

Textfunktion und Textstruktur als Grundlagen für die Entwicklung der Textkompetenz

Ewa Drownowska-Vargáné

0. Vorbemerkung

Daß Lesen und Schreiben im Unterricht ständig an Bedeutung gewinnen, ist in der heutigen Didaktik eine allgemein bekannte Tatsache. Eine klare Bestätigung für die Wichtigkeit dieser zwei Fertigkeiten finden wir im Werk des schweizerischen Psychologen und Didaktikers Hans Aebli: *Zwölf Grundformen des Lehrens* (1983), der die schon im Jahre 1963 erschienenen *Grundformen des Lehrens* um zwei neue, und zwar um Lesen und Schreiben, erweitert hat.

»Lesen ist im Unterricht und im Leben eine grundlegende Form der Erfahrungsbildung und des Lernens; Schreiben eine ebenso wichtige Form der Kommunikation. Unter psychologischen Gesichtspunkten beginnen wir erst heute zu verstehen, was Lesen und Schreiben bedeutet.« (Aebli 1983: 11f.)

Aebli stellt in seinem Buch Lesen und Schreiben als Grundformen in sowohl humanen als auch in Realfächern unter psychologischen, linguistischen und didaktischen Gesichtspunkten dar.

1. Textlinguistisches Instrumentarium

Im vorliegenden Aufsatz beschäftige ich mich mit den beiden letztgenannten Aspekten, d. h. mit dem linguistischen und dem didaktischen, bezogen auf den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

Wenn man den Begriff »Lernen« auf den Fremdsprachenunterricht bezieht, kommt man gleich einem seiner wichtigsten aktuellen Schwerpunkte nahe, näm-

lich der *Textkompetenz*, also dem, was man heute unter *Lese- und Schreibkompetenz* versteht.

Den Zusammenhang zwischen der Tendenz zur Entwicklung der Textkompetenz in der modernen Didaktik des Fremdsprachenunterrichts und der pragmatischen Wende in der Linguistik zu Beginn der 70er Jahre, ihrem Einfluß auf die Entwicklung der Textlinguistik und wiederum deren Einfluß auf den Sprachunterricht erörtere ich hier nicht, weil er in der einschlägigen Literatur vielerorts behandelt wird (vgl. Beisbart et al. 1976; Aebli 1983; Sowinski 1983; Brinker 1988; Portmann 1991; Blüml 1992).

Als Lehrkraft an einem Universitätslehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur in Ungarn, an dem zukünftige Germanisten ausgebildet werden, halte ich vielmehr die Erörterung folgender Frage für besonders wichtig: Wie kann man die neuesten textlinguistischen Forschungsergebnisse im Lese- und Schreibunterricht mit Germanistikstudenten erfolgreich anwenden?

Während der letzten Jahre hatte ich nämlich die Möglichkeit, mit Hilfe eines von mir zusammengestellten textlinguistischen Instrumentariums ein Unterrichtskonzept in den Sprech- und Sprachübungen durchzuführen. Das Ziel des Konzeptes war, Defizite an schriftlicher Ausdrucksfähigkeit in den Aufsätzen der an der Untersuchung teilnehmenden Studierenden festzustellen und zu analysieren

ren. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen die größten Defizite in folgenden Bereichen:

- Medio- und Makrostruktur des Textes
- Grundformen der Themenentfaltung
- Rolle der Absätze in der thematischen Entfaltung
- Funktionen von bestimmten Wortarten in der grammatischen Kohärenz
- Modi bei der sachbetonten bzw. meinungsbetonten Realisierungsform der Themenentfaltung
- Gebrauch der Tempora

Diese Defizite sind nicht nur mit mangelnden theoretischen Kenntnissen der hier genannten textlinguistischen Kategorien zu erklären, sondern – wie ich während der Analyse der Aufsätze festgestellt habe – vielmehr mit mangelnden Kenntnissen von entsprechenden sprachlichen Realisierungsformen dieser Kategorien im Deutschen.

Die Befunde meiner Arbeit also legen nahe, daß der Aufsatzunterricht in zwei Phasen verlaufen sollte: in einer Vorphase, in der authentische deutsche Texte mit Anwendung von textlinguistischen Forschungsergebnissen analysiert werden und die auf das selbständige Schreiben vorbereitet, und danach in einer zweiten Phase, in der die eigentlichen Aufsätze geschrieben werden.

