Aufsätze hin.

3.4. Zusammenfassung von Ergebnissen des textlinguistischen Konzeptes im Aufsatzunterricht

3.4.1. Vorteile des textlinguistischen Instrumentariums im Aufsatzunterricht

Die Verwendung des textlinguistischen Instrumentariums in der Analyse und Bewertung der Aufsätze führt meiner Ansicht nach zu Schlußfolgerungen, welche die Mängel an schriftlicher Ausdrucksfähigkeit der Studenten ganz exakt bestimmen und konkrete Vorschläge für die zukünftige Praxis machen lassen.

Zu den größten Defiziten an schriftlichen Ausdrucksfähigkeit gehören immer noch:

1. Kenntnisse der Medio- und Makrostruktur.
2. Kenntnisse der Grundformen der Themenentfaltung und ihrer sprachlichen Realisierungsformen im Deutschen.
3. Kenntnisse der Rolle von Absätzen in der thematischen Entfaltung des Textes.
4. Kenntnisse der Funktion von bestimmten Wortarten in der grammatischen Kohärenz des Textes, z. B: Substantive und Pronomina (Pronominalisierungsketten), rhematische und thematische Pronomina anaphorische und kataphorische Artikel, Konjunktionen und Konjunkionaladverbien als Verknüpfungsmittel, außerdem Partikeln und Adverbien als Textorganisatoren.
5. Richtige Verwendung der Modi, die bei der sachbetonten, bzw. meinungsbetonten Realisationsform der deskriptiven Themenentfaltung eine große Rolle spielt.
6. Richtige Verwendung der Zeitformen, die nicht von den absoluten Tempora, sondern immer eher von der kommunikativen Textfunktion und vom Kontext abhängig ist.

ad 1. In der Aufgabe 1. Bewerbungsschreiben gab es oft keine Vor- und Nachschaltungen, in der Aufgabe 2. Reklamation und in der Aufgabe 3. Privatbrief wurden sie auch nicht immer richtig formuliert, oder standen nicht an entsprechenden Stellen im Text.

Auch die makrostrukturelle Gliederung der Texte in Eröffnung, Hauptteil und Schlußteil bereitet den Studenten noch manchmal Schwierigkeiten. Ein Beispiel dafür ist Aufgabe 10. Inhaltsangabe (Jahrgang II, Aufsatz 1), wo zwar alle thematischen Teile vorhanden sind, jedoch die Positionsmarkierungen fehlen und deswegen wirkt der Text inkohärent. In anderen Aufsätzen in dieser Gruppe fehlt oft der Eröffnungsteil (siehe Aufsatz 2, Jahrgang II). In der Aufgabe 12. Erörterung wurden oft die ursprünglich von den Studenten gedachten Vor- bzw. Nachschaltungen

stilistisch so falsch formuliert, daß sie in den Texten überhaupt nicht als Positionsmarkierungen wirken.

ad 2. Alle Grundformen der Themenentfaltung sollen den Studenten mit den entsprechenden Schemata und den für sie charakteristischen Kategorien ausführlich beigebracht werden. Darauf deuten u. a. die sprachlichen Schwierigkeiten, die im Ausdruck der Kategorie der Evaluation in der narrativen Themenentfaltung aufgetaucht sind (siehe Aufgabe 7. Zeitungsnachricht und Brief).

Bei der Textsorte 8. Erlebniserzählung habe ich festgestellt, daß manche Studenten intuitiv ihre Themen narrativ entfaltet haben, ohne die Kategorien dieser Themenentfaltung zu kennen. Andere Studenten, die hier ihre Themen deskriptiv entfaltet haben, d. h. ohne die Kategorie der Komplikation, konnten den ungewöhnlichen Charakter des zu erzählenden Ereignisses nicht so gut wiedergeben, wie es mittels der narrativen Themenentfaltung möglich gewesen wäre. Deswegen glaube ich, daß die Ermittlung der Kenntnisse über jede Themenentfaltung die Ausdrucksmöglichkeiten der Studenten erweitern würde.

Davon, wie wichtig die theoretischen Kenntnisse der argumentativen Themenentfaltung und ihrer sprachlichen Ausführung sind, konnte ich mich bei den Textsorten 12. Erörterung und 13. Referat überzeugen: Die "fremdsprachliche Regression"⁵¹ ist erst bei argumentativen Texten auffallend. Sie betrifft sowohl den für argumentative Texte spezifischen Wortschatz als auch (oder vor allem) den Satzbau, der meiner Meinung nach nur durch Analyse authentischer argumentativer Texte erlernt werden kann, weil die Funktion einzelner Satzarten nur in Texten richtig erkannt und mit der jeweiligen Aussageabsicht verbunden werden kann.

Die Verwendung des Schemas von Toulmin hat sich in meiner Praxis als sehr nützlich erwiesen: einerseits konnte ich mit seiner Hilfe den Studenten Argumentationsmuster erklären und beibringen, andererseits konnte ich exakt beweisen, wo es in ihren Aufsätzen Mängel in der Argumentationsstruktur gibt.

Bestimmte Textsorten wie z. B. Gebrauchsanweisung, Referat, oder wissenschaftliche Abhandlung enthalten viele explikative Elemente. Daher sollten die drei oben genannten Grundformen noch durch explikative Themenentfaltung ergänzt werden.

ad 3. Bei der Analyse der Aufsätze zur Aufgabe 7. Zeitungsnachricht und Brief habe ich festgestellt, daß viele Aufsätze in keine Absätze gegliedert wurden. Auch bei anderen Aufgaben (z. B. 13. Referat, oder 14. Interpretation) entsprach die Gliederung des Textes in Absätze in vielen Aufsätzen nicht immer der thematischen Gliederung. Deswegen halte ich für notwendig, den Studenten die Kenntnisse über die Absatzentwicklung (Entwicklung der Mikrothemen im Text) in der zukünftigen Praxis zu vermitteln.

ad 4. Häufig mußte ich feststellen, daß sich die Studenten über die Rolle der oben genannten Wortarten als Mittel zur Erhaltung der grammatischen Kohärenz im Text nicht immer im klaren sind. Die Aufsätze zur Aufgabe 7. Zeitungsnachricht und Brief und zur Aufgabe 8. Erlebniserzählung und zur 12. Erörterung sind Beispiele dafür. Außerdem ist der Gebrauch von Konjunktionen, Konjunkionaladverbien und Partikeln als Verknüpfungsmittel im allgemeinen sehr dürftig. Daher wäre es wichtig, Übungen zu entwickeln, in denen die Funktion dieser Wortarten im Text erschlossen werden könnte.

ad 5. Die Lösung der Aufgabe 4. Bericht (Textschichtung: indirekte Textwiedergabe) zeigt deutlich, daß der richtige Gebrauch der konjunktivischen Formen den Studenten noch sehr schwer fällt. Auch in der Lösung der Aufgabe 6. Zeitungsnachricht gibt es Fehler in der Verwendung des Konjunktivs bzw. Indikativs zur objektiven bzw. subjektiven Wiedergabe fremder Behauptungen.

ad 6. Die falschen Formen der Tempora in Aufsätzen zur Aufgabe 13. Referat und 14. Interpretation deuten darauf hin, daß ihre Autoren noch nicht genug über die Funktion der Tempora im Text wissen.

Die Analyse aller Aufsätze nicht nur auf der Ebene des Textes und Satzes, sondern auch auf der Ebene des Wortes hat sich hier als sehr nützlich erwiesen: Ich konnte nämlich immer feststellen, welche Ausdrucksfehler begangen worden sind, und ob sie mit der Flexion, oder mit der Kompetenz im Wortschatz zu tun haben.

Aus dieser Zusammenfassung geht deutlich hervor, daß mein Instrumentarium durch weitere textlinguistische Forschungsergebnisse erweitert werden sollte, und zwar u. a. durch: Absatzentwicklung und Tempusformen als Mittel zur Erhaltung der Textkohärenz.

Die hier aufgelisteten Mängel im schriftlichen Ausdruck können durch Vermittlung von bestimmten textlinguistischen Forschungsergebnissen in der zukünftigen Praxis behoben werden. Dieses Thema wird im nächsten Kapitel genauer dargestellt.

3.4.2. Schlußfolgerungen hinsichtlich der methodischen Konzeption

Nicht nur die textlinguistische Seite meines Konzeptes, sondern auch die methodische bedarf einer Analyse. Als Hauptkriterium zu dieser Analyse stelle ich hier die Frage, welche Planungs- und Formulierungshilfen meine Unterrichtsvorschläge enthalten, und was in dieser Hinsicht in Zukunft verändert werden sollte.

In den ersten drei Unterrichtsvorschlägen (1. Bewerbungsschreiben, 2. Reklamation und 3. Privatbrief) wurden von mir Listen mit Formulierungshilfen angegeben. Diese Formulierungshilfen wurden noch durch die Mustertexte verstärkt, indem die Mustertexte in sich selbst für die jeweilige Textsorte spezifische Wortwahl Ausdrücke, und Satzbau liefern.

Der Aufbau der Mustertexte (makrostrukturelle Gliederung, thematische Reihenfolge) enthält auch Planungshilfen. Trotzdem wurden von mir in der Aufgabe 4. Bericht kein Mustertext und eigentlich keine Planungshilfen gegeben. Die Formulierungshilfen sind, wie die Analyse der Aufsätze darauf deutet, nicht genügend. Die Schwäche meines Vorschlages liegt daran, daß er keinen Mustertext mit den von mir verlangten konjunktivischen Formen in der indirekten Textwiedergabe enthält.

Viel systematischer bin ich in der Aufgabe 5. Zeitungsnachricht vorgegangen, wo sowohl Formulierungs- als auch Planungshilfen im Unterricht entwickelt wurden. Der Unterrichtsvorschlag enthält zwei Mustertexte, die für die Studenten eine große Stütze bei der Planung der Aufsätze waren. Das ließ sich während der Rezeption aller Aufsätze spüren: alle thematischen Teile waren enthalten.

Ähnlich war es auch in der Aufgabe 6. Zeitungsnachricht, wo es einen Schwerpunkt in der Rolle der Modalverben bei der Einschränkung der Sicherheit der vom Emittenten wiedergegebenen Informationen gibt (Punkt 3 des Unterrichts-

vorschlag). Vielleicht konnte deswegen dem Konjunktiv in der Redewiedergabe bei der Textproduktion nicht so viel Aufmerksamkeit gewidmet werden (Punkt 4. des Unterrichtsvorschlages).

Die Analyse der Aufsätze zeigt, daß die Konzeption des Unterrichts hier trotzdem richtig war. Es gab nämlich Mustertexte und viele Planungs-, sowie Formulierungshilfen. Daher entsprechen die thematische Entfaltung, die makrostrukturelle Gliederung und die Ausdrücke in den Aufsätzen den Kriterien der Textsorte "Zeitungsnachricht".

Das Ziel der Aufgabe 7. Privatbrief und Zeitungsnachricht war zu prüfen, inwieweit die Studenten die stilistischen Unterschiede zwischen den zwei Textsorten spüren und in ihren Aufsätzen wiedergeben können. Deswegen wurde im Unterricht eine Tabelle zusammengestellt, in der die beiden Textsorten nach bestimmten Aspekten miteinander verglichen werden. Nach der gesamten Analyse der Aufsätze bin ich eindeutig zu der Erkenntnis gekommen, daß ein solches Auflisten der Merkmale zwar nützlich aber nicht genügend ist, und daß daher auch hier Mustertexte empfehlenswert gewesen wären. Die Zahl der Modalverben in der Zeitungsnachricht ist manchmal übertrieben: siehe Aufgabe 7. Aufsatz: Kurznachricht.

In Aufgabe 9. Bericht habe ich daher außer den textsortenspezifischen Merkmalen auch einen Mustertext präsentiert.

In Aufgabe 8. Erlebniserzählung gibt es außer einer Beschreibung der Textsorte auch einen Mustertext, dessen Analyse anhand der in der Beschreibung aufgelisteten Merkmale viele Planungs und Formulierungshilfen leistet.

In weiteren Aufgaben 10. Inhaltsangabe, 11. Charakteristik und 14. Interpretation war ich immer darum bemüht, den Studenten außer den textsortenspezifischen Merkmalen auch entsprechende Mustertexte zur Verfügung zu stellen. Die Tatsache, daß es in der ersten Version der Aufgabe 11. Charakteristik, in der Aufgabe 12. Erörterung und in der Aufgabe 13. Referat keine Mustertexte gibt, schätze ich jetzt eindeutig als Schwäche von diesen Konzepten ein. Während der Analyse und Bewertung von allen Aufsätzen ist mir nämlich klar geworden, daß auch die beste typologische Beschreibung der jeweiligen Textsorte ohne einen entsprechenden Mustertext nicht zu den erwünschten Ergebnissen in der Textproduktion führt. Die Studenten entfernen sich nämlich zu weit von dem Realitätsgrad, welcher in einem Mustertext präsentiert wird, und so kommt es z. B. zu übertrieben häufigen Gebrauch von bestimmten textsortenspezifischen sprachlichen Merkmalen.

Die Schlußfolgerung ist also eindeutig: Mustertexte sollen immer gegeben werden, es ist sogar empfehlenswert zu einer Textsorte mehrere Mustertexte einer linguistischen Textanalyse zu unterziehen, damit die textsortenspezifischen Merkmale geübt und gefestigt werden.

Ein Problem besteht darin, daß es manchmal nicht nur an geeigneten Mustertexten fehlt (z. B. der Referat), sondern auch an typologischen Beschreibungen von bestimmten Textsorten, deren Kenntnisse im Germanistikstudium sehr nützlich wären.

Als sehr brauchbar für die zukünftige Praxis schätze ich die Ergebnisse der "Autoanalyse" der Aufsätze durch die Studenten in der Aufgabe 8. Erlebniserzählung 9. Bericht und 14. Interpretation ein. Die "Autoanalyse" zeigt nämlich, mit welchen sprachlichen Mitteln die Studenten noch Schwierigkeiten haben. Manchmal verwenden sie bestimmte Mittel richtig, danach jedoch schätzen sie ihre Funktion im Text falsch ein.

Daraus läßt sich die aufschlußreiche Schlußfolgerung für die zukünftige Praxis ableiten, daß die Studenten mehr Training in der textlinguistischen Analyse von authentischen Texten haben sollten.

Dieses Thema und wie auch die Anwendung bestimmter textlinguistischer Forschungsergebnisse im Schreibunterricht, die mit einer Erweiterung des hier textlinguistischen Instrumentariums verbunden sind, werden im darauffolgenden Kapitel ausführlicher dargestellt.

3.4.2.1. Textrelationen zwischen den Inter- und den Zieltexten in meinem Konzept

Um den Schwierigkeitsgrad jeder einzelnen Aufgabe genau zu bestimmen und sie mit den anderen zu vergleichen, habe ich nach der Analyse der Aufsätze in Anlehnung an Bömers Schema (vgl. Abbildung 5) ein neues Schema der Relationen zwischen den Inter - und den Zieltexten in meinem Konzept zusammengestellt (siehe Abbildung 10).

Unter Intertexten verstehe ich die Ausgangstexte, also die meistens literarischen Texte, die in den Sprech - und Sprachübungen thematische Grundlage für die zu schreibenden Aufsätze bildeten und die Mustertexte, welche der jeweiligen Textsorte entsprechend einer textlinguistischen Analyse im Unterricht unterzogen wurden.

Operatoren sind die Relationen zwischen den Inter - und den Zieltexten.

Was die Inhalte betrifft, fällt in diesem Schema schon auf den ersten Blick auf, daß die Zahl der qualitativen Relationen (Inhalt interpretieren, Inhalt variieren, Inhalt erörtern usw.) größer ist als die Zahl der quantitativen Relationen (z. B. Inhalt übernehmen und verkürzen).

Die Formen der zu schreibenden Aufsätze konnten nur dann übernommen werden, wenn die Mustertexte zur Verfügung standen.

Wie daraus folgt, ist der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben: 4. Bericht, 7. Brief und Zeitungsnachricht, 11. Charakteristik (Version 1) und 12 Erörterung viel höher als bei sonstigen Aufgaben, weil hier nicht nur neue Inhalte, sondern auch neue Formen verfaßt werden mußten, und zwar ohne Mustertexte.

Dieser Vergleich und die Befunde der Analyse von Aufsätzen bestätigen noch einmal die Schlußfolgerung, daß vor jeder zu schreibenden Aufgabe die der jeweiligen Textsorte entsprechenden Mustertexte analysiert werden sollten.

Ich bin davon überzeugt, daß es die "Fremdsprachliche Regression" wesentlich reduzieren kann.

Demzufolge ist z. B. der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben 1. Bewerbungsschreiben, oder 2. Reklamation ziemlich niedrig, weil hier (außer den im Unterricht entwickelten Formulierungs- und Planungshilfen) die Mustertexte eine große Hilfe sowohl bei der Planung als auch bei der Formulierung der zu schreibenden Aufgaben bieten.

Eine "doppelte Unterstützung" bekamen die Studenten in den Aufgaben:

- 5. Zeitungsnachricht und 6. Zeitungsnachricht, (Mustertext: Form übernehmen, Ausgangstext: Inhalt variieren)
- 9. Bericht (Mustertext: Form Übernehmen, Inhalt: übernehmen),
- 10. Inhaltsangabe (Mustertext: Form übernehmen, Ausgangstext: Inhalt übernehmen).

Ich glaube, daß die Fehler (auch in den Aufgaben mit der "doppelten Unterstützung") in den noch immer mangelnden textlinguistischen Kenntnissen ihren Ursprung haben.

Nach der Analyse der Aufsätze und des von mir zusammengestellten Schemas (siehe Abbildung 10) bin ich zu der Erkenntnis gekommen, daß textlinguistische Grundkenntnisse und Begriffe durch Analyse vieler authentischer Texte in Form von Vorübungen (= kognitive Phase) zu dem hier dargestellten Konzept vermittelt werden sollten.

