

ความสามารถด้านตัวบทในการเขียนของนักศึกษาไทยที่เรียนภาษาเยอรมัน: กรณีศึกษาด้านการ
เขียนเชิงอภิปรายโวหาร

นางสุพัสชา เจนณะสมบัติ

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาลัทธิปริญาอักษรศาสตร์ดุษฎีบัณฑิต

สาขาวิชาภาษาเยอรมัน ภาควิชาภาษาตะวันตก

คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2558

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทคัดย่อและแฟ้มข้อมูลฉบับเต็มของวิทยานิพนธ์ตั้งแต่ปีการศึกษา 2554 ที่ให้บริการในคลังปัญญาจุฬาฯ (CUIR)

เป็นแฟ้มข้อมูลของนิสิตเจ้าของวิทยานิพนธ์ที่ส่งผ่านทางบัณฑิตวิทยาลัย

The abstract and full text of theses from the academic year 2011 in Chulalongkorn University Intellectual Repository(CUIR)
are the thesis authors' files submitted through the Graduate School.

TEXTKOMPETENZ BEIM SCHREIBEN THAILÄNDISCHER DEUTSCHSTUDIERENDER AM
BEISPIEL VON ARGUMENTATIVEN TEXTEN

Frau Supatcha Jennasombut

Diese These erfüllt einen Teil der Anforderungen
Zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie

Abteilung für Westliche Sprache

Philosophische Fakultät

Chulalongkorn Universität

Studienjahr 2015

©Graduate School, Chulalongkorn Universität

Titel der Arbeit	TEXTKOMPETENZ BEIM SCHREIBEN THAILÄNDISCHER DEUTSCHSTUDIERENDER AM BEISPIEL VON ARGUMENTATIVEN TEXTEN
Von	Frau SupatchaJennasombut
Fachrichtung	Germanistik/Deutsch
Hauptgutachterin	Associate Professor WannaSaengaramruang, Ph.D.

Angenommen von der Philosophischen Fakultät, Chulalongkorn Universität als
Teilerfüllung der Prüfungsbedingungen für den Grad eines Doktors der Philosophie.

.....Dekanin der Philosophischen Fakultät
(Associate Professor Kingkarn Thepkanjana, Ph.D.)

Prüfungskommission

.....Vorsitzende
(Assistant Professor Aratee Kaewsumrit, Ph.D.)

.....Hauptgutachterin
(Associate Professor Wanna Saengaramruang, Ph.D.)

.....Mitglied
(Associate Professor Chusri Meewongukote)

.....Mitglied
(Thanakorn Kaewwipat, Ph.D.)

.....Externe Prüferin
(Associate Professor PrapawadeeKusolrod, Ph.D.)

สุพัชชา เจนณะสมบัติ : ความสามารถด้านตัวบทในการเขียนของนักศึกษาไทยที่เรียน
ภาษาเยอรมันกรณีศึกษาด้านการเขียนเชิงอภิปรายโวหาร (TEXTKOMPETENZ BEIM
SCHREIBEN THAILÄNDISCHERDEUTSCHSTUDIERENDER AM BEISPIEL VON
ARGUMENTATIVEN TEXTEN) อ. ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก : รศ. ดร.วรรณณา
แสงอร่ามเรือง,อ. ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ร่วม : ศ. ดร.คาริน อากวาโด, 604 หน้า

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการพัฒนาความสามารถด้านตัวบทและปัญหาที่เกิดขึ้นในการ
เขียนเชิงอภิปรายโวหารของนักศึกษาไทยที่เรียนภาษาเยอรมัน กลุ่มประชากรที่ใช้ในงานวิจัยคือ
นักศึกษาระดับปริญญาเอกภาษาเยอรมัน ชั้นปีที่ 4 มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์จำนวน 15 คน ที่เรียนวิชา การ
เขียนภาษาเยอรมัน 3 (Writing in German 3) ข้อมูลที่ใช้ในการวิจัยคือ งานเขียนเชิงอภิปราย
โวหารรวมทั้งสิ้น 135 ฉบับ โดยตอนต้นของภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2556 กลุ่มประชากรได้รับ
มอบหมายให้เขียนตัวบทเชิงอภิปรายโวหารเป็นภาษาไทยและภาษาเยอรมันเพื่อศึกษาความ

สามารถด้านตัวบทในภาษาไทยและภาษาเยอรมันก่อนเริ่มเรียนวิชา การเขียนภาษาเยอรมัน 3ของ
กลุ่มประชากร ในระหว่างการเรียนวิชานี้ตลอดภาคเรียนที่ 1 กลุ่มประชากรได้รับมอบหมายให้เขียน
ตัวบทเชิงอภิปรายโวหารเดือนละ 1 ฉบับเพื่อศึกษาการพัฒนาความสามารถด้านตัวบทในการเขียน
เชิงอภิปรายโวหารภาษาเยอรมัน ในการวิเคราะห์ข้อมูลใช้กรอบทฤษฎีการวิเคราะห์งานเขียนเชิง
อภิปรายโวหารของ เอากส์ (Augst u.a. 2007) ผลการวิจัยพบว่ากลุ่มประชากรมีการพัฒนาด้านตัว
บทในการเขียนเชิงอภิปรายโวหาร กล่าวคือสามารถเขียนตัวบทโดยมองประเด็นปัญหาจากหัวข้อ
การเขียนในมุมมองที่หลากหลายมากขึ้น แสดงให้เห็นถึงการเขียนที่ผ่านการคิดวิเคราะห์ซึ่งถือว่าเป็น
เป็นลักษณะสำคัญของการเขียนเชิงอภิปรายโวหาร อย่างไรก็ตามผลการวิจัยยังพบปัญหาในการ
เขียนของกลุ่มประชากรส่วนใหญ่ 3 ด้านคือ การหาและรวบรวมข้อมูล ภาษา และ กระบวนการเขียน
งาน

ภาควิชา ภาษาตะวันตก	ลายมือชื่อนิสิต
สาขาวิชา ภาษาเยอรมัน	ลายมือชื่อ อ. ที่ปรึกษาหลัก
ปีการศึกษา 2558	ลายมือชื่อ อ. ที่ปรึกษาร่วม

5380523722 : MAJOR GERMANISTIK

KERNBEGRIFFE: TEXTKOMPETENZ / TEXTKOMPETENZ BEIM SCHREIBEN / ARGUMENTATIVES SCHREIBEN

SUPATCHA JENNASOMBUT: TEXTKOMPETENZ BEIM SCHREIBEN THAILÄNDISCHER DEUTSCHSTUDIERENDER AM BEISPIEL VON ARGUMENTATIVEN TEXTEN.

HAUPTGUTACHTERIN : ASSOC. PROF. WANNA SAENGARAMRUANG, PH.D,

ZWEITGUTACHTERIN: PROF. KARIN AUGUADO, PH.D., 604 SEITEN

Hauptziel der Arbeit ist zu erörtern, wie thailändische Deutschstudierende ihre Textkompetenz beim Schreiben am Beispiel von argumentativen Texten entwickeln.

15 Deutschstudierende an der Thammasat Universität wurden im Schreibkurs *Writing in German 3* (im Studienjahr 2013) aufgefordert, argumentative Texte zu schreiben. Zu Beginn des Kurses, wurden sie angeregt, drei argumentative Texte im Thailändischen zu schreiben, um die vorhandene Textkompetenz in der Muttersprache zu untersuchen. Zur Untersuchung der vorhandenen Textkompetenz im Deutschen forderte man sie, drei argumentative Texte zu schreiben. Im Laufe des Schreibkurses wurden sie angehalten, monatlich einen argumentativen Text zu schreiben, um die Textkompetenzentwicklung zu untersuchen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen deutlich, dass im Laufe des Kurses die meisten Probanden ihre Textkompetenz beim argumentierenden Schreiben entwickeln können. Eine deutliche Entwicklung besteht insbesondere in der Fähigkeit, mehrdimensional und reflektierend zu schreiben. Sie können also den strittigen Punkt aus mehreren Perspektiven betrachten. Bei der Mehrheit der Probanden finden sich Schwierigkeiten in folgenden Bereichen: Sachkompetenz, Sprachkompetenz und prozedurale Kompetenz.

Abteilung : Westliche Sprachen Unterschrift der Studentin

Fachgebiet : Deutsch Unterschrift der Hauptgutachterin.....

Studienjahr: 2015 Unterschrift der Zweitgutachterin.

DANKSAGUNG

Mein ganz herzlicher Dank gilt Frau Prof. Dr. Wanna Saengaramruang für ihre kontinuierliche Betreuung und für die jederzeit gewährte Unterstützung. Ich verdanke ihr darüber hinaus anregende Diskussionen und viele wertvolle Ratschläge. Jede Phase dieser Arbeit wurde von ihr intensiv, professionell und warmherzig begleitet.

Bei Frau Prof. Dr. Karin Aguado Padilla bedanke ich mich recht herzlich für die Vergabe des hochinteressanten Forschungsthemas. Ihre wegweisenden und kreativen Ideen haben wesentlich zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen. Dankbar anerkennen will ich auch ihre immer uneingeschränkte Hilfsbereitschaft und vielseitigen Unterstützungen in Kassel.

Ein herzliches Dankeschön gebührt Frau Dr. Antje Streit für das unermüdliche, schnelle Korrekturlesen. Ohne sie wäre die anfallende Arbeit nicht zu bewältigen gewesen.

Mein besonderer Dank gilt auch Herrn Dr. Thanakorn Kaewwipat für seine Freundschaft, für den anregenden Gedankenaustausch und für seine geduldige Bereitschaft, mich bei linguistischen Fragen zu unterstützen.

Den folgenden Damen und Herren bin ich sehr dankbar für ihre Hilfe, konstruktive Kritik und Verbesserungsvorschläge: Herrn Prof. Dr. Clemens Knobloch, Frau Prof. Thanomnaun O-Chareon, Frau Prof. Pornsan Watananguhn, Frau Prof. Dr. Prapawadee Kusolrod, Frau Oranut Thongtaksin (M.A.), Frau Pornsawat Charoensap (M.A.) und Frau Sombun Piyasinchart (M.A.). Meethawee, ich danke Dir von ganzem Herzen für die unvergessliche Zeit unserer Zusammenarbeit in Kassel und die daraus entstandende, für mich sehr wichtige, Freundschaft.

Diese Arbeit wäre nicht möglich gewesen, wenn ich nicht die engagierte Unterstützung von Herrn Andreas Knupp (M.A.) gehabt hätte, der mir Zugang zu seinem Schreibunterricht gewährt hat. Die Arbeit mit seinen Deutschstudierenden an der Thammasat Universität bildete die Basis für die praktische Überprüfung der theoretischen Grundlagen dieser Arbeit. Danken möchte ich insbesondere meinen Eltern, die mir durch ihre Zeit immer wieder die Kraft gegeben haben, meine Dissertation weiter zu führen.