Den Ausgangspunkt bei jeder Rezeption in dem oben beschriebenen Sinne sollte m. E. die Bestimmung der *kommunikativen Textfunktion* sein. Jedes Textexemplar unterscheidet sich dadurch von Nichttexten, daß es eine kommunikative Funktion aufweist.

Laut Klaus Brinker ist diese Funktion in kommunikativ-funktionaler Hinsicht »die im Text mit bestimmten, konventionell geltenden Mitteln ausgedrückte dominierende Kommunikationsabsicht des Emittenten, d. h. seine Intention, die er zu erkennen gibt, indem er sich auf bestimmte Regeln (Konventionen) sprachli-

cher und kommunikativer Art bezieht« (Brinker 1988: 7). Er unterscheidet fünf Typen der Textfunktion: Informations-, Appell-, Obligations-, Kontakt- und Deklarationsfunktion.

Anhand der Arbeit mit den Studenten hatte ich den Eindruck, daß die obengenannten fünf Typen der Textfunktion nicht immer präzise genug die *Kommunikationsabsicht* des zu schreibenden Textes ausdrücken. Deswegen habe ich bei der Bestimmung der Kommunikationsabsicht von jedem neuen Text nicht nur die *Textfunktion*, sondern auch das *Globalziel* des Textes in Anlehnung an Ulrich Engel (Informieren, Veranlassen, Überzeugen, Belehren, Kontaktpflege und Emphase-Abbau) berücksichtigt (vgl. Engel 1988: 118ff.).

Auf diese Weise konnten die an der Untersuchung teilnehmenden Studierenden ihre Schreibabsicht viel genauer bestimmen: Bei einem Privatbrief z. B. kann die Schreibabsicht »Informieren« sein (hier stimmt die Textfunktion mit dem Globalziel überein) und außerdem noch »Überzeugen«, »Kontaktpflege« oder vielleicht sogar »Emphase-Abbau«.

Die *Textfunktion*, das *Globalziel* und häufig auch der *sach- bzw. meinungsbetonte Charakter* des Textes werden in der *Textstruktur*, d. h. in der thematischen und grammatischen Kohärenz, durch entsprechende sprachliche Mittel realisiert (vgl. Brinker 1985: 20).

Daher ist es sehr wichtig, daß die Studierenden nach der Rezeption des Textes versuchen, seine kommunikative Funktion und sein Globalziel zu bestimmen und danach den Text unter dem Gesichtspunkt zu analysieren, wie die Funktion und das Globalziel in der Textstruktur ausgedrückt werden.

Natürlich hängt die Bestimmung der Textfunktion immer in einem gewissen Grade von dem subjektiven Eindruck des Rezipienten ab. Es ist aber wichtig, daß

die Studierenden den Zusammenhang der Textfunktion mit der Textstruktur erkennen.

Die hier dargestellten Aufgaben (Unterrichtsvorschläge) bilden nur einen geringen Teil der oben erwähnten Vorphase zum eigentlichen Aufsatzunterricht, d. h. eine Phase, in der die frisch erworbenen textlinguistischen Kenntnisse in der Analyse an authentischen deutschen Texten (Rezeption und ggf. Umschreiben von bestimmten Textfragmenten) geübt und gefestigt werden sollen.

Den Studierenden werden die einzelnen Kategorien und Merkmale der Textstruktur während der Analyse von authentischen Texten in Form eines textlinguistischen Instrumentariums beigebracht.

Die untenstehende Einteilung der Textstruktur in thematische und grammatische Kohärenz stammt von Klaus Brinker (1988: 10):

thematische Kohärenz:

Thema (Arten: Gegenstand, Ereignis, These usw.)

Themenentfaltung (Grundformen: deskriptiv, narrativ, explikativ, argumentativ)

grammatische Kohärenz:

Wiederaufnahme (explizit, implizit)

Konjunktionale Verknüpfung u. a.