4. VORSCHLÄGE FÜR DIE ZUKÜNFTIGE PRAXIS

4.1. Einführung

Wie ich schon unter Punkt 3.1. erwähnt habe, war mein Konzept lediglich ein Teil bestimmter Sprech- und Sprachübungen. Deswegen mußten die Studenten ihre frisch erworbenen textlinguistischen Kenntnisse unmittelbar nach dem Unterricht in die Praxis, d. h. in die Textproduktion, umsetzen.

Die im vorigen Kapitel unter Punkt 3.4.1. aufgelisteten Defizite an schriftlicher Ausdrucksfähigkeit weisen eindeutig darauf hin, daß mein Konzept mit einer Vorphase beginnen sollte, und zwar mit einer kognitiven Vorphase, in der die frisch erworbenen textlinguistischen Kenntnisse in der Analyse von authentischen Texten (Rezeption, Umformulierung von Textfragmenten) geübt und gefestigt werden sollten. Die demnächst präsentierten Übungen stellen die obengenannte kognitive Vorphase meines Konzeptes dar.

Ziel dieser Übungen ist das Erkennen der Komplexität der Textstruktur im Zusammenhang mit der thematischen Kohärenz, der grammatischen Kohärenz und der Textfunktion, sowie der Erwerb von sprachlichen Mitteln, die zum Ausdruck dieser Komplexität bei der Textproduktion dienen, und die bis jetzt noch nicht richtig erworben worden sind.

Durch ein solches Training könnten sich die Studenten ein textlinguistisches Instrumentarium erwerben, welches in der zweiten Phase (im eigentlichen Aufsatzschreiben) Anwendung finden würde.

In meinem jetzt so erweiterten Konzept versuche ich, die bisher überall praktizierte Wortarten - und Satzgrammatik durch Textgrammatik zu ersetzen, indem ich den Studenten zeige, wie Sätze und bestimmte Wortarten in authentischen deutschen Texten funktionieren.

Im folgenden möchte ich kurz andeuten, wo in den Übungen der kognitiven Vorphase die Schwerpunkte sind:

Positionsmarkierungen: Eine richtige Lösung von Übungen 1 und 3 führt zu der Erkenntnis, daß die Positionsmarkierungen wichtige Gelenkstellen in der thematischen Kohärenz sind, indem sie die makrostrukturellen Teile des Textes miteinander verbinden.

Grundformen der Themenentfaltung: (Übungen 2 -17) sollen den Studenten dadurch beigebracht werden, daß die Satzstrukturen in argumentativen, explikativen, beschreibenden und narrativen Texten der Funktion (Haupt- und Nebensätze), der Fügung (einfache, zusammengesetzte Sätze), und den konjunkionalen und adverbialen Verknüpfungen nach analysiert werden.

Die Satzanalyse und der Vergleich der in den Übungen verwendeten Texte zeigen deutlich, daß sich dieselben Strukturen (z. B. argumentative) von der Textsorte und dem Autor (Stilschicht) abhängig im Satzbau voneinander unterscheiden.

Dieser Vergleich deutet nicht nur auf die Funktion der Sätze in authentischen Texten hin, sondern trägt hoffentlich zur Schulung des Stilgefühls bei.

So z. B. ist es in Übung 2 (Leserbriefe: kritische Aussagen der Kinder und Jugendlichen über Politiker) zu sehen, daß manche Jugendliche in einfachen und nicht zu langen Sätzen argumentieren (siehe Anhang: "Übungen": Übung 2, Brief 6).

In der Erörterung dagegen (siehe Anhang: Übungen, Übung 4, Abituraufsatz) findet man die für die argumentativen Texte charakteristischen konjunkionalen Verknüpfungen und Subordination¹. Die Sätze sind komplizierter und länger als in den Leserbriefen der Kinder, aber noch immer viel kürzer als in den Zeitungsartikeln (besonders Text in Übung 6). Außer den in den argumentativen Texten üblichen kausalen, adversativen und konsekutiven Verknüpfungen und vielen Satzgefügen (Prinzip der Subordination) gibt es hier (siehe Anhang: "Übungen", Übung 6: Zeitungsartikel) sehr lange, zusammengesetzte Sätze. Meistens sind es Relativsätze.

Ähnliche sprachliche Charakteristika (adversative, kausale und konditionale Verknüpfungen) finden wir im Kafkas Brief (siehe Anhang: "Übungen": Übung 5). Die subordinierenden Verbindungen sind aber nicht in langen zusammengesetzten Sätzen zu finden, wie es bei den Zeitungsartikeln der Fall ist, sondern in einer äußerst langen Satzperiode, die den größten Teil des zu analysierenden Textabschnittes ausmacht.

Für die explikativen Strukturen in wissenschaftlichen Texten (Übungen: 7, 8, 9, 10) sind lange Sätze (Satzperioden, Satzgefügen, Satzverbindungen, oder Hauptsätze mit mehreren Satzgliedern derselben Art) charakteristisch.

Die subordinierenden Verknüpfungen sind dominierend.

Zu den häufigsten Nebensatzformen gehören in explikativen Strukturen: Objekt-, Relativ-, Kausal-, Adversativ- und Konditionalsätze

In Übungen 4, 7, 8, 9 bekommen die Lernenden u. a. die Arbeitsanweisung, fehlende Kategorien der argumentativen oder explikativen Themenentfaltung anhand des Textes im Schema auszufüllen, bzw. das ganze Schema aufgrund des explikativen Textes aufzubauen (Übung 9). Diese Übungen fördern logisches Denken bei der Textrezeption, was hoffentlich auch auf die Textproduktion übertragen wird, und bei der Verfassung von kohärenten Texten, ohne thematische Lücken hilft.

In Übungen 11 - 13 werden die Studenten mit den Kategorien der deskriptiven Themenentfaltung vertraut gemacht, ferner lernen sie die sprachlichen charakteristischen Merkmale kennen, die die berichtenden Formen von den beschreibenden unterscheiden.

Übungen 14 - 16 vermitteln Kenntnisse über das Funktionieren von den Kategorien der narrativen Themenentfaltung in verschiedenen Textsorten und Stilschichten wie Erlebniserzählung (Übung 14: Schulaufsatz und Übung 15: literarischer Text) und Beschwerdebrief (Übung 16). Besonders wichtig wäre hier das Erlernen von sprachlichen Mitteln, die zum Ausdruck der Kategorie der Evaluation dienen, weil eben diese den Studenten oft Schwierigkeiten bereiten (vgl. Analyse der Aufsätze, Aufgabe 7: Zeitungsnachricht und Brief).

Übung 17 enthält einen längeren Zeitungstext, in dem mehrere Grundformen der Themenentfaltung auftreten. Ihre Analyse soll zu der Erkenntnis führen, daß meistens nicht eine, sondern mehrere Grundformen miteinander verknüpft in authentischen Texten vorkommen.

Entwicklung von Absätzen: Das Ziel von Übungen 18 - 20 ist, Vermittlung der Kenntnisse der Absatzstruktur und der Verknüpfungsmittel, die eine zusammenhängende Ausführung von einzelnen Mikrothemen innerhalb der Absätze im Text ermöglichen.

Anaphorische und kataphorische Artikel: Übung 21 soll den textadäquaten Gebrauch von anaphorischen (bestimmten) und kataphorischen (unbestimmten) Artikeln festigen.

Pronominalisierungsketten: Möglichkeiten für Pronominalisierung und Prä - Pronominalisierung und andere Bedingungen der Referenz - Identität innerhalb der Pronominalisierungsketten werden in Übung 22 geprüft.

Rhematische und thematische Pronomina: Übung 23 soll die Lernenden für die unterschiedlichen semantischen Merkmale der rhematischen Pronomina im Vergleich zu den thematischen Pronomina im Text sensibilisieren.

Besprechende und erzählende Tempora: Das Ziel in Übung 24 ist Vermittlung der Kenntnisse der besprechenden und der erzählenden Tempora und Entwicklung der Fähigkeit, sie dem Kontext und der Textfunktion angemessen zu verwenden.

Modi: Fähigkeit, indikativische und konjunktivische Formen adäquat zu dem Subjektivitätsgrad in der indirekten Redewiedergabe zu verwenden wird in Aufgabe 25 entwickelt.

4.2. Übungen:

4.2.1. Positionsmarkierungen:

Übung 1 Bewerbungsschreiben in: Manekeller, Wolfgang: Reinert-Schneider, Gabriele (1989): Gutes Deutsch schreiben und sprechen, Niedernhausen, S. 309, (siehe Anhang. "Übungen": Übung 1).

Der Text wird den Studenten zuerst ohne die Vorschaltung²: "Ich glaube, daß meine Fähigkeiten Ihren Wünschen entsprechen" und ohne die Nachschaltung: "Wenn diese Voraussetzungen Sie bewegen könnten, mich zu einem Vorstellungsgespräch einzuladen, würde ich mich freuen" gegeben.

Anweisungen:

a) Lesen Sie bitte folgendes Bewerbungsschreiben und teilen Sie es in den Eröffnungs- Haupt - und Schlußteil. Deuten Sie auf die Stellen hin, wo Sie thematische Lücken empfinden.

b) Formulieren Sie bitte entsprechende Sätze, die diese Lücken ausfüllen, d. h. die drei Teile des Textes miteinander verknüpfen.

c) Vergleichen Sie bitte Ihre Formulierungen mit den Sätzen im Originaltext.

Die Vorschaltung im Originaltext funktioniert zugleich als These, für welche im Hauptteil Argumente angeführt werden.

Es empfiehlt sich, mehrere solche Übungen an authentischen Texten durchzuführen, damit die so erworbenen Kenntnisse über die Makro - und Mediostruktur bei der Textproduktion ohne Schwierigkeiten eingesetzt werden können.

4.2.2. Grundformen der Themenentfaltung: Argumentative Themenentfaltung

Übung 2: Texte : Fragmente der Leserbriefe an "Eltern": Kinder sprechen sich kritisch über Politiker aus, (siehe Anhang: "Übungen", Übung 2).

Anweisungen:

1. Welche dieser Briefe sind argumentativ, welche sind es nicht? Begründen Sie bitte Ihre Antwort. Deuten Sie in den argumentativen Briefen auf die These und die Argumente und versuchen Sie, Schlußregeln³ zu formulieren.

2. Analysieren Sie bitte den Satzbau der Briefe:

- der Funktion (Haupt- und Nebensätze)
- der Fügung (einfache , zusammengesetzte) und
- den konjunkionalen Verknüpfungen nach.

Lösung 1:

Argumentationsstrukturen: Briefe 1 - 4 sind argumentative Texte, weil sie die zwei obligatorischen Kategorien des Argumentationsschemas, also Thesen und Argumente enthalten, was am Beispiel Briefes 2 folgenderweise aussieht:

These: "Im Wahlkampf entdecken die männlichen Politiker ihre Frauen."

Argument a): "Sie zeigen sich oft mit ihnen und tun verliebt,..."

Argument b): "Sie lassen ihre Frauen sogar manchmal zu Wort kommen und stellen sich in der Öffentlichkeit hinter die Quotenfrau."

Ein Beweis dafür, daß sich die angeführten Argumente auf die obige These beziehen, ist die folgende Schlußregel:

Wenn a) und b), dann entdecken die männlichen Politiker ihre Frauen im Wahlkampf.

Im Gegenteil zu Brief 2 ist Brief 5 kein argumentativer Text, weil er nur aus einer These besteht.

Lösung 2

Satzbau: Brief 6 besteht ähnlich wie Brief 1 (außer einem Satz) aus kürzeren und längeren einfachen Sätzen. Die Argumentation wird hier nicht durch die für die

argumentative Themenentfaltung charakteristischen konjunkionalen Verknüpfungen, oder das Prinzip der Subordination ausgedrückt³, sondern durch den semantischen Wert der Sätze.

Im Brief 3 ist außer einfachen Sätzen ein aus Relativsätzen vielfach zusammengesetzter Satz vorhanden.

Der Satzbau in Briefen 2 und 4 ist dagegen komplizierter.

Brief 2 besteht aus einem einfachen Satz, einem vielfach zusammengesetzten Satz (Satzverbindung, Satzgefüge mit kausalem Nebensatz) einem Subjektsatz und einer Satzverbindung.

Brief 4 besteht vorwiegend aus subordinierend zusammengesetzten Sätzen: einem Temporal-, einem Kausal- und einem Objektsatz.

Übung 3: Abituraufsätze:

- Text 1: Aufsatz von Gaby N.: in: Lübke Diethard (1991): Der deutsche Aufsatz (= DUDEN Abiturhilfen), S. 71f, (siehe Anhang: "Intertexte", Text 13).

- Text 2: Aufsatz von Barbara K., in: Lübke Diethard (1991): Der deutsche Aufsatz (= DUDEN Abiturhilfen), S. 74f, (siehe Anhang: "Übungen", Übung 3; Text 2).

Beide Originaltexte werden ohne Vor- und Nachschaltungen gegeben, aber die Stellen der Positionsmarkierungen werden frei gelassen, damit es eindeutig ist, wohin sie kommen sollen.

Anweisungen:

1. Formulieren Sie bitte entsprechende Vor- und Nachschaltungen zu jedem Text.
2. Vergleichen Sie bitte Ihre Varianten mit den Positionsmarkierungen aus Originaltexten.

Übung 4: Text 2 der vorigen Übung:

Anweisungen:

1. Finden Sie die Hauptthese im Text und die auf sie bezogenen Argumente. Überprüfen Sie, ob sich diese Argumente wirklich auf diese These beziehen, d. h. versuchen Sie, Schlußregel in Form. "Wenn D, dann C." zu formulieren.
2. Analysieren Sie bitte den Satzbau und den Modus der These und der Argumente.

Übung 5: literarischer Text: Franz Kafka: Aus einem Brief an seine Schwester Elli (siehe Anhang: "Übungen", Übung 5)

Arbeitsanweisungen:

1. Wie hat der Autor seine These formuliert, mit welchen Argumenten wird sie gerechtfertigt? Werden im Text auch andere Kategorien der argumentativen Themenentfaltung explizit ausgedrückt?
2. Analysieren Sie den Satzbau des argumentativen Abschnittes im Originaltext der Fügung, der Funktion und den konjunkionalen Verknüpfungen nach.

Lösung

1. Argumentative Struktur:

These: Z. 1 -4: "Der Eigennutz der Eltern (...) - kennt keine Grenzen. Noch die größte Liebe der Eltern ist im Erziehungssinn eigennütziger als die kleinste Liebe des bezahlten Erziehers."

Argument: Z. 4 -6: "Die Eltern stehn ja ihren Kindern nicht frei gegenüber, wie sonst ein Erwachsener dem Kind gegenübersteht, es ist doch das eigene Blut (...), das Blut beider Elternteile."

Schlußregel: Z. 6 -18 (gekürzt): Wenn die Eltern in dem Kind nur das eigene Blut - das Geliebte sehen, verzehren sie es aus Liebe. Wenn sie es tun, dann ist ihre Liebe eigennütziger als die kleinste Liebe des bezahlten Erziehers.

Der zweite Teil der Schlußregel ist im Text nur implizit vorhanden und wurde erst von mir zu einer expliziten Aussage gemacht.

Solche Übungen mit schwierigeren Texten, wie dieser, bieten den Lernenden die Gelegenheit, sich in der Zusammenfassung längerer Aussagen (hier Abschnitt Z. 6 - 18) und im expliziten Ausdruck von impliziten logischen Zusammenhängen im Text (der zweite Teil der Schlußregel) zu üben.

Lösung 2: Satzanalyse

Die These (Z.1 - 4) besteht aus einfachen Sätzen. Das Argument (4 - 6) besteht aus einem Komparativsatz, einem Relativsatz, einem Adversativsatz und einer Ellipse. Der argumentative Teil, in dem die Schlußregel teils explizite, teils implizite enthalten ist, ist eine äußerst lange Satzperiode (Z. 6 -18).

Die Satzperiode beinhaltet vier Satzgefüge.

Im ersten (Z. 6 - 10) sind dem Hauptsatz ein Konditionalsatz, ein Relativsatz und ein Kausalsatz untergeordnet.

Im zweiten Satzgefüge (Z. 10 -12) ist dem Hauptsatz ein nebensatzwertiger erweiterter Infinitiv (modale Verknüpfung) untergeordnet.

Im dritten (12 -14) sind dem Hauptsatz ein Objektsatz und ein in den Objektsatz eingeschalteter Relativsatz untergeordnet.

Im vierten Satzgefüge (14 -16) finden wir einen Nebensatzwertigen Infinitiv, einen Relativ-, einen Adversativ- und einen Kausalsatz.

Die Satzperiode endet mit einer Satzverbindung: es sind vier nebengeordnete Hauptsätze (16 -18).

Wie die Satzanalyse zeigt, trägt dieser Briefabschnitt die für die argumentativen Texte üblichen Merkmale: das Prinzip der Subordination, die adversativen, kausalen und konditionalen Verknüpfungen.

Übung 6: Zeitungsartikel: Nan Dale : Von klein auf ungeliebt, in: Die Zeit vom 4. Februar 1994 Nr. 6., (siehe Anhang: "Übungen", Übung 6).

Anweisung:

1. Deuten Sie bitte auf die These und auf die Argumente und andere Kategorien des Schemas von Toulmin⁴ in dem vorliegenden Abschnitt des Zeitungsartikels. Formulieren Sie Schlußregeln.

2. Analysieren Sie den Satzbau der argumentativen Teile des Originaltextes der Form (Haupt-, Nebensatz), der Fügung (einfach, zusammengesetzt) und den konjunkionalen und adverbialen Verknüpfungen nach.

Im Vergleich mit dem Text in Übung 5 ist es ein für die Analyse des Argumentationsschemas viel schwierigerer Text:

Hier sind nämlich die These und die Argumente zwar auch explizit ausgedrückt, aber manchmal muß ein ganzer Abschnitt in einem Satz zusammengefaßt werden, damit die in ihm ausgedrückte These oder das Argument kurz in toulminischen Schema erfaßt werden können.

