

Schreiben – aber wie?

Ein Planungsmodell

Barbara Krischer

0. Vorwort

Mit dem Planungsmodell »Schreiben – aber wie?« möchte ich Lernern des Deutschen als Fremdsprache Anleitungen zum Verfassen und Gestalten von Texten (speziell der Textsorte Zusammenfassung) und Hilfestellung bei der Einübung des Schreibprozesses geben. Es wurde im Rahmen meines Unterrichts am Studienkolleg der FU Berlin für Textproduzenten entwickelt, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Darüber hinaus kann es jedoch auch für muttersprachliche Textproduzenten verwendet werden, die Orientierungshilfen für den Schreibprozeß als solchen oder Anleitung bei der Herstellung einer Zusammenfassung benötigen. Last but not least ist das Planungsmodell natürlich auch für Dozentinnen und Dozenten geeignet, die Kopiervorlagen benötigen, um ihren Lernern die Produktion von Texten zu erleichtern, oder vorhaben, den Schreibprozeß als solchen im Unterricht zu reflektieren und zu diskutieren.

1. Vorüberlegungen: Bestimmen Sie Ihren eigenen Schreibtyp!

Typ 1

Sie denken lange nach, bevor Sie mit dem Schreiben eines Textes beginnen. Sie entwerfen eine Grobplanung, eine vorläufige Gliederung und schreiben dann zü-

gig die erste Version Ihres Textes. In der Regel überarbeiten Sie diese zu einem späteren Zeitpunkt.

Typ 2

Sie überlegen nicht lange, bevor Sie mit Ihrem Text beginnen, sondern schreiben einfach drauf los. Über die Gliederung Ihres Textes sowie über die inhaltlichen Schwerpunkte Ihres Textes haben Sie sich vor der Textproduktion kaum bzw. keine Gedanken gemacht, denn Ihrer Erfahrung nach wird Ihnen erst während des Schreibens klar, was Sie ausdrücken möchten. In der Regel gelingt es Ihnen, einen recht guten Text zustande zu bringen.

Typ 3

Sie sitzen meistens ratlos vor der Ihnen gestellten Aufgabe, zermartern sich den Kopf über einen sinnvollen Anfang, der Ihnen trotz intensiven Nachdenkens nicht einfällt. Sobald Sie den ersten Teilabschnitt formuliert haben, gerät der Schreibfluß wieder ins Stocken, unter anderem, weil Ihnen neue Ideen kommen, die aber nicht so recht in Ihren bereits geschriebenen Text passen.

Haben Sie sich *Typ 1* zugeordnet, beachten Sie bereits einige wichtige Aspekte der Schreibplanung. Wollen Sie diese verbessern, werden Ihnen in Kapitel 4.1 bis

4.5 Anregungen zur Optimierung Ihrer Schreibfertigkeit geben.

Haben Sie sich *Typ 2* zugeordnet, so gehören Sie zu dem Personenkreis, der i. d. R. gut schreiben kann. Die mittlerweile als bedeutsam erkannte bewußte Schreibplanung im voraus führen Sie jedoch (noch) nicht aus. Wahrscheinlich haben Sie Mühe, sehr gut strukturierte Texte zu verfassen, da hierfür eine zuvor erfolgte Planung und Strukturierung erforderlich ist. Hilfen dazu finden Sie in Kapitel 4 bis 6.

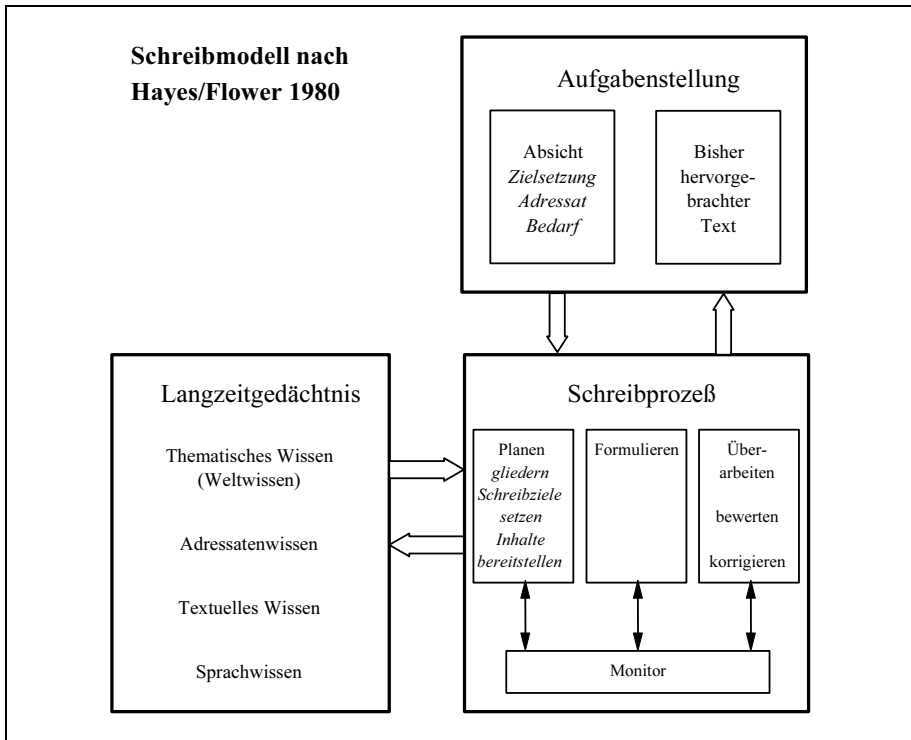
Haben Sie sich *Typ 3* zugeordnet, so ist eine gezielte Förderung der Fertigkeit Schreiben unerläßlich. Sie erhalten in diesem Text Hilfen und Tips, die Ihnen das planvolle Schreiben von Texten erleichtern (Kapitel 4 bis 7). Im Kapitel 4 erhalten Sie Tips und Hilfestellung zu einzelnen Phasen des Schreibprozesses bzw. zu Schreibtechniken (vgl. Brenner/Hussing-Weitz 1992: 15–16).

2. Schreiben: Kognitive und sprachliche Schulung

Die Fertigkeit Schreiben hat lange Zeit eine untergeordnete Rolle gespielt. Zu Zeiten des audiolingualen und audiovisuellen Unterrichts standen die Fertigkeiten ›Hören‹, vor allem aber ›Sprechen‹ im Vordergrund. Ende der 70er Jahre kam die kommunikativ-pragmatische Wende mit dem übergeordneten Lernziel der ›umfassenden Orientierungsfähigkeit im deutschsprachigen Alltag‹. Die vier Grundfertigkeiten wurden dann zwar grundsätzlich als gleichwertig eingestuft, aber in der Praxis kam der Fertigkeit ›Schreiben‹ eine eher untergeordnete Bedeutung zu, denn eine Beschäftigung mit dem zeitaufwendigen Prozeß des Schreibens hätte die Konzentration auf die Kommunikationsfähigkeit behindert. Anstatt die Fertigkeit Schreiben zu fördern, stellte man die Textrezeption in den Vordergrund, um bei eingeschränkter Sprachfähigkeit doch schon mit an-

spruchsvollen Inhalten im Unterricht umgehen zu können. Das Schreiben, zumal es lange Unterrichtsphasen beanspruchte und am Gesichtspunkt formaler Richtigkeit orientiert war, erschien in diesem Kontext als eher hinderlich.

Krumm (1989) stellt heraus, daß im Unterricht natürlich immer geschrieben wurde, sei es das Abschreiben von der Tafel, Diktate, Nacherzählungen bis zu vielseitigen Grammatikübungen. Allerdings – so Krumm – sind kaum Anzeichen einer systematischen Schulung der Schreibfertigkeit zu finden, weder in didaktischen Überlegungen noch in der Konzeption von Lehr- oder Arbeitsbüchern. Erst zu Beginn der 90er Jahre hat – ausgehend vom muttersprachlichen Deutschunterricht – ein Wandel eingesetzt. Diese Entwicklung hat ihre Ursprünge in den neuen Erkenntnissen der Sprachwissenschaft, die die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache analysiert und beschrieben hat. Gleichzeitig haben Literatur- und Kulturwissenschaft begonnen zu untersuchen, wie weit bestimmte Textformen kulturgeprägt sind (vgl. Eßer 1997). Untersuchungsergebnisse auf diesem Gebiet führten zu der Erkenntnis, daß Schreibenlernen in der Fremdsprache auch immer das Erlernen neuer kulturspezifischer Ausdrucksformen impliziert. Die Lernpsychologie hat den Schreibprozeß als solchen untersucht und Modelle entwickelt, die die Grundlage für eine gezielte Förderung der Fertigkeit Schreiben werden könnten. In diesem Zusammenhang sei auf das von Hayes und Flower entwickelte Schreibmodell hingewiesen, das sich innerhalb der konkurrierenden Modelle am weitesten durchgesetzt hat (Hayes/Flower 1980: 3–30). Es ist mittlerweile in zahlreichen Publikationen beschrieben worden (u. a. Börner 1987, 1989; Wolff 1992, Eigler 1993) und soll hier nur kurz skizziert werden.



Beim Ablauf des Schreibprozesses werden verschiedene interagierende Subprozesse in Gang gesetzt, die ähnlich wie Programmschleifen beliebig oft durchlaufen werden können.

Stets wird bei der Textproduktion das bereits vorhandene Wissen aktiviert (Weltwissen des Schreibenden, Wissen über potentielle Adressaten, die jeweilige Struktur einer Textsorte bzw. Textschemata, das Sprachwissen). Auf dieses Wissen greift der Schreibende während des gesamten Schreibprozesses unaufhörlich zurück. Die Aufgabenstellung beeinflusst maßgeblich den Umgang mit diesem Wissen: Sie aktiviert das für die Problemlösung relevante Wissen und lenkt es auf die Information, die der Schreibende über Absichten, Adressaten und Zielset-

zungen des zu produzierenden Textes benötigt. Je besser die einzelnen Wissensseinheiten miteinander vernetzt sind, desto leichter fällt es dem Textproduzenten, relevante Wissensseinheiten in einen adressatengerechten Text zu transformieren.

Der eigentliche Schreibprozess ist gesondert ausgewiesen; er wird untergliedert in Teilkomponenten: in die Planungskomponente, in der die jeweiligen Inhalte bereitgestellt, eventuell bereits gegliedert werden, und in die Formulierungskomponente, in der die o. g. Planung in Sprache übertragen wird. Schließlich gibt es noch eine Überarbeitungskomponente, in der das (vorläufige) Textprodukt überarbeitet, korrigiert und bewertet wird. Gesteuert wird der Schreibprozess nach diesem Mo-

dell durch den sog. Monitor, eine Kontrollinstanz, die zwar empirisch nicht nachgewiesen, aber gängiges Konstrukt in allen wissenschaftlichen Diskussionen ist (vgl. Eßer 1997: 99–101).

Das hier vorgestellte Modell ist ein parallel arbeitendes, rekursives Modell. Alle Teilprozesse laufen simultan ab, gleichzeitig ist es nach dem Modell möglich, jeden Teilprozeß anderen Teilprozessen über bzw. unterzuordnen (Wolff 1992: 115).