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei meiner Familie. Die Kraft für diese Arbeit hätte ich nie ohne meinen Mann Supot Jennasombut und meinen Sohn Kitabodin Jennasombut, ihr Verständnis, ihre Geduld, ihre Liebe und ihre Unterstützung, gehabt. Sie haben mir immer wieder Mut gemacht, deshalb ist ihnen diese Arbeit gewidmet.

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
ABSTRACTS (THAI)	iv
ABSTRACTS (DEUTSCH)	v
DANKSAGUNG	vi
INHALTSVERZEICHNIS	vii
TABELLENVERZEICHNIS	xii
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xvi
KAPITEL I Einleitung	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Forschungsfragen	4
1.3 Ziel der Untersuchung	5
1.4 Stand der Forschung	6
1.5 Untersuchungsverfahren	11
1.6 Zum Aufbau der Arbeit	15
KAPITEL II Theoretische Grundlagen zur Textkompetenz beim Schreiben	18
2.1 Textkompetenz	18
2.1.1 Zur Definition des Textes	20
2.1.2 Wesensmerkmale des Textes	24
2.1.3 Zur Definition der Textkompetenz	33
2.1.4 Charakterisierung der Textkompetenz	37
2.2 Textkompetenz beim Schreiben	42
2.2.1 Begriffsbestimmung der Textkompetenz beim Schreiben	43
2.2.2 Textschreiben als Anordnungsmittel der Gedanken	46
2.2.3 Textschreiben als Problemlöseprozess	50
2.2.4 Kompetenzen zum Textschreiben	56
2.2.5 Indikatoren der Textkompetenz beim Schreiben	63

	Seite
KAPITEL III	Theoretische Grundlagen zum argumentativen Text 68
3.1	Argumentativer Text: Begriff und Funktionen 68
3.1.1	Begriff 68
3.1.2	Funktionen..... 71
3.2	Wesensmerkmale des argumentativen Textes 76
3.2.1	Allgemeine Bemerkungen zu argumentativen Texten 78
3.2.1.1	Sach- und leserorientiertes Schreiben 78
3.2.1.2	Syntaktische Komplexität 81
3.2.2	Argumentative Themenentfaltung 84
3.2.3	Argumentative Textstruktur 87
3.2.4	Textsortenspezifische Sprachmerkmale 91
3.3	Argumentationskompetenz 98
3.4	Zur Entwicklung der Schreibkompetenz von argumentativen Texten 106
3.4.1	Das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980) 107
3.4.2	Schreibentwicklungsmodelle für argumentative Texte 110
3.4.2.1	Problemdimensionen von Augst/Faigel (1986) und Textordnungsmuster von Feilke/Augst (1989) 110
3.4.2.2	Das ontogenische Stufenmodell für Textsortenkompetenz „argumentative Texte“ von Augst u.a. (2007) 112
KAPITEL IV	Schulische und universitäre Rahmenbedingungen für das Textschreiben in Thailand 118
4.1	Textschreiben an der Oberschule 119
4.1.1	Empirische Untersuchung über Erfahrungen der Deutschlernenden an der Oberschule mit dem Textschreiben 120
4.1.2	Gesamtbild vom Textschreiben der Deutschlernenden 158
4.2	Textschreiben an der Universität 163

	Seite
4.2.1 Empirische Untersuchung zum Textschreiben der Deutschstudierenden an der Universität	164
4.2.2 Gesamtbild des Textschreibens der Deutschstudierenden	173
KAPITEL V Entwicklung der Textkompetenz beim argumentativen Schreiben	177
5.1 Die empirische Untersuchung	177
5.1.1 Zielsetzung der Untersuchung	177
5.1.2 Vorgehensweise	178
5.1.3 Charakteristika der ForschungsteilnehmerInnen	181
5.1.4 Beschreibung des Kurses „ Writing in German 3 “	184
5.1.5 Zur Themenwahl	185
5.2 Forschungsergebnisse	187
5.2.1 Allgemeine Beobachtungen	187
5.2.2 Ergebnisse der empirischen Untersuchung im Einzelnen ...	190
5.2.3 Ergebnisse der empirischen Untersuchung im Gesamtbild	398
5.2.3.1 Probanden mit entwickelter Textkompetenz	404
5.2.3.2 Probanden mit unveränderlicher Textkompetenz ...	405
5.2.3.3 Probanden mit reduzierter Textkompetenz	406
5.2.4 Auswertung der Ergebnisse	406
5.2.4.1 Wesensmerkmale vorhandener Textkompetenz im Thailändischen	406
5.2.4.2 Wesensmerkmale vorhandener Textkompetenz im Deutschen	411
5.2.4.3 Das Gesamtbild der Textkompetenzentwicklung ...	420
5.3 Eine nähere Betrachtung der Textkompetenz beim argumentativen Schreiben thailändischer Deutschlernender	

	Seite
im Thailändischen, Englischen und Deutschen	432
KAPITEL VI Didaktisch-methodische Implikation	441
6.1 Förderungsmodell zur Didaktik der argumentativen Schreibkompetenz für thailändische Deutschlernende	446
6.1.1 Sammlung von Informationen	448
6.1.2 Mehrdimensionale Problembetrachtung	452
6.1.3 Textschreiben	455
6.2 Tipps: Methodisches Vorgehen bei der Anfertigung argumentativer Schreibtexte für thailändische Deutschlernende ..	460
6.3 Übungsbeispiele	466
6.2.1 Übungsvorschläge für Deutschstudierende	466
6.2.2 Übungsvorschläge für Deutschlernende an der Schule	496
KAPITEL VII Schlussfolgerung	521
LITERATURVERZEICHNIS	538
ANHANG	559
A 1 Schreibaufgaben	559
A 1.1 Schreibaufgaben zur Untersuchung der vorhandenen Textkompetenz (am Anfang des Schreibkurses <i>Writing in German 3</i>)	560
A 1.1.1 Schreibaufgaben im Thailändischen	560
A 1.1.2 Schreibaufgaben im Deutschen	569
A 1.2 Schreibaufgaben in der deutschen Sprache im Laufe des Schreibkurses <i>Writing in German 3</i>	581
A 2 Selbstevaluation	593
A 2.1 Selbsteinschätzungsbogen im Thailändischen	593
A 2.2 Selbsteinschätzungsbogen im Deutschen	594
A 2.3 Selbstevaluationsergebnisse	596

	Seite
A 2.3.1 Selbsteinschätzungsbogen von Text I: Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?	596
A 2.3.2 Selbsteinschätzungsbogen von Text II: Schönheitsoperation – ja oder nein?	597
A 2.3.3 Selbsteinschätzungsbogen von Text III: Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?.....	599
A 2.3.4 Selbstevaluationsergebnisse von den drei Texten im Durchschnitt	600
A 3 Fragebogen zur Personenangabe der Probanden der Forschung zur Textkompetenzentwicklung.....	602
A 4 Fragebogen zur Schreiberfahrungen im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht (Kap. 4)	603

TABELLENVERZEICHNIS

		Seite
Tab. 2.2-1	Kompetenzen unter Prozessperspektive	59
Tab. 2.2-2	Darstellung der Kompetenzen zum Textschreiben in 4 Wissensbereichen.....	62
Tab. 3.3-1	Übersicht über Anknüpfungspunkte von Kompetenzen zum Schreiben argumentativer Texte und vom Textschreiben	104
Tab. 3.4.1-1	Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980)	109
Tab. 4.1-1	Lerninhalte im Lehrwerk Wannakadeewijak Band I-III	123
Tab. 4.1-2	Darstellung der Häufigkeiten des Textschreibens in allen Textsorten	140
Tab. 4.1-3	Darstellung der Häufigkeiten der Schreibaufgaben und -aktivitäten	150
Tab. 4.2-1	Angebotene Schreibkurse an den vier Universitäten	165
Tab. 4.2-2	Schreibaufgaben der Schreibkurse an den vier Universitäten	169
Tab. 5.1-1	Kriterien zur Textkompetenzbewertung (Augst u.a. 2007)	180
Tab. 5.1-2	Personenangabe	182
Tab. 5.1-3	Erfahrungen mit dem Deutschlernen	183
Tab. 5.2-1	Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 1	191
Tab. 5.2-2	Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 1	195
Tab. 5.2-3	Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 1	200
Tab. 5.2-4	Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 1	205
Tab. 5.2-5	Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 2	206
Tab. 5.2-6	Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 2	209
Tab. 5.2-7	Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 2	215
Tab. 5.2-8	Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 2	220

	Seite
Tab. 5.2-9	Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 3 222
Tab. 5.2-10	Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 3 224
Tab. 5.2-11	Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 3 229
Tab. 5.2-12	Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 3 233
Tab. 5.2-13	Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 4 235
Tab. 5.2-14	Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 4 237
Tab. 5.2-15	Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 4 244
Tab. 5.2-16	Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 4 248
Tab. 5.2-17	Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 5 249
Tab. 5.2-18	Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 5 253
Tab. 5.2-19	Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 5 256
Tab. 5.2-20	Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 5 260
Tab. 5.2-21	Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 6 261
Tab. 5.2-22	Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 6 263
Tab. 5.2-23	Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 6 270
Tab. 5.2-24	Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 6 274
Tab. 5.2-25	Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 7 276
Tab. 5.2-26	Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 7 279
Tab. 5.2-27	Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 7 284
Tab. 5.2-28	Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 7 290
Tab. 5.2-29	Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 8 292
Tab. 5.2-30	Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 8 294
Tab. 5.2-31	Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 8 299
Tab. 5.2-32	Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 8 303

	Seite
Tab. 5.2-33	Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 9 305
Tab. 5.2-34	Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 9 308
Tab. 5.2-35	Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 9 315
Tab. 5.2-36	Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 9 317
Tab. 5.2-37	Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 10 319
Tab. 5.2-38	Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 10 321
Tab. 5.2-39	Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 10 326
Tab. 5.2-40	Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 10 330
Tab. 5.2-41	Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 11 332
Tab. 5.2-42	Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 11 334
Tab. 5.2-43	Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 11 340
Tab. 5.2-44	Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 11 344
Tab. 5.2-45	Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 12 346
Tab. 5.2-46	Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 12 349
Tab. 5.2-47	Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 12 356
Tab. 5.2-48	Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 12 360
Tab. 5.2-49	Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 13 361
Tab. 5.2-50	Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 13 364
Tab. 5.2-51	Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 13 369
Tab. 5.2-52	Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 13 372
Tab. 5.2-53	Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 14 374
Tab. 5.2-54	Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 14 377
Tab. 5.2-55	Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 14 382

	Seite
Tab. 5.2-56	Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 14 387
Tab. 5.2-57	Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 15 387
Tab. 5.2-58	Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 15 391
Tab. 5.2-59	Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 15 395
Tab. 5.2-60	Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 15 397
Tab. 5.2-61	Darstellung der vorhandenen Textkompetenz im Thailändischen und im Deutschen 399
Tab. 5.2-62	Darstellung der Zahl der ForschungsteilnehmerInnen auf jeweiliger Stufe der vorhandenen Textkompetenz beim argumentativen Schreiben im Thailändischen und Deutschen 401
Tab. 5.2-63	Darstellung der entwickelten Textkompetenz beim argumentativen Schreiben im Deutschen 401
Tab. 5.2-64	Darstellung der Zahl der ForschungsteilnehmerInnen auf jeweiliger Stufe der Textkompetenz am Anfang und im Laufe des Schreibkurses im Deutschen 403
Tab. 5.2-65	Übersicht über die vorhandene Textkompetenz im Thailändischen und im Deutschen 419
Tab. 5.2-66	Übersicht über die Textkompetenzentwicklung im Deutschen 429
Tab. 6.1-1	Die Stichpunkte der vorgestellten Übungskonzepte 446

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	Seite
Abb. 2.1-1 Die vier Quadranten	37
Abb. 2.2-1 Das kognitive Modell des Schreibens	54
Abb. 3.2-1 Schema argumentativer Struktur	85
Abb. 3.2-2 Argumentatives Schema mit Beispiel	86

KAPITEL I

EINLEITUNG

1.1 Problemstellung

Textkompetenz ist eine Schlüsselkompetenz für den Wissens- und Fremdspracherwerb. Um eine Fremdsprache zu erwerben, müssen die Lernenden nämlich aufgefordert werden, viele Texte zu lesen, zu schreiben, zu hören und in Texten zu sprechen. Diese aktive und zeitintensive Auseinandersetzung mit Texten stellt hohe Anforderungen in verschiedenen Kompetenzbereichen, weil im Fremdsprachenunterricht neben der Inhaltsorganisation auch dem angemessenen Sprachgebrauch besondere Bedeutung zukommt.