Diese Einteilung wurde von mir aufgrund der einschlägigen textlinguistischen Literatur und nach der Durchführung meines Konzeptes im Aufsatzunterricht zu dem folgenden *textlinguistischen Instrumentarium* erweitert:

Thematische Kohärenz:

Thema (Brinker 1985: 50–55)

Themenentfaltung: makrotextliche Progression, Grundformen: deskriptiv, narrativ, explikativ, argumentativ (Brinker 1985: 56–69)

Entwicklung von Absätzen (vgl. Moskalskaja 1984: 78–97; vgl. Blüml 1992: 52–59)

mikrotextliche Progression: Thema-Rhema-Progression (vgl. Sowinski 1983: 98–101)

Makro-, Mikro- und Mediostrukturen (vgl. Engel 1988: 103ff.)

Grammatische Kohärenz:

Wiederaufnahme (explizit/implizit) (Brinker 1985: 26–36)

Konjunktionale Verknüpfungen (Brinker 1985: 38f.)

Adverbiale Verknüpfungen (vgl. Engel 1988: 89–92)

Pronominalisierungsketten (vgl. Weinrich 1993: 372ff.)

Rhematische und thematische Pronomina (vgl. Weinrich 1993: 373ff., 380ff.)

Anaphorische und kataphorische Artikel (vgl. Weinrich 1993: 404–417)

Besprechende und erzählende Tempora (vgl. Weinrich 1993: 198–212)

Modi in der Redewiedergabe (vgl. Engel 1988: 112; 1994: 258ff.; Brinker 1985: 100f.; Weinrich 1993: 240–266)

Parallelismus (vgl. Dressler 1972: 45, 74; Blüml 1992: 86–92).

Dieses Instrumentarium sollte den Studierenden nach meiner Konzeption in der schon besprochenen Vorphase zum eigentlichen Aufsatzunterricht während der Analyse von authentischen deutschen Texten beigebracht werden.

Im folgenden präsentiere ich einige Merkmale des Instrumentariums mit Aufgaben, die von mir für die Vorphase zum Aufsatzunterricht konzipiert wurden.

1.1 Argumentative Themenentfaltung

Die Grundformen der Themenentfaltung sind charakteristische Merkmalsausprägungen der Kategorie »Thema« im Text und bestimmen grundsätzlich seine thematische Struktur (vgl. Brinker 1985: 7f.). Wenn, wie oben erwähnt, die »dominierende Kommunikationsabsicht des Emittenten« mit der Textstruktur in einem engen Zusammenhang steht, dann kann

man annehmen, daß die einzelnen Kategorien der Textstruktur, also vor allem die Grundform der Themenentfaltung, von der Textfunktion geprägt sind.

Die Kategorien der argumentativen Themenentfaltung werden an folgender *Problemerkörterung* analysiert (»Aufsatz von Gaby N.«. In: Lübke, Diethard: *Der deutsche Aufsatz* (DUDEN Abiturhilfen). 1991, 74f.; meine Hervorhebungen, E. D.-V.)

»Möchten Sie nach dem Abitur ein Jahr in den USA verbringen?

Ein Highschool-Jahr in den USA halte ich für eine gute Einrichtung. Ich würde sehr gern nach dem Abitur ein Jahr dort verbringen.

Meine Entscheidung möchte ich mit folgenden Argumenten rechtfertigen:

Ich bin in einer kleinen Stadt aufgewachsen und habe ein großes Interesse, größere Städte und fremde Länder kennenzulernen. *Ein längerer Aufenthalt in den USA wäre für mich eine gute Einführung in den »American way of life«.* Ich würde dort nicht nur viele Städte, Museen und schöne Landschaften sehen, sondern auch viele Freunde gewinnen, da ich sehr kontaktfreudig bin. Ich könnte die Lebensweise und die Einstellungen junger Amerikaner kennenlernen.

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.

Ich bin sicher, daß das Leben in einer amerikanischen Gastfamilie ein Jahr lang eine gewaltige Umstellung für mich bedeuten würde. Ich denke an Essen, Umgangsformen, Freizeitgestaltung usw. *Davor habe ich einerseits Angst, andererseits werde ich mich auch im späteren Leben umstellen und mich anderen Menschen anpassen müssen, in der Arbeitsstelle, in der Familie meines zukünftigen Mannes.*

In dem Jahr in den USA würde ich Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit gewinnen, die mir im späteren Leben nützlich sind. Das beginnt mit der Einteilung des Ta-

schengeldes, und ich müßte auch sonst alle Entscheidungen selbst treffen. Meine Eltern könnten mich dort nicht beraten oder bevormunden. Ich würde sozusagen als »neuer Mensch« nach Deutschland zurückkehren.