Börner (1987) hat das Modell für den fremdsprachlichen Textproduzenten weiterentwickelt. Seine Erkenntnisse sollen hier nur kurz skizziert werden:

1. Das Modell ist für den Muttersprachler konzipiert, der fremdsprachliche Textproduzent verfügt jedoch per definitionem über eine unvollständige, sich aber (i. d. R.) erweiternde Sprachkompetenz, so daß für ihn neben der Muttersprache eine Interimsprache L_{int} bzw. eine L_2 im Langzeitspeicher anzusetzen ist.
2. Bei Hayes/Flower zeigt die Ebene des Formulierens keine speziellen Komponenten, beim L2-Textproduzenten ist dem Lexikon-Abruf jedoch die grammatische Enkodierung (Umsetzung von Gedanken bzw. Intentionen in das sprachliche Zeichensystem des Sprechers bzw. Rezipienten) und Graphie (die besondere Art, ein Textstück, z. B. ein Wort, zu schreiben oder zu drucken) hinzuzufügen, die fremdsprachliche Schreibfertigkeit führt von der Umsetzung von Lauten in Grapheme, über syntagmatische Anreihung von Wörtern unter Berücksichtigung von Morphologie und Semantik und der Verkettung von Satzteilen schließlich zum Textaufbau.
3. Fremdsprachliche Textproduktion bedarf der Bereitstellung von speziellem Input (Texte, Ausdrucksmittel, Intertexte etc.), der didaktisch aufbereitet ist.

4. Der Einsatz spezieller Arbeitstechniken ist zu fördern, zu denen u. a. Techniken zur Bereitstellung von Inhalten, zur Förderung des Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsverhaltens (Wolff 1992: 37 ff.) zählen (vgl. López Barrios 1998: 123).

Nicht zuletzt haben sich die Kommunikationsbedürfnisse und die dafür verfügbaren Kommunikationsmedien rasch entwickelt: Wurde das Schreiben durch Telefon und Fernsehen zunächst in den Hintergrund gerückt, so erfordern Telefax, Computer, e-mail u. ä. eine neue Auseinandersetzung mit dieser Fertigkeit (vgl. Krumm 1989: 5).

Schreiben ist ein komplexer Vorgang, der bereits in der Muttersprache einen bedeutenden Entwicklungsschritt darstellt. Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache gibt es eine Zerdehnung des Kommunikationsprozesses zwischen der Textproduktion einerseits und der Rezeption andererseits. Diese Überwindung von Zeit und Raum durch die geschriebene Sprache bedingt, daß schriftliche Texte expliziter sein und eine hohe Kohärenz und Kohäsion (vgl. Kap. 5) sowie semantische und syntaktische Geschlossenheit aufweisen müssen. Dieser Zwang zu angemessener Explizitheit und damit zur Schriftsprachlichkeit von Texten ergibt sich aufgrund der Zerdehnung von Produktion und Rezeption der Texte (Ehlich 1983: 24–43). Jeder Ausdruck muß durch das, was er sprachlich bedeutet, das Gemeinte ausdrücken. Der Leser sollte nicht ein beliebiges Textverständnis für sich konstruieren können, und deswegen ist die o. g. Eindeutigkeit und Organisation in der Darstellung erforderlich.

Schreiben ermöglicht eine neue Art der Selbstreflexion. Schreiben ermöglicht verlangsamtes Denken; es wird damit selbst zu einer Denkschulung, denn während des Schreibprozesses sucht der Textproduzent nicht nur nach den treffend-

sten Formulierungen für die Inhalte, die er ausdrücken will, sondern er ordnet seine bereits vorhandenen Schemata und Wissensbestände neu und strukturiert diese dabei teilweise um, so daß sich eine neue Wissensbasis ergibt, auf der weitere, neue Überlegungen möglich werden. Darüber hinaus hat das Formulieren von Inhalten gedächtnisstützende Funktion, sowohl was die Inhalte selbst anlangt, als auch was eine L2-adäquate Formulierung betrifft. Man kann sich des weiteren von seinem eigenen Produkt distanzieren, es nachlesen, korrigieren und ändern.

Ähnlich wie beim Leseprozeß haben wir es auch beim Schreiben einerseits mit einem aufsteigenden Prozeß zu tun (von einzelnen Buchstaben über das Zusammensetzen von Wörtern zu Sätzen, von der Nutzung von Textschemata bis hin zum leserorientierten Produkt), andererseits gibt es einen absteigenden Prozeß, bei dem das Interesse an Thema oder Mitteilung den Schreibprozeß steuert. In der Muttersprache dominiert die absteigende Verarbeitung, in der Fremdsprache die aufsteigende, was mit der Gefahr einhergeht, daß die Fixierung auf grammatische, orthographische etc. Korrektheit die Entwicklung des knowledge transforming, also des themen- und leserorientierten Schreibens, blockiert. Schreiben ist also, kurz gesagt, eine stark sprachanalytische Tätigkeit, die analytische Fähigkeiten einerseits voraussetzt und diese andererseits gleichzeitig entwickelt (vgl. Krumm 1989: 6).

In den Schulen bzw. anderen studienvorbereitenden Institutionen wird auch heute zu wenig Wert auf die Erlangung von Schreibroutine und Schreibfertigkeiten gelegt. Noch immer ist die Auffassung unter Pädagogen verbreitet, daß sich die Fertigkeit ›Schreiben‹ als Nebenprodukt der Fertigkeit ›Lesen‹ oder anderer Unterrichtsaktivitäten von selbst ein-

stellt. Die obigen Überlegungen dürften jedoch deutlich zeigen, daß Schreiben keine von anderen Sprachfähigkeiten isolierte, sondern vielmehr eine höchst komplexe Fertigkeit ist, die expliziter Förderung, vor allem in der Fremdsprache, bedarf und im Verbund mit anderen Fertigkeiten (Lesen, Grammatik etc.) unterrichtet werden sollte.

Will man im Fremdsprachenunterricht kompetente und routinierte Textproduzenten schulen, so sollte(n)

- die verschiedenen Teilprozesse des Schreibens: *Planung* (Schreibziele setzen, Gliedern, Generieren), *Formulierung, Textüberarbeitung/Revision* (Lesen, Korrigieren) unterrichtet, reflektiert und eingeübt werden, mit anderen Worten: Schreiben sollte als Prozeß gelehrt und dem Lerner bewußt gemacht werden;
- Lehrerkorrekturen nicht allein der Zensur bzw. Bewertung eines Produktes dienen, sondern Hilfe leisten bei der Überwindung der Divergenz zwischen dem Mitteilungsbedürfnis des Lerners und seiner Ausdrucks- bzw. Gestaltungsfähigkeit;
- die Entwicklung der Schreibfertigkeit von Anfang an im Fremdsprachenunterricht regelmäßig geübt werden. Nicht nur gelenkte, sondern auch freie Schreibübungen sollten im Anfangsunterricht eingesetzt werden, da der Lerner nur durch sie in die Lage versetzt wird, eigene Planungsstrategien für das Schreiben zu entwickeln und beim Lesen wie Formulieren Welt- und Sprachwissen gleichermaßen zu nutzen. Diese Fähigkeit verkümmert, wenn man Lerner in den ersten Jahren des Fremdsprachenerwerbs nur Diktate schreiben oder gelenkte Übungen bearbeiten läßt. Müssen sie dann nach ein oder zwei Jahren hohen Anforderungen genügen, so entwickeln sich –

mangels Übung und Erfahrung – nicht selten Schreibblockaden;

- Techniken und Methoden der Bereitstellung von Inhalten bzw. textsortenspezifischer Lexik stärker eingesetzt werden;
- die kritische Kompetenz, den eigenen Text zu beurteilen, stärker entwickelt werden, denn sie ist die Voraussetzung für sinnvolle Revisionen;
- der eigentliche Schreibprozeß durch Schreibtechniken entlastet werden, so daß der Lerner nicht durch die Komplexität der Schreibaufgabe überfordert wird. Dazu muß der Schreibprozeß in seine Teilprozesse zerlegt werden, und diese müssen getrennt voneinander eingeübt werden (vgl. Heyd 1997: 189–190).

3. Modell zum Schreiblehrprozeß nach G. Augst (bearbeitet)

Systematische Planung

Adressat
Inhalt
Textsorte

Die Schaffung von Grundlagen für die Schreibaktivität

Reaktivierung des Wissensbestandes textsorten- und themenspezifische Lexik
sprachliche Mittel (Routineformulierungen, Redemittel)

Erste Formulierung

Aufbau/Gliederung/Hierarchisierung der Inhaltspunkte
Verknüpfung der einzelnen Abschnitte
Makrostruktur des Textes

Lineare Formulierung

Satzaufbau
Satzverknüpfung
Wortwahl/textsortenspezifische Lexik
Mikrostruktur des Textes

Entwurf bzw. Entwürfe

Revision

Makrostruktur des Textes
Mikrostruktur des Textes
syntaktische und semantische Geschlossenheit
Grammatik, Lexik
Orthographie, Interpunktion

4. Schreibplanung

4.1 Schreibziele klären

Klären Sie vor dem Schreiben die Frage:

1. nach dem Adressaten:
 - Was weiß der Adressat bereits über das Thema?
 - Wie sehr interessiert ihn das Thema?
 - Soll der Adressat auf das Thema reagieren?
 - Wenn ja, wie sehen diesbezüglich meine Textsignale aus? etc.
2. nach der Textsorte:
 - Welche sprachlichen Strukturmerkmale hat die Textsorte?
 - Welche textsortenspezifische Lexik ist erforderlich? etc.
3. nach dem Inhalt:
 - Was soll dem Adressaten mitgeteilt werden?
 - In welcher Reihenfolge sollen die einzelnen Inhaltspunkte präsentiert werden?
 - Wie werden die einzelnen Abschnitte gegliedert?

4.2 Die Schaffung von Grundlagen für die Schreibaktivität

4.2.1 Die Aktivierung des Vorwissens

In dieser Phase aktiviert der Textproduzent sein Vorwissen zum Thema. Dabei aktualisiert er seine bereits vorhandenen Wissensbestände; gleichzeitig werden Defizite deutlich und können systematisch abgebaut werden. Im Unterricht kann das mit Hilfe folgender Verfahren geschehen:

- Ideennetzwerke/Assoziogramme erstellen lassen;
- Schlüsselwörter eines Textes heraus-schreiben/besprechen lassen;
- Vorhersagen des Textinhalts anhand der Überschrift bzw. der Zwischen-überschriften;
- Klarstellung: Was wissen wir über ein Thema? Was möchten wir wissen? (Auflistung der entsprechenden Fragen an der Tafel/auf OH-Folie);
- Mehrere Sätze aus dem Originaltext verteilen: Hypothesen zu den vorangehenden / nachfolgenden Textabschnitten formulieren lassen;
- Partner- bzw. Kleingruppenarbeit: Formulieren von Thesen, über die man gleicher/verschiedener Ansicht ist;
- Beantwortung von Leitfragen;
- Formulierung der Information, über die der Text Auskunft geben soll;
- Fragestellungen zur Aktivierung von kulturellen Schemata;
- Fragestellungen, die vorhandene Identifikationsschemata ansprechen;
- Fragestellungen, die direkt auf vorhandene Begriffsvorstellungen oder Wertorientierungen zielen und dabei ein Konzept des Textes aufgreifen etc.;
- Graphiken/Tabellen/Fotos/Zeitungsartikel/Kurzfilme zur Einführung eines Themas usw.