Daher ist diese Übung eine gute Stilübung, die nicht nur die Textrezeption erleichtert, sondern auch die Textproduktion fördert, indem ganze Textabschnitte gekürzt umformuliert werden.

Diese Übung hat also zwei Ziele:

- einerseits wird durch die Umformulierungen des bestimmter Abschnitte des Originaltextes ein Vortraining zur selbständigen Textproduktion gemacht,

- andererseits wird durch die Analyse der Sätze in den argumentativen Teilen des Originaltextes (und nicht der von den Lernenden umformulierten Abschnitte) ein Einblick in den textsortenspezifischen Satzbau gegeben.

Eine mögliche Lösung:

1. Argumentationsstruktur

These: Die seelischen Wunden der Jugendlichen aus den Ghettos und Slums in New York sind tiefer als die der Kriegskinder im ehemaligen Jugoslawien. (Z.1 - 25)

Argument 1: Der Krieg gegen die Armen in Amerika hat die Kinder in den Slums ihrer ganzen Kindheit beraubt, während der Krieg im ehemaligen Jugoslawien die Kindheit vieler Kinder "nur" unterbrochen hat. (Z. 25 - 33)

Argument 2: Die Jugendlichen im ehemaligen Jugoslawien hatten vor dem Krieg meist intakte Familien, lebten in einer Gesellschaft, in der es bestimmte Werte und Ziele gab. Die jungen Menschen aus den Slums in Amerika dagegen kommen aus zerstörten Familien und leben in einer Gesellschaft, in der es keine Werte und Ziele gibt, die sie erreichen könnten. (Z. 59 - 89)

Argument 3: Die Kinder im ehemaligen Jugoslawien haben ein gesundes Selbstbewußtsein, weil sie sich an den Frieden, und an Erwachsene erinnern, die sie geliebt haben. (Z. 44 - 51), aber die Kinder in den Slums in Amerika haben kein gesundes Selbstbewußtsein, denn sie "fühlen sich wertlos und ungeliebt" (Z. 110), und werden sowohl seelisch als auch körperlich mißhandelt. (Z. 108 - 119)

Schlußregel: Wenn A1, A2 und A3, dann sind die Slumskinder und Jugendlichen in Amerika viel schwerer zu heilen als die im ehemaligen Jugoslawien.

Stützung der Schlußregel: Diese Behauptungen stammen von acht amerikanischen Sozialarbeitern, die die Kinder in einem Flüchtlingslager in Kroatien mit den Kindern aus den Ghettos und Slums in New York verglichen haben. (Z. 1- 10)

Explikative Themenentfaltung

Übung 7: ein Abschnitt aus: Saussure Ferdinand de (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, S.11, (siehe Anhang: "Übungen": Übung 7).

Anweisung 1:

Lesen Sie den Textabschnitt und danach das Schema der explikativen Themenentfaltung⁵, welches aufgrund dieses Textes entstand. Die Gesetzaussage fehlt. Formulieren Sie sie bitte so, daß sie in das folgende Schema paßt:

A1: Die Sprache ist "zu gleicher Zeit ein soziales Produkt der Fähigkeit zu menschlicher Rede und ein Ineinandergreifen notwendiger Konventionen, welche die soziale Körperschaft getroffen hat, um die Ausübung dieser Fähigkeit durch die Individuen zu ermöglichen." = Die Sprache läßt sich bestimmten Kategorien der menschlichen Verhältnisse einordnen. (Z. 3 -7)

A2: "Die menschliche Rede, als Ganzes genommen, ist vielförmig, und ungleichartig; verschiedenen Gebieten zugehörig, zugleich physisch, psychisch und psychologisch, gehört sie außerdem noch sowohl dem individuellen als dem sozialen Gebiet an; sie läßt sich keiner Kategorie der menschlichen Verhältnisse einordnen, weil man nicht weiß, wie ihre Einheit abzuleiten ist." (Z. 7 -13)

G:

E: Die Sprache fließt keineswegs mit der menschlichen Rede zusammen. (Z. 1-2)

Lösung: G: Wenn A1 und A2, dann ist die Sprache "nur ein bestimmter, allerdings wesentlicher Teil" der menschlichen Rede." (2 -3)

Arbeitsanweisung 2. Analysieren Sie den Satzbau des Textes der Fügung, der Funktion und den konjunkionalen Verbindungen nach.

Lösung:

Die Analyse des Satzbaus in diesem Abschnitt zeigt deutlich, daß für die explikative Themenentfaltung in wissenschaftlichen Texten auch die subordinierenden Verknüpfungen, und außerdem lange Sätze (Satzperioden, Satzgefügen) charakteristisch sind. Ausführlich dargestellt sieht der Satzbau folgenderweise aus:

Z. 1-3: Drei Hauptsätze

Z. 3 -7 : Satzperiode: besteht aus einem Satzgefüge, in dem Hauptsatz ein Relativ-, und ein Finalsatz untergeordnet sind.

Z. 7 -11: Satzverbindung: zwei lange Hauptsätze

Z. 11 -13: Satzgefüge, in dem der Nebensatz ein Kausalsatz ist.

Übung 8

Ein Abschnitt aus: Saussure Ferdinand de (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, S. 267, (siehe Anhang: "Übungen", Übung 8).

Anweisung 1:

Vervollständigen Sie das untenstehende Schema der explikativen Themenentfaltung dadurch, daß Sie aufgrund des Abschnittes Anfangs - und Randbedingungen formulieren, auf deren Basis die Gesetzaussage für das zu Erklärende formuliert wurde:

A1:

A2:

G: Wenn A1 und A2, dann scheinen Blutsverwandtschaft und Sprachgemeinschaft nicht im notwendigen Zusammenhang zu sein. (Z. 23 -24)

E: Sprachfamilie und Familie im anthropologischen Sinn decken sich nicht. (Z. 1 -4)

Anweisung 2. Analysieren Sie den Satzbau des Textes der Fügung, der Funktion und den konjunkionalen Verbindungen nach.

Übung 9: Ein Abschnitt aus: Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb, S. 16, (siehe Anhang: "Übungen", Übung 9).

Arbeitsanweisung: Bauen Sie bitte das ganze Schema der explikativen Themenentfaltung auf. Analysieren Sie danach den Satzbau der Fügung, der Funktion und der Art der konjunkionalen Verknüpfungen nach.

Übung 10

Ein Abschnitt aus: Weinrich, Harald (1991): Sprache und Gedächtnis, in Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 17, S. 141, (siehe Anhang: "Übungen", Übung 10).

Anweisung 1: In der Themenentfaltung des folgenden Abschnittes gibt es sowohl explikative als auch argumentative Strukturen. Analysieren Sie bitte diesen Abschnitt mit Hilfe des toulminischen Schemas und des Schemas von Hempel/ Oppenheim.

Lösung: Argumentative Struktur:

These: Daß die Gedächtniskunst nicht kognitiv sei, stimmt nicht. (Z. 10 -11)

Argument: "Es handelt sich beim Gedächtnis um eine andere Art der Kognition..." (Z. 12 -13)

Schlußregel: Wenn man eine beträchtliche Geisteskraft aufbringen muß, um von seinem Gedächtnis einen vernünftigen Gebrauch zu machen, dann handelt es sich beim Gedächtnis um eine andere Form der Kognition. (Die Gedächtniskunst ist also kognitiv). (Z. 14 -15)

Explikative Struktur:

A1: "... die kognitive Grammatik (...) macht um viele wichtige Bereiche der Sprache einen großen Bogen, weil der Verstand dort angeblich nichts bewirken kann." (Z. 16-20)

A2: "Vernachlässigt wird in der gegenwärtigen Sprachwissenschaft und Sprachlehrforschung beispielsweise der ganze Bereich der Flexion, besonders im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache, wo ja die Flexion eine der ganz großen Lernschwierigkeiten für Ausländer darstellt." (Z. 20 - 23)

G1: Wenn A1 und A2 dann, müßte man sich im Bereich einer Textgrammatik darum bemühen, daß die Flexion vernünftiger und besser gelehrt wird. (Z. 20 -23)

G2: Wenn G1, dann wird die alte Mnemotechnik (Gedächtniskunst) bei der Präsentation der Flexionsphänomene eine wichtige Rolle im Grammatikunterricht spielen. (Z. 27 -29)

E: "...wir sollten auch im Bereich der Grammatik versuchen, mit unserem Gedächtnis besser umzugehen." (Z. 15 -16)

Anweisung 2: Analysieren Sie bitte die Sätze des Originals, aus denen die argumentative bzw. explikative Strukturen bestehen, der Funktion, der Fügung und den konjunkionalen Verknüpfungen nach.

Deskriptive Themenentfaltung

Übung 11

Zeitungsnachricht: "23 Tage ohne Wasser und Nahrung", in: Die Welt vom 22. August 1994, S. 10, (siehe Anhang: "Übungen", Übung 11).

Anweisung: Analysieren Sie die Kategorien der Spezifizierung und der Situierung⁶ im folgenden Text. Ist es ein beschreibender, oder ein berichtender Typ? Was ist hier in grammatischer Hinsicht charakteristisch?

Lösung:

Es ist ein berichtender Typ: das Thema bezeichnet einen ehemaligen Vorgang. Auf die berichtende Form deuten auch die wichtigsten Bestandteile des Ereignisses, die zur Spezifizierung und Situierung des Themas beitragen.

Spezifizierung: Das Thema wird im Titel und im ersten Satz angegeben und in den Bestandteilen des Ereignisses aufgegliedert.

Situierung: Örtlich und zeitlich wird es auch im Titel (23 Tage) und im ersten Satz (Szklary) eingeordnet.

Zur Spezifizierung des Themas tragen ferner die wesentlichen Bestandteile des Ereignisses folgenderweise:

Wer? Zwei polnische Geologiestudenten.

Was? Lebten 23 Tage ohne Wasser und Nahrung.

Wo? Neben Szklary.

Wann? Am vorigen Sonntag (hat man sie gefunden).

Wie? Über den genauen Verlauf des Ereignisses gibt es keine genügenden Informationen.

Warum? Ihr Seil riß, deswegen konnten sie den 20 Meter tiefen Stollen nicht mehr verlassen.

In grammatischer Hinsicht sind hier Präteritum (Zeitform der Kurznachrichten), sowie Lokal- ("nahe der südpolnischen Ortschaft Szklary") und Temporalbestimmungen (erst nach drei Wochen) charakteristisch.

Übung 12

Methodische Hinweise zur Bearbeitung des Textes: Kavalier der Straße, in: Bieler, Karl - Heinz (1983): Miteinander, Lehrerheft, S. 51. (siehe Anhang: "Übungen", Übung 12).

Anweisung: Ist die deskriptive Themenentfaltung dieses Textes berichtend, oder beschreibend? Begründen Sie Ihre Antwort.

Welche sprachlichen Charakteristika treten hier auf ?

Lösung: Es handelt sich hier um den beschreibenden Typ, denn das Thema bezeichnet einen wiederholbaren Vorgang⁷: den Verlauf eines Unterrichts.

Der gesamte Vorgang (das Thema) ist in seine wesentlichen Vorgänge gegliedert (Spezifizierung), die in ihrem zeitlichen Nacheinander beschrieben werden (Situierung):

1. Zuerst wird der Text vom Tonband als Ganzes dargeboten (Z. 1).
2. Vor dem Lesen wird über den Inhalt gesprochen (Z.4).
3. Danach wird der Text mit verteilten Rollen gelesen (Z4), usw.

Charakteristisch für diesen Texttyp sind passivische Strukturen (Z. 9, 14, 16) und Infinitiv im absoluten Gebrauch⁸:

"...erst schriftlich fixieren, dann lesen üben !" (Z. 17 -18)

Als Tempusform ist in solchen Texten Präsens üblich.

Übung 13

Kreuzhage, Veronika (1989): Anders als die anderen..., in: K. H. Bieler , Miteinander Band 4, S. 28, (siehe Anhang: "Übungen", Übung 13).

Anweisung: Welche Form hat die deskriptive Themenentfaltung in diesem Text (berichtend oder beschreibend)? Was ist für die Form in sprachlicher Hinsicht charakteristisch ?

Lösung: Hier haben wir mit der beschreibenden Form zu tun: das Thema bezeichnet ein Lebewesen - ein 13jähriges Mädchen.

Das Thema des Textes wird im ersten Satz eingeführt und entwickelt nach Prinzipien Ganzes - Teil und vom Wichtigen zu weniger Wichtigen.⁹

In sprachlicher Hinsicht zeichnet sich diese Charakteristik durch eine für die beschreibenden Formen charakteristische Progression mit einem durchlaufenden

Thema aus, d.h. in jeder Satzfolge bleibt das Thema konstant; in den einzelnen Sätzen wird jeweils nur ein neues Rhema hinzugefügt:

Z. 1 - 4: "Ich (T 1) bin Karin, 13 Jahre alt (R 1). Klein und unterentwickelt, sagen die Leute (R 2) (T 1) : "Ich" ist in dem Satz implizit vorhanden). Ich (T 1) bin anders als die anderen (R3). Das sagen sie zwar nicht (R4), aber ich (T 1) weiß es (R 5). Das Schönste an mir ist mein Haar." (T1) (R 6)

Narrative Themenentfaltung:

Übung 14

Schulaufsatz, Textsorte: Erlebniserzählung: "So ein Glück" , in: Gebhardt, Michael; Gschrei, Hans (1990): Deutsche Aufsätze. Unterstufe, S. 64, (siehe Anhang: "Übungen", Übung 14).

Anweisung 1.

Lesen Sie bitte den Text und teilen Sie ihn in thematische Abschnitte, in denen:

- a) das ungewöhnliche Ereignis dargestellt wird (Komplikation),
- b) die Auflösung des Ereignisses geschildert wird (Resolution),
- c) das Ereignis vom Autor bewertet, evtl. seine emotionale Stellungnahme zu dem Geschehenen ausgedrückt wird (Evaluation).¹⁰

Anweisung 2

Beschreiben Sie sprachliche Mittel, die in diesem Text zum Ausdruck der Evaluation dienen (Wortarten, bestimmte Wendungen, evtl. Konnotationen, die durch bestimmte Ausdrücke hervorgerufen werden, außerdem den Satzbau und den Gebrauch der Modi).

Lösung:

1. Komplikation Z. 1 -20

Resolution: Z. 20 -26

Evaluation: Z. 26 -32 und der Titel: "So ein Glück"

2. Schon im Titel weisen das Substantiv "Glück" und das vor ihm stehende Attribut "So ein" darauf hin, daß die Auflösung des Ereignisses vom Autor positiv bewertet wird.

Das Substantiv "Glück" tritt noch einmal in Z. 30, diesmal mit dem Attribut "dieses große" auf.

Die Antithese¹¹ in Z. 26 -27: "Ich war ganz glücklich trotz der schauderhaften Kälte des Flusses im März" steigert noch die Wirkung des Adjektivs: "glücklich".

Die emotionale Einstellung des Autors zum Ereignis wird ausgedrückt in Z. 30: "jene beiden Gegenstände" und in Z. 32 -33: "Der mittlere Mast des Segelschiffes trägt Vatis Hut". Diese Aussagen rufen im Zusammenhang mit dem am Anfang der Erzählung erwähnten frühen Tod des Vaters symbolische Konnotationen hervor. Der Autor evaluiert das Ereignis mit einfachen Aussagesätzen im Indikativ: " Noch heute erinnern mich an dieses große Glück jene beiden Gegenstände auf dem obersten Bord meines Bücherbrettes." (Z: 29 -31)

Übung 15

Erlebniserzählung: ein literarischer Text von G. Groß : "Auf dem Schulhof" : in: Miteinander, Bd. 2, S. 188, (siehe Anhang: "Übungen", Übung 15).

Der Text wird zuerst ohne die Kategorie der Evaluation präsentiert, d. h. ohne Z. 11-18 und die Studenten sollen die Evaluation selbst formulieren. Danach vergleichen sie die sprachlichen Mittel in ihren eigenen Versionen mit denen im Originaltext und analysieren die sprachlichen Mittel, die zum Ausdruck der Kategorie der Evaluation dienen.

Übung 16

Beschwerdebrief in: Achtelstettel, Karin; Dietrich, Evelyn; Topp, Christian (1991): Gute Briefe keine Kunst, München, S. 229f, (siehe Anhang: "Übungen", Übung 16)

Anweisung:

Deuten Sie bitte auf die Stellen im Text, wo das Ereignis evaluiert wird. Analysieren Sie danach die zur Evaluation dienenden sprachlichen Mittel.

Lösung:

Der Zweck der Strafe wird durch folgende Frage bezweifelt: "Aber reicht der Grund aus, Andreas mehrmals in der Woche nachsitzen zu lassen?" (Z. 20 -21)

Die Befürchtungen der Autorin drückt der verbale Ausdruck: "Ich mache mir Sorgen" in der konditional - kausalen Satzperiode (Hauptsatz mit einem konditionalen und einem kausalen Nebensatz) aus, in der auch der Grund ihrer Beunruhigung genannt wird: "eine stark befahrene Straße" (Z. 20 -23).

Die Autorin gebraucht auch konjunktivische Formen, um zu betonen, daß sie sich von der Meinung des Lehrers über ihren Sohn distanziert.

"Er sagte lediglich, daß Andreas immer das letzte Wort habe und den Unterricht durch störende Bemerkungen unterbrechen würde." (Z. 15 -17)

Übung 17:

"Die Völkergemeinschaft sieht dem Morden weiter zu" Leserbrief in: Süddeutsche Zeitung vom 24/25 September 1994, Seite V3/21, (siehe Anhang: "Übungen", Übung 17).

Anweisung: Im folgendem Leserbrief sind mehrere Grundformen der Themenentfaltung erkennbar. Welche sind es? Analysieren Sie den Text mit Hilfe der für bestimmte Formen charakteristischen Schemata, oder Kategorien:

Lösung: Im Text sind argumentative, explikative und deskriptive Themenentfaltung feststellbar.