Thailändische Studienanfänger mit Deutsch als Hauptfach haben handfeste Probleme beim Textschreiben in der deutschen Sprache. Diese Beobachtung wird von Lehrenden und natürlich von den Lernenden selbst gemacht (vgl. auch Kusolrod 2003: 220). Diese Schreibschwierigkeiten zeigen sich auch deutlich in meiner empirischen Datenerhebung im Rahmen einer Seminararbeit über die Untersuchung der Schreibkompetenz, die 2010 an Universitäten in Bangkok und im Großraum Bangkok gemacht wurde, nämlich an der Chulalongkorn Universität, der Thammasat Universität, der Kasetsat Universität und der Silpakorn Universität. Die Untersuchung hat ergeben, dass viele thailändische Studienanfänger kaum in der Lage waren, argumentative Texte zu schreiben. Das halte ich für „gefährlich“, weil diese Art des Schreibens für den Lernerfolg an der Universität eine besondere Rolle spielt. An der Universität wird das Schreiben in der Regel mit wissenschaftlichem Arbeiten verbunden, wie z.B. in Seminar- und Abschlussarbeiten. Die Universität ist eine versprachlichte Institution, in der alles Wissen in den spezifischen universitären Textarten versprachlicht werden muss, damit es dokumentiert, kommuniziert, bewertet und weiterverwendet werden kann. In diese Art des Umgangs mit Wissen müssen die Studierenden eingewiesen werden. Das und nichts anderes ist der Sinn des Schreibens im Studium. Das Schreiben hier meint damit, Texte zu schreiben, in denen die Studierenden nicht nur informieren, beschreiben oder von der

subjektiven Welt des Ichs erzählen, sondern auch ihre Meinungen zu strittigen Sachverhalten äußern und sie sachorientiert begründen, um ihre Behauptungen zu untermauern. Genauer gesagt: Sie müssen schriftlich argumentieren können.

Die Bedeutung der Argumentationskompetenz wird u.a. dadurch sichtbar, dass dem im Abschnitt 24 des 1999 in Kraft getretenen thailändischen Bildungsgesetzes dieser Kompetenz besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dabei geht es im Kern um die lernerorientierte Unterrichtsgestaltung, bei der die Lernenden aufgefordert werden, nach ihrem jeweiligen Potential das Gelernte auch im Alltagsleben zu verwenden (vgl. [http://www.moe.go.th/edtechfund/fund/images/stories/laws/prb_study_\(final\).pdf](http://www.moe.go.th/edtechfund/fund/images/stories/laws/prb_study_(final).pdf)). Im Rahmen des Sprachlernens sollen Lernende dazu befähigt werden, mittels der gelernten Sprache ihre Einstellungen und Empfindungen darzustellen, etwas zu erklären, Meinungen zu äußern und andere zu überzeugen; anders formuliert: Sie sollten ihre **Meinungen begründet ausdrücken, verteidigen oder sozusagen „argumentieren“ können** (vgl. http://lms.thaicyberu.go.th/officialtcu/main/advcourse/presentstu/course/ww521/joemsiit/joemsiit-web1/ChildCent/Child_Center3_3.htm).

Die Bedeutung der Kompetenz zum Argumentieren steht im Lernen im 21. Jahrhundert besonders im Fokus, weil die virtuelle Welt in unsere Gesellschaft getreten ist. Unsere Lernenden bewegen sich in einer Welt, die durch Informationsberge ihr Leben radikal verändert und die Wissensgewinnung durch Recherche im Internet zunehmend eine bedeutende Stellung einnimmt. Aus diesem Grund sollten die Lernenden in der Lage sein, sich Wissen außerhalb der Schule anzueignen, kritisch zu denken und darüber nachzudenken bzw. intrapersonal zu argumentieren, um Informationen dem Zweck entsprechend zu selektieren. Aus dieser Perspektive versuchen amerikanische Wissenschaftler, erwünschte Charakteristika der Lernenden im 21. Jahrhundert zu bestimmen. Sie geben wie folgt einen Überblick über das wünschenswerte Lehren und Lernen in diesem Zeitraum: Mehr gelernt als gelehrt, mehr Erfahrungen machen als nur in der Schule lernen, eher lernerorientiert als lehrerorientiert und eher kompetenz- und prozessorientiert als produktorientiert (vgl. <http://www.qlf.or.th/Home/FrontPage>). Um dies zu erreichen, werden die sogenannten Fertigkeiten **„3R 4C“** vorgestellt bzw. eingeführt: 3R bezieht sich auf **R**eading, **W**riting, **A**rithmetic und 4C auf **C**ritical

Thinking, **C**ommunication, **C**ollaboration und **C**reativity

(<http://www.qlf.or.th/Home/FrontPage>).

Das Lehr- und Lernkonzept über die im 21. Jahrhundert gewünschten Fertigkeiten wurde 2002 in Amerika von öffentlich-privaten Organisationen erstellt und im Bildungssystem implementiert (vgl. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Report.pdf). Um das Jahr 2008 wurde dieses Konzept im thailändischen Bildungsbereich verbreitert. Es lässt sich zwar noch nicht im thailändischen Bildungsgesetz finden, wird aber von den BildungswissenschaftlerInnen als wichtige Tendenz für die Bildungsentwicklung in Thailand angesehen (vgl. www.qlf.or.th/Home/Contents/417).

Betrachtet man die 3R 4C Fertigkeiten und das argumentative Schreiben genauer, zeigen sich Anknüpfungspunkte und Unterstützungsmöglichkeiten. Ich möchte an dieser Stelle anmerken, dass das Schreiben von argumentativen Texten zum großen Teil den Erwerb dieser 3R 4C Fertigkeiten fördern kann. Bei der Beherrschung des argumentativen Schreibens geht es im Kern darum, eigene Behauptungen zu begründen und diese mit stützenden Argumenten bzw. treffenden Beispielen belegen zu können. Das heißt, beim Verfassen von argumentativen Texten (Writing) müssen die Lernenden lesen bzw. recherchieren, um stützendes externes Wissen zu gewinnen (Reading). Bei der Selektion der Informationen und bei der Einschätzung der strittigen Sachverhalte müssen sie auch kritisch denken (Critical Thinking) und bei der Suche nach einer angemessenen Art und Weise, wie sie den Standpunkt mit Belegen und Beweisen stützen sollen, ist es wichtig, kreativ zu denken (Creativity). Da das Hauptziel des argumentativen Schreibens ist, die Lesenden zu überzeugen oder zu einer gewünschten Handlung zu bringen, verlangt diese Art des Schreibens eine beachtliche Sensibilität für Kommunikationspartner oder – einfacher gesagt – Kommunikationskompetenz (Communication). Als komplexe Aufgabe ist es manchmal auch erforderlich, einen argumentativen Text gemeinsam zu schreiben (Collaboration), d.h. die Lernenden haben die Chance, gemeinsam zu überlegen, Vorschläge der anderen anzunehmen oder abzulehnen und unterschiedliche Anforderungen im Schreibprozess gemeinsam zu bewältigen, also sich nicht mehr wie ein Einzelkämpfer zu fühlen. Die

Schreibhemmungen können durch das kooperative Schreiben überwunden werden, und die Freude am Schreiben wird den Lernenden zurückgegeben. Die Textkompetenz beim argumentativen Schreiben gilt aus diesen Gründen als eine grundlegende Kompetenz für den Lernerfolg bzw. für das Lernen im 21. Jahrhundert, in dem die Menschen mit einem großen Informationsfluss konfrontiert werden und kritisch sowie argumentierend denken müssen, um sich für das Richtige entscheiden zu können oder um passende Auskünfte auszuwählen und diese für das eigene Lernen zu nutzen.

Aus eigenen Erfahrungen und aus mehreren Gesprächen mit thailändischen Deutschlehrenden entsteht der Eindruck, dass das Textschreiben für viele Studierende eine Aufgabe darstellt, die unter Druck und Zwang zu bewältigen ist. Wenn die Studierenden öfter die Erfahrung machen, dass Schreiben ihnen eine Art „Schreibschmerz“ und Schwierigkeiten im Studium bereitet, dann könnte es sein, dass ihre Lernmotivation und ihr Lernwille dadurch verdorben werden. Wenn das Problem vernachlässigt bleibt, wird ein Lernerfolg auch nicht erreicht, weil das textbezogene Schreiben eine grundlegende Kompetenz für den Wissenserwerb ist. Das Schreibproblem und die nicht der Erwartung entsprechende Entwicklung der Schreibkompetenz der thailändischen Deutschstudierenden werden zwar oft in Lehrgesprächen thematisiert, wurden aber bislang nie systematisch und gründlich untersucht. Im Forschungsbereich des Schreibens im thailändischen Deutschunterricht tritt vor allem die Analyse der grammatischen und lexikalischen Aspekte in den Vordergrund. Textstrukturelle Aspekte sowie die Fähigkeit, konzeptionell schriftliche Texte zu verfassen, sind empirisch bislang unzureichend erforscht worden. Die vorliegende Untersuchung soll demnach dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen.