Verfaßt der Textproduzent außerhalb des Unterrichts seinen Text, so notiert er auf einem Extrablatt alles, was ihm zu seinem Thema einfällt. Wissensdefizite werden auf diese Weise entdeckt und können systematisch behoben werden. Bei L2-Textproduzenten dient diese Phase neben der Bereitstellung des Inhalts zusätzlich der Reaktivierung von Wortschatz bzw. Redemitteln.

4.2.2 Der Entwurf eines Schreibplans

Nach der Aktualisierung Ihrer Wissensbestände fertigen Sie einen ersten Schreibplan an. Gehen Sie dabei folgendermaßen vor:

Schreiben mit einer Textvorlage:

1. Lesen Sie den zu bearbeitenden Text und markieren Sie Textstellen, die Ihnen wichtig erscheinen.
2. Klären Sie unklare Textstellen (Nutzen Sie ein Wörterbuch, fragen Sie die Lehrkraft etc.).
3. Vergegenwärtigen Sie sich die durch die Aufgabe vorgegebenen Schreibziele. Notieren Sie diese auf einem gesonderten Blatt und lassen Sie hinter jedem Schreibziel genügend Platz für eventuelle spätere Änderungen.
4. Lesen Sie nun den Text systematisch hinsichtlich Ihrer Schreibziele. Füllen Sie während des Lesens Ihren Schreibplan aus und wählen Sie textsortenspezifische Formulierungen für Ihre Stichwörter. Vervollständigen Sie ggf. Ihre Schreibziele.

Ihre Grobplanung ist nun fertig.

Die Erstellung eines Schreibplans zwingt zur Verschriftlichung der Gedanken bereits während der Planung des vorläufigen Schreibprodukts. Dabei können schon im Vorfeld Schreibprobleme geklärt oder zumindest bewußt gemacht werden. Auf dieser Stufe können Korrekturen noch relativ mühelos vorgenommen werden. Darüber hinaus ist der Schreibplan selbst nicht endgültig. Man weiß aus Erfahrung, daß bei der Aufstellung des Plans neue Überlegungen hinzutreten, der Schreibplan wird dann entsprechend ergänzt bzw. geändert.

Die Konsequenzen der Änderungen sind auf dieser Ebene recht gut überschaubar. Der Schreibplan ist also eine vorläufige Grobstrukturierung des Schreibvorgangs. Die Feinplanung läuft dann während des Formulierens ab. Dabei sollte man bedenken, daß die o. g. Planungsaktivitäten mehr als 50% der Schreibzeit ausmachen (vgl. Brenner/Hussing-Weitz 1992: 81 ff.).

Schreibplan für eine Zusammenfassung

Adressat: Textsorte:	
Einleitung Informationen zu Autor, Titel des Textes, Zeit, Kontext Routineformulierungen für eine Einleitung	Hauptteil Inhaltspunkte, hierarchisch geordnet ggf. Routineformulierungen für Überleitungen
Schluß Routineformulierungen, Zusammenfassung der wichtigsten Gedanken	Überprüfung: Autorenschaft ggf. eigene Gedanken sowie die Gedanken anderer Autoren kennzeichnen (Verweise und Zitate überprüfen)

4.3 Die Formulierungsarbeit

So können Sie vorgehen:

1. Lesen Sie den Ausgangstext noch einmal genau durch und vergewissern Sie sich, daß Sie alle Informationen in ihrem Zusammenhang verstanden haben.
2. Prüfen Sie, ob Sie die wesentlichen Informationen im Text markiert haben.
3. Markieren Sie im Text die Wörter und Wortgruppen, die den Zusammenhang zwischen den Hauptinformationen verdeutlichen.
4. Überprüfen Sie Ihre erste Gliederung und bringen Sie die einzelnen Gesichtspunkte in eine sinnvolle Reihenfolge.
5. Formulieren Sie nun die einzelnen Abschnitte Ihrer Zusammenfassung und verwenden Sie beim Formulieren sprachlich verkürzende Ausdrucksmittel (Nominalisierung, Attribuierung etc.).

6. Schreiben Sie auf der Grundlage von Schritt 2–4 eine zusammenhängende Zusammenfassung.
7. Vergessen Sie nicht die genauen bibliographischen Angaben (Verfasser/Herausgeber, Titel des Textes, der Veröffentlichung (Reihe), (Erscheinungsort), Erscheinungsjahr, Seitenzahl).

4.4 Das Verfassen von Textsorten: Die Zusammenfassung

Eine Zusammenfassung ist eine in sich geordnete zusammenhängende Kurzfassung der wesentlichen Aussagen bzw. Thesen bzw. Ergebnisse eines gelesenen Textes.

Sie schulen Ihre schriftliche Ausdrucksfähigkeit beim Zusammenfassen von Texten, indem Sie lernen,

- die wesentlichen Aussagen eines Textes zu erkennen,
- den Zusammenhang zwischen den Aussagen zu erfassen,
- die Aussagen inhaltlich zusammenzufassen und sprachlich zu verkürzen.

Die Zusammenfassung
 Ziel: kurze, überschaubare Informationen
 Vorgehen:
 objektive Haltung
 ↓
 genaue Textlektüre
 ↓
 Textanalyse:
 ↓

Aufbau
 ↓
 Hauptaussagen
 ↓
 zusammenhangstiftende Elemente
 ↓
 Beispiele/Belege
 ↓
 Zusammenfassen

inhaltliche Reduktion	sprachliche Reduktion
Redundanzen weglassen	Nominalisierung
unwichtige Informationen weglassen	Attribuierung: Adjektiv-, Genitiv-, Partizipialattribut
Auswahl der wesentlichen Informationen	Doppelkonjunktionen: einerseits – andererseits, entweder – oder, sowohl – als auch etc.
Ordnen (Zusammenhang)	zusammenfassende Wendungen: unter Berücksichtigung von (Dat.), in Zusammenhang mit (Dat.), unter Hinweis auf (Akk.) etc.
Nebeninformationen unterordnen (...)	Verfasserintentionen: hinweisen auf (Akk.), erklären, begründen, befürworten, ablehnen, zusammenfassen etc.

stilistische Möglichkeiten:

verfasserabgewandt (Indikativ)

Redewiedergabe (Konjunktiv I und II, Passiv)

verfasserzugewandt (Konjunktiv I und II, intentionale Verben)

Schreiben Sie eine Textzusammenfassung, so helfen Ihnen die folgenden **Formulierungshilfen**:

Redemittel:	
Der Autor gibt in diesem Text einen (kurzen) Überblick über ...	
Der Autor informiert in diesem Text über ...	
Bei diesem Text handelt es sich um ...	
etc.	
Diese Zusammenfassung	beruht auf (D) ... ein (...) ..., d... am in (...) veröffentlicht wurde.
Dieser Bericht	basiert auf (D) ... ein (...) ..., d... am ... in ... erschienen ist.
Diesem Protokoll Dieser Zusammenfassung Dieser Stellungnahme	liegt ein (...) zugrunde, d... am ... in ... publiziert wurde.

Redemittel:	
Die Grundlage dieser Zusammenfassung dieser Stellungnahme dieses Berichts dieses Protokolls	ist ein (...), d... am ... in ... veröffentlicht wurde.
Diese Zusammenfassung Dieser Bericht Dieses Protokoll	gibt ein (...) wieder, d... am ... in faßt ein (...) zusammen, d... am ... in ... publiziert / veröffentlicht wurde.

4.5 Revision: Die Überarbeitung von Texten

Lassen Sie den Text möglichst einen Tag liegen. Wenden Sie sich mit neu gewonnenem Abstand der Lektüre Ihres Textes zu.

Wer revidiert, gibt sich nicht mit dem Verständnis des Textes zufrieden, sondern will sein vorläufiges Textprodukt verbessern. Dazu muß der Textproduzent die Perspektive seines zukünftigen Lesers einnehmen, der zunächst einmal nichts über die Absichten des Textproduzenten und den Verlauf des Textes weiß. Abgesehen von dieser Fremdperspektive muß eine wertende Haltung hinzukommen. Bei der Diagnose von Fehlern ist nämlich eine andere Einstellung zum Text notwendig: Erforderlich ist eine nüchterne und präzise Textbetrachtung, mit der jedes Detail sorgfältig überprüft wird. Daher ist es notwendig, sich zu einer Distanz schaffenden Lesehaltung zu zwingen.

Nehmen Sie eine distanzschaffende Haltung ein.

Überprüfen Sie Ihr Textprodukt anhand der folgenden Fragen:

1. Inhaltliche Revision: Checkliste

- Ist Ihre Grobeinteilung in Einleitung, Hauptteil, Schluß sinnvoll?
- Haben Sie keinen der wesentlichen Punkte übersehen oder ausgelassen?
- Sind die gesammelten Punkte so geordnet, daß ein logischer und für den Leser nachvollziehbarer Verlauf erkennbar wird?

- Haben Sie die Gliederungspunkte ihrer Wichtigkeit entsprechend im Text aufgelistet?
- Sind diese Textstellen, was die Argumentation betrifft, klar strukturiert?
- Haben Sie womöglich gewisse Aspekte doppelt oder mehrfach genannt?
- Wie sieht die Globalstruktur Ihres Textes aus? Zeigt der Text eine den Leser ansprechende Verlaufskurve?

2. Sprachliche Revision der Makrostruktur des Textes: Checkliste

- Fehlen Ihnen sprachliche Formulierungen für die Versprachlichung wesentlicher Inhaltspunkte?
- Haben Sie die Übergänge zwischen den einzelnen Abschnitten sprachlich deutlich herausgestellt? Haben Sie Textsignale gesetzt?
- Benutzen Sie verschiedene Pro-Formen für die jeweiligen Referenzträger?
- Haben Sie vor- und rückverweisende Mittel (deiktische Mittel) verwendet?
- Haben Sie mit Hilfe von Konjunktionen Begründungszusammenhänge geschaffen?
- Kann man aus Ihrem Text mehrere Sätze oder sogar Abschnitte heraus-schneiden, ohne daß man etwas vermissen würde? Straffen Sie solche Passagen.

Perspektivierung: Checkliste

- Was war Ihr Ziel?
- Stimmt das, was Sie geschrieben haben, mit dem überein, was Sie schreiben wollten?

- Was wollten Sie dem Leser gegenüber erreichen?
- Ist Ihr geschriebener Text dazu geeignet, dieses Ziel zu erreichen?
- Wie würden Sie als Leser auf Ihren Text reagieren?
- Sind die Hauptpunkte klar ersichtlich?

Wenn man aus Ihrem Text nicht einen Satz löschen kann, ohne ihn in seiner Gesamtheit zu zerstören, dann ist Ihr Text sehr gut!