Ein wichtiges Argument für einen USA-Aufenthalt ist schließlich, daß ich meine Englischkenntnisse erheblich verbessern würde. Dies wäre im Berufsleben ein sehr großer Vorteil. Fremdsprachenkenntnisse, besonders Englischkenntnisse, eröffnen mir zusätzliche Berufschancen.

Leider ist zu berücksichtigen, daß die Reiseveranstalter bis zu 10.000 DM für den Amerikaaufenthalt verlangen. Das ist sehr viel Geld, und ich kann von meinem Vater, der nicht reich ist, nicht verlangen, daß er die Kosten für mich aufbringt. – Trotzdem werde ich versuchen, nach dem Abitur als Aupair-Mädchen in die USA zu reisen. Ich muß dann zwar in einer Familie mithelfen, werde aber trotzdem Land und Leute kennenlernen und meine Sprachkenntnisse verbessern.

Ich meine, daß meine gegenwärtige Situation für einen Amerikaaufenthalt besonders günstig ist: ich habe die Schule abgeschlossen und habe keine Berufsausbildung begonnen. Ich bin also ungebunden: Ein Amerikaaufenthalt kann mir nur nützen.«

Wenn wir nach der Rezeption des vorliegenden Textes seine kommunikative Funktion als Informationsfunktion und zusätzlich noch sein Globalziel als »Überzeugen« bestimmen, dann finden wir leicht dessen Widerspiegelung in der rational-überzeugenden Realisationsform der hier argumentativen Grundform der Themenentfaltung.

In der Beschreibung der argumentativen Themenentfaltung stütze ich mich auf die Argumentationsstruktur von Stephen Toulmin (vgl. Brinker 1985: 68ff.).

Hier beschränke ich mich auf die wichtigsten Kategorien dieser Grundform. Die zentrale Kategorie der Argumentationsstruktur bildet eine These, die zugleich das Textthema repräsentiert. Die These

wird mit den *Argumenten* begründet. Der Schritt von den Argumenten zu der These wird durch eine nächste Kategorie, nämlich die *Schlußregel* legitimiert. Die Formulierung der *These* und der *Argumente* im Text ist im Unterschied zur Formulierung der *Schlußregel* immer obligatorisch. *Schlußregeln* sind meistens in den Texten implizite vorhanden. Folgende Aufgabe und ihre Lösung zeigen, wie die oben dargestellten Kategorien der argumentativen Themenentfaltung von den Studierenden geübt und gefestigt werden können.

Aufgabe:

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, Schlußregeln in folgender Form zu formulieren:

»Wenn..... (Inhalt des jeweiligen Arguments), dann kann man annehmen, daß die These wahr ist«

Lösung:

These:

Ein Highschool-Jahr in den USA ist eine gute Einrichtung für mich. (Zeile 2)

Argument 1:

Ich werde mich im späteren Leben umstellen und mich anderen Menschen anpassen müssen. (Zeile 29–32)

Schlußregel:

Wenn ich mich im späteren Leben umstellen und mich anderen Menschen anpassen muß, dann ist ein Highschool-Jahr in den USA eine gute Einrichtung für mich.

Argument 2:

»In dem Jahr in den USA würde ich Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit gewinnen, die mir im späteren Leben nützlich sind«. (Zeile 34–36)

Schlußregel:

wie oben

Argument 3:

Ich würde meine Englischkenntnisse erheblich verbessern. (Zeile 45–47)

Schlußregel:

wie oben

Argument 4:

Meine gegenwärtige Situation ist für einen Amerikaaufenthalt besonders günstig. (Zeile 63–65)

Schlußregel:

wie oben

1.2 Entwicklung von Absätzen

Absätze haben in Texten eine zweifache Funktion: Einerseits sind sie ein Mittel mediostruktureller Gliederung (vgl. Engel 1988: 105ff.), 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 Moskalkskaja (vgl. 1984: 84ff.) wird (vor allem in wissenschaftlichen, populärwissenschaftlichen Texten und Lehrtexten) pro 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.