1.2 Forschungsfragen

Auf Basis der Untersuchung der Textkompetenzentwicklung beim argumentativen Schreiben erfolgt die Beantwortung der Forschungsfragen. Diese umfassen drei grundlegende Fragestellungen und lauten wie folgt:

1. Wie entwickeln thailändische Deutschstudierende Textkompetenz beim

argumentativen Schreiben in folgenden Aspekten:

- die sachorientierte Begründung
 - die mehrdimensionale Problembetrachtung
 - die textsortenangemessene Textstrukturierung
 - das adressatenorientierte Schreiben?
2. Welche Schwierigkeiten haben thailändische Deutschstudierende beim argumentativen Schreiben?
 3. Auf welche Weise kann die Textkompetenz beim argumentativen Schreibenthailändischer Deutschstudierender gefördert werden?

1.3 Ziel der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit verfolgt drei Ziele:

1. Das Hauptziel ist die Studie über die Entwicklung der Textkompetenz thailändischer Deutschstudierender beim argumentativen Schreiben. Es soll nämlich festgestellt werden, wie thailändische Deutschstudierende ihre Kompetenz, textsortenspezifische Bedingungen für argumentatives Schreiben zu erfüllen, entwickeln. Unter **„textsortenspezifischen Bedingungen“** werden die Fähigkeiten in folgenden Bereichen verstanden:

- die sachorientierte Begründung: die Fähigkeit, den eigenen Standpunkt sachorientiert und begründet auszudrücken;
- die mehrdimensionale Problembetrachtung: die Fähigkeit, den strittigen Punkt aus unterschiedlichen Perspektiven zubeachten und mögliche Gegenargumente anzuführen sowie zu entkräften;
- die textsortenangemessene Textstrukturierung: die Fähigkeit, eine deutlich ausgeprägte Struktur des argumentativen Textes zu erzeugen, d.h. einen Aufbau mit einer Einleitung, einem Diskussionsteil (Pro- und Kontra-Argumenten) und einer Schlussfolgerung;

- das adressatenorientierte Schreiben: die Fähigkeit, die Ichbetroffenheit zu überwinden und Gedanken, Gefühle, Einwände oder mögliche Meinungsabweichungen der Lesenden zu bedenken.
2. In der Arbeit soll dargelegt werden, welche Schwierigkeiten thailändische Deutschstudierende beim argumentativen Schreiben im Deutschen haben.
 3. Das letzte Ziel besteht darin, ein spezifisches didaktisches Schreibmodell für die Verbesserung der Kompetenz beim argumentativen Schreiben thailändischer Deutschstudierender zu entwickeln.

1.4 Stand der Forschung

Hinsichtlich des Forschungsstandes wird deutlich, dass das Textschreiben in Thailand noch kein etabliertes Arbeits- und Forschungsfeld ist. Hier gibt es noch keine Untersuchungen, die sich mit der Textkompetenz beim Schreiben bzw. mit dem argumentativen Schreiben auseinandersetzen. Es existiert nur eine Arbeit von Wathanawara (2007), die sich mit dem Gebrauch der grammatischen und lexikalischen Mittel bei Begründungen thailändischer Deutschstudierender beschäftigt. Dabei werden sprachliche Fehler beim Verfassen von Texten im Rahmen der kausalen Kohärenz berücksichtigt. Diese Analyse ist aber eher eine die Untersuchung zum Gebrauch der Grammatik mit Hilfe schriftlicher Texten.

Darüber hinaus ist im Bereich „Textschreiben“ ist die Forschung von Watanangguhn (2001) zu nennen. Die Untersuchung ist psycholinguistisch angelegt und versucht anhand der Präzedenztheorie von Dietrich (1996) den Vorgang der Übertragung der Idee in die schriftlichen Texten zu erklären. Die Theorie besagt, dass in der linearen Abfolge von Sachverhaltsteilen im Satz bzw. im Text der unwichtigere Gegenstand vor dem wichtigeren, der schon bekannte Sachverhalte vor dem unbekanntem stehen soll.

Das Präzedenzmodell gibt den Stellenwert der Wortstellung beim Verfassen von Texten. Daraus ergab sich, **„dass deutsche lernersprachliche Äußerungen thailändischer GermanistikStudierenden [sic!] in ihrer Linearisierung systematisch von den**

gleichbedeutenden deutschen Linearisierungen abweichen und dass die Abweichungen **die Ursache dafür bilden, dass der lernersprachliche Text stellenweise inkohärent ist**“ (Watanagguhn 2001: ii). Dabei steht der innere Prozess des Ausdrückens der Gedanken in der schriftlichen Textproduktion im Forschungsfokus. Es handelt sich also nicht um eine Studie zur Kompetenz in der Textgestaltung im Sinne einer strukturellen und sprachlichen Textsortenangemessenheit.

Im Gegensatz zu Thailand werden in internationalen wissenschaftlichen Diskussionen in Deutschland regelmäßig neue Ergebnisse der Schreibforschung und Schreibdidaktik präsentiert (Kruse 2007). Die Textkompetenz findet in Deutschland Beachtung, weil internationale und nationale Vergleichsstudien der vergangenen Jahre (PISA¹, IGLU², VERA³) mit Nachdruck darauf aufmerksam gemacht haben, dass Bildungserfolg in Deutschland mit der sozialen und ethnischen Herkunft der Kinder und Jugendlichen interagiert und viele Heranwachsende hinsichtlich ihrer Bildungs-, Partizipations- und Verwirklichungschancen benachteiligt sind. Das Problem führt zu folgender Fragestellung: Welche Kompetenzen müssen Kinder und Jugendliche also entwickeln, um ihr Studium und ihr Leben in der modernen Gesellschaft bzw. in der virtuellen Welt gestalten zu können? PISA 2000⁴ sieht die Textkompetenz als Antwort auf diese Frage an, und zwar als die Kompetenz, Texten gezielt Informationen entnehmen und verstehen zu können, diese textbezogen zu reflektieren, zu interpretieren und dies auch schriftlich zu formulieren. Seit etwa Mitte des letzten Jahrzehnts findet sich daher eine Reihe neuer Studien zur Textkompetenz. Protmann-Tselikas und seine MitarbeiterInnen legten zentrale Beiträge zum Verständnis der Textkompetenz vor (Portmann-Tselikas 2002, 2005; Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2002, 2008; Schmölzer-Eibinger

¹**P**rogramme for **I**nternational **S**tudent **A**ssessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung): Eine Schulleistungsuntersuchung für alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten fünfzehnjähriger Lernender

²**I**nternationale **G**rundschul-**L**ese-**U**ntersuchung (Die internationale Bezeichnung ist PIRLS (Progress in International Reading Study): Die Lesekompetenz der Schüler wird vergleichend getestet.

³**V**ergleichsarbeiten: Die Studie für die Schul- und Unterrichtsentwicklung entstand infolge des schlechten Abschneidens deutscher SchülerInnen in der PISA Studie 2000.

⁴ Der Schwerpunkt von PISA 2000 liegt auf der Lesekompetenz (PISA 2003: Mathematik; PISA 2006: Naturwissenschaft). Im Jahr 2000 nahmen rund 250.000 SchülerInnen in 33 Ländern am standardisierten PISA-Test teil.

2008). Exemplarisch sollen hier die viel beachteten Forschungsarbeiten von Schmölder-Eibinger (2008) genannt werden. Die Forscherin untersucht die Textkompetenz bzw. Textproduktionsprozesse und Schwierigkeiten bei der schriftlichen Formulierung in der deutschen Sprache in Gruppen von Zweitsprachenlernenden und von Muttersprachlern. Die Untersuchung zeigt deutlich, dass die Schreibprobleme in verschiedenen Dimensionen stattfinden (z.B. Sprachverwendung, Themenentfaltung, Textkohärenz und Stil). Diese Analyse ist von großer Bedeutung, weil die Autorin mit Hilfe von qualitativen Analysen von Lernertexten und von Unterrichtsbeobachtungen Indikatoren für Textkompetenz entwickelt, die weitere Forschungen zur Textkompetenz stark beeinflusst haben. Diese Indikatoren für Textkompetenz sind sowohl für die Textproduktion wie auch für die Rezeption gültig. Dabei geht es um die Einschätzung der Textkompetenz unter 6 Aspekten, d.h. Perspektivenwechsel, Bedeutungskonstruktion im Kontext, sprachliche Variation, Fokussierung von Kernaussagen, Themenentfaltung und Textkohärenz und Veränderung am Text (vgl. Schmölder-Eibinger 2008: 148ff.).

Betrachtet man die Forschungen zur Kompetenz zum argumentativen Schreiben, sollen folgende exemplarisch genannt werden:

Zum argumentativen Schreiben liegen zahlreiche Arbeiten vor. Zur Entwicklung argumentativer Fähigkeiten sind insbesondere die Arbeiten von Völzing (1982), Miller/Klein (1981) und Scardamalia (1981) hervorzuheben. In diesen Studien geht es vor allem um den Erwerb argumentativer Fähigkeiten bei Kleinkindern. Es wird beobachtet, dass Kinder schon ab dem Alter von zwei Jahren verschiedene Strategien entwickeln und einsetzen können, um ihr Ziel zu erreichen. Dabei handelt es sich um rudimentäres Argumentieren. Die Fähigkeit zum argumentativen Schreiben entwickelt sich viel später, vermutlich nach dem 14. Lebensjahr.

Die Untersuchung von Augst und Faigel (1986) dürfte eine der wichtigsten sein, die sich im deutschen Raum mit der Entwicklung des schriftlichen Argumentierens befasst. In dieser Untersuchung werden die Besonderheiten des schriftlichen in vergleichender Abgrenzung vom mündlichen Argumentieren dargelegt. An der Untersuchung nahmen je 30 GymnasiastInnen des 7., 10. und 12. Schuljahres sowie 30 Studierende teil, die zum Verfassen eines argumentativen Briefes angehalten wurden. Als großes Verdienst dieser

Studie soll hier die Ermittlung bzw. Festlegung verschiedener Textordnungsmuster für das Schreiben argumentativer Texte erwähnt werden (linear-entwickelnd, formal-systematisch, material-systematisch, linear-dialogisch), die als Grundlage für weitere Untersuchungen gedient haben (z.B. Winkler 2003).

Winkler (2003) beschäftigt sich mit der Untersuchung der Text- und Argumentationskompetenz von 30 Studienanfängern verschiedener Fachrichtungen. Die Probanden wurden angehalten, Texte zu schreiben, in denen sie zu ihren Erfahrungen mit dem argumentierenden Schreiben im Deutschunterricht Stellung nehmen und diese Stellungnahme an einen fiktiven Leser adressieren. Die Texte wurden in zweierlei Hinsicht untersucht: Einerseits wird die Praxis argumentierenden Schreibens im Deutschunterricht thematisiert, und andererseits wird die Argumentationskompetenz der Probandentexte analysiert. Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, dass es vielen Studierenden an argumentationsspezifischer sprachlicher Kompetenz mangelt. Insbesondere die Adressatenorientierung bereitet ihnen enorme Schwierigkeiten, eine Automatisierung des adressatenbezogenen Schreibens hat nicht stattgefunden.