5. Kohärenz und Kohäsion

Wenn Sie einen Text verfassen, müssen Sie sich vergegenwärtigen, daß ein Text nicht eine beliebige Folge von aneinandergereihten Sätzen ist. Ein Text ist die sprachliche Äußerungsform einer kommunikativen Handlung. Diese ist einerseits von pragmatischen, textexternen Kriterien einer kommunikativen Intention bestimmt, die situationspezifisch ist und auf eine Erwartung des Rezipienten trifft. Andererseits weist ein Text textinterne Merkmale einer konsistenten, i. d. R. wort- und satzübergreifenden Struktur auf, mit anderen Worten, ein Text ist durch Kohärenz und Kohäsion geprägt.

5.1 Kohärenz

Unter *Kohärenz* versteht man

»den textbildenden Zusammenhang von Sätzen, der alle Arten satzübergreifender grammatischer und semantischer Beziehungen umfaßt. Neben den formalen Mitteln der Syntax und Morphologie sind vor allem semantische Strukturen kohärenzbildend [...]. Im engeren Sinne wird Kohärenz von der grammatischen Textverknüpfung (= Kohäsion) abgegrenzt und bezeichnet speziell den semantischen, der Kohäsion zugrundeliegenden Sinnzusammenhang eines Textes, seine inhaltlich-semantische bzw. kognitive Struktur. Semantische Kohärenz ist darstellbar als Folge von [...] thematischer Entfaltung, Makrostruktur, [...] als Konstellation aus begrifflichen Konzepten und verbindenden Relationen« (Bußmann 1990: 389).

5.2 Kohäsion

Unter *Kohäsion* versteht man den

»durch formale Mittel der Grammatik hergestellte[n] Textzusammenhang. Die Kohäsion eines Textes ist Grundlage seiner semantischen Kohärenz und damit seiner sinnvollen Interpretation im Prozeß der Textverarbeitung. Kohäsion wird hergestellt durch Wiederholung, Wiederaufnahme von Textelementen [...], Mittel der Textverdichtung, wie Ellipse und Pro-Formen, morphologische und syntaktische Mittel zum Ausdruck verschiedenartiger Beziehungen [...]« (Bußmann 1990: 389–390).

5.3 Formen der Wiederaufnahme

Wir vergegenwärtigen uns im folgenden die wichtigsten, für eine Zusammenfassung relevanten sprachlichen Mittel der Herstellung von Kohärenz bzw. Kohäsion. Diese werden u. a. mit Hilfe verschiedener Formen der Wiederaufnahme hergestellt. Man unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen expliziter und impliziter Wiederaufnahme.

5.3.1 Formen der expliziten Wiederaufnahme

Die explizite Wiederaufnahme besteht in der ›Referenzidentität‹ bestimmter sprachlicher Ausdrücke. Diese Referenzidentität – auch Koreferenz genannt – besagt, daß »ein bestimmter Ausdruck durch einen oder mehrere Ausdrücke in den nachfolgenden Sätzen des Textes in Referenzidentität wiederaufgenommen [wird]« (Brinker 2001: 27). Es beziehen sich also der wiederaufgenommene (Bezugsausdruck) und wiederaufnehmende Ausdruck auf dasselbe Objekt.

Beispiele:

1. *Es war einmal ein Müller. Der Mann hatte drei Söhne, um die er sich sehr sorgte. Die jungen Männer wollten in die Welt hinausziehen, um ein Abenteuer zu erleben.*
2. *Ein 79jähriger Rentner wurde in der Nacht zum Dienstag in Hamburg von einem Auto tödlich verletzt. Das beschädigte Fahrzeug und seine drei Insassen wurden im*

Laufe des Tages gefunden. [...] (aus: Die Welt vom 4.6.1980, zitiert nach Brinker 2001: 28).

Der durch ein Substantiv benannte Referenzträger kann also durch Wiederholung desselben Substantivs, durch ein oder mehrere andere Substantive bzw. substantivische Wortgruppen oder durch ein Personalpronomen wiederaufgenommen werden.

In Beispiel 1 zeigt sich das erste Vorkommen des Referenzträgers in der Neueinführung eines Substantivs bzw. einer substantivischen Wortgruppe mit dem Merkmal ›nicht bekannt‹, das durch den unbestimmten Artikel (*ein, eine, ein*) realisiert wird. Bei der Wiederaufnahme des Referenzträgers durch dasselbe oder ein anderes Substantiv trägt dieses das Merkmal ›bekannt‹, das durch den bestimmten Artikel realisiert wird. Substantive werden nur dann als sprachliche Wiederaufnahmen erkannt, wenn sie das Merkmal ›bekannt‹ aufweisen. Das ist der Fall bei Eigennamen, dem bestimmten Artikel oder ihm entsprechenden Formen, z. B. dem Demonstrativpronomen (*dieser*), z. T. auch dem Possessivpronomen (*sein*) oder dem Interrogativpronomen (*welcher*).

Dabei schafft der Artikel weder Bekanntheit noch Unbekanntheit. Er ist lediglich ein Signal an den Rezipienten (Hörer, Leser), daß der Emittent (Sprecher, Autor) bestimmte Informationen beim Rezipienten als bekannt oder nicht bekannt voraussetzt, und diese vorausgesetzten Informationen können inner- oder außertextlicher Art sein (vgl. Brinker 2001: 30).

Bei der Herstellung eines zusammenhängenden Textes muß der Textproduzent sicherstellen, daß sich die verschiedenen Ausdrücke auf denselben Referenzträger beziehen, und daher sind die Wahlmöglichkeiten zur Erreichung von Koreferenz nicht beliebig. Abgesehen von der unpro-

blematischen Wiederaufnahme durch dasselbe Wort (Wiederholung) unterscheidet man zwei Fälle:

1. die Wiederaufnahme durch (a) *andere Substantive*
2. und die Wiederaufnahme durch (b) *Pronomen*.

Zu (a):

In Beispiel 2 bestehen zwischen den Ausdrücken Bedeutungsbeziehungen, die nicht bedeutungsgleich, aber bedeutungsähnlich sind. Die Wörter *Auto* und *Fahrzeug* sind nicht bedeutungsgleich wie etwa Synonyme, aber sie sind bedeutungsähnlich. Die Bedeutungsbeziehungen sind unabhängig vom jeweiligen Text im mentalen Lexikon in Form von Ober- bzw. Unterbegriffen repräsentiert, denn *Fahrzeug* stellt gewissermaßen einen Oberbegriff zu *Auto* dar. Dabei folgt in der Wiederaufnahmerelation der Oberbegriff auf den Unterbegriff und nicht umgekehrt. Diese Abfolgeregel (spezieller Ausdruck → allgemeiner Ausdruck) gilt nur für Wiederaufnahmeverhältnisse, die durch bestimmte, im Lexikon der Sprache festgelegte Bedeutungsbeziehungen (Überordnung / Unterordnung) verbunden sind.

Zu (b):

Als Pronomina fungieren Wörter, die stellvertretend für Substantive bzw. für substantivische Wortgruppen stehen. Sie besitzen einen minimalen Bedeutungsinhalt, der sich im allgemeinen auf die Markierung des grammatischen Geschlechts beschränkt. Neben den Personalpronomina gibt es weitere Kurzformen, die als wiederaufnehmende Ausdrücke gebraucht werden können, z. B. die Demonstrativpronomina, soweit sie nicht als Begleiter des Substantivs in Artikelfunktion in Erscheinung treten, Adverbien (*da, dort, damals*) sowie Pronominaladverbien (*dabei, darin, darauf, damit, hierdurch, worin* usw.) (vgl. Brinker 2001: 32–33).

Für die Herstellung von zusammenhängenden Texten ist jedoch zu bedenken, daß die Bezugsausdrücke von unterschiedlicher Ausdehnung sein können: Informationseinheiten (Wortgruppen, Sätze, Satzfolgen) von unterschiedlicher syntaktischer Prägung können durch Pro-Formen wiederaufgenommen werden. Brinker (2001) gibt dazu folgendes Beispiel:

Als die Kinder die Macht ergriffen, gingen die Eltern in Deckung. Luftballons flogen über eingezogene Köpfe, Mobiliar polterte über das Parkett. Der Fußboden bebte unter stampfendem Toben. [...] Triumphgeschrei aus heiseren Kehlen hallte hinaus in den Grunewald [...]. Das war gegen 18 Uhr am ersten Tag einer ungewöhnlichen Woche ... (aus: Die Zeit vom 14.1.1972, zitiert nach Brinker 2001: 33–34).

Daneben gibt es jedoch auch die Möglichkeit, ein Bezugswort überhaupt nicht auszudrücken, es ist also explizit gar nicht vorhanden:

Beispiel:

Hans fragte sich, ob er ins Sportstudio gehen sollte oder nicht. Er hatte dabei zu bedenken, daß er mit der Arbeit bei weitem noch nicht fertig war ...

Abschließend seien noch ein paar Worte zu der Linearität von Texten gesagt. Sie verläuft von rechts nach links, d. h. die jeweilige Pro-Form folgt dem Bezugsausdruck. In der textlinguistischen Forschung spricht man in solchen Fällen von ›Rückwärtsverweisung‹ und nennt Pro-Formen, die im Text vorangegangene sprachliche Einheiten wiederaufnehmen, anaphorische (rückverweisende) Pro-Formen. Es gibt natürlich auch vorausweisende, sog. kataphorische Pro-Formen, z. B. den Ausdruck *folgendes*.

Beispiel:

Dazu läßt sich folgendes anmerken: ...

Es können jedoch auch anaphorische Pro-Formen kataphorisch verwendet werden:

Beispiele:

Warum hat sie denn kein anderer gefunden? Warum gerade ich, der ihren Wert weiß, der sich von diesen Dingen so weit entfernt hat? Ich konnte nicht ahnen, was die Kapsel enthielt.¹ (aus: H. Bender, Die Hostie, Erzählung. 1953 – Textanfang, zitiert nach Brinker 2001: 34).

Das Beispiel zeigt deutlich, daß man die zuvor erwähnte Regel (der Ausdruck mit der spezifischen Bedeutung geht dem Ausdruck mit dem größeren Bedeutungsumfang voraus) nicht auf alle Fälle ausdehnen darf, in denen Pro-Formen der Wiederaufnahme dienen. Sie gilt (fast nur) für Substantive, die im engeren Sinne in der Beziehung Überordnung / Unterordnung stehen.

Die anaphorische und kataphorische Verknüpfungsrichtung werden häufig miteinander kombiniert, und die kataphorische Textverknüpfung ist in besonderem Maße geeignet, beim Leser Spannung bzw. eine Erwartungshaltung zu erzeugen. Daher wird sie so häufig verwendet.