Aufgaben:

- 1a) Nennen Sie das globale Thema der obenstehenden Problemerkorderung.
- 1b) Unterstreichen Sie in jedem Absatz des Textes das Mikrothema (den Kernsatz)! In welcher Beziehung stehen die Kernsätze zu dem globalen Thema?
- 1c) 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?
- 2a) Überlegen Sie, welche Modelle des Kommentierens bzw. Illustrierens in den einzelnen Absätzen vorkommen!¹
- 2b) Unterstreichen Sie alle Verknüpfungen (konjunktionale und adverbiale Verknüpfungen, Partikeln, Wortgruppen), die in jedem Absatz im Bereich des Kommentierens bzw. Illustrierens auftreten, und entscheiden Sie, ob sie links-, rechts- oder ambikonnex (vgl. Engel 1988: 81–93) sind!
- 2c) Sondern Sie diejenigen Verknüpfungen aus, die für das von Ihnen genannte Modell (z. B. Aufzählen) charakteristisch sind!

Lösung:

Es ist in diesem Text sehr deutlich zu sehen, in was für einem logischen Zusammenhang die argumentative Themenentfaltung mit der Absatzentwicklung stehen:

Das *Globalthema*: »Ein Highschool-Jahr in den USA halte ich für eine gute Einrich-

tung« (Zeile 1–2) ist nämlich zugleich die *Hauptthese* und die *Kernsätze* – Mikrothemen der Absätze – sind die einzelnen *Argumente* für diese Hauptthese, d. h. pro Absatz wird ein Argument ausgeführt (im Absatz 5 handelt es sich um ein Gegenargument).

Struktur und Verknüpfungsmittel in einzelnen Absätzen:

Absatz 1 (Zeile 7–23):

Zeile 7–10: Einführung (sie ist kein selbständiger Teil der Absatzstruktur).

Die Struktur des Absatzes ist dreigliedrig:

1. Kernsatz: Zeile 10–12: »Ein längerer Aufenthalt in den USA wäre für mich eine gute Einführung in den ›American way of life‹«.
2. Kommentierender Teil: *Aufzählung* (Zeile 12–18)
3. Schlußsätze: (Zeile 19–23): »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 explizit zu sehen, daß der Kernsatz nicht unbedingt der erste Satz im Absatz sein muß.

Verknüpfungsmittel:

kopulative (addierende) Konjunktion: *nicht nur... sondern auch* – rechtskonnex (Zeile 13–14),

kopulative (addierende) Konjunktion: *und* – ambikonnex (Zeile 17),

kausale Konjunktion: *da* – rechtskonnex (Zeile 15)

Für das Modell der »Aufzählung« sind alle hier genannten Mittel außer der kausalen Konjunktion *da* charakteristisch.

1 Vgl. Blüml (1992: 53–56): Der Autor schlägt einige Modelle vor, die in diesem Bereich variabel verwendet werden können, wie z. B.: »Aufzählen«, »Beispiele«, »Vergleich«, »Kontrastierung«, »Raum und Zeit«, »Ablaufbeschreibung«, »Ursache und Wirkung«, »Verallgemeinerung«.

Absatz 2 (Zeile 24–33):

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.« (Zeile 29–33)
2. Kommentierender Teil: *Kontrastierung* (Zeile 24–28)

Verknüpfungsmittel:

Pronominaladverb *davor* – linkskonnex (Zeile 29), anreihende Konjunkionaladverbien *einerseits ... andererseits* – rechtskonnex (Zeile 29–30)

Für das Modell der »Kontrastierung« sind die anreihenden Konjunkionaladverbien *einerseits ... andererseits* charakteristisch.

Absatz 3 (Zeile 34–43)

1. Kernsatz: »In dem Jahr in den USA würde ich Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit gewinnen, die mir im späteren Leben nützlich sind.« (Zeile 34–36)
2. Kommentierender Teil: *Aufzählung* (Zeile 37–41)
3. Schlußsatz: »Ich würde sozusagen als neuer Mensch nach Deutschland zurückkehren.« (Zeile 41–43)

Verknüpfungsmittel:

Demonstrativpronomen: *das* – linkskonnex (Zeile 37),
 kopulative (addierende) Konjunktion *und* – ambikonnex (Zeile 38),
 Partikel und Konjunkionaladverb *auch sonst* – rechtskonnex (Zeile 38),
 kopulativ gebrauchte Konjunktion *oder* – ambikonnex (Zeile 41)

Außer dem Demonstrativpronomen *das* sind alle hier genannten Verknüpfungsmittel für das Modell »Aufzählung« charakteristisch.