Explikative Struktur:

Der Abschnitt von Z. 4 bis Z. 21 besteht aus zwei Erklärungszusammenhängen:

1. A1: Karadzic wollte den Besuch nicht. (Z.5)

A2: Die UNO und der Vatikan wichen vor Gewaltdrohung und Erpressung durch die Serben zurück. (Z. 6-7)

G: Wenn A1 und A2, dann bestehen keine Voraussetzungen für die Visite des Papst in Sarajewo. (implizit im Text vorhanden)

E: " Der Papstbesuch in Sarajewo fand nicht statt ". (Z.4 - 5)

2. A1: Karadzic will den Krieg in Bosnien - Herzegowina. (Z. 13 -14)

A2: Molisevic steht trotz aller gegenteiligen Erklärungen immer noch hinter den bosnischen Serben und ihren Kriegszielen. (14 -17)

A3: Die Völkergemeinschaft sieht dem Morden weiter zu, unterscheidet zwischen Tätern und Opfern nicht und setzt ihr eigenes Recht nicht durch.. (Z. 17 -21)

G: Wenn A1, A2, und A3, dann besteht keine Möglichkeit, den Krieg zu stoppen. (implizit im Text vorhanden)

E: Der Krieg in Bosnien - Herzegowina geht weiter. (12-13)

Der Abschnitt von Z. 22 bis Z. 63 ist **deskriptiv - berichtend**. Darauf deutet die Aufgliederung der dort auftretenden Themen in Teilthemen (Kategorie der **Spezifizierung**) und die Einordnung der Teilthemen in Zeit und Raum (Kategorie der **Situierung**). Beide Kategorien werden durch die Angabe der wichtigsten Bestandteile der Ereignisse realisiert, wie z. B.:

Wer ? Die Serben.

Was: Haben das Ultimatum von Sarajewo gebrochen. (Z. 22 - 24)

Wie: "Ohne daß die UNO - Schutztruppen (...) dem gewehrt hätten."(22 -26)

Im Abschnitt von Z. 64 bis Z. 73 ist **argumentative Themenentfaltung** feststellbar:
These: " Dabei wäre eine Beendigung des Krieges und Völkermordes möglich, wenn ein entschlossener politischer Wille (...) vorhanden wäre. (Z. 64 -68)

Argument A: "Wirklich entscheidende militärische Hindernisse gibt es nicht."
 (Z. 69)

Argument B: "Nur andere politische Interessen und Handlungsschwäche der entscheidenden Staaten im Sicherheitsrat stehen dem entgegen." (Z. 70 -73)

Die im Text implizit vorhandene Schlußregel läßt sich folgenderweise formulieren:
 Wenn Argumente A und B, dann ist ein entschlossener Wille das Einzige, was man zur Beendigung des Krieges braucht.

Von Z. 74 bis 114 wieder gibt es wieder **deskriptive Themenentfaltung**:
 Darauf deutet die Aufgliederung des Themas in Teilthemen (Kategorie der **Spezifizierung**): Die von Präsident Isetbegovic genannten Voraussetzungen, "die nach der Ablehnung des Friedensplans durch die bosnischen Serben seinem gequälten Land wenigstens ein ungefähres Gleichgewicht und damit eine gewisse Überlebenschance bieten würden..." (Z. 74 - 81)

Das Thema wird in Z. 88 - 114 aufgegliedert, wo diese Voraussetzungen ausführlich genannt werden.

Durch die Angabe der Informationsquelle wird das Thema **situier**t: "Präsident Isetbegovic nannte in einem Gespräch dem Schreiber dieser Zeilen eine Reihe von Voraussetzungen..." (Z. 74 -76).

4.2.3. Entwicklung von Absätzen

Absätze haben in Texten eine zweifache Funktion:

- einerseits sind sie ein Mittel mediostruktureller Gliederung¹²
- andererseits werden in ihnen Mikrothemen entwickelt, die in der gesamten Entfaltung des globalen Themas des Textes eine wichtige Rolle spielen.

Weitere Übungen im Bereich der Themenentwicklung betreffen die Formulierung und Entwicklung von Mikrothemen innerhalb eines Textes. Nach Moskalskaja¹³ wird (vor allem in wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Texten und Lehrtexten) pro einen Absatz ein Mikrothema entwickelt, das mit anderen Mikrothemen zusammen zur Entwicklung des globalen Themas des Textes beiträgt.

Innerhalb der einzelnen Absätze nennt die Autorin zweiteilige oder dreiteilige Absatzstrukturen.

In der zweiteiligen Absatzstruktur sind zu unterscheiden:

1. der Kernsatz (der Hauptgedanke des Absatzes)
2. der kommentierende Teil (in dem der Kernsatz kommentiert bzw. durch Beispiele illustriert wird).

In der dreiteiligen Struktur kommen noch Schlußsätze (Schlußfolgerungen) hinzu.

Übung 18: Text 1 von Übung 3: - Text 1: Aufsatz von Gaby N.: in: Lübke Diethard (1991): Der deutsche Aufsatz (= DUDEN Abiturhilfen), S. 71f. (siehe Anhang: "Übungen", Übung 18)

Anweisungen:

- 1.a) Nennen Sie bitte das globale Thema des Textes
 - b) Unterstreichen Sie bitte in jedem Absatz des Textes das Mikrothema (den Kernsatz). In welcher Beziehung stehen die Kernsätze zu dem globalen Thema ?
 - c) Überlegen Sie, ob die einzelnen Absätze zwei oder dreigliedrig sind. Gliedern Sie die Absätze in den Kernsatz, den kommentierenden bzw. illustrierenden Teil und evtl. in die Schlußsätze. Gibt es Sätze innerhalb des Absatzes, die keinem Teil zuzuschreiben sind? Welche Funktion haben sie?
2. a) Überlegen Sie, welche Modelle des Kommentierens bzw. Illustrierens in den einzelnen Absätzen vorkommen.¹⁴
 - b) Unterstreichen Sie alle Verknüpfungen (konjunktionale und adverbale Verknüpfungen, Partikeln, Wortgruppen), die in jedem Absatz im Bereich des Kommentierens bzw. Illustrierens auftreten, und entscheiden Sie ob sie links - rechts, oder ambikonnex¹⁵ sind.
 - c) Sondern Sie diejenigen Verknüpfungen aus, die für das von Ihnen genannte Modell (z. B. Aufzählen) charakteristisch sind.

Lösung:

1. 2. Das Globalthema wird im ersten Satz genannt: "Ein Highschool - Jahr in den USA halte ich für eine gute Einrichtung". Es ist zugleich die Hauptthese und die Kernsätze - Mikrothemen der Absätze sind die einzelnen Argumente für diese These, d. h. pro einen Absatz wird ein Argument ausgeführt.

Struktur und Verknüpfungsmittel in einzelnen Absätzen:

Absatz 1 (Z. 6 - 18):

Z. 6- 8 Einführung (Sie ist kein selbständiger Teil der Absatzstruktur)

Die Struktur des Absatzes ist dreigliedrig:

1. Kernsatz: Z. 8 -10: "Ein längerer Aufenthalt in den USA wäre für mich eine gute Einführung in den „ American way of life,, ."
2. Kommentierender Teil: Aufzählung Z. 10 - 18
3. Schlußsätze: Z. 15 -18: "Das könnte manche Vorurteile abbauen, vielleicht auch

solche, die die Amerikaner uns gegenüber haben. Ich würde versuchen das Interesse der Amerikaner für uns Deutsche zu wecken."

An der Struktur dieses und auch anderer Absätze ist es explizit zu sehen, daß der Kernsatz nicht unbedingt der erste Satz im Absatz sein muß.

Verknüpfungsmittel:

kopulative (addierende) Konjunktion: "nicht nur... sondern auch" - rechtskonnex (Z. 10, 12)

kopulative (addierende) Konjunktion: "und"- ambikonnex (Z. 11, 13)

kausale Konjunktion: "da" - rechtskonnex (Z. 13)

Partikel "auch" - rechtskonnex (Z. 16)

Für das Modell der Aufzählung sind alle hier genannten Mittel außer der kausalen Konjunktion "da" charakteristisch.

Absatz 2 (Z. 19 - 26):

1. Kernsatz: "...andererseits werde ich mich auch im späteren Leben umstellen und mich anderen Menschen anpassen müssen, in der Arbeitsstelle, in der Familie meines Mannes. " (Z. 23 - 26)

2. Kommentierender Teil: "Kontrastierung" (Z. 19 - 23)

Verknüpfungsmittel:

Pronominaladverb "davor"- linkskonnex (Z. 22)

anreihende Konjunkionaladverbien "einerseits...andererseits"- rechtskonnex (Z. 23)

Für das Modell der "Kontrastierung" sind die anreihenden Konjunkionaladverbien "einerseits... andererseits" charakteristisch.

Absatz 3 (27 -34)

1. Kernsatz: "In dem Jahr in den USA würde ich Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit gewinnen, die mir im späteren Leben nützlich sind." (Z. 27 - 29)

2. Kommentierender Teil: Aufzählung (Z. 27 - 34)

3. Schlußsatz : "Ich würde sozusagen als „neuer Mensch,, nach Deutschland zurückkehren."

Verknüpfungsmittel:

Demonstrativpronomen: "das"- linkskonnex (Z. 29)

kopulative (addierende) Konjunktion "und" ambikonnex (Z. 30)

Partikel und Konjunkionaladverb "auch sonst "- rechtskonnex (Z. 30)

kopulativ gebrauchte Konjunktion "oder" - ambikonnex (Z. 32)

Außer dem Demonstrativpronomen "das" sind alle hier genannten Verknüpfungsmittel für das Modell "Aufzählung" charakteristisch.

Absatz 4 (Z. 35 -40):

1. Kemsatz: "...daß ich meine Englischkenntnisse erheblich verbessern würde" (Z. 36)
2. Kommentierender Teil: "Beispiel" Z. (37 - 40)

Verknüpfungsmittel:

kopulatives Konjunktionaladverb "schließlich" - rechtskonnex (Z. 36)

Demonstrativpronomen "dies" - linkskonnex (Z. 37)

Partikel "besonders" (Hervorhebung) - rechtskonnex (Z. 39)

Für das Modell "Beispiel" ist die Partikel "besonders" (Hervorhebung) charakteristisch.

Absatz 5 (Z. 41 - 50)

1. Kemsatz: "...daß die Reiseveranstalter bis zu 10 000 DM für den Amerikaaufenthalt verlangen." (Z. 41 - 43)
2. Kommentierender Teil: "Kontrastierung und "Aufzählung" (43 - 50)

Verknüpfungsmittel:

erweiterter Infinitiv: "Leider ist zu berücksichtigen,..." - rechtskonnex (Z. 41)

Modalwort "leider" - rechtskonnex (Z. 41)

Demonstrativpronomen "das" (Z. 43) linkskonnex

konzessive Konjunktion "trotzdem" - linkskonnex (Z. 45, 48)

Adverb und Partikel "dann zwar" (spezifizierend) - rechtskonnex (Z. 47)

adversative Konjunktion "aber" - linkskonnex (Z. 48)

kopulative Konjunktion "und" zweimal - ambikonnex (Z. 49)

Außer dem Demonstrativpronomen "das" sind alle Verknüpfungsmittel für die "Kontrastierung" und "Aufzählung" charakteristisch.

Absatz 6 (Z. 51 -55)

1. Kemsatz : "Ich meine, daß meine gegenwärtige Situation für einen Amerika-aufenthalt besonders günstig ist." (Z. 51 - 52)
2. Kommentierender Teil: "Verallgemeinerung" (Z. 52 -55)

Verknüpfungsmittel:

kopulative Konjunktion "und" - ambikonnex (Z. 53)

Partikel "also" - linkskonnex (Z. 54)

Für das Modell "Verallgemeinerung" ist die Partikel "also" charakteristisch.

Übung 19

Anweisung:

Formulieren Sie den kommentierenden Teil im Absatz 1 des Textes von der vorigen Übung um, d.h. versuchen Sie den Kernsatz vom Absatz 1 : "Ein längerer Aufenthalt in den USA wäre für mich eine gute Einführung in den „ American way of life, „ nicht durch "Aufzählung" wie im Originaltext, sondern durch "Vergleich" bzw. "Kontrastierung" zu kommentieren.

Vergleichen Sie also Ihre gegenwärtige Lebensweise mit den Möglichkeiten in Amerika in einem Absatz.

Wie die Analyse der Absatzstruktur in Übung 21 zeigt, liefert ein einziger Text nur einen geringen Teil der Verknüpfungsmittel, die für bestimmte Modelle des zusammenhängenden Kommentierens bzw. Illustrierens möglich sind. Deswegen empfiehlt es sich, nach Verknüpfungsmitteln in anderen authentischen Texten zu suchen, in denen ähnliche Modelle in kommentierenden Teilen der Absätze feststellbar sind. Folgende Übung liefert Material dazu.

Übung 20

Text: Grucza, Franciszek (1993): Fremdsprachenlehrer - ihre Spezifik, ihr Lehrgegenstand, ihre Lehrkompetenz (Abschnitt), in: Grucza, Franciszek et al. (Hrsg.), Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, S. 28f. (siehe Anhang: "Übungen", Übung 20)

Anweisung: In folgenden Absätzen werden die Kernsätze meistens durch "Kontrastierung", bzw. "Vergleich" kommentiert. Suchen Sie alle Verknüpfungsmittel (und evtl. verbale Formen) aus, die für diese Modelle charakteristisch sind, und überzeugen Sie sich davon, welche Funktion sie in dem Text spielen (links-, rechts-, oder ambikonnex).

Lösung:

Bereich der Kontrastierung:

- Ausdruck: "Der Unterschied zwischen (...) kann folgenderweise charakterisiert werden:" - wirkt durch das Konjunkionaladverb: "folgenderweise" rechtskonnex (Z. 1-2)
- konditionale Konjunktion, Partikel, Modalwort: "wenn auch nicht" (Einschränkung) - ambikonnex (Z. 4)
- disjunktive und adversative Konjunktionen "entweder (...) oder aber" rechtskonnex, "oder" ambikonnex (Z. 7)
- konzessiv gebrauchtes Konjunkionaladverb: "demgegenüber" - linkskonnex (Z. 8 - 9)
- adversative Konjunktion "aber" - linkskonnex (Z. 11)

- adversative Konjunktion "jedoch" - linkskonnex (Z. 12)
- adversativ gebrauchtes Konjunkionaladverb "vielmehr" - linkskonnex (Z. 15)
- Konjunkionaladverb "jedenfalls" - linkskonnex (Z. 16)
- kopulative Konjunktion, hier mit spezifizierendem Charakter "nicht nur (...) sondern auch" - rechtskonnex (Z. 19)

Bereich des Vergleichs:

- kopulative Konjunktion "und" , Adjektiv "umgekehrt" (hier Vergleichswort) - beide zusammen wirken ambikonnex (Z. 26)
- Partikel "doch auch" zusammen wirken ambikonnex (Z. 27)
- hier adversativ gebrauchte Konjunktion "und" - linkskonnex (Z. 29)
- Adverb "gleichermaßen" (hier Vergleichswort) - rechtskonnex (Z. 36)
- verbaler Ausdruck: "Es kann sich in beiden Fällen (...) um (...) handeln."

4.2.4. Anaphorische und kataphorische Artikel

Übung 21

Cuciureanu Monica; Seiculescu, Valentina: Die Bremer Müllmusikanten, in : Primar 1993/3, S. 8, (siehe Anhang: "Übungen", Übung 22).

Anweisung:

Bestimmen Sie, ob die unterstrichenen Artikel im Text anaphorisch oder kataphorisch sind und versuchen Sie immer zu begründen, warum an der jeweiligen Stelle ein anaphorischer (bestimmter), oder ein kataphorischer (unbestimmter) Artikel¹⁶ verwendet wurde.

Lösung (die ersten 20 Zeilen)

- Z. 1: ein Mann, eine Frau - kataphorische (vorausweisende) Artikel - stehen am Anfang des Textes, wo es noch keine Vorinformation gibt, auf die zurückgewiesen werden könnte. Beide weisen auf die Information im nächsten Satz voraus: "die feierten ein großes Fest."

- Z. 2: ein großes Fest: kataphorisch - wurde aus ähnlichem Grund wie oben gewählt, wird allerdings im Text nicht wiederaufgenommen,

- Z. 5, 7: der Whiskey, die Weinflasche, der Rest Orangensaft: - anaphorische Artikel - weisen auf die Vorinformation, die als Oberbegriff für die Flasche in Z. 3 angegeben wurde: alle leergetrunkenen Flaschen.

Aus demselben Grund steht der anaphorische Artikel vor dem Wort "Weinflasche" in Z. 18.

- Z. 11 : eine weggeworfene Plastiktüte: kataphorischer Artikel - der Begriff wird erst hier eingeführt, in den früheren Zeilen des Textes gibt es keine Vorinformation darüber.

- Z. 16 an einer Mülltone - kataphorischer Artikel - der Begriff wird erst hier eingeführt, in den früheren Zeilen des Textes gibt es keine Vorinformation dafür.

- Z. 19: die Plastiktüte - anaphorischer Artikel - weist auf die Vorinformation in Z. 11: mit einer weggeworfenen Plastiktüte

4.2.5. Pronominalisierungsketten

Übung 22: Saint - Exupéry, Antoine de (1993): Der kleine Prinz (ein Abschnitt), Düsseldorf, S. 36, (siehe Anhang: "Übungen", Übung 22).

Anweisungen:

a) Unterstreichen Sie die Nomina und Pronomina, die jeweils zu der Pronominalisierungskette¹⁷ "des Säufer" und "des kleinen Prinzen" gehören.

b) Versuchen Sie innerhalb jeder Kette in den ersten 6 Zeilen jeweils eine Prä-Pronominalisierung¹⁸ zu machen. Ist es hier möglich? Wird dadurch die Eindeutigkeit der Referenz nicht gefährdet?

c) Wodurch wird die Referenzidentität zwischen dem Nomen und den Pronomina innerhalb jeder Kette gesichert?