5.3.2 Formen der impliziten Wiederaufnahme

Die implizite Wiederaufnahme ist im Gegensatz zur expliziten Wiederaufnahme dadurch charakterisiert, daß zwischen dem wiederaufnehmenden Ausdruck (Substantiv, substantivische Wortgruppe) und dem wiederaufgenommenen Ausdruck (Bezugsausdruck) keine Referenzidentität besteht. Die beiden Ausdrücke beziehen sich auf verschiedene Referenzträger, zwischen denen aber dennoch be-

1 Hier erfolgt die Textverknüpfung durch das Personalpronomen *sie* und das Possessivpronomen *ihr*. Beide Formen verweisen in kataphorischer Richtung auf den Bezugsausdruck *die Kapsel*.

stimmte Beziehungen bestehen. Die in diesem Zusammenhang wichtigste Beziehung ist die Teil- oder Enthaltungsrelation.

Beispiele:

Am 23. Mai kam ich in Berlin an. Vom Bahnhof fuhr ich zunächst in mein Hotel, wo meine Tante ein Zimmer für mich bestellt hatte.

Man kann diese impliziten Wiederaufnahmen in explizite verwandeln: *Am 23. Mai kam ich in Berlin an. Dort gibt es einen Bahnhof. Vom Bahnhof aus fuhr ich ...*

Die Explizitmachung ist zwar grundsätzlich möglich, bewirkt aber in vielen Fällen eine gewisse Schwerfälligkeit des Textes. Texte dieser Art wirken ermüdend, denn die aufgeführten Gegenstandsbeziehungen sind im Sprachbesitz der Sprachteilhaber so verankert, daß keine weiteren Erläuterungen notwendig sind. Es handelt sich in diesen Fällen um Kontiguitätsverhältnisse, z. B. um logisch begrifflich begründete Kontiguitätsverhältnisse (die Niederlage: der Sieg), um naturgesetzlich (ontologisch) begründete Kontiguitätsverhältnisse (der Blitz: der Donner), um kulturell begründete Kontiguitätsverhältnisse (die Kirche: der Turm, die Stadt: der Bahnhof).

Sind o. g. Kontiguitätsverhältnisse nicht im Sprach- und Kulturbesitz der Sprachteilnehmer vorhanden, so ist eine Verknüpfung durch implizite Wiederaufnahmen *nicht möglich* (vgl. Brinker 2001: 36–37).

Das Prinzip der Wiederaufnahme in seinen verschiedenen Formen ist also ein wesentliches Mittel der Textkonstitution, aber es liefert keine hinreichenden oder notwendigen Hinweise dafür, daß eine Folge von Sätzen eine kohärente Satzfolge darstellt, also als Text verstanden wird. Nicht alle Satzfolgen, die durch das Prinzip der Wiederaufnahme verknüpft sind, werden als kohärent interpretiert, wie das folgende Beispiel deutlich macht.

Ich habe alte Freunde in Berlin getroffen. Dort gibt es viele Schwimmbäder. Diese Schwimmbäder werden von Jungen und Mädchen besucht. Die Jungen gehen oft auf den Sportplatz. Die Sportplätze waren im letzten Jahr oft für Wochen gesperrt. Die Woche hat sieben Tage ...

Daß das obige Beispiel trotz der Verknüpfung durch Wiederaufnahme nicht als kohärent bezeichnet werden kann, hat seine Ursache darin, daß kein Thema erkennbar ist.

Bei folgenden Sätzen fehlen alle syntaktisch-semantischen Verknüpfungssignale:

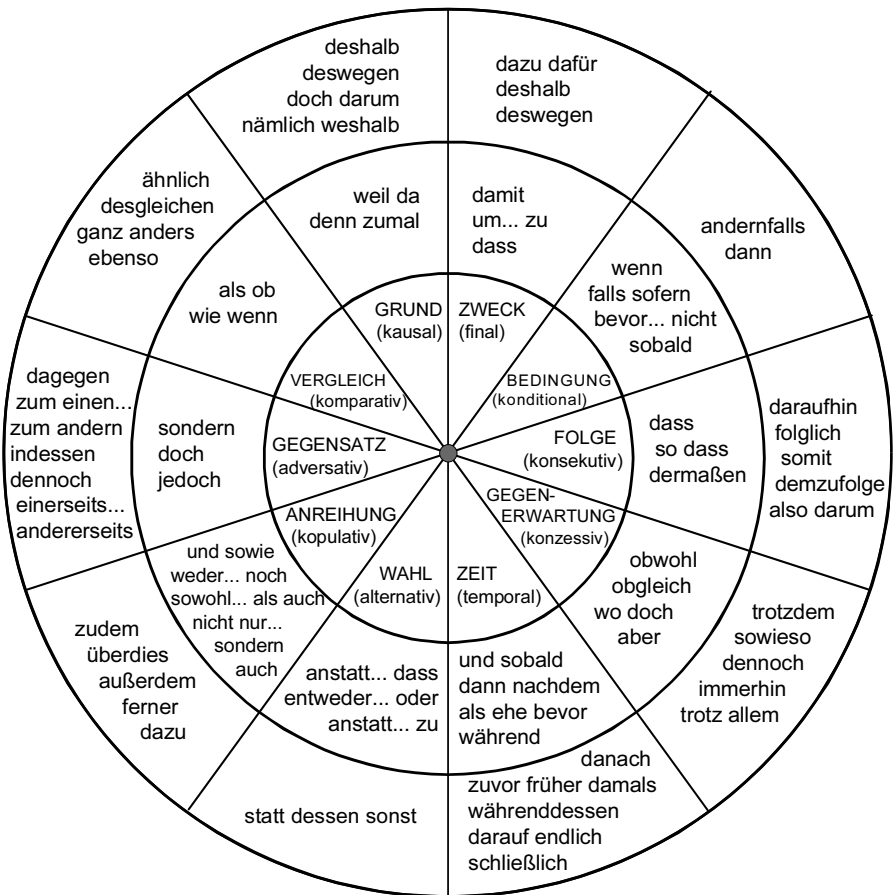
Die Lampe brennt nicht. Wir haben einen Stromausfall.

Dennoch können sie als kohärente Satzfolgen und damit als Text eingestuft werden. In Satz 1 liegt eine kausale Verknüpfung vor, und wir interpretieren den im zweiten Satz beschriebenen Sachverhalt als Ursache für den im Satz 1 ausgedrückten Inhalt.

5.4 Grammatische Mittel der Textverknüpfung

Das Prinzip der Wiederaufnahme ist ein wesentliches Mittel der Satzverknüpfung und damit der Herstellung des Textzusammenhangs, aber es ist nicht das einzige: Es gibt weitere grammatische Verknüpfungsmöglichkeiten, nämlich die Textverknüpfung durch Konjunktionen oder durch Adverbien, die nicht als Proformen gelten können (*auch, vielmehr, also, dennoch*).

Der Grammatikkreis (nach Brenner/Hußing-Weitz 1992: 52) stellt Ihnen die für die schriftliche Textproduktion wichtigsten Konjunktionen und Adverbien vor. Kopieren Sie sich die Vorlage und verwenden Sie diese, wenn Sie Texte formulieren. Ihre Texte weisen dann sicher mehr Kohärenz bzw. Kohäsion auf (s. Abb.).



nach G. Brenner / R. Hußing-Weitz (1992: 52)

5.5 Die Rolle des Rezipienten bei der Herstellung von Kohärenz

Zusammenfassend kann man feststellen, daß die Herstellung von Textverständnis und damit von Kohärenz ein kognitiver Prozeß ist, ein Konstruktionsprozeß, der sich im Kopf des Rezipienten abspielt. Sein thematisches und kontextuelles Hintergrundwissen trägt wesentlich zu dem von ihm herzustellenden Textverständnis bei. Grammatische Verknüpfungssignale

können für das Textverstehen sogar weitgehend entbehrlich sein, wenn der Rezipient über ein ausreichendes Hintergrundwissen verfügt. Das Kohärenzproblem eines Textes ist nicht auf grammatische Verknüpfungsverfahren zu reduzieren. Dennoch darf bei solchen Überlegungen die Bedeutung der sprachlichen und kommunikativen Aspekte der Textkohärenz nicht aus dem Blickfeld geraten. Die Prinzipien der syntaktisch-se-

mantischen Textverknüpfung unterstützen und steuern das Textverstehen und damit die Herstellung von Kohärenz in nicht unwesentlichem Maße. Es soll hier nicht der Eindruck entstehen, als gäbe es *coherence in the text vs. coherence in the mind*. Vielmehr müssen grammatische, thematische, pragmatische und kognitive Aspekte der Textkohärenz voneinander getrennt betrachtet, aber aufeinander bezogen werden (vgl. Brinker 2001: 44).

Abschließend stellen wir die Frage, aufgrund welcher Indizien der Rezipient zwischen bestimmten Ausdrücken in aufeinanderfolgenden Sätzen eine Relation der Wiederaufnahme annimmt.

Hier sind drei Bereiche zu unterscheiden:

1. Textimmanente Indizien, d. h. die Beziehung zwischen Bezugsausdruck und wiederaufnehmendem Ausdruck wird im Text selbst hergestellt (sie ist in der gegebenen Form nicht im sprachlichen System gespeichert).
2. Sprachimmanente Indizien, d. h. die Beziehung zwischen Bezugsausdruck und wiederaufnehmendem Ausdruck ist im Lexikon einer Sprache bzw. eines Sprachsystems selbst verankert, z. B. in Form von Synonymie (Bedeutungsgleichheit bzw. Bedeutungsähnlichkeit), Hyperonymie (Überordnung), Hyponymie (Unterordnung) etc.
3. Sprachtranszendente Indizien, d. h. die Beziehung zwischen Bezugsausdruck und wiederaufnehmendem Ausdruck geht über das Sprachsystem im engeren Sinne hinaus und basiert auf Erfahrungen bzw. Kenntnissen (dem Weltwissen) der Kommunikationspartner. Der Text kann nur dann als kohärent aufgefaßt werden, wenn der Rezipient auch tatsächlich über die Kenntnisse verfügt, die der Emittent bei ihm voraussetzt (vgl. Brinker 2001: 43).

Das Prinzip der Wiederaufnahme ist zwar nicht absolut zwingende Bedin-

gung für Textkohärenz, aber dort, wo es bei der Textproduktion zur Anwendung kommt, sind bestimmte grammatische Bedingungen einzuhalten, deren Nichtbeachtung das Verständnis des Textzusammenhangs erschwert und zu Mißverständnissen führen kann.

Aufgabe:

Sehen Sie sich die kohärenz- und kohäsionstiftenden Mittel in dem folgenden Beispiel genau an. Analysieren Sie die jeweiligen sprachlichen Mittel.

Schmerzen sind so weitverbreitet, daß sie schon lange nicht mehr allein als Begleiterscheinungen von Erkrankungen oder Verletzungen gelten. Sobald nämlich der Schmerz chronifiziert ist, ist er eine eigenständige Krankheit, die erforscht und behandelt werden muß. Eine solche Chronifizierung droht, sobald Schmerzen länger als drei Monate anhalten. Chronischer Schmerz unterscheidet sich grundlegend von der akuten Schmerzsituation. Anstatt das gesundheitliche Gleichgewicht wiederherzustellen, trägt er häufig dazu bei, daß sich die Störung weiter aufschaukelt. Daneben hat chronischer Schmerz schwerwiegende Folgen. Der Kranke fühlt sich ihm unerbittlich ausgeliefert und das wiederum prägt nachhaltig die Psyche: Schmerzpatienten erleben Angst, Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung. Sie neigen darüber hinaus zu depressiven Verstimmungen und zu quälenden Schlafstörungen aufgrund der Schmerzen.