Absatz 4 (Zeile 44–50):

1. Kernsatz: »...daß ich meine Englischkenntnisse erheblich verbessern würde.« (Zeile 45–47)
2. Kommentierender Teil: *Beispiel* (Zeile 47–50)

Verknüpfungsmittel:

kopulatives Konjunkionaladverb *schließlich* – rechtskonnex (Zeile 45),
 Demonstrativpronomen *dies* – linkskonnex (Zeile 47),
 Partikel *besonders* – rechtskonnex (Zeile 49)

Für das Modell »Beispiel« ist die Partikel *besonders* charakteristisch.

Absatz 5 (Zeile 51–62)

1. Kernsatz: »...daß die Reiseveranstalter bis zu 10.000 DM für den Amerikaaufenthalt verlangen.« (Zeile 51–53)
2. Kommentierender Teil: *Kontrastierung* und *Aufzählung* (Zeile 51–62)

Verknüpfungsmittel:

Erweiterter Infinitiv: »Leider ist zu berücksichtigen, ...« – rechtskonnex (Zeile 51),
 Demonstrativpronomen *das* (Zeile 53) – linkskonnex,
 konzessive Konjunktion *trotzdem* – linkskonnex (zweimal: Zeile 56 und Zeile 60),
 Adverb und Partikel *dann zwar* (spezifizierend) – rechtskonnex (Zeile 59),
 adversative Konjunktion *aber* – linkskonnex (Zeile 60),
 kopulative Konjunktion *und* zweimal – ambikonnex (Zeile 60 und 61)

Außer dem Demonstrativpronomen *das* sind alle Verknüpfungsmittel für die »Kontrastierung« und »Aufzählung« charakteristisch.

Absatz 6 (Zeile 63–68)

1. Kernsatz: »Ich meine, daß meine gegenwärtige Situation für einen Amerikaaufenthalt besonders günstig ist.« (Zeile 63–68)
2. Kommentierender Teil: *Verallgemeinerung* (Zeile 65–68)

Verknüpfungsmittel:

Kopulative Konjunktion *und* – ambikonnex (Zeile 66),
 Partikel *also* – linkskonnex (Zeile 67).

Für das Modell »Verallgemeinerung« ist die Partikel *also* charakteristisch.

Während der Analyse von Aufsätzen meiner Studenten habe ich bemerkt, daß vor allem die für die einzelnen Modelle des Kommentierens bzw. Illustrierens charakteristischen Verknüpfungsmittel zu den Schwächen ihres schriftlichen Ausdrucks gehören. Deswegen halte ich das Sammeln dieser Ausdrucksmittel während der Rezeption von verschiedenen authentischen deutschen Texten für besonders empfehlenswert: Sie können nämlich danach bei der Textproduktion mit Erfolg verwendet werden.

1.3 Positionsmarkierungen als Teil der Mediostruktur des Textes

Unter Positionsmarkierungen werden *Vor-* und *Nachsaltungen* (vgl. Engel 1988: 105f.) bzw. andere Gelenkstellen im Text verstanden, die einen kohärenten Übergang von einem Textteil zu einem anderen garantieren. Vorsaltungen stehen meistens vor einem Argumentationsstrang, Nachsaltungen dagegen schließen meistens den Argumentationsstrang ab. Wenn sie im Text fehlen, entstehen Lücken in der thematischen Kohärenz, was häufig in den Aufsätzen meiner Studenten der Fall war. Daher halte ich es für empfehlenswert, Übungen zu entwickeln, in denen solche Positionsmarkierungen zuerst entdeckt, dann aber von den Studenten selbst formuliert werden können.

Aufgabe, Variante 1:

Finden Sie die Vor- und Nachsaltung in der obenstehenden Problemerkörterung.