Lösung:

a) siehe Übungstext 22

b) 1. Probe: Prä -Pronominalisierung in der Kette "des Säufer":

"Den nächsten Planeten bewohnte **er**. Dieser Besuch war sehr kurz, aber er tauchte den kleinen Prinzen in eine tiefe Schwermut.

Was machst du da?" fragte er **den Säufer**, den er stumm vor einer Reihe leerer und einer Reihe voller Flaschen antraf."

2. Probe: Prä - Pronominalisierung in der Kette "des Prinzen"

"Den nächsten Planeten bewohnte ein Säufer. Dieser Besuch war sehr kurz, aber er tauchte **ihn** in eine tiefe Schwermut.

"Was machst du da?" fragte **der kleine Prinz** den Säufer, den er stumm vor einer Reihe leerer und einer Reihe voller Flaschen antraf."

3. Probe: Prä- Pronominalisierung in beiden Ketten:

"Den nächsten Planeten bewohnte **er**. Dieser Besuch war sehr kurz, aber er tauchte **ihn** in eine tiefe Schwermut.

Was machst du da?" fragte **der kleine Prinz den Säufer**, den er stumm vor einer Reihe leerer und einer Reihe voller Flaschen antraf."

Keine dieser Proben ist hinsichtlich der Eindeutigkeit der Referenz ganz einwandfrei. Am meisten gefährdet die dritte Probe der Prä -Pronominalisierung die

Referenz - Identität zwischen Nomen und Pronomen. Die Unmöglichkeit der Prä-Pronominalisierung entsteht dadurch, daß im Text zwei Referenzträger desselben grammatischen Genus und Numerus nebeneinander auftreten. Diese Tatsache muß vom Autor jedes in diesem Sinne ähnlichen Textes bei der Sicherung der Referenz - Identität berücksichtigt werden.

c) Die Referenz - Identität in der Kette "des Prinzen" wird durch folgende Übereinstimmungen gesichert:

- die Kongruenz im Genus und im Numerus (Maskulin/Singular) zwischen dem Nomen (Z. 2) und den beiden Pronomina in Z. 4,
- die Kongruenz im Kasus, im Genus und im Numerus (Nominativ, Maskulin Singular) zwischen den beiden Pronomina in Z. 4,
- die Renominalisierung in Z. 10 und Kongruenz im Kasus, im Genus und im Numerus (Nominativ/Maskulin/Singular) zwischen dem Nomen Z. 10 und den Pronomina in Z. 4,
- weitere Wiederaufnahmen des Nomens in Z. 10 durch dasselbe Nomen in demselben Kasus (Z. 12, 16, 19),
- erneute Pronominalisierung in Z. 20, einmal durch das Personalpronomen, Kongruenz im Kasus, im Genus und im Numerus (Nominativ/ Maskulin/Singular), und einmal durch das Possesivpronomen, Kongruenz im Genus und im Numerus (Maskulin/Singular).

Differenzierter als oben sind die Mittel der Referenz - Identität in der Kette "des Säufers", die Kongruenz besteht hier meistens nur im Genus und im Numerus und nicht auch im Kasus:

- Wiederaufnahme des Nomens (Z. 1) durch dasselbe Nomen (Z. 4, 8) und Kongruenz im Genus und Numerus (Maskulin/Singular),
- Kongruenz im Genus und Numerus (Maskulin/Singular) zwischen dem Nomen in Z. 8 und dem Pronomen in Z. 10,
- Renominalisierung in Z. 11,
- erneute Pronominalisierung in Z. 13 und Kongruenz in Genus und Numerus (Maskulin/Singular) zwischen dem Pronomen (Z.13) und dem Nomen in Z. 11,
- erneute Renominalisierung in Z. 15,
- implizite Wiederaufnahme in Z. 15 (den Kopf) - ontologisches Kontiguitätsverhältnis,
- Wiederaufnahme durch einen Oberbegriff in Z. 20.

Die Eindeutigkeit der Referenz wird also in beiden Ketten nicht nur durch die Kongruenz zwischen dem Nomen und Pronomen, sondern auch durch häufige Renominalisierungen gesichert.

4.2.6. Rhematische und thematische Pronomina

Übung 23

Kreuzhage, Veronika (1989): Anders als die anderen..., in: K. H. Bieler, Miteinander Band 4, S. 32f, 36f, (siehe Anhang: "Übungen", Übung 23).

Anweisung: Tauschen Sie im Text alle Demonstrativpronomina auf Personalpronomina (alle rhematischen Pronomina auf thematische Pronomina¹⁹).

Was ändert sich im Text dadurch?

Lösung: Austauschprobe und Vergleich des Probetextes mit dem Originaltext.

"Geheult hat sie (1) nie. Hat uns auch nie beim Lehrer verpetzt. (...) Einmal hat ihr einer das Bein gestellt, und die olle Mütze rutschte ihr über die Stirn nach vorn. "Mensch, sie (2) hat ja kein Haar auf dem Kopf ", brüllten wir. Es (3) war vielleicht ein Ding. Da haben wir ihr erst recht zugesetzt. Sie (4) hat sich kaum noch in die Klasse reingetraut (...)

Sie (5) mochte keiner, sagt die Helga aus der Klasse

"Geh bloß nicht mit ihr " (6), hat meine Mutter gesagt, " sie (7) hat die Krätze, (...) Die Karin hat sich freiwillig in die allerletzte Bank gesetzt. " Ganz gut, daß sie (8) da hinten bleibt, sie (9) stinkt nach Kuhstall ", sagte meine Freundin."

Die Probe zeigt deutlich, daß bestimmte Informationen an ihrem Auffälligkeitswert verloren haben: Im Probetext wird nämlich der sensationelle Charakter dieser Informationen n u r durch den semantischen Wert der Aussagen ausgedrückt. Im Originaltext dagegen tragen noch die Demonstrativpronomina dazu bei, wie es im folgenden Vergleich zu sehen ist:

"Mensch, sie hat ja kein Haar auf dem Kopf", (...) Es war vielleicht ein Ding.

"Mensch, die hat ja kein Haar auf dem Kopf", (...) Das war vielleicht ein Ding.

"Geh bloß nicht mit ihr ", hat meine Mutter gesagt, "sie hat die Krätze, (...)

"Geh bloß nicht mit der ", hat meine Mutter gesagt, "die hat die Krätze, (...)

4.2.7. Besprechende und erzählende Tempora

Übung 24:

Text: Frisch, Max (1977): Homo faber, Abschnitt (siehe Anhang: "Übungen", Übung 24)

Anweisung: Begründen Sie bitte, warum in überwiegendem Teil dieses Textes besprechende Tempora (Präsens, Perfekt) und nur in einem kleinem Teil das erzählende Tempus (Präteritum)²⁰ vom Autor verwendet wurden?

Lösung: Für die Art und Weise, wie die Tempora in diesem Text verwendet wurden, gibt es zwei folgende Gründe:

1. Gespannte Rezeptionshaltung²¹

Der hier beschriebene Unfall ist ein Kulminationspunkt in diesem Roman. Daher ist eine genaue Darstellung seines Verlaufes und seiner Umstände (= die Kommunikationsabsicht des Autors) für die Erklärung vom späteren Verhalten und Denkweise des Haupthelden sehr wichtig.

Darauf, was der Verlauf und die Umstände des Unfalls betrifft, lenkt der Autor die Aufmerksamkeit des Lesers durch die Anwendung vom Präsens und vom Perfekt, also von besprechenden Tempora, die dem Leser, "eine gespannte Rezeptionshaltung nahelegen". (Weinrich 1993, 198)

Im Text sieht es folgenderweise aus:

Verlauf des Unfalls:

"... Sabeth aufgesprungen ist " (Z. 5),

"...Sabeth rennt..." (Z. 29),

"ich rufe, sie soll stehenbleiben" (Z. 31),

"ich (...) komme; ich stapfe ihr nach, bis sie stehenbleibt-" (Z. 32, 33),

"Sie hält ihre rechte Hand auf die linke Brust, wartet und gibt keinerlei Antwort, bis ich die Böschung ersteige und mich nähere - dann der Unsinn, daß sie von mir, wo ich nur helfen will, langsam zurückweicht, bis sie (...) rücklings über die Böschung fällt." (Z.35 -40),

"... als ich zu ihr komme. liegt sie bewußtlos im Sand (...) nach einer Weile sehe ich die Bißwunde, drei kleine Blutstropfen, die ich sofort abwische, ..." (Z. 42 - 45),

Unmittelbare Umstände des Unfalls:

"Es ist ein flacher Strand. Man wadet hier mindestens dreißig Meter, bis Schwimmen möglich..." (Z. 1 -2)

"Wir haben (...) im Sand geschlafen" (Z. 6 -7);

"... hier haben wir uns in die Mulde gebettet." (Z. 11 -12)

"bin ich erwacht " (Z. 14)

"ich bin erschrocken ..." (Z. 15)

"vielleicht habe ich den Kieskarren gehört..." (Z. 17)

Einzelheiten, die weder die Ursache, noch den Verlauf, noch die unmittelbaren Umstände des Unfalls anbelangen, werden im erzählenden Tempus - Präteritum beschrieben:

"Ich überlegte, ob schwimmen vernünftig ist (...) Eine Weile stand ich unschlüssig; Sabeth merkte, daß niemand neben ihr lag, und reckte sich (...) Ich streute Sand auf ihren Nacken, aber sie schlief." (Z. 22 -26)

Auf diese Weise gibt der Autor dem Leser zu verstehen, "daß eine entspannte Rezeptionshaltung angebracht ist." (Weinrich 1993, 198)

Der Unterschied dazwischen, was der Autor für die Information des Lesers für wichtig, und was für weniger wichtig hält, ist in Z. 26 - 27 durch den Übergang vom Präteritum ins Präsens eindeutig ausgedrückt:

"Schließlich ging ich schwimmen - im Augenblick, als Sabeth schreit, bin ich mindestens fünfzig Meter draußen." (Z. 26 - 28)

2. Null - Perspektive und Rückperspektive²²

Die Perspektive der hier angewendeten Tempora - Präsens und Präteritum - ist neutral, d. h. drückt weder eine Rück - noch eine Vorausperspektive von der Betrachtung der im Text beschriebenen Geschehnisse aus.

Damit mag der Autor einerseits betonen, daß die Bedeutung von dem, was passiert ist, nicht in der Zeitperspektive, sondern in dem Charakter der Tatsachen selbst zu sehen ist. Die Tatsachen werden von ihm von der Zeitperspektive unabhängig als immer genauso aktuell betrachtet.

Andererseits setzt der Autor durch die hier gebrauchten Perfektformen auch teilweise die Rückperspektive voraus, d. h. daß das Dargestellte teilweise als ein Gedächtnisinhalt anzusehen ist. Der Geltungsanspruch dieses Inhaltes ist durch den Gebrauch des Perfekts "sofort einzulösen" (Weinrich 1993, 208), und nicht "mit Aufschub", also mit einer gewissen zeitlichen Distanz, wie es im Falle des Gebrauchs vom Plusquamperfekt wäre.

Eben durch die Wahl des Perfekts wird der unmittelbare Zusammenhang der Umstände des Unfalls mit dem Unfall selbst betont.

Wie die Analyse zeigt, tragen die hier angewendeten Tempora mit ihren Merkmalen (gespannte Rezeptionshaltung, Null - Perspektive, Rück - Perspektive) zum Ausdruck der kommunikativen Funktion des Textabschnittes wesentlich bei.

4.2.8. Modi

Wie es an vielen Aufsätzen (z. B. 4. Bericht Aufsatz 2, oder 10. Inhaltsangabe Aufsatz 1) zu merken ist, gebrauchen die Studenten die konjunktivischen und indikativischen Formen in der Redewiedergabe nicht immer der jeweiligen Situation angemessen und oft inkonsequent. Das Gefühl, wann welche von diesen Formen anzuwenden ist, und was sie für die Objektivität bzw. Subjektivität der Redewiedergabe leistet, sollte deswegen weiter geschult werden.

Übung 25 : Text: Feuchtwanger, Lion (1989): Der jüdische Krieg, Berlin und Weimar, 5. Aufl., S. 143, (siehe Anhang: "Übungen", Übung 23).

Anweisung: Welche Einstellung des Autors zu den wiedergegebenen Reden wird durch die Anwendung des Konjunktivs I ausgedrückt? Ersetzen Sie die Formen des Konjunktivs I durch die Formen im Konjunktiv II. Inwieweit hat sich der Charakter des Textes geändert? Wie ändert sich der Text, wenn Sie alle konjunktivischen Formen durch indikativische ersetzen?

Lösung: Die Formen im Konjunktiv I (der Originaltext) drücken eine distanzierte, neutrale Einstellung des Autors zu den wiedergegebenen Reden aus.

Die Anwendung der Formen im Konjunktiv II statt des Konjunktivs I drückt eine gewisse Wertung (Bezweiflung) der wiedergegebenen Reden aus²³, z. B.

"Die Juden erklärten, Jahve wäre unsichtbar, also wäre auch kein Bild von ihm da."
(Z.2 - 4)

Wenn die konjunktivischen Formen durch indikativische ersetzt werden, kann man vermuten, daß der Autor die wiedergegebene Meinung teilt:

"Die Juden erklärten, Jahve ist unsichtbar, also ist auch kein Bild von ihm da."
(Z.2 - 4)

5. SCHLUßBETRACHTUNG

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Ergebnisse der Anwendung von einem textlinguistischen Instrumentarium im praktischen Aufsatzunterricht mit Germanistikstudenten sowie in der Analyse und Bewertung ihrer Aufsätze zu untersuchen.

Als Ausgangspunkt für diese Konzeption wurde von mir der hohe Stellenwert des textlinguistischen Ansatzes unter den wichtigsten Entwicklungstendenzen in der heutigen Schreibdidaktik betrachtet: Der textlinguistische Ansatz ist nämlich neben dem prozeßorientierten der Kernpunkt der modernen Schreibdidaktik und hat sogar gewisse Traditionen in der Aufsatzdidaktik, worauf von mir in einem kurzen Überblick über die Geschichte des deutschen Aufsatzes hingedeutet wurde.

Nach den theoretischen Erwägungen stellte ich meinen eigenen Beitrag zur Entwicklung dieser Tendenz im Aufsatzunterricht dar.

Aus der Analyse der Aufsätze geht eindeutig hervor, daß die Anwendung des textlinguistischen Instrumentariums sowohl in den Unterrichtsvorschlägen als auch in der Analyse der Aufsätze in methodisch - didaktischer Hinsicht einen bedeutenden Nutzen bringt, indem sie die Feststellung von verschiedenen Mängeln an schriftlicher Ausdrucksfähigkeit möglich macht.

Diese Mängel können durch Vermittlung von weiteren textlinguistischen Kenntnissen sowie durch Festigung dieser Kenntnisse in der Textrezeption und anschließend in der Textproduktion behoben werden.

Dementsprechend habe ich das vor der Analyse der Aufsätze zusammengestellte textlinguistische Instrumentarium (siehe Abbildung 9) wesentlich erweitert, was auf Abbildung 11 zu sehen ist.

In dem erweiterten Instrumentarium ist die Satzebene zugunsten der Textebene verkleinert worden. Der Gebrauch der Tempora und Modi wird nämlich im erweiterten Instrumentarium auf der Ebene des Textes gelehrt und analysiert.

Ferner gehören hierher jetzt auch die Wahl der Artikel und Pronomina, die in der ersten Version des Instrumentariums teilweise auf der Ebene der Wortstruktur analysiert wurden. Diese Konzentration auf der Ebene der Textstruktur bedeutet in meinem neuen textlinguistischen Instrumentarium eine Abwendung von der Wort- und Satzgrammatik zu der Textgrammatik.

Die Erweiterung des textlinguistischen Instrumentariums setzt eine Erweiterung der im Aufsatzunterricht zu vermittelnden Kenntnisse voraus.

Ich bin davon überzeugt, daß ein in diesem Sinne erweiterter Aufsatzunterricht nur dann möglich wäre, wenn das textlinguistische Konzept im Rahmen selbständiger Sprech - und Sprachübungen, d. h. Übungen, deren Schwerpunkt in der Entwicklung der Schreibkompetenz ist, durchgeführt werden könnte.

Die Hinführung zum selbständigen Aufsatzschreiben kann in zwei Phasen verlaufen:

1. Kognitive Phase der Vorübungen (Rezeption und Umformulierung von Texten), in der bestimmte textlinguistische Forschungsergebnisse (siehe Abbildung 11) an authentischen Texten präsentiert, geübt und gefestigt werden, ähnlich wie ich es im Kapitel 4 dargestellt habe.

2. Phase, in der Aufsätze (in verschiedenen Textsorten), immer in Anlehnung an Mustertexte und das neue textlinguistische Instrumentarium geschrieben werden.

Was die Phase 2 betrifft, müßte die Zahl der zu lehrenden Textsorten unbedingt vergrößert werden. Es geht hier vor allem um solche Textsorten, deren Kenntnisse auch nach der Verfassung der Diplomarbeit wichtig sind, wenn die Absolventen der Germanistik zu publizieren beginnen, wie z. B. Kommentar, Rezension, Essay.

Hier muß ich mit Bedauern feststellen, daß es keine Textsortentypologie gibt, die speziell auf den Bereich eines Auslandsgermanistikstudiums ausgerichtet wäre.

Zum Abschluß will ich deshalb meine Hoffnung darauf ausdrücken, daß eine systematisch durchgeführte Analyse von verschiedenen Mustertexten mit Hilfe der bereits vorhandenen Textsortentypologien ein richtiger Weg zur Erstellung von einer auf die Ziele des Studiums im Rahmen von Auslandsgermanistik ausgerichteten Textsortentypologie sein kann.