Weiterhin beschäftigt sich Rapti (2005) damit, die Entwicklung der Text- und Argumentationskompetenz bei zweisprachigen Kindern zu erforschen. Insgesamt 27 griechische, in Deutschland aufwachsende Schüler des 4., 6. und 8. Schuljahres wurden zum Verfassen von zwei argumentativen Texten angehalten, und zwar einem im Deutschen und einem anderen im Griechischen. Diese Texte wurden hinsichtlich der Text- und Argumentationsstruktur, der Syntax und der Lexik analysiert. Dabei wurde einerseits untersucht, wie sich die Text- und Argumentationskompetenz in beiden Sprachen im Laufe der Zeit entwickeln, und andererseits inwieweit diese Kompetenzen in der einen Sprache höher entwickelt sind als in der anderen. Die Forschungsergebnisse zeigen deutlich, dass mit zunehmendem Alter auch die Fähigkeiten zunehmen, sich in der Schriftsprache (im Griechischen und im Deutschen) adäquat zu äußern und schriftlich zu argumentieren: Der Wortschatz wird in beiden Sprachen anspruchsvoller, die Syntax komplexer, die Textstruktur homogener, wobei mit zunehmendem Alter die Zweitsprache Deutsch jedoch besser beherrscht wird als die Muttersprache.

Des Weiteren beschäftigen sich Augst und sein Team (2007) mit einer Längsschnittuntersuchung der Textkompetenz beim Schreiben in fünf Textsorten: Erzählung, Bericht, Instruktion, Beschreibung, Argumentation. Mittels der Untersuchung wurde ermittelt, wie sich die Fähigkeit von Kindern in der 2., 3. und 4. Klasse entwickelt, Texte im Rahmen verschiedener kommunikativer Anforderungen zu schreiben. In der Studie werden textstrukturelle, lexikalische, syntaktische und kommunikative Analysen durch ein Modell vervollständigt, das aus vier Stufen besteht: Subjektive Auswahl und assoziative Reihung, subjektive Auswahl und konnexive Kompetenzbildung, objektive Auswahl und analytische Komplexbildung, objektive Auswahl und synthetische Integration. Zunächst zeigen sich das assoziative Schreiben und schwache Begründungen. Schon im zweiten Stadium tritt an die Stelle der subjektiven Assoziationen eine erste sachlogische Verkettung des Dargestellten, die in einem dritten Stadium abgelöst wird durch mehrdimensionale, perspektivische Textgebilde. Dabei werden die Texte in Teiltexte mit je eigenen Aspekten zerlegt. Beispielsweise wird in **Erzählungen das Unerwartete etwa mit einem „plötzlich“ deutlich von der Einleitung** abgegrenzt, und in argumentativen Texten werden Pro- und Kontra-Argumente angeführt. Im vierten Stadium werden die Texte zunehmend vom Ende her, d.h. von ihrer Funktion her konzipiert, sodass die Teiltexte wieder zusammengefügt werden. Daraus lässt sich ableiten, dass die Entwicklungsvorgänge von Lernenden von der Textsorte abhängen. Im Vergleich zu Erzählung, Bericht, Instruktion und Beschreibung ist das argumentative Schreiben für die Probanden am schwierigsten. Dabei ist die Kompetenz der meisten Lernenden auf der dritten Stufe, d.h., es gibt keine deutlich ausgeprägte Argumentationsstruktur, und die Bezugnahme auf Adressaten wird kaum berücksichtigt. Das Stufenmodell von Augst u.a. wird auch in der vorliegenden Arbeit verwendet.

Der Literaturüberblick zeigt, dass während Schreibforschungen in Deutschland zunehmend Beachtung finden, es in Thailand bisher leider noch keine Untersuchungen zur Schreibkompetenz der thailändischen Deutschlernenden auf der Textebene gibt. Die vorliegende Arbeit versucht demnach, die vorhandene Lücke zu füllen und die Kompetenzen der Studierenden punktgenau zu entwickeln.

1.5 Untersuchungsverfahren

Die in den vorangegangenen Kapitel abgeleiteten Forschungsfragen werden im Rahmen einer empirischen Studie untersucht. Dieses Kapitel erläutert die Methodik, die hierzu eingesetzt wird. In der vorliegenden Arbeit erfolgt die Datenerhebung durch Beobachtung, Befragung und Textanalyse.

Im Fokus der Befragung stehen die Angaben zur Person, Erfahrungen mit Auslandsaufenthalten und Lernergebnissen der Probanden in den vorigen Schreibkursen *Writing in German 1* (GR 241) und *Writing in German 2* (GR 242)⁵. Die Fragebögen wurden auf Thai verfasst. Bei den Fragen mussten diese Informationen gegeben werden.

Bei der Textanalyse stehen schriftliche argumentative Texte zur Verfügung. Die Texte wurden von 15 Studierenden mit Deutsch als Hauptfach an der Thammasat Universität geschrieben. Diese 15 Probanden waren Teilnehmer am Schreibkurs *Writing in German 3* (GR 343). Der Schreibkurs begann Anfang Juni 2013 und endete Ende September 2013. Er zielt darauf ab, dass die Studierenden in formellen Kontexten argumentieren, ihre Meinung zu verschiedenen Themen darstellen, durch Beispiele verdeutlichen und begründen sowie zu einem komplexen Thema gut strukturierte Texte schreiben können. Dabei werden die Charakteristika des argumentativen Textes vermittelt. Das ist der Hauptgrund dafür, dass die 15 Kursteilnehmer zu Probanden in der vorliegenden Studie ausgewählt wurden. Das Verfassen von Untersuchungstexten fand in diesem Schreibkurs

⁵Die Schreibkurse *Writing in German 1* und *2* sind Voraussetzungen für den Besuch des Kurses *Writing in German 3*. Im Kurs *Writing in German 1* steht die Vermittlung der Beschreibung von eigenen Erlebnissen, Personen, Bildern, Vorgängen und Gegenständen im Mittelpunkt. Dabei werden Übungen zur Erweiterung der Grammatik, des Wortschatzes und nötige Redemittel angeboten.

Im Kurs *Writing in German 2* sollen Studierende erkennen, welche Voraussetzungen für bestimmte Textsorten gelten. Sie sollen das Erlernete umsetzen und schriftliche Äußerungen korrekt formulieren. Sie schreiben beispielsweise Meinungsäußerungen, Argumentation, Briefe, Lebenslauf, Bewerbung und Referat. Sie schreiben sozusagen formelle Texte, die für ihr Berufsleben und das weitere Studium nützlich sein können. Im *Writing in German 3* sollen Studierende lernen, in formellen Kontexten zu argumentieren, ihre Meinungen zu verschiedenen Themen begründet darzustellen und zu einem komplexen Thema textsortenangemessene Texte zu schreiben. Dabei sind der Schwierigkeitsgrad und die steigende Lerninhaltskomplexität deutlich erkennbar (siehe dazu Kapitel 5.1.4).

statt. Der Kurs dauerte 90 Minuten. Die Probanden hatten eine Unterrichtsstunde (besagte 90 Minuten) Zeit, den Text zu schreiben.

Hauptziel dieser Arbeit ist, die Entwicklung der Textkompetenz beim argumentativen Schreiben im Deutschen zu untersuchen. Deshalb ist es unerlässlich, zunächst die vorhandene Textkompetenz in der deutschen Sprache der Versuchspersonen zu erfassen. Zu berücksichtigen ist aber, dass diese vorhandene Textkompetenz beim Schreiben natürlich nicht bei Null anfängt, weil diese Kompetenz immer von der Muttersprache in weitere Sprachen transferierbar ist. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, zu Beginn die vorhandene Textkompetenz der Probanden beim argumentativen Schreiben in der Muttersprache Thailändisch zu untersuchen, um herauszufinden, welche Schreibgewohnheiten sie von der Muttersprache beim argumentativen Schreiben im Deutschen mitgebracht haben. Dann wurden die Probanden aufgefordert, Texte im Deutschen zu verfassen. Die Untersuchung der Textkompetenzentwicklung lässt sich in vier Hauptphasen gliedern:

- Phase 1: Die Untersuchung vorhandener Textkompetenz in der Muttersprache
- Phase 2: Die Untersuchung vorhandener Textkompetenz in der deutschen Sprache
- Phase 3: Die Untersuchung der Textkompetenzentwicklung in der deutschen Sprache
- Phase 4: Die Bewertung der Textkompetenzentwicklung

Im Folgenden wird jede Phase näher ausgeführt:

Phase 1

Um die vorhandene Textkompetenz in der Muttersprache zu erfassen, wurden die 15 Probanden im Juni 2013, ganz am Anfang des Schreibkurses *Writing in German 3*, aufgefordert, bestmöglichst drei argumentative Texte in der thailändischen Sprache zu schreiben. Die drei Texte zu schreiben umfasste 3 Unterrichtseinheiten, also die ersten 3 Wochen des Schreibkurses.

Phase 2

Anfang Juli 2013, zwei Wochen nach dem Textschreiben im Thailändischen, wurden die Probanden aufgefordert, drei argumentative Texte in der deutschen Sprache zu

schreiben, um ihre vorhandene Textkompetenz im Deutschen zu zeigen. Sie schrieben zu demselben Thema im Thailändischen, damit ihre vorhandene Textkompetenz im Deutschen und in der Muttersprache vergleichend betrachtet werden konnte. Dadurch wird deutlich, was sie in der Muttersprache beim Schreiben im Deutschen mitgebracht bzw. weggelassen haben. Im Zeitabstand von zwei Wochen sollte das bloße Kopieren des Textinhalts von den thailändischen in die deutschen Texte vermieden werden. Das Verfassen der jeweiligen Texte fand innerhalb der Unterrichtsstunde statt. Genauso wie das Textschreiben in der Muttersprache hatten die Probanden 90 Minuten Zeit für jede Schreibaufgabe.

Phase 3

Um kontinuierliche Entwicklungsveränderungen beim Schreiben in der deutschen Sprache zu erhalten, wurden die Probanden aufgefordert, im Laufe des Schreibkurses monatlich einen argumentativen Text zu schreiben, und zwar im Juli, August und September 2013, d.h. insgesamt schrieben sie drei Texte. Genauso wie in der Phase 1 und 2 wurde jeder Text in der Unterrichtsstunde geschrieben. Nach dem Verfassen der jeweiligen Texte erfolgte eine Selbstevaluation.

Phase 4

Die Datenmenge für den Einzelfall umfasst neun Texte. Insgesamt gibt es 135 Untersuchungstexte. Bei der Bewertung der Textkompetenz wurden die Fragen nach folgenden argumentationsspezifischen Aspekten betrachtet:

- Wird die eigene Position zum strittigen Punkt explizit dargestellt und lediglich mit subjektiven Umständen bzw. individuellen Vorlieben und Interessen oder auch mit Sachlichkeit begründet?
- Gibt es logische Zusammenhänge von These, Begründung und Schlussfolgerung? Werden hier auch mögliche Gegenargumente angeführt?
- Werden die Perspektiven der abstrakten Lesenden berücksichtigt?
- Wird der Text textsortenangemessen strukturiert: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil?