6. Hilfen zu einzelnen Phasen des Formulierungsprozesses

6.1 Eine Einleitung finden

Eine Einleitung dient der Einführung in Thema und Kontext. Sie führt auf den Text als solchen hin, lenkt die Leserwartung in die vom Autor intendierte Richtung und auf die vom Autor gesetzten Schwerpunkte.

Aufgabe:

Entscheiden Sie bitte, welche der folgenden Sätze Ihrer Meinung nach als Einleitungssätze am ehesten für eine Zusammenfassung des Textes »Streß« (vgl. Anhang) geeignet ist.

Beispiele:

1. *Streß wird häufig die Volkskrankheit Nr. 1 genannt. Fast alle Menschen kennen aus Erfahrung Situationen, in denen sie sich beruflich oder privat überfordert fühlen, Situationen, in denen sie überlastet, gereizt, hektisch oder nervös sind.*

2. *Bei dem Text von Angelika Wagner-Link zum Thema »Streß« geht es um die Darstellung der negativen wie positiven Aspekte von Streß. Konkret geht die Autorin auf die ursprüngliche Funktion der Streßreaktion und die Unterscheidung zwischen akutem und chronischem Streß, die Entstehungsbedingungen von Dauerstreß und auf Streßbewältigungsstrategien für Betroffene ein. Dabei wird herausgestellt, daß ...*

Formulieren Sie nun zwei verschiedene Einleitungssätze für eine Zusammenfassung des Sachtextes zum Thema »Streß«.

Sollten Sie zu den Textproduzenten gehören, die gerade zu Beginn des Schreibprozesses Schreibblockaden haben, so sollten Sie sich ein überschaubares Repertoire für Einleitungen zulegen; das sind Routineformulierungen, die Ihnen helfen, zunächst einmal mit der Verschriftlichung von einzelnen Absätzen zu beginnen. Sollten Sie nach der Niederschrift der Routineformulierungen ins Stocken geraten, so nehmen Sie ein gesondertes Blatt und schreiben alles auf, was der zu bearbeitende Text bei Ihnen an Assoziationen auslöst. Dieses vorläufige, vom eigentlichen Formulierungsprozeß losgelöste Schreiben macht den Kopf des Textproduzenten wieder frei und bildet dann eine Art inhaltliche

Fundgrube für die Formulierung einzelner Abschnitte (vgl. Brenner/ Hussing-Weitz 1992: 87, 88).

6.2 Einen Schluß finden

Der Schlußteil eines Textes faßt die wesentlichen inhaltlichen Schwerpunkte eines Textes noch einmal resümierend zusammen und rundet das Thema ab.

Aufgabe:

Entscheiden Sie bitte, welche der folgenden Sätze Ihrer Meinung als Schlußteil für eine Zusammenfassung des Sachtextes »Streß« geeignet ist.

1. *Aus alledem geht eindeutig hervor, daß auch bereits eingetretener Streß noch kontrolliert werden kann. Die o. g. Entspannungstechniken haben gemeinsam, daß sie an der Streßreaktion direkt ansetzen und deshalb eine Veränderung des Befindens bewirken. Sie sind aber nur dann anzuwenden, wenn die eigentlichen Ursachen für die Belastung nicht zu beheben sind und man die eigene Erregung abbauen möchte.*

2. *Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Streßreaktion als solche eine natürliche Reaktion ist, die die Weiterentwicklung fördert und zur Leistung anspornt; sie wird erst dann, wenn der entstandene Alarmzustand des Körpers nicht in einen Normalzustand überführt werden kann, gefährlich, denn es entsteht so Dauerstreß, der die verschiedensten Streßfolgeschäden hinterläßt. Hier helfen langfristig nur die o. g. Entspannungstechniken. Allerdings ist in diesem Zusammenhang auch zu bedenken, daß zu wenig Belastung bzw. Unterforderung ebenfalls eine Streßreaktion bewirken kann. Die mittlere Streßdosis ist daher – wie es scheint – die beste Streßdosis: Fühlt man sich den Anforderungen des Lebens gewachsen, ist man zu guten Leistungen motiviert und freut sich an seinen Erfolgen. Dies wiederum schafft Zufriedenheit.*

6.3 Gelenkstellen/Überleitungen besser formulieren

Die logisch-schlüssige Gestaltung von Texten gelingt L2-Textproduzenten oft deswegen nicht, weil ihnen die dafür nötigen sprachlichen Mittel nicht zur Verfügung stehen. Da eine längere Suche nach sprachlichen Mitteln bzw. der Lexik den Gedankenfluß unterbrechen würde, wird auf eine Verknüpfung der Abschnitte oft verzichtet, insbesondere dann, wenn sich der Textproduzent in einer Streß- bzw. Prüfungssituation befindet.

Andererseits neigen manche Textproduzenten dazu, gedankliche Schritte nicht genau zu überlegen; nicht selten wird es dem Rezipienten überlassen, den logischen Gesamtzusammenhang der Äußerungen selbst herzustellen. Diese vom Textproduzenten angenommenen Verstehensvoraussetzungen, die oft seitens des Lesers nicht existieren, behindern das Textverständnis erheblich und tragen nicht selten zu Mißverständnissen bei.

Daher ist es ratsam, in streßfreien Situationen die Schreibfähigkeiten im Bereich der logischen Gedankenverknüpfung gezielt zu schulen, z. B. indem man sich genauestens Überleitungen zwischen den einzelnen Abschnitten überlegt.

In jedem Text gibt es sog. Gelenkstellen. Das sind Textteile, an denen ein neuer gedanklicher Schritt getan werden muß. Oft werden an diesen Stellen Sätze unverknüpft aneinandergereiht, ohne daß der gedankliche Zusammenhang der Abschnitte ausreichend deutlich gemacht wird.

Solche Überleitungen kann man bereits in der Schreibplanung vorbereiten, indem man gedanklich verknüpfbare Teilaussagen hintereinander anordnet und miteinander verbindet.

Redemittel für den logischen Anschluß von Gedanken:

Zunächst stellt der Autor dar, wie ...

Dann ist die Rede von ... / wird ergänzt, daß ...

Danach spricht er über ...

Schließlich erklärt er ...

Andererseits macht er deutlich ...

Im übrigen läßt er keinen Zweifel an ...

Allerdings schränkt er dies wieder mit dem Hinweis ein, daß ...

In diesem Zusammenhang stellt er die Überlegung an ... /schließt er die Überlegung an, ...

Zu dem Zweck ergänzt er ...

Denn er zeigt dem Leser ...

Es läßt sich *nämlich* belegen / beweisen, daß ...

Deshalb/Folglich/Aus diesem Grund stellt er heraus, daß ...

Trotzdem läßt sich nicht leugnen, daß ...

So ist es nicht verwunderlich / überraschend, daß ...

Es läßt sich *sogar* beweisen, daß ...

Weiterhin kann in diesem Zusammenhang angeführt werden, daß ...

Ein weiterer Hinweis ergibt sich aus ...

Noch wichtiger ist, daß ...

Man sollte auch bedenken / berücksichtigen, daß ...

Zum Beispiel stellt er ... dar als ...

Dies ist der Fall bei ...

Es gibt weitere Anzeichen dafür, daß ...

Konkret nachweisen kann man ...

Es mag zutreffen, daß ...

Allerdings ist ...

Vielmehr geht daraus hervor, daß ...

Sicherlich kann angenommen werden, daß ...

Man ersieht daraus, daß ...

Aus alledem ergibt sich, daß ...

Diese Zusammenhänge zeigen/machen deutlich, daß ...

Alles in allem ...

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß ...

An dieser Stelle fassen wir (kurz) zusammen, daß ...

Abschließend kann man feststellen, ...

Zum Schluß sei (noch) folgendes angemerkt:

...

Wenden wir uns zum Schluß ... zu ...

Rückblickend können wir feststellen / zusammenfassen, daß ...

(vgl. Brenner/Hussing-Weitz 1992: 49–51)

Aufgabe:

Prüfen Sie, anhand von Beispiel 1 und 2, wie die Autoren die gedankliche Überleitung bewältigt haben. Welche Überleitungen sind gelungen? Warum?

Beispiele

1. ... In Situationen, in denen man seine Kraft und Anstrengung herausgefordert sieht, kommt einem die Energie der Stressreaktion zugute: Eine gesunde Dosis Stress nämlich fördert die Weiterentwicklung und spornt zur Leistung an, und solange wir uns in der Anpassungsphase befinden, kann Stress uns sogar zu Höchstleistungen bringen. Man darf nicht übersehen, jede körperliche oder geistige Anstrengung benötigt ein gewisses Ausmaß an Stressenergie. Ganz richtig sagt der Volksmund: Wer rastet, der rostet. Stress ist also zunächst eine angeborene Reaktion, die es uns ermöglicht, uns schnell auf wechselnde Lebensumstände einzustellen.

Allerdings muß der Alarmzustand des Körpers natürlich wieder in einen stressfreien Normalzustand überführt werden, d. h. konkret, die bereitgestellte Energie muß wieder abgeführt werden. Erst wenn das nicht geschieht, wird Stress schädlich. In solchen Fällen entsteht Dauerstress. Der Körper reagiert so, als müsse er täglich ums Überleben kämpfen. Dauerstress bedeutet, daß ein Mensch über lange Zeit mit einem Stressor konfrontiert ist, der es ihm nicht ermöglicht, den Normalzustand nach der Stressreaktion wieder herzustellen ...

2. ... Die Stresssituation wird zu einem Dauerzustand, den man nicht ändern kann. Stressfolgeschäden entstehen. Stressfolgeschäden können sich in diversen nervösen Störungen manifestieren. Schlafstörungen, Störungen des Magen-Darm-Trakts, Konzentrationsschwäche etc. können auftreten. Es tritt eine Erschöpfung ein, ein Zustand, in dem der Patient kaum mehr über Widerstandskräfte verfügt. Die Menschen sind nicht mehr fähig, sich in ähnlichen Situationen angemessen zu verhalten. Die Menschen verhalten sich aber schon vor Eintritt dieses Zustandes gesundheitsschädigend. Die Menschen rauchen oder trinken z. B. mehr. Viele greifen zu Beruhigungsmitteln ...

Lesen Sie noch einmal den weniger gut gelungenen Abschnitt.

Formulieren Sie bessere Überleitungen.

6.4 Die Autorenschaft von Gedanken eindeutig angeben

Wenn Sie Texte bzw. eine Zusammenfassung von mehreren Texten zu einem Thema verfassen, müssen Sie sich oft mit den Gedanken anderer auseinandersetzen und diese als solche kennzeichnen. Das ist z. B. der Fall, wenn Sie Gedanken oder Thesen wiedergeben, die Sie bei einem anderen Autor gefunden haben. Der Leser Ihres Textes muß in solchen Situationen genau erkennen können, ob ein Gedanke von Ihnen selbst stammt oder von einem anderen Autor, auf den Sie sich beziehen. Um das deutlich zu machen, müssen Sie in Ihrem Text einige Vorkehrungen treffen.