ANMERKUNGEN

Anmerkungen zur Einleitung

- 1 Szanyi, Gyula (1994): Német nyelvkönyv II, 13. Aufl., Budapest.
ders. (1993): Német nyelvkönyv III, 9. Aufl., Budapest.
ders. (1993): Német nyelvkönyv IV, 8. Aufl., Budapest.
Neuner et al. (1983): Deutsch Konkret 1, Lehr- und Arbeitsbuch, Berlin und München.
dieselben (1984): Deutsch Konkret 2, Lehr- und Arbeitsbuch, Berlin und München.
dieselben (1985): Deutsch Konkret 3, Lehr - und Arbeitsbuch, Berlin und München.
Aufderstraße et al. (1992): Themen neu 1, Kurs- und Arbeitsbuch, Ismaning.
dieselben (1993):) Themen neu 2, Kurs- und Arbeitsbuch, Ismaning.
dieselben (1993): Themen neu 1, Lehrerhandbuch Teil A, Ismaning.
Gerd Neuner et al. (1988): Deutsch aktiv Neu 1A, Berlin und München.
dieselben (1989): Deutsch aktiv Neu, 1B, Berlin und München.
dieselben (1991): Deutsch aktiv Neu, 1C, Berlin und München.
dieselben (1991): Deutsch aktiv Neu, 1C, Lehrerhandreihungen, Berlin und München.
- 2 vgl. z. B. Német nyelvkönyv II, S. 84, S. 99.
- 3 Themen neu 1, AB, Lekt. 6 Ü18, S. 76.
- 4 vgl. z. B. Themen neu 1KB, Lekt. 3, Ü19, S. 41 und Themen neu 1, KB Lekt., 5, Ü9, S. 66.
- 5 Deutsch konkret 3, KB Ü2, S. 9.
- 6 Deutsch konkret 3, KB Ü17, S. 75.
- 7 Deutsch Konkret 3, KB 7C 1, S. 90.
- 8 Themen neu 1, AB, Ü18, S. 94.
- 9 Deutsch aktiv Neu 1 A, Lehrbuch S. 115, 8A6, Ü8, S. 120, 8b 6.
- 10 die Definition wird in Anlehnung an Ulrich Engel, Deutsche Grammatik. Heidelberg 1988, S. 179 angegeben.
- 11 Deutsch aktiv Neu , Lehrbuch 1 C, S. 14 , 17A4 Ü 16, Ü17, Arbeitsbuch, S.9, 17A4, Ü7, Ü8.
- 12 Deutsch aktiv Neu, Lehrbuch 1C, S. 29, 18A, Ü7, Arbeitsbuch 1C, S. 22, 18A 4-5 Ü13, Ü14.
- 13 Deutsch aktiv Neu, Lehrbuch 1C, S. 29 18A4, Ü.10.
- 14 Deutsch aktiv Neu, Lehrbuch 1C, S. 53 19A9, Ü. 25, 26.
- 15 Deutsch aktiv Neu, Lehrbuch 1C, S. 53 19A9, Ü. 27.
- 16 Deutsch aktiv Neu, Lehrerhandreihungen1C, S. 28.

Anmerkungen zu Kapitel 1: Kurzer Überblick über die Geschichte des deutschen Aufsatzes im muttersprachlichen Unterricht

- 1 vgl. Ludwig 1988, 10.
- 2 vgl. Ludwig, ebenda, 115.
- 3 vgl. Ludwig, ebenda, 132.
- 4 vgl. Ludwig, ebenda, 212.
- 5 vgl. Sorgenfrei 1966, 16.

- 6 vgl. Sorgenfrei ebenda, 20: diese drei Richtungen Hauptrichtungen werden vom Autor genannt; vgl. Rudloff 1990, 206: erwähnt Arbeitsschulbewegung und Kunsterziehungsbewegung; vgl. Scheibe 1980, 171f: Arbeitsschulbewegung, 139f: Kunsterziehungsbewegung.
- 7 vgl. Sorgenfrei 1966, 21f.
- 8 vgl. Reiff 1910, 15.
- 9 vgl. Münch 1926, 96.
- 10 vgl. Anthes 1906, 234ff.
- 11 vgl. Anthes a. a. O., S. 237f.
- 12 Baldegger, Markus et al. (1981): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, Berlin etc.
- 13 vgl. Sorgenfrei, a. a. O., S. 28.
- 14 vgl. Gansberg 1912, 546.
- 15 vgl. Rudloff 1990, 197, vgl. auch Scheibe 1980, 80.
- 16 vgl. Sorgenfrei a. a. O., S. 33.
- 17 vgl. Ludwig a. a. O., S. 353.
- 18 vgl. Ludwig, a. a. O., S. 418.
- 19 Sanner, Rolf (1975): Aufsatzunterricht. Theoretische Grundlegung, München.
- 20 vgl. Engel 1988.
- 21 Kast 1991.
- 22 Sanner 1975, 58.
- 23 Neuner/Hunfeld 1993, 47f.
- 24 Hermann 1976, 9.

Anmerkungen zu Kapitel 2: Zu Entwicklungstendenzen in der heutigen Schreibdidaktik

- 1 Eine ähnliche Meinung vertritt auch Karl Blüml (1985a, 3) in bezug auf die heutigen Schulaufsatzformen in Österreich.
- 2 vgl. Portmann 1989, 98f.
- 3 Drosdowski, Günther (Hrsg.) (1989): DUDEN Deutsches Universalwörterbuch, Mannheim etc., S. 162.
- 4 vgl. Eigler 1985, 301, vgl. auch Portmann 1991, vgl. Tütken 1993, vgl. Pogner 1993.
- 5 vgl. Portmann 1991, vgl. Krumm 1989a, vgl. Pogner 1993.
- 6 vgl. Portmann, Paul R. (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik, Tübingen.
vgl. Pogner, Karl - Heinz (1993): Texten. Auf dem Weg zu einer fremdsprachlichen Schreibdidaktik, in: G. Tütken et al. (Hrsg.), Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs (= Materialien Deutsch als Fremdsprache. FaDaF, 37), S. 65 - 86.
- 7 vgl. Pogner, a. a. O.
- 8 vgl. Portmann 1991, 380.
- 9 Brinker 1988, 7: "In kommunikativer - funktionaler Hinsicht ist die zentrale Kategorie die Textfunktion, die als die im Text mit konventionell geltenden Mitteln ausgedrückte (dominierende) Kommunikationsabsicht des Emittenten definiert wird".
vgl. auch mit der Analyse der Textfunktion in: Brinker, Klaus (1985): Linguistische Textanalyse, Berlin, S. 77 - 118.
- 10 vgl. Krings 1992, 68.
- 11 vgl. Portmann 1991, 280f.
- 12 vgl. Eigler 1985, 304f.

- 13 vgl. Portmann 1991, 281.
- 14 vgl. Pogner 1993, 77. Der Autor lehnt sich hier an Björk, L. (1985): TUAP and the Teaching of Writing in Sweden. In: Enkvist, N. E. (ed): Coherence and Composition: A Symposium. Abo, Abo Akademi, 27 -37, und an Arndt H./Ryan, A. (1992): Towards a Didactics of Text Production. In: Pogner, 1992, 106 - 121.
- 15 es handelt sich um die in der Liste der Sekundärliteratur stehenden Beiträge zum muttersprachlichen Unterricht von Eigler, Bereiter/Scardamila, Molitor und Eigler/ Nenninger, alle stammen aus der "Unterrichtswissenschaft" 1985, 4.
- 16 Die Autoren berufen sich hier auf das Kintsch/van Dijk: Toward a model of text comprehension and production. Psych. Rev. (85) 1978, S. 363 -394.
- 17 Ehlers, Svantje (1988): Zusammenfassen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht, in: M. Posset et al. (Hrsg.), Texte Schreiben im Germanistik - Studium, S. 251 - 271.
- 18 die Autorin stützt sich in ihrem Konzept auf dieselbe Quelle wie Eigler/ Nenninger in ihrem Beitrag, d.h. auf Kintsch/van Dijk (1978): Toward a model of text comprehension and production. Psych. Rev. (85) , S. 363 - 394, außerdem auf Van DIJK, Teun (1977): Semantic Macro - Structures and Knowledge Frame in Discourse Comprehension, in: JUST, Marcel, Adam/CARPENTER, Patricia A. (eds.): Cognitive Processes in Comprehension, Hillsdale, S. 3 -33, und auf Van Dijk, Teun (1980): Textwissenschaft, München.
- 19 vgl. Elhers 1988, 269f.
- 20 vgl. Börner 1989, vgl. Pogner 1993.
- 21 Bickes, Hans (1988): Geschriebene Sprache als Ausdruck kulturspezifischer Reflexions - Prozesse, in: M. Posset et al. (Hrsg.), Texte Schreiben im Germanistik - Studium, S. 213 -235.
- 22 vgl. Bickes 1988, 224f.
- 23 Piepho, Hans - Eberhard (1988): Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: M. Lieber et al. (Hrsg.), Texte schreiben im Germanistik - Studium, S. 383 -392.
- 24 vgl. Piepho 1988, 389.
- 25 vgl. Piepho 1988, 388f.
- 26 gemeint ist hier vom Autor eine Negativliste von WESTHOFF, Gerald J. in seiner 1987 erschienenen "Didaktik des Leseverstehens", München 1987.
- 27 vgl. Krumm 1989b, 7.
- 28 Melief, Ko (1989): Klassenkorrespondenz - spannend, lehrreich, motivierend, in: Fremdsprache Deutsch 1, S. 24 - 26.
- 29 Krumm, Hans - Jürgen (1989a): Schreiben als kulturbezogene Tätigkeit im Unterricht Daf, in: M. Heid (Hrsg.), Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (=Dokumentation eines Kolloquiums in Grassau), S. 10 - 27.
- 30 Das Modell von Bereiter ist bei Eigler (1985): Textverstehen und Textproduzieren, in: Unterrichtswissenschaft 4, auf Seite 308 zu sehen.
- 31 auch heuristisches Schreiben genannt vgl. Kast 1991, 112.
- 32 WILMS, Heinz; PORTMANN, Paul R. (1989): Übungsformen als Training mit Fortgeschrittenen, in: M. Heid (Hrsg.), Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (=Dokumentation eines Kolloquiums in Grassau), S. 78 - 82.
- 33 vgl. Brinker, Klaus (1985): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, Berlin, S. 93.

- 34 Gülich, Elisabeth; Raible, Wolfgang (1975): Textsorten - Probleme, in: H. Moser (Hrsg.), Linguistische Probleme der Textanalyse, S. 152f.
- 35 Wilms, Heinz (1989): Der Text als Thema, in: M. Heid (Hrsg.), Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (=Dokumentation eines Kolloquiums in Grassau), S. 83 - 90.
- 36 vgl. Wilms 1989, 86.
- 37 vgl. Wilms 1989, 87.
- 38 vgl. Wilms 1989, 88.
- 39 Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache, in: G. Antos et al. (Hrsg.), Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick, S. 348 - 376.
- 40 vgl. Börner, Wolfgang (1987): Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Modell, in: Löscher, W. /Schulze, R. (Hrsg.): Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning. To Honour Werner Hüllen on the Occasion of his Sixtieth Birthday. Tübingen, S.1336 - 1349.
- 41 vgl. Kast 1991, 34: "Konnektoren verbinden Sätze miteinander, zugleich geben sie inhaltliche Beziehungen zwischen den Aussagen an. Sie haben eine Funktion über die Satzgrenze hinaus und tragen so mit dazu bei, daß aus einzelnen Sätzen ein Text entsteht."
- 42 vgl. Kast 1991, 44ff.
- 43 vgl. Kast 1993, 91.
- 44 Krings, Hans (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen - Ein Forschungsüberblick, in: W. Börner et al. (Hrsg.), Schreiben in der Fremdsprache (= Fremdsprachen in Lehre und Forschung 10), S. 47 - 77.
- 45 Krings 1992, 48ff: Übersicht der empirischen Untersuchungen.
- 46 Tütken, Gisela (1993): Schreiben im DaF - Unterricht an der Hochschule, in: G. Tütken et al. (Hrsg.), Schreiben im DaF - Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs (= Materialien Deutsch als Fremdsprache. FaDaF, 37), S.87 - 137.
- 47 Tütken 1993, 119ff.
- 48 Pogner, Karl - Heinz (1993): Texten. Auf dem Weg zu einer fremdsprachlichen Schreibdidaktik, in: G. Tütken et al. (Hrsg.), Schreiben im DaF - Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs (= Materialien Deutsch als Fremdsprache. FaDaF, 37), S. 65 - 86.
- 49 vgl. Kast 1991, 116f.
- 50 vgl. Wilms 1989, der seine Unterrichtsvorschläge für Zweit - Fremd- und Muttersprachenunterricht empfiehlt.
- 51 vgl. Antos, Gerd (1989): Textproduktion. Ein führender Überblick, in: G. Antos et al. (Hrsg.), Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick, S. 1 - 57.
- 52 Glaap, Albert - Reiner (1973): Einige Grundbegriffe der Textwissenschaft, in: Der fremdsprachliche Unterricht 3, S. 15 - 24.
- 53 Christ, Herbert (1973): Lernhilfen aus der Textlinguistik, in: Der fremdsprachliche Unterricht 3, S. 41 - 53.
- 54 hier beruft sich der Autor auf Greimas, A. J.: Semantique structurale. Paris: Larousse 1966; dt.: Strukturele Semantik. Braunschweig: Vieweg 1970:
"Greimas zeigt in seinem Werk(...), daß der Isotopiebegriff es nicht allein ermöglicht, semantische und strukturele Informationen in einem Zusammenhang zu bringen (z. B. im Phänomen der einfachen und verwandelten Wiederaufnahme), sondern daß man mit seiner Hilfe durch die Entdeckung mehrerer Isotopie- Ebenen, ihres Mit und

- Gegeneinanders, ihrer eventuellen hierarchischen Ordnung, ein Netz über den Text legen kann, daß ihn formal und inhaltlich aufschließt." (Christ 1973, 44)
- 55 seine These unterstützt der Autor mit der Theorie von Wunderlich, Dieter (1972): Terminologie des Strukturbegriffs. In: Ihwe, J. (Hrsg.) : Literaturwissenschaft und Linguistik, Band 1. Frankfurt, S.64f.
 - 56 Christ stützt sich hier auf: Gülich Elisabeth (1970): Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch. München.
 - 57 Christ stützt sich hier auf Weinrich, Harald: (1971): Tempus, Besprochene und erzählte Welt. 2 Aufl. Stuttgart.
 - 58 Beisbart, Ortwin et al. (1976): Textlinguistik und ihre Didaktik, Donauwörth.
 - 59 Hartmann, Peter : (1972): Texte als linguistische Objekte, in: W. - D. Stempel (Hrsg.), Beiträge zur Textlinguistik, München, S. 9 - 29.
 - 60 Harweg, Roland (1968) : Pronomina und Textkonstitution, München.
 - 61 Dressler, Wolfgang (1973): Einführung in die Textlinguistik, 2.Aufl.,Tübingen.
 - 62 Danes, Frantisek (1970): Zur linguistischen Analyse der Textstruktur, in: Folia Linguistica 4, S. 72 - 78.
 - 63 Dressler, a. a. O.
 - 64 Gülich, Elisabeth; Raible, Wolfgang (1972): Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht, Frankfurt.
 - 65 Harweg a. a. O., S. 343.
 - 66 Beisbart 1976, 95ff.
 - 67 Koß, in: Beisbart et al 1976, 125f.
 - 68 vgl. Blüml 1992.
 - 69 Eder, Alois (1976): Texttheoretisches zum Aufsatzunterricht, in: Wiener Linguistische Gazette 12, S. 25 - 56.
 - 70 vgl. Werlich, Egon (1975): Typologie der Texte, Heidelberg.
 - 71 Eder beruft sich auf Toulmin, Stephen E. (1958): The Uses of Argument, Cambridge, bzw. die Auswertung durch Huth , Lutz: (1975): Argumentationstheorie und Textanalyse, in: Der Deutschunterricht 6, S. 80 -111.
 - 72 Zimmermann, Klaus (1989): Textuelle Lernziele im Fremdsprachenunterricht, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 5, S. 114 - 129.
 - 73 dasselbe Problem wird von Hans - Jürgen Krumm angesprochen in: Krumm, Hans Jürgen: (1993): Kulturgeprägte Einflüsse auf das Schreiben und ihre möglichen Konsequenzen für den Schreibunterricht, in: G. Tütken et al. (Hrsg.), Schreiben im DaF - Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs (= Materialien Deutsch als Fremdsprache. FaDaF, 3), S. 22 - 33.
 - 74 vgl. Zimmermann 1989, 125.
 - 75 Kloepfer, R. / Melenk, H. (1978): Die Funktionen verschiedener Texttypen im Fremdsprachenunterricht, in: Französisch heute 1, März 1978)
 - 76 Desselmann, Günther (1984): Textlinguistische Erkenntnisse und Fremdsprachenunterricht, in: Deutsch als Fremdsprache 1, S. 28 - 36.
 - 77 Koss, Gerhard (1984): Textlinguistische Arbeitsweisen im Lernbereich: schriftlicher Sprachgebrauch, in M. Krejci et al. (Hrsg.), Literatur, Sprache, Unterricht (=Eine Festschrift für Jakob Lehmann zum 65 Geburtstag), 171 - 178.
 - 78 Hänse, Günther (1988): Linguistisches und didaktisches zur Kategorie "Textnorm". (=Jenaer Forschungsergebnisse vorgestellt auf dem XIV. Internationalen Linguistenkongreß in Berlin 1987), in: Sprache und Spracherwerb, S. 45 - 5.
 - 79 Hänse stützt sich hier auf Beaugrande / Dressler a. a. O.