Zur Bewertung der Textkompetenzentwicklung in den oben genannten Aspekten wurde **das ontogenische Stufenmodell für argumentative Texte** (Augst u.a. 2007) verwendet. Das Modell wurde, wie bereits erwähnt, von den Professoren an der Universität Siegen bei der Längsschnittuntersuchung der Textkompetenz beim Schreiben in fünf Textsorten verwendet: Erzählung, Bericht, Instruktion, Beschreibung, Argumentation. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Textkompetenz beim argumentativen Schreiben, deshalb werden im Folgenden spezielle Kriterien für die **Textsorte „argumentative Texte“ konkretisiert:**

Stufe 1: Der Text wird nur als Kundgabe betrachtet. Er wird in hohem Maße aus der Ichbezogenheit heraus verfasst, deshalb ist die Stellungnahme emotional geprägt. Hier sieht man schwach ausgeprägte Begründungen von aufgestellten Behauptungen und häufiges Vorkommen von Einleitungssätzen **wie „Ich finde, dass...“**.

Stufe 2 Der Text ist weniger emotional und mehr sachorientiert geprägt, aber er zeigt Argumente, die sich nur in eine Richtung orientieren (nur Pro- oder nur Kontra-Argumente). Charakteristisch für Texte dieser Stufe ist eine Untermauerung der eigenen **Meinung mit mehreren begründenden Zusätzen (Ich finde, dass..., weil... und weil...“)**.

Stufe 3: Die Meinung wird sachbezogen begründet ausgedrückt. Der strittige Punkt wird aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, deshalb werden im Text dieser Stufe Pro- und Kontra-Argumente angeführt und diskutiert, um daraus einen Schluss zu ziehen.

Stufe 4: Der Text dieser Stufe ist durch einen deutlich erkennbaren und logisch nachvollziehbaren Argumentationsgang gekennzeichnet, der zu einer Konklusion führt. Dabei ist eine deutlich ausgeprägte argumentative Textstruktur erkennbar: eine Einleitung (Problemaufriss), ein Diskussionsteil (Pro- und Kontra-Argumente) und ein Abschluss (Conclusio und/oder Schlusssatz).

Hier geht es um die Entwicklungsprozesse der Kompetenz, textsortenspezifische Bedingungen eines argumentativen Textes zu erfüllen, d.h. die klare Darstellung der Position, die sachgerechten Begründungen, die Betrachtung eines Problems aus unterschiedlichen Perspektiven, die Gestaltung der Argumentationsstruktur und das objektive, leserorientierte Schreiben. Es ist deutlich erkennbar, dass immer neue

Teilkompetenzen für argumentatives Schreiben in den jeweiligen Entwicklungsstufen integriert werden. Hier sei noch einmal hervorgehoben, dass **jede** Entwicklungsstufe von der Bezugnahme auf Adressaten begleitet ist.

Um eine höhere Validität und Intersubjektivität der Forschungsergebnisse zu erreichen, wurden bei der Datenauswertung nicht nur die Bewertungen des Forschers (mithilfe der oben genannten Kriterien), sondern auch die Probanden selbst berücksichtigt. Im Laufe des Schreibkurses erfolgte eine Selbsteinschätzung nach Verfassen des jeweiligen Textes. Das Miteinbeziehen dieser beiden Seiten gilt als Untersuchungsansatz der „Triangulation“, d.h. der Untersuchungsgegenstand wird dabei unter Zuhilfenahme von mehreren Datenquellen untersucht. Die Selbstevaluationsergebnisse wurden aber in der vorliegenden Arbeit nicht als Hauptthema behandelt, sondern nur als Portfolio von den individuellen ForschungsteilnehmerInnen dokumentiert und werden im Anhang dargestellt. Die Untersuchungstexte wurden vom Kursleiter von *Writing in German 3* kopiert, korrigiert und benotet. Die Notenvergabe durch den Kursleiter und die Bewertung der Textkompetenzentwicklung nach den in dieser Arbeit benutzten Kriterien hatten nichts miteinander zu tun. Bei der Benotung wurden vom Kursleiter entsprechend der Kursgliederung folgende Punkte berücksichtigt: Inhalt (Textkohärenz bzw. Kausalbeziehung) und Sprache (Sprachregel und angemessene Redemittel).

1.6 Zum Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich insgesamt in sieben Kapitel. In Kapitel 1 geht es um die Problemstellung, Forschungsfragen, Zielen, Forschungsstand, Untersuchungsverfahren und Aufbau der Arbeit.

Kapitel 2 behandelt die theoretischen Hintergründe der Textkompetenz beim Schreiben. **Dabei geht es zunächst um die Erläuterung der Begriffe des „Textes“ und der „Textkompetenz beim Schreiben“.** Danach werden die Hauptcharakteristika des Textschreibens dargestellt. Hier wird vor allem den Fragen nachgegangen, wie der

Schreibvorgang abläuft, aus welchen Teilkompetenzen sich die Schreibkompetenz zusammensetzt und was die Indikatoren für die Textkompetenz beim Schreiben sind.

In Kapitel 3 geht es um die theoretischen Grundlagen zum argumentativen Text. Hier **wird der Begriff des „Argumentierens“ näher bestimmt und die Funktionen des argumentativen Textes vorgestellt**. Darüber hinaus werden die Wesensmerkmale dieser Art des Schreibens diskutiert. Dazu werden sachliche und syntaktische Komplexität, argumentative Themenentfaltung, Textstruktur und textsortenspezifische Sprachmerkmale angesprochen. Als Übergang zum empirischen Teil werden hier auch der Entwicklungsverlauf der Schreibkompetenz und die Kompetenz zum argumentativen Schreiben dargestellt und diskutiert. Dieses Kapitel zielt also darauf ab, zu klären, wie sich Argumentationskompetenz theoretisch bestimmen lässt und wie sich diese Kompetenz entwickelt, weil dies als Grundlage für die Analyse der Kompetenzentwicklung in der empirischen Untersuchung herangezogen wird.

Kapitel 4 wendet sich den schulischen und universitären Rahmenbedingungen für Textschreiben in Thailand zu. Hier wird zunächst das Gesamtbild über das Textschreiben an der Schule konkretisiert. Dazu zählt eine Studie über die Schreibaufgaben in der Muttersprache *Thailändisch*, in der ersten Fremdsprache *Englisch* und in der zweiten Fremdsprache *Deutsch*. Danach wird das Textschreiben im universitären Schreibunterricht untersucht. Der Schwerpunkt meiner Untersuchung liegt dabei auf der Analyse der im Lehrplan angebotenen Textsorten und Schreibaufgaben. Am Schluss dieses Kapitels wird zusammengefasst, welche Schreiberfahrungen die thailändischen Deutschlernenden an der Schule schon gemacht haben, und welche Kompetenzen bei ihnen vorauszusetzen, damit sie die Anforderungen im universitären Schreibunterricht bewältigen können.

Kapitel 5 beginnt mit der Beschreibung des Untersuchungsdesigns. Es folgt die Darstellung der Ergebnisse einer Untersuchung zur Entwicklung der Textkompetenz beim argumentativen Schreiben. Das Hauptanliegen der empirischen Untersuchung ist der Versuch, folgende Bereiche in der argumentativen Schreibkompetenz anhand des

ontogenischen Stufenmodells für argumentatives Schreiben von Augst und seinen MitarbeiterInnen (2007) zu explorieren:

- Wesensmerkmale vorhandener Textkompetenz im Thailändischen
- Wesensmerkmale vorhandener Textkompetenz im Deutschen
- Entwicklungen der Textkompetenz in der deutschen Sprache im Laufe des Schreibkurses in folgenden Aspekten: Die sachorientierte Begründung, die mehrdimensionale Problembetrachtung, die textsortenangemessene Textstrukturierung und die Leserbewusstheit
- Schwierigkeiten beim argumentativen Schreiben im Deutschen

Aufgrund der Tatsache, dass die Textkompetenz übersprachlich und transferierbar ist, wird in diesem Kapitel darüber hinaus ein Gesamtbild über die Zusammenhänge der Textkompetenz im Thailändischen, Englischen und Deutschen gegeben, um die Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede der Textmerkmale in den drei Sprachen zu veranschaulichen.

Vorgenommen wird in Kapitel 6 der Versuch, aus den Ergebnissen der Textanalyse Vorschläge für eine pädagogische Umsetzung zu formulieren. Dabei handelt es sich um Vorschläge für ein Förderungsmodell, das die, in der Untersuchung gefundenen, Kompetenzdefizite der Versuchspersonen verringern oder beseitigen soll. Dieses Schreibmodell wird mit Hilfe von beispielhaften Unterrichtsvorschlägen erläutert. Anschließend folgen dann Tipps für die schreibenden Lernenden, und zwar hinsichtlich methodischen Vorgehens bei der Anfertigung eines argumentativen Schreibtextes.

Ihren Abschluss findet die Arbeit in Kapitel 7 mit der Schlussfolgerung und Vorschlägen für weitere Forschungsmöglichkeiten.

KAPITEL II

THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUR TEXTKOMPETENZ BEIM SCHREIBEN

2.1 Textkompetenz

Der Begriff der „Textkompetenz“ geht auf den Terminus „Literacy“ zurück. „Literacy“ wird in der angloamerikanischen Forschung generell für Schriftkundigkeit verwendet und ist auf alle Bereiche der Bildung und Ausbildung bezogen, die für die Wissensgesellschaft elementar sind (vgl. Schmölzer-Eibinger 2010: 1130). Dabei steht die Frage nach der Rolle und Funktion von Schriftkundigkeit und deren Einfluss auf die Möglichkeiten eines Individuums, in der Gesellschaft und am Leben teilzunehmen, im Vordergrund.

Seit Beginn der **1980er Jahre** wird „Literacy“ nicht mehr als ein ausschließlich individuelles, sondern vielmehr als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen **betrachtet**. „**Literat sein**“ bedeutet demnach nicht nur die **Fähigkeiten des Lesens** und Schreibens, vielmehr schließt Literalisierung den Erwerb umfassender sprachlicher Handlungskompetenzen ein, die dem Einzelnen die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglichen sollen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2010: 1130). Dementsprechend betont das Konzept der Literacy den Anwendungs- und Lebensbezug der Schriftsprache in der Gesellschaft.

Literacy-Studien beschäftigen sich mit den Auswirkungen der literalen Entwicklung auf die Sprach- und Denkfähigkeiten eines Individuums. Ihr gemeinsamer Bezugspunkt besteht in der Annahme, dass Schriftlichkeit die Konzeptualisierung von Sprache grundlegend verändert und die Menschen zu neuen Perspektiven des sprachlichen Handelns, Denkens und Lernens führt. Literale Erfahrungen eröffnen also dem Individuum Wege, sich neues Wissen anzueignen und ein besseres Verständnis für seine Umwelt zu gewinnen. Menschen müssen sich in der komplexeren Gesellschaft bzw.