Sie können die Gedanken anderer mit Hilfe des *Konjunktivs der indirekten Rede* wiedergeben.

Beispiel:

Krüger meint, dieser Auffassung könne man nicht zustimmen, weil wesentliche Gesichtspunkte in diesem Zusammenhang nicht betrachtet worden seien.

Daneben gibt es *spezielle Formulierungen*, mit Hilfe derer die Autorenschaft geklärt werden kann.

Beispiele:

Der Autor vertritt die Meinung, daß ...

Der Autor ist der Ansicht, daß ...

Der Autor bekräftigt seine Auffassung, indem er ...

Der Autor spricht sich gegen ... aus und gibt zu bedenken ...

etc.

Zitate

Sie können natürlich immer die Autoren, auf die Sie sich in Ihrer Darstellung beziehen, zitieren. Zitate erfüllen eine wichtige Aufgabe: Sie liefern die Belege dafür, daß eine These, ein Interpretationsansatz haltbar ist. Da sie Beweischarakter haben, dürfen sie in ihrem Wortlaut i. d. R. nicht verändert werden und müssen überprüfbar sein; dazu gehört, daß nach jedem Zitat die Quelle einwandfrei gekennzeichnet wird. Zitierte Sätze, Teile von Sätzen oder Wörtern, die dem Original ohne Änderungen entnommen wurden, stehen in Anführungsstrichen (»...«).

Beispiel:

Dazu meint Krüger wörtlich: »Sobald nämlich der Schmerz chronifiziert ist, ist er eine eigenständige Krankheit, die erforscht und behandelt werden muß. Eine solche Chronifizierung droht, sobald Schmerzen länger als drei Monate anhalten« (Krüger 1998: 233).

In der Regel wird der Autor, das Erscheinungsjahr des zitierten Textes sowie die Seitenzahl in Klammern gesetzt (s. o.).

Manchmal wird dem Originaltext ein Textabschnitt entnommen, von dem jedoch nicht alle Wörter verwendet werden. Das kann der Fall sein, weil diese nicht komplett in den vom Textproduzenten angefangenen Satz passen. In die-

sem Fall läßt man ein Wort oder mehrere Wörter aus und setzt an die Stelle drei Pünktchen in Klammern, um die Auslassung zu kennzeichnen [...]. Am Ende oder am Anfang sind solche Pünktchen nicht notwendig.

Beispiel:

»Sobald nämlich der Schmerz chronifiziert ist, ist er eine eigenständige Krankheit [...]. Eine solche Chronifizierung droht, sobald Schmerzen länger als drei Monate anhalten. Chronischer Schmerz unterscheidet sich grundlegend von der akuten Schmerzsituation [...]. Er trägt häufig dazu bei, daß [...] der Kranke sich ihm unerbittlich ausgeliefert fühlt [...]. Schmerzpatienten erleben Angst, Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung. Sie neigen darüber hinaus zu depressiven Verstimmungen und zu quälenden Schlafstörungen aufgrund der Schmerzen«.

Es kann auch erforderlich sein, ein Wort oder einen Endungsbuchstaben hinzuzufügen, um das gewählte Zitat für den Satz passend zu machen. In diesem Fall wird der Zusatz in eckige Klammern gesetzt [...]. Dabei darf die inhaltliche Aussage des Zitats weder durch einen Zusatz noch durch Auslassung verfälscht werden.

Beispiel:

Krüger meint, daß »Schmerzen so weitverbreitet [sind], daß sie schon lange nicht mehr allein als Begleiterscheinungen von Erkrankungen oder Verletzungen gelten. Sobald nämlich der Schmerz chronifiziert ist, ist er eine eigenständige Krankheit, die erforscht und behandelt werden muß«.

Verweise als Zitatersatz

Zitate sollten nicht zu lang sein. Belege und Nachweise für die Richtigkeit aufgestellter Thesen gelingen eher, wenn man kürzere Kernaussagen des zu analysierenden Textes in eigene, erläuternde Sätze einfügt. Bei extrem langen Zitaten

ist das o. g. Verfahren der Zusammenfassung sogar empfehlenswert. Wie beim Zitat muß jedoch der Fundort des entnommenen Gedankens gekennzeichnet werden, z. B. mit dem Zusatz ›vergleiche‹ (vgl. Börner 1989: 120).

7. Anhang

7.1 Textbeispiel: Streß

Streß wird häufig die Krankheit der Gegenwart genannt. Fast alle Menschen kennen aus der Erfahrung Situationen, in denen sie sich beruflich oder privat überfordert fühlen. Sie erleben sich selbst als überlastet, gereizt, hektisch oder nervös.

Dabei gehört Streß zum Leben: Die Streßreaktion ist aus dem Tierreich ererbt und hat durchaus ihren Sinn. Wir verhalten uns nämlich heute noch ähnlich unseren Vorfahren und vielen anderen Säugetieren. Der ursprüngliche Sinn der Streßreaktion ist die Lebenserhaltung durch einen reflexartigen Angriffs- oder Fluchtmechanismus. Bei Gefahr kommt es in unserem Körper zu einer immensen Kraftentfaltung: Die Nebennieren schießen u. a. Adrenalin ins Blut. Die Tätigkeit des Sympathikus-Nervs wird gesteigert. Dadurch werden Energien in Muskeln und Gehirn freigesetzt; es erfolgt eine blitzartige Mobilmachung aller Körperreserven. Puls, Blutdruck und Atemfrequenz steigen, der Magen-Darm-Bereich stellt die Verdauungstätigkeit ein, aktivierte rote Blutkörperchen erleichtern die Sauerstoffaufnahme und Kohlendioxydabgabe; der Blutgerinnungsfaktor nimmt zu. Innerhalb kürzester Zeit ist der Mensch kampfbereit oder fluchtbereit. Man spricht nun von einer Alarmreaktion des Körpers, die auf jede Art der Gefährdung des Wohlbefindens automatisch erfolgt.

In Situationen, in denen man seine Kraft und Anstrengung herausgefordert sieht,

kommt einem die Energie der Streßreaktion zugute. Streß fördert die Weiterentwicklung und spornt zur Leistung an. Solange wir uns in der Anpassungsphase befinden, kann Streß uns sogar zu Höchstleistungen bringen. Man darf nicht übersehen, jede körperliche oder geistige Anstrengung benötigt ein gewisses Ausmaß an Streßenergie. Ganz richtig sagt der Volksmund: Wer rastet, der rostet. Streß ist also zunächst eine angeborene Reaktion, die es uns ermöglicht, uns schnell auf wechselnde Lebensumstände einzustellen.

Allerdings muß der Alarmzustand des Körpers natürlich wieder in einen streßfreien Normalzustand überführt werden, d. h. konkret, die bereitgestellte Energie muß wieder abgeführt werden. Erst wenn das nicht geschieht, wird Streß schädlich. In solchen Fällen entsteht Dauerstreß, der Körper reagiert so, als müsse er täglich ums Überleben kämpfen. Dauerstreß bedeutet, daß ein Mensch über lange Zeit mit einem Stressor konfrontiert ist, der es ihm nicht ermöglicht, den Normalzustand nach der Streßreaktion wieder herzustellen. Dauerstreß wird oft durch permanenten Lärm, dem man nicht enttrinnen kann, durch psychische Belastungssituationen, z. B. bei familiärem Ärger oder langer Krankheit eines Familienangehörigen, oder aber durch ständige Überforderung verursacht. Die Streßsituation selbst wird zu einem Dauerzustand, den man nicht ändern kann, so daß sich auf lange Sicht Streßfolgeschäden einstellen. Diese können sich in diversen nervösen Störungen manifestieren, z. B. in Form von Schlafstörungen, Störungen des Magen-Darm-Trakts, Konzentrationschwäche etc.

Im schlimmsten Fall tritt eine Erschöpfung ein, ein Zustand, in dem der Patient kaum mehr über Widerstandskräfte verfügt. Man ist nicht mehr fähig, sich in

ähnlichen Situationen angemessen zu verhalten. Die meisten Menschen verhalten sich aber schon vor Eintritt dieses Zustandes gesundheitsschädigend, sie rauchen oder trinken z. B. mehr. Viele greifen auch zu Beruhigungsmitteln.

Bevor es zu solchen Reaktionen kommt, muß man sich überlegen, wie man mit Streß fertig wird bzw. wie man seine Leistungsfähigkeit und sein Wohlbefinden aufrecht erhält. Dabei muß man sich aber darüber im klaren sein, daß es *den Streß* schlechthin nicht gibt. Streß ist nämlich in hohem Maße persönlichkeitsabhängig. Was für den einen eine Belastung darstellt, nimmt der andere kaum als erhöhte Anstrengung wahr. Entscheidend am Auftreten einer Streßreaktion ist stets, daß man eine Situation als Gefahr erkennt, von der man annimmt, man könne sie nicht bewältigen. Und das ist nun einmal bei jedem anders.

Die Stärke des Stressors hängt neben der Intensität und der Einwirkungsdauer auch davon ab, welche Erfahrungen man mit ähnlichen Situationen gemacht hat, welche Veranlagung vorliegt und wie die äußere Situation gestaltet ist. Das heißt also, die Streßdosis wird bestimmt durch Häufigkeit, Vielfalt, Dauer, die Intensität, mit der Stressoren auf den Körper einwirken, und durch die individuelle Bewertung. Das ist die Art und Weise, wie wir selbst unsere Situation beurteilen, als bedrohlich, als unsere Kräfte übersteigend oder als zu bewältigen.

Wenn man weiß, daß man zu starken Streßreaktionen neigt, dann muß man vorbeugende Maßnahmen treffen: Eine wirksame Streßbewältigung beginnt mit einer Analyse der Stressoren, also der Faktoren, die für die Überdosis an Streß verantwortlich sind. Gleichzeitig muß man sich über die eigenen Reaktionen auf diese Stressoren klar werden, denn nur

dann können gezielt neue Handlungsmuster aufgebaut werden. Dabei hat sich in den letzten Jahren gezeigt, daß es gerade die kleinen täglichen Ärgernisse sind, die die Entstehung von Dauerstreß begünstigen. Wer sich täglich am Arbeitsplatz mit Intrigen, Ärgernissen und schlechter Stimmung konfrontiert sieht oder sich in einer Dauerfehde mit den Nachbarn befindet, leidet häufig unter chronischem Streß.

Überstreß und Krankheit stehen in enger Beziehung zueinander. Seit 70 Jahren werden diese Zusammenhänge intensiv erforscht. Festgestellt wurde eine erhöhte Anfälligkeit für die verschiedensten Erkrankungen als Folge chronischer Überforderung. Um seine Belastbarkeit richtig einschätzen zu können und Veränderungen rechtzeitig wahrzunehmen, ist es wichtig, bereits die ersten Anzeichen von Überforderung zu registrieren. Typische Signale für Überforderung sind: Die Aktivierung tritt bereits bei geringer Streßdosis auf und ist intensiver, die Erholung erfolgt langsamer, Überforderungsreaktionen und Langzeitschäden treten auf.