- 80 Brinker, Klaus (1988): Bedingungen der Textualität, in: Der Deutschunterricht 3, S. 6 - 19.
- 81 Brinker, Klaus (1985): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, Berlin.
- 82 Brinker 1988, 16.
- 83 Zuchewicz, Tadeusz (1990): Lehrziel schriftliche Kompetenz. Eine notwendige Orientierung in der Prioritätenverteilung für den Fremdsprachenunterricht, in: Germanistische Linguistik, S. 29 - 37.
- 84 Blüml, Karl (1992): Textgrammatik für die Schule, Wien.
- 85 Beaugrande/Dressler 1981, a. a. O.
- 86 Sanner, Rolf (1979) : Textbewertung und Schulaufsatz, München.
- 87 Brinker 1985, a. a. O.
- 88 Moskalskaja, O. I. (dt. 1984) : Textgrammatik, Leipzig.
- 89 Wygotski, L. S. (dt. 1964): Denken und Sprechen, Frankfurt/M.
- 90 Danes, F (1974) : Functional sentence perspective and the organization of the text. In: Papers on functional sentence perspective. Prague, S. 100 - 128.
- 91 Engel, Ulrich. (1988) : Deutsche Grammatik, Heidelberg.
- 92 Weinrich, Harald. (1977) : Tempus. Besprochene und erzählte Welt, Stuttgart.
- 93 Beaugrande/Dressler 1981, a. a. O.
- 94 Brinker 1985, a. a. O.
- 95 Brinker 1988, a. a. O.
- 96 Esa, Mohamed; Graffmann, Herinrich (1993): Grammatikarbeit am Text. Einige textlinguistische Ansätze im Deutschunterricht, in: Fremdsprache Deutsch 2, S. 25 - 34.
- 97 vgl. Portmann, 1991, 389.
- 98 vgl. Blüml 1992 vgl. Esa/Graffmann 1993.
- 99 vgl. Blüml, Karl (1985a) : Bemerkungen zur frage der textsorten im zusammenhang mit schreiben, in: die tribüne 1, S. 8 -10.
- 100 vgl. Gülich/Raible 1975, Harweg 1979, vgl. Werlich 1975, vgl. Sowinski, 1973, Engel, 1988 u. a.
- 101 vgl. Börner 1989, 353.
- 102 Luge, Elisabeth (1993): Zum Schreibunterricht an Hochschulen in China, in: G. Tütken et al. (Hrsg.), Schreiben im DaF - Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs (= Materialien Deutsch als Fremdsprache. FaDaF 37), S. 140 - 142.

Anmerkungen zu Kapitel 3: Textlinguistisches Konzept im praktischen Aufsatzunterricht

- 1 vgl. Sowinski 1973, oder Engel 1988.
- 2 vgl. Brinker 1985, 133ff.
- 3 vgl. Börner a. a. O., S. 369f.
- 4 vgl. Brinker 1985 und 1988.
- 5 vgl. Engel 1988.
- 6 vgl. Brinker 1985, 113ff: Zum Zusammenhang von der Textfunktion mit der Textstruktur.
- 7 vgl. Engel 1988, 121f.
- 8 vgl. Blüml 1992, 67f.
- 9 vgl. Gülich, Elisabeth; Raible, Wolfgang 1977, 174.
- 10 vgl. Engel, 1988, 103 -110.
- 11 vgl. Brinker 1985, 69ff.

- 12 vgl. Engel 1988, 89ff.
- 13 vgl. Brinker ebenda, 65.
- 14 vgl. Brinker ebenda, 105.
- 15 vgl. Brinker ebenda, 64.
- 16 vgl. Engel 1988, 110.
- 17 vgl. Weinrich 1993, 407 - 417.
- 18 vgl. Kast, 1991, 178.
- 19 vgl. Engel 1988, 110.
- 20 vgl. Heinemann/Viehweiger 1991, 38.
- 21 vgl. Brinker 1983, 98.
- 22 vgl. Brinker ebenda 60.
- 23 vgl. Neuner 1981, 70.
- 24 vgl. Engel 1988, 128.
- 25 vgl. Engel, ebenda.
- 26 vgl. Brinker 1985 S. 60.
- 27 vgl. Brinker ebenda.
- 28 vgl. Brinker ebenda, 99.
- 29 vgl. Brinker ebenda, 64.
- 30 vgl. Brinker ebenda.
- 31 vgl. Weinrich 1993, 219ff.
- 32 vgl. Engel 1988, 90.
- 33 vgl. Engel 1988, 118ff.
- 34 vgl. Engel, ebenda, 113ff: Textschichtung.
- 35 vgl. Brinker 1985, 65.
- 36 vgl. Weinrich 1993, 372ff.
- 37 vgl. Sowinski 1973, 288.
- 38 vgl. Brinker 1985, 100.
- 39 vgl. Dreyer/ Schmitt 1985, 109.
- 40 vgl. vgl. Engel 1988, 419 und 115, vgl. Markó Ivánné 1986, 110.
- 41 vgl. Heinemann/Viehweiger 1991, 245.
- 42 vgl. Lötscher, Andreas (1990) : Thematische Textorganisation in deskriptiven Texten als Selektions- / Linearisierungsproblem, in: K. Brinker (Hrsg.), Aspekte der Textlinguistik , S. 90.
- 43 vgl. Miteinander III, S. 64: Anregungen für ein Gespräch.
- 44 vgl. Engel 1988, 121.
- 45 Merold / Brandl 1988, 7.
- 46 vgl. Brinker 1985: Argumentative Themenentfaltung, S. 68 - 76.
- 47 vgl. Brinker ebenda, 75.
- 48 vgl. Merold/ Brandl 1988, 8.
- 49 vgl. Engel 1988, 105.
- 50 vgl. Lübke 1991, 67.
- 51 vgl. Bömer a. a. O., S. 351.

Anmerkungen zu Kapitel 4: Vorschläge für die zukünftige Praxis

- 1 vgl. Brinker 1985, 75.
- 2 vgl. Engel, 1988, 105: Vor- und Nachschaltungen als Positionsmarkierungen im Text.
- 3 vgl. Brinker 1985, 68 - 76: Argumentative Themenentfaltung.
- 4 vgl. Brinker ebenda, 69ff.
- 5 vgl. Brinker ebenda, 65: Explikative Themenentfaltung, H - O Schema.

- 6 vgl. Brinker ebenda, 59: Zentrale Kategorien der deskriptiven Themenentfaltung.
- 7 vgl. Brinker ebenda, 61.
- 8 vgl. Brinker ebenda.
- 9 vgl. Lötscher 1990, 90.
- 10 vgl. Brinker 1985, 64.
- 11 vgl. Sowinski 1973, 267.
- 12 vgl. Engel, a. a. O., S. 105.
- 13 vgl. Moskalskaja 1984, 84ff.
- 14 vgl. Blüml 1992, 53f: Der Autor schlägt einige Modelle vor, die in diesem Bereich variabel verwendet werden können, wie z. B.:
 - "-Aufzählen: ein Aspekt nach dem anderen
 - Beispiele: Beispiele oder Illustrationen, die sich auf das Thema beziehen
 - Vergleich: ähnliche Aspekte zweier Gegenstände werden verglichen, um das Thema näher zu erläutern
 - Kontrastierung: verschiedenartige Aspekte zweier Gegenstände werden einander gegenübergestellt, um durch den Unterschied das Thema klarer zu charakterisieren
 - Raum und Zeit: derselbe Gegenstand wird an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten beschrieben (z. B. um seinen Umfang und Inhalt genauer vor Augen zu führen)
 - Ablaufbeschreibung: die Schritte eines Ablaufes werden in der notwendigen Reihenfolge beschrieben
 - Ursache und Wirkung: Tatsachen und deren Ursachen bzw. Voraussetzungen werden genannt
 - Verallgemeinerung: aus mehreren Beispielen werden verallgemeinernde Schlüsse gezogen."
 (Blüml 1992, 54f)

Für jedes Modell sind bestimmte Verknüpfungsmittel: vor allem konjunktionale und adverbiale Verknüpfungen, sowie kommentierend gebrauchte Wortgruppen charakteristisch.
- 15 vgl. Engel, a. a. O., S. 81 -93.
- 16 vgl. Weinrich 1993, 407f.
- 17 vgl. Weinrich ebenda, 372f.
- 18 vgl. Weinrich ebenda, 386f.
- 19 vgl. Weinrich ebenda, S. 373.
- 20 vgl. Weinrich ebenda 198ff.
- 21 vgl. Weinrich ebenda.
- 22 vgl. Weinrich ebenda 207ff.
- 23 vgl. Engel 1988, 419 und 115.

LITERATURVERZEICHNIS

- ANDERSEN, Helga (1990): Textlinguistik, Kassel.
- ANTHES, Otto (1906): Der Schulaufsatz ein Kunstwerk, in: Der Säemann; Monatschrift für pädagogische Reform, S. 234 - 241.
- ANTOS, Gerd (1989): Textproduktion. Ein führender Überblick, in: G. Antos et al. (Hrsg.), Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick S. 1 - 57.
- derselbe (1988): Eigene Texte herstellen, in: Der Deutschunterricht 3, S. 37 - 47.
- AUGST, Hugo et al. (1984): Textlinguistik, in: Wirkendes Wort 4, S. 241 - 266.
- BALDEGGER, Markus et al. (1981): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, Berlin etc.
- BÁRDOS, Jenô (1988): Nyelvtanítás múlt és jelen, Budapest.
- derselbe (1992): A nyelvtanítás története és a módszerfogalom, Veszprém.
- BAUMANN, Ilse (1992): Bewußtmachung von Textschemata als Beitrag zur Entwicklung von komplexen Schreibfertigkeiten, in: Börner et al. (Hrsg.): Schreiben in der Fremdsprache, S. 217 - 234.
- BEAUGRANDE, Robert Alain; DRESSLER, Wolfgang (1981): Einführung in die Textlinguistik, Tübingen.
- BECK, Oswald et al. (1981): Praxis des Aufsatzunterrichts in der Sekundarstufe, Freiburg.
- BEISBART, Ortwin et al. (1976): Textlinguistik und ihre Didaktik, Donauwörth.
- BÉKESI, Imre (1982): Szövegszerkezeti alapvizsgálatok, Budapest.
- derselbe (1986): A gondolkodás grammatikája. Szöveg - és mondszerkezeti elemzések, Budapest.
- B. FEJES, Katalin (1993): A szintaktikai állomány természete gyermekszövegekben (Nr.136 der Serie Nyelvtudományi Értekezések), Budapest.
- BERG, Martin (1974): Besinnungsaufsatz, in: Schau (Hrsg.), Von der Aufsatzdidaktik zur Textproduktion, S. 17 - 29.
- BEREITER, Carl; SCARDAMILA, Marlene (1985): Wissen - Wiedergaben als ein Modell für das Schreiben von Instruktionen durch ungeübte Schreiber, in: Unterrichtswissenschaft 4, S. 319 - 333.

- BICKES, Hans (1988): Geschriebene Sprache als Ausdruck kulturspezifischer Reflexions - Prozesse, in: M. Posset et al. (Hrsg.), Texte Schreiben im Germanistik - Studium, S. 213 - 235.
- BLÜML, Karl (1982): Vom aufsatzschreiben zur textproduktion, in: die tribüne 2, S. 1 - 11.
- derselbe (1985a): Bemerkungen zur frage der textsorten im zusammenhang mit schreiben, in: die tribüne 1, S. 8 -10.
- derselbe (1985b): Korrigieren und beurteilen schriftlicher arbeiten im deutschunterricht (I), in: die tribüne 3, S. 38 - 42.
- derselbe (1985c): Korrigieren und beurteilen schriftlicher arbeiten im deutschunterricht (II), in: die tribüne 4, S. 53 - 59.
- derselbe (1987): Fachliche grundlagen des deutschunterrichts, in: die tribüne 4, S. 52 -55.
- derselbe (1992): Textgrammatik für die Schule, Wien.
- BÖRNER, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache, in: G. Antos e al. (Hrsg.), Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick, S. 348 - 376.
- BRENDEL, Alfons; BRUCKMOSER, Josef (1975): Prüfungsfach: Deutscher Aufsatz, München.
- BRINKER, Klaus (1971): Aufgaben und Methoden der Textlinguistik, in: Wirkendes Wort, Jg. 21, S. 217 - 237.
- derselbe (1985): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, Berlin.
- derselbe (1988): Bedingungen der Textualität, in: Der Deutschunterricht 3, S. 6 - 19.
- derselbe (Hrsg.) (1991): Aspekte der Textlinguistik (=Germanistische Linguistik), Hildesheim.
- BRINKER, Klaus; SAGER, Sven F. (1989): Linguistische Gesprächsanalyse, Berlin.
- BUSSE, Gunter (1980): Training Aufsatz, Stuttgart.
- CHRIST, Herbert (1973): Lernhilfen aus der Textlinguistik, in: Der fremdsprachliche Unterricht 3, S. 41 - 53.

- COSERIU, Eugenio (1981): Textlinguistik. Eine Einführung, Tübingen.
- DESSELMANN, Günther (1984): Textlinguistische Erkenntnisse und Fremdsprachenunterricht, in: Deutsch als Fremdsprache 1, S. 28 - 36.
- van DIJK, Teun (1980): Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung, Tübingen.
- DRAZYNSKA - DEJA, Maria (1989): Vom gelenkten zum selbständigen Schreiben, in: Fremdsprache Deutsch 1, S. 36 f.
- DRESSLER, Wolfgang (1972): Einführung in die Textlinguistik, Tübingen.
- derselbe (Hrsg.) (1978): Textlinguistik, Darmstadt.
- DREYER, Hilke; SCHMIDT, Richard (1985): Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik, München.
- DROSDOWSKI, Günther (Red.) (1989): Deutsches Universal Wörterbuch (=Duden), Mannheim etc.
- ESA, Mohamed; GRAFFMANN, Herinrich (1993): Grammatikarbeit am Text. Einige textlinguistische Ansätze im Deutschunterricht, in: Fremdsprache Deutsch 2, S. 25 -34.
- ECKHARDT, Juliane; HELMERS, Hermann (1980): Reform des Aufsatzunterrichts, Stuttgart.
- EDER, Alois (1976): Texttheoretisches zum Aufsatzunterricht, in: Wiener Linguistische Gazette 12, S. 25 - 56.
- EGGERER, Wilhelm; MAYER, Egon (1972): Aufsatzlexikon. Begriffe und Themen, München.
- EHLERS, Svantje (1988): Zusammenfassen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht, in: M. Posset et al. (Hrsg.), Texte Schreiben im Germanistik - Studium, S. 251 - 271.
- EIGLER, Gunther (1985): Textverarbeiten und Textproduzieren, in: Unterrichtswissenschaft 4, S. 301 - 318.
- EIGLER, Gunther; NENNINGER, Peter (1985): Zusammenhang von Lehrtexten - mündlich/ schriftlich, in: Unterrichtswissenschaft 4, S. 319 - 333.
- EIGLER, Gunther et al. (1987): Über Beziehungen von Wissen und Textproduktion, in: Unterrichtswissenschaft 4, S. 382 - 395.

- ENGEL, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik, Heidelberg.
- ESSEN, Erika (1956): Methodik des Deutschunterrichts, Heidelberg.
- ERNEST, W.B.; HESS - LÜTTICH (1983): Textproduktion, Textrezeption. Angewandte Linguistik, Tübingen.
- FAUST, Manfred; HARWEG, Roland (1983): Allgemeine Sprachwissenschaft, Sprachtypologie und Textlinguistik (= Festschrift für Peter Hartmann), Tübingen.
- FEILKE, Helmut (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten, in: Der Deutschunterricht 3, S. 56 - 81.
- GANSBERG, Fritz (1912): Zum Studium des Alltags; Angewandte Aufgaben aus dem deutschen Sprachunterricht, in: Der Säemann, Monatsschrift für pädagogische Reform, S. 545 - 550.
- GEYER, Paul (1906): Der deutsche Aufsatz, München.
- GLAAP, Albert - Reiner (1973): Einige Grundbegriffe der Textwissenschaft, in: Der fremdsprachliche Unterricht 3, S. 15 - 24.
- GLINZ, Hans (1973): Textanalyse und Verstehenstheorie I, Frankfurt am Main.
- GÖSSMANN, Wilhelm (1979): Schüler - Manuskripte. Schriftliches Arbeiten auf der Sekundarstufe I, Düsseldorf.
- derselbe (1979): Wygotskis Begriff der inneren Sprache und seine Bedeutung für den Schreibprozeß, in: Wirkendes Wort 1, S. 13 - 28.
- GÜLICH, Elisabeth; RAIBLE, Wolfgang (1975): Textsorten - Probleme, in: H. Moser (Hrsg.), Linguistische Probleme der Textanalyse, S. 144 - 197.
- dieselben (Hrsg.) (1977): Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten, München.
- GÜTLER, Ingrid (1979): Textlinguistik in der Schule, in: Wirkendes Wort 3, S. 195 - 212.
- HAGEMEIER, Susanne; SUCHAROWSKI, Wolfgang (1982): Textlinguistik und Aufsatzbewertung, in: Linguistische Arbeiten (= Akten des 16. Linguistischen Kolloquiums, Kiel 1981), Tübingen.
- HAUEIS, Eduard (1971): Die theoretische Grundlegung des gegenwärtigen Aufsatzunterrichts, Essen.