Informationsgesellschaft in hohem Maße mit literalen Handeln beschäftigen. Sie lesen beispielsweise einen Zeitungsbericht, einen Zeitschriftenartikel, eine Gebrauchsanweisung, einen Beipackzettel, hören Radio, sehen fern und schreiben eine Kurzmitteilung per Email, Facebook und Line. Unsere Gesellschaft ist von der Schriftlichkeit geprägt und damit nach wie vor textbasiert. Um dieses kommunikative Handeln vollziehen zu können und um ein reibungsloses Leben in der heutigen Gesellschaft zu führen, ist es wichtig zu wissen, wie man mit der Schriftlichkeit bzw. mit Texten kompetent umgeht. Man braucht in diesem Zusammenhang Textkompetenz⁶.

Natürlich spielt Textkompetenz nicht nur in der Alltagskommunikation eine bedeutende Rolle, vielmehr ist dieser Begriff von großer Bedeutung im Lernkontext, weil der Wissenserwerb überwiegend textuell geprägt ist und die schulische textbasierte Kommunikation wesentlich über das in der dialogischen Alltagskommunikation Gewohnte hinausgeht. Die Lernprozesse und die Lernentwicklung werden im Allgemeinen immer mit Textkompetenz assoziiert. Besonders im Bereich des Fremdsprachenlernens gilt diese Kompetenz als Ausgangspunkt und Ziel des Spracherwerbs. Aus diesem Grund versuchen Portmann-Tselikas (2002, 2005, 2008) und seine Mitarbeiter an der Universität Graz, die Textkompetenz für die Didaktik zu nutzen. Dabei gibt es keine explizite Grenze zwischen den vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, weil diese im Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch miteinander verbunden sind. Der Text wird als ein zentrales Lernmedium angesehen. Wichtig dabei ist, dass die Lernenden erkennen müssen, dass bestimmte Situationen bestimmte sprachliche

⁶Neben „Textkompetenz“ gibt es noch andere Begriffe, die mit der Kompetenz zum Umgang mit der Schriftlichkeit verbunden sind: beispielsweise „Bildungssprache“ (Gogolin 2007), „bildungssprachliche Kompetenzen“ (Bausch u.a. 2007), „kognitiv-akademische, textproduktive Diskurskompetenz“ (Zydatiř 2007) und „sachbezogene Diskurskompetenz“ (Vollmer 2008). Diese Begriffe sind zwar in unterschiedlichen fachlichen Kontexten entstanden und durch verschiedene Zugänge gekennzeichnet, aber gemeinsam ist ihr Fokus auf Lern- und Erwerbprozesse in institutionellen Bildungskontexten.

Strukturen und eine spezifische Wortverwendung verlangen. Jede Textsorte braucht ihre spezifischen sprachlichen Elemente, die man in anderen Textgattungen nicht braucht. Von besonderer Bedeutung ist die Kompetenz, das Rezeptive (das Gelesene oder das Gehörte) für das Produktive (das Geschriebene oder das Gesprochene) zu nutzen bzw. das Rezeptive bei der Textproduktion mit dem vorhandenen Wissen zu verbinden und dieses neue Wissenskonstrukt in einer sprach- und textsortenangemessenen Form zu formulieren.

Basis der Überlegungen in dieser Arbeit sind Theorien von Texten und Textschreiben, deshalb ist es sinnvoll, in folgenden Abschnitten zunächst den Textbegriff im Kontext der vorliegenden Arbeit genauer zu bestimmen. Die konkrete Textdefinition, welche das Kernstück dieser Arbeit bildet, leistet einen wichtigen Beitrag zum grundlegenden Wissensaufbau für die Textkompetenz beim Schreiben.

2.1.1 Zur Definition des Textes

Die Wissenschaft vom Text hat sich in den ersten 20 Jahren ihrer Existenz stark entwickelt und zu wesentlichen Einsichten in die Strukturierung von Texten und ihr Eingebundensein in übergreifende Zusammenhänge geführt. Die Definition des Terminus „Text“ bleibt aber problematisch und mehrdeutig, weil es heute eine Vielzahl von Textbeschreibungen und Textdefinitionen gibt, die auf der Basis ganz unterschiedlicher theoretischer Positionen entwickelt wurden.

Jeder besitzt eine Vorstellung davon, was ein Text ist: ein Brief, ein Roman oder ein Zeitungsartikel. Bei dieser alltäglichen Sichtweise geht es um schriftliche Äußerungen. Aus linguistischer Sicht wird Text aber nicht nur als schriftliche, sondern auch als mündliche Formulierung verstanden. An dieser Stelle ist jedoch zu bemerken, dass die linguistische Textanalyse sich immer noch vornehmlich mit dem schriftlichen Text beschäftigt (vgl. Brinker 2005: 19 f.).

Nach textgrammatischen Konzepten werden Texte im Grunde als einfache Kombination von Sätzen bestimmt, zwischen denen kohärente Beziehungen bestehen (vgl. Heinemann/Viehweiger 1991: 27). Nach diesem Verständnis bestehen bestimmte Regeln für die Verkettung von Sätzen, denn der Vorgängersatz gilt als Minimalkontext, an den

die grammatische Struktur des Nachfolgesatzes gebunden ist. Unter den grundlegenden grammatisch-syntaktischen Bedingungen der Kohärenz des Textes sieht Harweg (1968: 148) den Text als **„ein durch ununterbrochene pronominale Verkettung konstituiertes Nacheinander sprachlicher Einheiten“**.

Als eine Neuorientierung führte die funktional-kommunikative Textlinguistik zwangsläufig auch zum Textbegriff unter neuen Aspekten. Unter dem Einfluss der sprachphilosophisch begründeten Sprachtheorie von Austin **„How to do things with words“** (1962) und in ihrer linguistischen Weiterführung durch Searles **„speech acts“** (1969) wurde die Theorie des Sprechhandelns zur Grundlage für eine kommunikationsorientierte Linguistik. Die kommunikationsorientierte Textlinguistik, die sich vor dem Hintergrund der linguistischen Pragmatik entwickelt, betrachtet Text nicht als rein grammatisch verknüpfte Satzfolge, sondern als Kommunikationsmittel, weil Texte immer in eine Kommunikationssituation eingebettet sind. Unter pragmatischer Perspektive erscheint der Text daher als sprachliche Handlung, mit der der Textproduzent eine bestimmte kommunikative Beziehung zum Textrezipienten herzustellen versucht (vgl. Sandig 2006). Dabei steht die kommunikative Funktion des Textes im Vordergrund. Im Hinblick darauf beschreiben Kallmeyer u.a. (1974: 45) den Text als **„die Gesamtmenge der in einer kommunikativen Interaktion auftretenden Signale“**. In Übereinstimmung damit halten Heinemann/Viehweger (1991) auch die kommunikative Dimension für eine wichtige Funktion des Textes. Die folgende Textdefinition stellt deutlich den Text als eine Kommunikationseinheit dar:

Unter Texten werden Ergebnisse sprachlicher Tätigkeiten sozial handelnder Menschen verstanden, durch die in Abhängigkeit von der kognitiven Bewertung der Handlungsbeteiligten wie auch des Handlungskontextes vom Textproduzenten Wissen unterschiedlicher Art aktualisiert wurde, das sich in Texten in **spezifischer Weise manifestiert**. [...] **Der dynamische Textauffassung folgend, wird davon ausgegangen, daß Texte keine Bedeutung, keine Funktion an sich haben, sondern immer nur relativ zu Interaktionskontexten sowie zu den Handlungsbeteiligten, die Texte produzieren und rezipieren.** (Heinemann/Viehweger 1991: 126)

Nach der oben genannten Textdefinition kommen Texte immer nur in bestimmten sozialen Kontexten vor, und die kommunikativen Bedingungen sind ein Merkmal des Funktionierens von Texten. Geht man von diesem theoretischen Hintergrund aus, dann

muss man näher auf die Frage eingehen, ob rein bildliche Darstellungen und alle Erscheinungen der sog. Körpersprache Texte sind. Dafür würde man aber nicht von Texten sprechen wollen, weil Textbeschreibungen vorerst nur auf die Produktion und Rezeption von sprachlichen kommunikativen Signalen eingeschränkt werden, und die nichtsprachlichen Äußerungen als die Kennzeichen von äußerungsbegleitenden Gesten und mimischen Ausdrucksformen gelten (vgl. Heinemann/Viehweger 1991: 16). Zum Text gehört also ein wesentlicher Anteil an sprachlichen Zeichen (vgl. Gansel/Jürgen 2009: Kap. 2).

Brinker (2005) betrachtet die Textdefinition der textgrammatischen und pragmatischen Grundpositionen der Textlinguistik nicht als alternativ, sondern als komplementäre Konzeptionen, die sich eng aufeinander beziehen. Eine optimale Definition von "Text" sollte deswegen den formalen und funktionalen Aspekt kombinieren. Ein integrativer Textbegriff lautet nach Brinker so:

Der Terminus „Text“ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert. (Brinker 2005: 17)

Im Fremdsprachenunterricht wird der Text als „das eigentliche Vehikel des Fremdsprachenlernens“ (Edelhoff 1985: 8) betrachtet. Der Text ist laut des Autors stets Mitteilung und Ansammlung von Sprachformen. Der Text als Sinnträger liefert einerseits Informationen, Meinungen, Sachverhalte und Argumente, die im Umgang mit Texten verstanden und interpretiert werden müssen, um damit die Basis für den fremdsprachlichen Unterricht zu schaffen. Andererseits eröffnet ein Text den Lernenden Möglichkeiten, die gelernten Sprachkenntnisse zu verwenden und zu generieren. Um eine Fremdsprache zu erwerben, müssen die Lernenden motiviert werden, sowohl viele Texte zu lesen und zu schreiben als auch viele Texte zu hören und in Texten zu sprechen. Fremdsprachenlernen bedeutet natürlich nicht nur das Erlernen neuer spezieller Sprachmittel, sondern auch das Erwerben der Fähigkeit, diese Sprache kompetent zu verwenden, d.h. die Fremdsprachenlernenden können mit diesen Sprachmitteln kommunizieren und mit Hilfe von ihnen neues Wissen gewinnen. Die Lernenden lernen in diesem Zusammenhang, Probleme im sprachlichen, inhaltlichen und

kognitiven Bereich zu lösen. Sie müssen nämlich erkennen, wie die Inhalte in Sprache eingekleidet erscheinen, und wie man den Textsinn in den aufeinanderfolgenden Sprachmitteln erschließen kann. Die im Unterricht eingesetzten Texte fungieren als Prototypen für verschiedene Textsorten. Der Textaufbau und textsortenspezifische Sprachmittel bilden die Grundlage für die Textkompetenz, die im Unterricht gleichfalls erworben werden soll. Textarbeit im Fremdsprachenunterricht gibt den Lernenden die Möglichkeiten zu Wissensaufbau und Wissensgenerierung. Dabei werden sie ebenfalls trainiert, bewusst zu planen, um die Anforderungen in den Aufgaben zu bewältigen. Daneben üben sie auch, abstraktes Denken zu entwickeln, indem sie fremde Texte anhand der Verbindung ihres vorhandenen Wissens mit dem im Text erworbenen Wissen verstehen und eigene abstrakte Gedanken und Einstellungen in lesbaren Texten produzieren. Besonders beim Schreiben müssen sie auch in die Rolle des Lesenden schlüpfen, indem sie die Perspektive des Textrezipienten übernehmen, um Texte klar, verständlich und einwandfrei für andere darzustellen.