Lösung:

Vorsaltung (Zeile 5–6): »Meine Entscheidung möchte ich mit folgenden Argumenten rechtfertigen:«

Nachsaltung (Zeile 67): »Ich bin also ungebunden:«

Aufgabe, Variante 2:

Der Text wird den Studenten ohne die Vor- und Nachsaltung zur Rezeption gegeben. Danach erhalten sie folgende Anweisungen:

1. Formulieren Sie eine entsprechende Vor- und eine Nachsaltung zu diesem Text!
2. Vergleichen Sie Ihre Varianten mit den Positionsmarkierungen aus dem Originaltext!

2. Zusammenfassung

Zum Schluß möchte ich betonen, daß sich Übungen solcher Art m. E. besonders für den fremdsprachlichen Schreibunterricht eignen, weil Muttersprachler über die dem schriftlichen Ausdruck einer bestimmten Kommunikationsabsicht dienenden sprachlichen Mittel meistens bereits verfügen, Fremdsprachenlerner aber müssen sich diese gesondert aneignen. Diese Mittel können ja nicht während der fremdsprachlichen Konversation geübt werden, denn in der gesprochenen Sprache verwendet man andere Ausdrücke als in der Schriftsprache.

Die hier präsentierten Übungen stellen lediglich einen geringen Teil der Vorphase zum Aufsatzunterricht dar. In aller Kürze möchte ich nur hinzufügen, welche textlinguistischen Begriffe in der Vorphase vor dem eigentlichen Aufsatzschreiben noch gelernt, geübt und gefestigt werden können:

In erster Linie geht es hier um die Erkenntnis, daß alle vier Grundformen der Themenentfaltung häufig miteinander verknüpft in den Texten vorkommen. Daher habe ich Aufgaben konzipiert, in denen diese Grundformen erkannt und nach den für sie charakteristischen Kategorien beschrieben werden sollten.

Manche Aufgaben beruhen darauf, daß explikative oder argumentative Textabschnitte den Studenten mit sog. »leeren Stellen« gegeben werden. Die Ausfüllung

dieser Stellen ist nichts anderes als eine kontextabhängige Formulierung bestimmter fehlender Textabschnitte, und damit wird noch ein Schritt weiter in Richtung auf das selbständige Schreiben getan. Viele Aufgaben in der Vorphase zum Aufsatzunterricht habe ich in bezug auf den Vergleich von gleichen Strukturen (z. B. argumentativen) in verschiedenen Textsorten konzipiert. Solche Vergleiche können auch zur Schulung des Stilgefühls beitragen.

Im Bereich der grammatischen Kohärenz habe ich Schwerpunkte auf den adäquaten Gebrauch der Tempora, der Modi und auf die Erkenntnis der Funktion von anaphorischen und kataphorischen Artikeln als voraus- und zurückweisende Mittel im Text gesetzt.

Zuletzt möchte ich die Hoffnung äußern, daß das von mir kurz präsentierte Konzept der Vorphase zum Aufsatzschreiben meinen Kollegen an anderen ausländischen Universitäten und Hochschulen Anregungen für ihren eigenen Unterricht geben kann.

Literatur

Aebli, Hans: *Zwölf Grundformen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett, 1983.
 Beisbart, Ortwin et al.: *Textlinguistik und ihre Didaktik*. Donauwörth: Auer, 1976.

Blüml, Karl: *Textgrammatik für die Schule*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1992.
 Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt, 1985.
 Brinker, Klaus: »Bedingungen der Textualität«, *Der Deutschunterricht* 3 (1988), 6–19.
 Dressler, Wolfgang: *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1972.
 Engel, Ulrich: *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos, 1988.
 Engel, Ulrich: *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. 3. Auflage. Berlin: Schmidt, 1994.
 Große, Ernst Ulrich: *Text und Kommunikation. Eine linguistische Einführung in die Funktion der Texte*. Stuttgart: Kohlhammer, 1976.
 Gülich, Elisabeth; Raible, Wolfgang: *Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten*. München: Fink 1977 (UTB 130).
 Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Dieter: *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer, 1991.
 Moskalskaja, O. J.: *Textgrammatik*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1984.
 Portmann, Paul R.: *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer, 1991.
 Schmidt, Siegfried: *Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation*. München: Fink, 1973.
 Sowinski, Bernhard: *Textlinguistik*. Stuttgart: Kohlhammer, 1983.
 Weinrich, Harald: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag, 1993.