- HÄNSE, Günther (1988): Linguistisches und Didaktisches zur Kategorie "Textnorm". (= Jenaer Forschungsergebnisse vorgestellt auf dem XIV. Internationalen Linguistenkongreß in Berlin 1987), in: Sprache und Spracherwerb, S. 45 - 52.
- HARWEG, Roland (1968): Pronomina und Textkonstitution, München
- HEINEMANN, Wolfgang; VIEHWEGER, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung, Tübingen.
- HENRICI, Gert (1985): Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen), Bielefeld.
- HELBIG, Gerhard (1980): Zur Stellung und zu Problemen der Textlinguistik, in: Deutsch als Fremdsprache 5, S. 257 - 266.
- HELBIG, Gerhard, BUSCHA, Joachim (1976): Kurze deutsche Grammatik für Ausländer, Leipzig.
- HERRMANN, Wolfgang (1976): Zur Problematik pädagogischer Textbewertung mit Beispielen für ein Prüfungsverfahren, Kronberg.
- HERMANN, Fritz (1984): Schreiben in der Fremdsprache Deutsch, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 10, S. 222 - 233.
- HEYDRICH, Wolfgang; PETŐFI, János S. (Hrsg.) (1986): Aspekte der Konnexität und Kohärenz von Texten (= Papiere zur Textlinguistik. Bd.51), Hamburg.
- HILBRINK, August; NIEMER, Gottard (1955): Deutsche Sprachkunde, Stil und Aufsatzlehre, Wolfenbüttel.
- HÖLLRIEGL, Wolfgang (Hrsg.) (1980): Übungsbeispiele für den Aufsatzunterricht in Grund - und Leistungskursen, Stuttgart.
- HORVÁTH, József (1969): Fogalmazástanítás az idegen nyelvi órákon, in: Idegen Nyelvek Tanítása 1, S. 4 - 11.
- JÄGER, Siegfried; DUHM, Dieter (1974): Notengebung - Kritik und Alternativen, in: Schau (Hrsg.), Von der Aufsatzdidaktik zur Textproduktion, S. 62 - 83.
- JENSEN, Adolf; LAMSZUS, Wilhelm (1913): Erwiderung (auf einen Beitrag von G. Lorenz), in: Der Säemann; Monatsschrift für pädagogische Reform, S. 25 - 30.
- KALLMEYER, Werner et al. (Hrsg.) (1977): Lektürekolleg zur Textlinguistik, 2 Bände, 2 Aufl., Frankfurt am Main.
- KALVERKÄMPFER, Hartwig (1981): Orientierung zur Textlinguistik, Tübingen.

- derselbe (1981): Der Bestand der Textlinguistik, in: Deutsche Sprache 9, S. 224 - 270.
- KANG, Hans; SCHREINER, Kurt (1984): Aufsatzformen in der Sekundarstufe, Ansbach.
- KAST, Bernd (1989): Vom Wort zum Satz zum Text, in: Fremdsprache Deutsch 1, S. 9 - 16.
- derselbe (1991): Fertigkeit Schreiben. Schreiben mit Phantasie, Kassel.
- KÉRI, Henrik (1980): Írásbeliség az idegennyelv - oktatásban a német nyelv példáján, in: Idegen Nyelvek Tanítása 3, S. 103 - 108.
- KIENZLER, Manfred (1981): Aufsatz heute. Erörterung mit Texten. Praktische Mitteilungsformen, München.
- derselbe (1984): Aufsatz heute. Erzählen, Berichten, Schildern, Stimmungsbild, Situationsschilderung, München.
- KÖLLÖ, Márta (1984): Az orosz nyelv néhány kérdése. Fordítás, fogalmazás, szövegértés, Budapest.
- KOSS, Gerhard (1984): Textlinguistische Arbeitsweisen im Lernbereich: schriftlicher Sprachgebrauch, in M. Krejci et al. (Hrsg.), Literatur , Sprache , Unterricht (= Eine Festschrift für Jakob Lehmann zum 65. Geburtstag), S. 171 - 178.
- KRINGS, Hans (1989): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeßübungen zum "vierten Skill", in: G. Antos et al. (Hrsg.), Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick, S. 377 - 436.
- derselbe (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen - Ein Forschungsüberblick, in: W. Bömer et al. (Hrsg.), Schreiben in der Fremdsprache (= Fremdsprachen in Lehre und Forschung 10), S. 47 - 77.
- KRUMM, Hans - Jürgen (1989a): Schreiben als kulturbezogene Tätigkeit im Unterricht DaF, in: M. Heid (Hrsg.), Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (=Dokumentation eines Kolloquiums in Grassau), S. 10 - 27.
- derselbe (1989b): Thema : Schreiben, in: Fremdsprache Deutsch 1, S. 5 - 8.
- derselbe (1993): Kulturgeprägte Einflüsse auf das Schreiben und ihre möglichen Konsequenzen für den Schreibunterricht, in: G. Tütken et al. (Hrsg.), Schreiben im DaF - Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs (= Materialien Deutsch als Fremdsprache. FaDaF, 37), S. 22 - 33.
- LASSERT, Ursula (1992): Neue Bildgeschichten zur Aufsatzerziehung, Donauwörth.

- LÖTSCHER, Andreas (1990) : Thematische Textorganisation in deskriptiven Texten als Selektions- / Linearisierungsproblem, in: K. Brinker (Hrsg), Aspekte der Textlinguistik, S. 73 - 106.
- LUDWIG, Otto (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland, Berlin - New York.
- LUGE, Elisabeth (1993): Zum Schreibunterricht an Hochschulen in China, in: G. Tütken et al. (Hrsg.), Schreiben im DaF - Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs (= Materialien Deutsch als Fremdsprache. FaDaF, 37), S. 140 - 142.
- MARFURT, Bernhard (1980): Textrezeption und Textsorte, in: Wirkendes Wort 5, S. 293 - 311.
- MARKÓ, Ivánné (1986): Német ige, német mondat, Budapest.
- MELIEF, Ko, (1989): Klassenkorrespondenz - spannend, lehrreich, motivierend, in: Fremdsprache Deutsch 1, S. 24 - 26.
- MERKELBACH, Valentin (1973): Kritik des Aufsatzunterrichts, Frankfurt.
- derselbe (1986): Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht, Frankfurt.
- MEROLD, Maria; BRANDL, Hans (1988): Aufsatzmodelle für die 11. bis 13. Jahrgangsstufe und das Abitur, München.
- MOLITOR, Sylvie (1985): Personen - und Aufgabenspezifische Schreibstrategien. Fünf Fallstudien, in: Unterrichtswissenschaft 4, S. 334 - 345.
- MOLNÁR, Judit (1989): Förderung der Schreibfertigkeit auf allen Stufen des Erwachsenenunterrichts, in DufU 3, S. 44 - 51.
- MOSKALSKAJA; O.J. (1984): Textgrammatik, Leipzig.
- MÜNCH, Paul, Georg (1926): Dieses Deutsch! Ein froher Führer zu gutem Stil, Leipzig.
- NEUNER, Gerhard (1989): Spielend schreiben lernen, in: Fremdsprache Deutsch 1, S. 25 - 28.
- NEUNER, Gerhard et al. (1990): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Berlin etc.
- NEUNER; Gerhard; HUNFELD, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung, Berlin etc.

OCKEL, Eberhard (1993): Textdidaktik. Umgang mit Texten - eine Verbindung zwischen Sprach- und Literaturunterricht, in: Muttersprache 2, S. 152 - 164.

OROSZ, Sándor (1964): A fogalmazástanítás főbb irányai a felszabadulásig, in: Pedagógiai szemle 1, S. 60 -74.

derselbe (1970): A fogalmazástechnika mérésmethodikai problémái és országos színvanala. Kandidátusi értekezés, Szeged.

PIEPHO, Hans - Eberhard (1988): Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: M. Lieber et al. (Hrsg.), Texte schreiben im Germanistik - Studium, S. 383 - 392.

derselbe (1989): Vier Buchstaben zum Diktat, in: Fremdsprache Deutsch 1, S. 38 f.

POGNER; Karl - Heinz (1993): Texten. Auf dem Weg zu einer (fremdsprachlichen) Schreibdidaktik, in: G. Tütken et al. (Hrsg.), Schreiben im DaF - Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs (= Materialien Deutsch als Fremdsprache. FaDaF, 37), S. 65 - 86.

PORTMANN; Paul R. (1989): Schreiben als Mittel der Organisation von Unterrichts- und Lernprozessen, in: M. Heid (Hrsg.), Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (=Dokumentation eines Kolloquiums in Grassau), S. 91 - 100.

derselbe (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik, Tübingen.

REIFF, Paul (1910): Praktische Kunsterziehung; Neue Bahnen im Aufsatzunterricht, Leipzig und Berlin.

ROSANDIC, Irena (1991): Der textlinguistische Ansatz im Fremdsprachenunterricht, in: Information Deutsch als Fremdsprache 3, S. 266 -276.

ROSSLING, Friedo (1974): Aufsatzerziehung, Ausdruck, Inhalt, Grammatik, Köln.

RUDLOFF, Holger (1990): Produktionsästhetik und Produktionsdidaktik: kunsttheoretische Voraussetzungen literarischer Produktion, Opladen.

SANNER, Rolf (1975): Aufsatzunterricht. Theoretische Grundlegung, München.

derselbe (1979): Textbewertung und Schulaufsatz, München.

SCHARDT, Friedel (1980): Textgrammatik und Schreiberziehung, in: Der Deutschunterricht 1, S. 49 - 66.

- SCHARRELMANN, Heinrich (1914): Richtlinien der Aufsatzreform, in: Der Sae-
mann; Monatsschrift für Jugendbildung und Jugendkunde, S. 446ff.
- SCHAU, Albrecht (Hrsg.) (1974): Von der Aufsatzdidaktik zur Textproduktion,
Hohengehren.
- SCHEIBE, Wolfgang (1980): Die reformpädagogische Bewegung: 1900 - 1932, 7.
Aufl., Basel.
- SCHMIDT, Siegfried (1973): Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen
Kommunikation, München.
- SCHOENKE, Eva (1987): Schriftliche Textbildung in der Sekundarstufe I, in: Diskus-
sion Deutsch 94, , S. 149 - 166.
- SENGSTMANN, Ingelore, SCHAEFER, Hermann (1990): Aufsatzunterricht. Orien-
tierungsstufe, Hertha.
- SENNLAUB, Gerhard (1980): Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung,
Stuttgart.
- SIEDLER, Heinz (1974): Eine neue Aufsatzart: Der Precis, in: Schau (Hrsg.), Von
der Aufsatzdidaktik zur Textproduktion, S. 86 - 102.
- SINGER, Kurt (1978): Aufsatzerziehung und Sprachbildung, München.
- SORGENFREI, Gunter (1966): Über den Volksschulaufsatz, Halle Wittenberg.
- SOWINSKI, Bernhardt (1973): Deutsche Stilistik, Frankfurt/Main.
- derselbe (1983): Textlinguistik, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.
- SZANYI, Gyula (1980). Fogalmazás német nyelven, in: Idegen Nyelvek Tanítása 3,
S. 85 - 89.
- derselbe (1981): Hiba? Nem hiba, in: Idegen Nyelvek Tanítása 5, S. 140 - 147.
- derselbe (1989): A fogalmazást tanítani kell!, in: Idegen Nyelvek Tanítása 6, S. 161 -
175.
- TÜTKEN, Gisela (1993): Schreiben im DaF - Unterricht an der Hochschule, in: G.
Tütken et al. (Hrsg.), Schreiben im DaF - Unterricht an Hochschulen und Stu-
dienkollegs (= Materialien Deutsch als Fremdsprache. FaDaF, 37), S. 87 - 137.
- VATER, Heinz (1975): Pro - Formen des Deutschen, in: M. Schecker et al. (Hrsg.),
Beiträge zum Problem der Textualität, S. 20 - 42.

derselbe (1992): Einführung in die Textlinguistik, München.

VARGA - DREWNOWSKA, Ewa (1993): Anwendung der Textlinguistik im Aufsatzunterricht, in: Harmadik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia 1993. április 2 - 3. Előadások, S. 171 - 182.

dieselbe (1994): Einige Unterrichtsvorschläge für die Anwendung der Textlinguistik im Aufsatzunterricht, in: DUFU 1, S. 12 -16.

dieselbe (1994): Karl Blüml: Textgrammatik für die Schule. Buchbesprechung, in: DUFU 2, S. 35 - 38.

dieselbe (1995.): Ein methodisch - didaktisches Konzept für die Anwendung der Textlinguistik im Schreibunterricht für Germanistikstudenten, in: IV Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia 1994, S. 91 - 99.

WEINRICH, Harald (1972): Textlinguistik für einen kommunikativen Sprachunterricht, in: Focus 80, S. 28 - 38.

derselbe (1976): Sprache in Texten, Stuttgart.

derselbe (1977): Tempus. Besprochene und erzählte Welt, Stuttgart.

derselbe (1993). Textgrammatik der deutschen Sprache, Mannheim etc.

WERLICH, Egon (1975): Typologie der Texte, Heidelberg.

WILMS, Heinz (1989): Der Text als Thema, in: M. Heid (Hrsg.), Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (=Dokumentation eines Kolloquiums in Grassau), S. 83 - 90.

WILMS, Heinz; PORTMANN, Paul R (1989): Übungsformen als Training mit Fortgeschrittenen, in: M. Heid (Hrsg.), Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (=Dokumentation eines Kolloquiums in Grassau), S. 78 -82.

WITT, Franz; WIEGAND, Bertold (1973): Moderne Aufsatzthemen mit fachdidaktischen methodischen Anregungen, Frankfurt.

WYGOTSKI, Lew Semjonowitsch (1993): Denken und Sprechen, 5. Aufl., Frankfurt am Main.

ZERKOWITZ, Judit (1988): Tanítsuk nyelveket ! Budapest.

ZIMMERMANN, Klaus (1989): Textuelle Lernziele im Fremdsprachenunterricht, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 5, S.114 - 129.

ZUCHEWICZ, Tadeusz (1990): Lehrziel schriftliche Kompetenz. Eine notwendige Orientierung in der Prioritätenverteilung für den Fremdsprachenunterricht, in: Germanistische Linguistik, S. 29 - 37.

QUELLENVERZEICHNIS

- ACHTELSTETTEL et al. (1991): Gute Briefe keine Kunst, München.
- ANDERSEN J. CH. (1984): Das Liebespaar, in: Andersen, Märchen. Dortmund, S. 13ff.
- ANDERSEN, J. CH. (1984): Der Wassertropfen, in Andersen, Märchen. Dortmund, S. 200f.
- BERNHARD, Thomas (1986): Eine Maschine, in: H. und H. Kormann (Hrsg.), Zur Diskussion gestellt, 2. Aufl., S. 48f.
- BIELER, Karl Heinz (Hrsg.) (1988): Miteinander. Text - und Arbeitsbuch für Fortgeschrittene, . Bd. 1, 2. Aufl., Ismaning.
- derselbe (1987): Miteinander. Text- und Arbeitsbuch für Fortgeschrittene. Bd. 3, 2. Aufl., München.
- derselbe (1989): Miteinander. Text- und Arbeitsbuch für Fortgeschrittene. Bd. 4, 2. Aufl., Ismaning.
- BÖLL, Heinrich (1988): Anekdote zu Senkung der Arbeitsmoral, in: K. H. Bieler (Hrsg), Miteinander. Text und Arbeitsbuch für Fortgeschrittene, Bd. 1, S. 106ff.
- DÖBLIN, Alfred (1989): Berlin Alexanderplatz (Ein Abschnitt), in: K. H. Bieler (Hrsg), Miteinander. Text- und Arbeitsbuch für Fortgeschrittene, Bd. 4, S. 81f.
- ECKEY, Wolfgang (Red.) (1989): Briefe gut und richtig schreiben (= Duden), Mannheim etc.
- FRISCH, Max (1977): Homo faber, Frankfurt/Main.
- FEUCHTWANGER, Lion (1989): Der jüdische Krieg, 5. Aufl., Berlin und Weimar.
- GEBHARDT, Michael; GSCHREI, Hans (1986): Deutsche Aufsätze. Unterstufe, 11. Aufl., München.
- GEBHARDT, Michael (1986): Deutsche Aufsätze. Mittelstufe, 13. Aufl., München.
- derselbe (1984): Deutsche Aufsätze. Oberstufe, 12. Aufl., München.
- GRUCZA, Franciszek et al. (Hrsg.) (1993): Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, Warszawa.
- HÄRTLING, Peter (1988): Alle Woche wieder, in: K. H. Bieler (Hrsg), Miteinander. Text- und Arbeitsbuch für Fortgeschrittene, Bd. 1, S. 40 - 44.
- HECKMANN, Herbert (1989): Das Henkersmahl, in: K. H. Bieler (Hrsg), Miteinander. Text- und Arbeitsbuch für Fortgeschrittene, Bd. 4, S. 87f.

- KLEIN, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb, 3. Aufl., Frankfurt/Main.
- KREUZHAGE, Veronika (1989): Anders als die anderen..., in: K. H. Bieler (Hrsg), Miteinander. Text und Arbeitsbuch für Fortgeschrittene, Bd. 4, S. 28 - 52.
- LÜBKE, Diethard (1991): Der deutsche Aufsatz. 12./13. Schuljahr. Training für Klausuren und Abitur (= Duden Abiturhilfen), Mannheim etc.
- MANEKELLER, Wolfgang; REINERT - SCHNEIDER, Gabriele (1989): Gutes Deutsch schreiben und sprechen, Niedernhausen.
- MARTI, Kurt (1988): Neapel sehen, in: Merold/ Braindl, Aufsatzmodelle, S. 33.
- NOVAK, Helga, M. (1988): Schlittenfahren, in: K. H. Bieler (Hrsg), Miteinander. Text - und Arbeitsbuch für Fortgeschrittene, Bd. 2, S. 20f.
- PIONTEK, Heinz (1988): Mit einem schwarzen Wagen, in: K. H. Bieler (Hrsg), Miteinander. Text- und Arbeitsbuch für Fortgeschrittene, Bd. 1, S. 184 - 188.
- PONGRÁCZ, Judit (1990): Übungen für Fortgeschrittene, Budapest.
- SAINT - EXUPERY, Antoine de (1993): Der kleine Prinz, Düsseldorf.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, 2. Aufl., Berlin.
- TWAIN, Mark (1988): Die Abenteuer des Tom Sawyer, Erlangen.
- WALTER, Jens (1989): Bericht über Hattington, in: K. H. Bieler (Hrsg), Miteinander. Text- und Arbeitsbuch für Fortgeschrittene, Bd. 4, S. 131 - 135.
- WEINRICH, Harald: (1991): Sprache und Gedächtnis, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 17, S. 148 -198.
- WELSH, Renate (1981): Der Erpresser, in: Bieler Miteinander, Bd. 3, Lehrerheft, S. 28.