In solchen Fällen helfen langfristig nur auf den jeweiligen Patienten zugeschnittene Streßbewältigungsstrategien. Patientenzepete gibt es nicht. Optimale Streßbewältigung setzt deshalb die Kenntnis eines umfangreichen Repertoires an Bewältigungsstrategien voraus, das dann entsprechend der persönlichen Zielvorstellungen individuell eingesetzt werden kann.

Es gibt viele unsystematische Möglichkeiten der Entspannung, z. B. Musik hören, Lesen, Spazieren gehen, Baden, ein Wochenende verträdeln etc. Zusätzlich haben alle Aktivitäten, die zu Zufriedenheitserlebnissen führen, einen entspannenden Effekt. Das sind die sog. passiven Methoden. Man kann aber auch aktive Methoden der Entspannung lernen.

Eine sehr wirksame Methode der Entspannung ist z. B. das autogene Training. Die Methode gehört zu den Techniken der konzentrativen Selbstentspannung. Durch Selbstsuggestion wird eine direkte Beeinflussung des vegetativen Nervensystems erreicht. Dadurch ändert sich das vegetative Nervensystem in Richtung einer entspannten Reaktionsgrundlage. Die Belastbarkeit wird auf Dauer erhöht und die bestehenden Anspannungszustände reduziert.

Als gut erwiesen hat sich auch die muskuläre Entspannung. Diese Methode besteht in der aufeinanderfolgenden Anspannung der wichtigsten, willentlich zu beeinflussenden Muskeln und deren anschließender Lockerung und Entspannung.

Daneben ist Sport psychisch und physisch eine gute Methode zur Verbesserung der Streßresistenz. Man tut nämlich das, wozu man bei Streß programmiert ist: Man verbraucht die überschüssige Energie systematisch. Konkret werden Adrenalin, Noradrenalin und Stoffwechselprodukte schneller abgebaut. Muskulatur und Organe werden besser durchblutet, das Atemvolumen erhöht sich, die Herzkraft nimmt zu, und die Pulsfrequenz sinkt.

Zusätzlich gibt es verschiedene Atemtechniken, die Sauerstoff und neue Energien in den Körper bringen und zur seelischen Entschlackung beitragen. Jeder muß das für sich Richtige herausfinden.

Zum Schluß sei noch auf einen Aspekt hingewiesen, der kaum bekannt ist: Zu wenig Belastung bzw. Anforderung ist auch schädlich, d. h., wer sich nicht seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert fühlt, entwickelt aufgrund der Unterforderung auch Streßgefühle. So fühlen sich diese Leute häufig unwohl, gelangweilt und wenig motiviert; die Leistung ist schlecht, und Konzentrationsfehler stellen sich ein.

Die beste Streßdosis ist – so scheint es – die mittlere Streßdosis. Streß ist nicht grundsätzlich schädlich. Ist nämlich die Anforderung nicht zu hoch, sondern durchaus in dem Bereich, den ein Mensch bewältigen kann, fühlt er sich i. d. R. wohl. Es treten nur wenige Streßreaktionen auf, Arbeit und Freizeit machen Spaß, man fühlt sich leicht angespannt, ist aber zu guten Leistungen motiviert und freut sich an seinen Erfolgen. Es kommt, wie bei so vielen Dingen im Leben, auch bei Streß auf die richtige Dosis an.¹

1 Nach: Angelika Wagner-Link: »Der Streß. Stressoren erkennen, Belastungen vermeiden, Streß bewältigen«. In: TK-Schriftenreihe zur gesundheitsbewußten Lebensführung. Herausgegeben von der Techniker Krankenkasse, 8. Auflage 1999. Text bearbeitet und stark geändert.

7.2 Modell einer Zusammenfassung

Bei diesem Text

handelt es sich um geht es um	eine Betrachtung eine Diskussion eine Darstellung	der Streßreaktion mit ihren
----------------------------------	---	-----------------------------

positiven und negativen Konsequenzen.
guten und schlechten Folgen.

Anfangs wird	klargestellt, gezeigt,	daß die Streßreaktion als sol- che eine natürliche Reaktion	des Körpers des menschlichen Organis- mus
-----------------	---------------------------	--	---

ist, die auf jede Art der Gefährdung des Wohlbefindens automatisch erfolgt und als Folge von verschiedenartigen körpereigenen Reaktionen eine immense Kraftentfaltung bewirkt. Die so entstandene Streßenergie fördert die Weiterentwicklung eines Menschen und spornt ihn zu Leistungen an.

Wenn aber dieser Alarmzustand des Körpers nicht wieder in einen Normalzustand überführt werden kann, wird die überschüssige Streßenergie schädlich. Es entsteht Dauerstreß,

der auf lange Sicht Streßfolgeschäden der verschiedensten Art hinterläßt,
der auf Dauer sehr gesundheitsschädlich ist und verschiedene Erkrankungen zur Folge hat,

z. B. anhaltende Schlafstörungen etc. oder im schlimmsten Fall eine Erschöpfung, einen Zustand, in dem der Patient kaum noch über Widerstandskräfte verfügt und nicht mehr reaktions- bzw. handlungsfähig ist.

Deshalb Aus diesen Grün- den	raten Streßexperten, daß Menschen, die unter anhaltendem Streß leiden, sich rechtzeitig mit Streßbewältigungsstrategien vertraut ma- chen sollten.
------------------------------------	--

Dabei unterscheidet man unsystematische Entspannungstechniken (Wandern, Rad fahren etc.) von systematischen Entspannungsmethoden, die eingeübt werden müssen, z. B. das autogene Training oder andere Verfahren der Muskelentspannung etc.

Beson- ders	erwäh- nenswert wichtig erfolg- reich	ist in diesem Zusammenhang das intensive Betreiben von Sport, denn durch Sport wird die überschüssige Streßenergie abgebaut, und die Streßresistenz nimmt zu.
----------------	---	---

Allerdings Dennoch	ist bei der Diskussion über Streß auch zu bedenken, daß zu wenig Streß oder Unterforderung gleichermaßen als Belastung empfunden werden und die o. g. Streßreaktionen auslösen können.
-----------------------	--

Daher ist abschließend festzustellen, Zusammenfassend läßt sich daher feststel- len, Abschließend kann man daher sagen,	daß die richtige Streßdosis offensichtlich die mittlere Streßdosis ist: Man fühlt sich den Anforderungen gewachsen, ist zu guten Lei- stungen motiviert, freut sich an seinen Erfol- gen und ist daher zufrieden.
--	---

Literatur

- Augst, Gerhard: »Schreiben als Überarbeiten – Writing is rewriting« oder »Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Läsche ziehen?« In: *Der Deutschunterricht* 3 (1988): *Theorie des Schreibens*, 51–63.
- Börner, Wolfgang: »Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem Modell«. In: Lörcher, Wolfgang; Schulze, Renate (Hrsg.): *Perspectives on Languages in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Foreign Language Teaching and Learning. To Honour Werner Hillen on the Occasion of his Sixtieth Birthday*, 17, October 1987. Tübingen: Narr, 1987, 1336–1349.
- Börner, Wolfgang: »Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache«. In: Antos, Gerd; Krings, Hans-Peter (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 1989, 348–376.
- Bohn, Rainer: *Grundlagen, Voraussetzungen und Möglichkeiten der Entwicklung der Ziel-tätigkeit Schreiben in der sprachpraktischen Ausbildung ausländischer Deutschlehrerstudenten*. Dissertation. Jena 1989.
- Brenner, Gert; Hüßing-Weitz, Renate: *Besser in Deutsch. Texte verfassen*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, 1992.
- Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse*. 5. Auflage. Berlin: Erich Schmidt, 2001.
- Bußmann, Hadumod: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner, 1990.
- Edelmann, Heike: *Der Junge ist funktionsfähig und heißt Kaulquappe. Revisionen in fremdsprachlichen Lernertexten (DaF) und Prozesse der Überarbeitung narrativer, deskriptiver und argumentativer Texte*. Dissertation. Berlin 1994.
- Ehlich, Konrad: »Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung«. In: Assmann, Aleida; Assmann, Jan; Hardmeier, Christoph (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink, 1983, 24–43.
- Eigler, Gunther: »Prozesse und Produkte – zu Ansatz und Entwicklung der kognitiv orientierten Textproduktionsforschung«. In: Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs I: Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeptionen – Übungsformen*. Vorträge der Fachtagung DaF 1991. Regensburg: FaDaF, 1993 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 37), 1–21.
- Eßer, Ruth: *Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat*. München: iudicium, 1997.
- Hayes, Jahn R.; Flower, Linda S.: »Identifying the Organization of Writing Processes«. In: Gregg, Lee; Steinberg, Edwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J., 1980, 3–30.
- Heyd, Gertraude: *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*. Tübingen: Narr, 1997.
- Hufeisen, Britta: *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchungen zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt am Main: Lang, 1991.
- Hufeisen, Britta: *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett, 1994 (Kleine Reihe DaF).
- Kelly, Louis G.: *25 Centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House, 1969.
- Krashen, Stephen D.: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.
- Krashen, Stephan D.: *Writing. Research, Theory and Applications*. Torrance: Laredo Publishing Co., 1984.
- Krings, Hans Peter: »Schreiben in der Fremdsprache. Prozeßanalysen zum ›vierten Skill‹«. In: Antos, Gerd; Krings, Hans Peter (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 1989, 377–436.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts?« In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: iudicium, 1987 (Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik 3), 267–281.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Schreiben«, *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 1: *Schreiben*, 1989.
- Kruse, Otto; Jakobs Eva-Maria: »Schreiben lehren an der Hochschule«. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriele (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, 1999, 19–34.

- Lewandowski, Theodor: *Linguistisches Wörterbuch. Band 1–3*. 5. Auflage. Heidelberg; Wiesbaden: Quelle und Meyer, 1990 (Uni-Taschenbücher 1518).
- López Barrios, Mario: *Die curriculare Grundlegung der Fertigkeit Schreiben im DaF-Unterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 1998.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Fernstudieneinheit 4*. Berlin: Langenscheidt, 1993 (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache).
- Pinker, Steven: *Der Sprachinstinkt*. München: Droemersch Verlagsanstalt Th. Knaur Nachfolger, 1998.
- Portmann, Paul: *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer, 1991.
- Rampillon, Ute: *Lernen leichter machen – Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 1995.
- Rampillon, Ute: »Lerntechniken«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 1995, 261–263.
- Rampillon, Ute: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Ismaning: Hueber, 1996 (Forum Sprache).
- Wagner-Link, Angelika: »Der Streß. Stressoren erkennen, Belastungen vermeiden, Streß bewältigen«. In: *Techniker Krankenkasse (Hrsg.): TK-Schriftenreihe zur gesundheitsbewußten Lebensführung*. 8. Auflage. Techniker Krankenkasse, 1999.
- Wolff, Dieter: »Zur Förderung der zweisprachlichen Schreibfähigkeit«. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag, 1992, 110–134.
- Wolff, Dieter: »Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachen didaktik?« In: *Die Neueren Sprachen* 93 (1994), 407–429.