Neben der Funktion als Werkzeug des Lernens und Denkens weist ein Text im fremdsprachlichen Unterricht auch eine Kontrollfunktion auf. Er dient also zur Überprüfung des Lernerfolgs als Vergleichsgröße für die Bewertung der eigenen produzierten Texte bzw. der Rezeptionsleistung. Der Text ist ein Demonstrationsmittel für eigene Stärken und Schwächen, anhand dessen Lernenden ihren Wissensstand und ihr Können erkennen. Die Lehrenden wissen dann, wie der Unterricht geplant werden soll, um Lücken zu schließen und um die Könnenserwartungen zu erreichen. Texte stellen zweifelsohne eine Basis für Fremdsprachen-lernen dar, und die Schullaufbahn ist daher immer begleitet und geprägt vom Streben nach Verbesserung der Textkompetenz.

Aufgrund der vorgestellten Textdefinitionen soll nun der Textbegriff, der dieser vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, näher bestimmt werden:

In dieser Studie ist ein schriftlicher Text ein Text, in dem Sachverhalte, Meinungen, Gedanken oder Einstellungen mit Hilfe von sprachlichen Mitteln auf eine kohärente und nachvollziehbare Weise so formuliert werden, dass die Schreibintention bzw. die kommunikative Funktion deutlich erkennbar ist. Dabei stehen inhaltliche

Zusammenhänge, Textsortenangemessenheit und die kommunikative Funktion des Textes im Mittelpunkt. Die Verwendung von visuellen Darstellungen wie z.B. graphische Darstellungen oder Bilder werden hier nicht berücksichtigt.

2.1.2 Wesensmerkmale des Textes

Ausgehend von Textdefinitionen aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen wird ersichtlich, dass ein Text verschiedene Dimensionen aufweist. Eine Definition von Text kann nur Teilaspekte erfassen, und die unterschiedlichen Definitionen sind im Wesentlichen darauf zurückzuführen, dass man jeweils unterschiedliche Teilaspekte in den Mittelpunkt stellt. Das bedeutet, dass eine Auseinandersetzung mit der Definition allein nicht ausreicht, wenn man sich zur Aufgabe stellt, an Texten zu arbeiten bzw. Texte zu analysieren. Vielmehr ist es notwendig, bestimmte Textmerkmale zu erkennen. Die Wesensmerkmale des Textes sollen daher im Folgenden eingehender erläutert werden.

Beaugrande/Dressler (1981: 3) betrachten in ihrem einflussreichen Werk einen Text als **eine „kommunikative Okkurrenz“ und weisen auf verschiedene Kriterien hin, die erfüllt sein müssen, wenn man von einem Text sprechen will.** Sie nennen diese Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität. Sowinski (1983) fasst sie wie folgt zusammen:

1. Kohäsion als Verbindung der Worte in der Textoberfläche, *2. Kohärenz* als vorwiegend **semantischer Textzusammenhang (der ‚Textwelt‘), [...], 3. Intentionalität** als Ausdruck der Textabsicht, *4. Akzeptabilität* als Einstellung des Rezipienten, *5. Informativität* als Kennzeichen der Neuigkeit und Unerwartetheit eines Textes [...], *6. Situationalität* als Situationsangemessenheit des Textes, *7. Intertextualität als Ausdruck der Abhängigkeit von anderen Texten“* (Sowinski 1983: 53f. zitiert nach Adamzik 2004: 49).

Beaugrande/Dressler (1981: 3) **kommen zu dem Schluss, dass „wenn irgendeines dieser Kriterien als nicht erfüllt betrachtet wird, so gilt der Text nicht als kommunikativ. Daher werden nicht-kommunikative Texte als Nicht-Texte behandelt“.** Dieser Auffassung stimmt Adamzik (2004) nicht zu, weil beispielsweise Kohäsion – der Oberflächenzusammenhang zwischen Teilen des Textes, der durch Pronomina und Konnektoren hergestellt wird – ausgelassen werden kann, wenn der Text sich anhand

vom Weltwissen des Rezipienten verstehen lässt (vgl. Adamzik 2004: 50). Aus diesem Grund betrachtet Adamzik diese Textualitätskriterien nicht als notwendig für vorhandene **Eigenschaften von Texten, sondern lediglich „als Beschreibungsdimensionen für wesentliche Eigenschaften von (prototypischen) Texten“ (Adamzik 2004: 53).**

Der Ansatz von Beaugrande und Dressler wird zwar kritisiert, hat aber zwei unbestreitbare Vorteile: Erstens wird die kommunikative Funktion eines Textes hervorgehoben, und zweitens können, gerade durch die heterogenen Eigenschaften der Textqualitätskriterien bedingt, verschiedene Aspekte eines Textes erfasst werden (vgl. Averintseva-Klisch 2013: 6). Das heißt, dass Kohärenz und Kohäsion sich vor allem mit dem Text selbst befassen. Intensionalität ist eher autorbezogen, während Akzeptabilität und Informativität sich nach dem Textrezipienten richten. Situationalität ist ein situativer Textkontext, an dem der Textproduzent und -rezipient gemeinsam teilnehmen, und der ein gemeinsames kulturelles Wissen bei beiden voraussetzt (vgl. Averintseva-Klisch 2013: 6). Intertextualität verweist auf die Beziehungen eines Textes zu anderen Texten.

Nach Hausendorf/Kesselheim (2008) werden sechs Textualitätsmerkmale angesetzt, die **signalisieren, „was aus einem lesbaren Etwas einen Text macht“:**

1. Abgrenzungs- und Gliederungshinweise – Begrenzbarkeit
2. Verknüpfungshinweise – intratextuelle Verknüpfbarkeit
3. Themahinweise – thematische Zusammengehörigkeit
4. Hinweise auf Textfunktionen – pragmatische Nützlichkeit
5. Hinweise auf Textsorten – Musterhaftigkeit
6. Intertextualitätshinweise – intertextuelle Beziehbarkeit (Hausendorf/Kesselheim 2008: 24).

Betrachtet man die Texteigenschaften, die sowohl von Beaugrande/Dressler (1981) als auch von Hausendorf/Kesselheim (2008) angeführt werden, so sind die Gemeinsamkeiten der Textualität deutlich erkennbar. Man kann beispielsweise intratextuelle Verknüpfbarkeit mit Kohäsion oder thematische Zusammengehörigkeit mit Kohärenz gleichsetzen und pragmatische Nützlichkeit als Intentionalität oder intertextuelle Beziehbarkeit als Intertextualität verstehen.

Ausgehend von den dargestellten Textqualitätskriterien⁷ werden in einem nächsten Schritt die Hauptmerkmale eines Textes – bezogen auf diese Analyse – zusammengefasst und dargestellt, um Texteigenschaften und Textqualität zu konkretisieren. Der **Begriff „Text“ in dieser Arbeit hat** folgende Hauptcharakteristika: Textkohäsion und Textkohärenz, Textsortenangemessenheit: Zusammenhang zwischen Sprache und Inhalt und Kommunikationsfunktion.

1. Textkohäsion und Textkohärenz

Es steht außer Zweifel, dass ein Schreiber wegen des großen Gedankenflusses und zahlreicher Informationen auf einmal, nicht alles sofort, in einem Satz umsetzen bzw. schreiben kann. Dafür braucht man eine *geordnete* Folge von Sätzen oder Propositionen. **„Geordnet“ bedeutet natürlich nicht, dass alle Sätze oder Propositionen** einfach beliebig aneinandergereiht werden können, sondern dass diese Satzfolge durch den grammatischen und thematischen Zusammenhang geordnet und alles logisch-adäquat miteinander verknüpft werden muss (vgl. Adamzik 2004: 17; Brinker 2005: 14; Heinemann/Viehweiger 1991: 43). In Bezug auf den grammatischen Zusammenhang übernehmen grammatische Verbindungsregeln eine entscheidende Aufgabe, weil sie die aufeinanderfolgenden Sätze in bestimmte Abhängigkeitsrelationen an der Textoberfläche setzen. Die sprachlichen Mittel, die diese Beziehungen herstellen, nennt man *Kohäsionsmittel*. Diese machen Sätze zu einem kohärenten Text, indem sie die einzelnen Sätze sowie die Textbestandteile miteinander verbinden. Sie fungieren als textorganisatorische Mittel und bilden also eine Schnittstelle zwischen Grammatik und Text, z.B. Kohäsionsmittel zu Verweisen, Rückweisen, Anknüpfungen und Überleitungen.

Jedoch wird der Textzusammenhang nicht nur durch die grammatischen Verknüpfungsverfahren erzeugt, sondern auch durch den semantischen Zusammenhang, der *Kohärenz* genannt wird. Ganz anders als Kohäsion, die sprachlichen Elemente auf der Textoberfläche, stellt Kohärenz die textuelle Beziehung zwischen Sätzen in der Texttiefenstruktur dar. In diesem Fall spricht man von inhaltlichen Zusammenhängen. Es ist deutlich erkennbar, dass Kohäsionsmittel zwar deutlich linear-sprachliche

⁷ausführlich dazu vgl. Beaugrande/Dressler 1981

Verbindungen zwischen einzelnen Sätzen herstellen, trotzdem reichen diese oftmals nicht aus, um den inhaltlichen Sinnzusammenhang eines Textes zu konstituieren. Wenn der Text kein einheitliches Thema hat, dann entsteht trotz grammatischer Verknüpfungsmittel kein Textsinn. Die Gestaltung der thematischen Einheit zwingt den Schreibenden zur Strukturierung des Wissens, zur Informationsauswahl und zur hierarchischen Organisation von Informationseinheiten.

Man kann also zu dem Schluss kommen, dass die Kohäsion eine grundlegende Eigenschaft der sprachlichen Textoberfläche ist und auch bei der Kohärenzgestaltung zum großen Teil unterstützend wirkt. Zu bedenken ist aber, dass die Kohäsionsmittel *in manchen Fällen* weder hinreichend, noch notwendig für die Kohärenzstiftung ist, weil der Textzusammenhang bzw. das Textverständnis nicht nur von der Sinnkontinuität, sondern auch vom Textrezipienten aktiv unter Einbeziehung seines Welt- und Handlungswissens aufgebaut wird. Das Weltwissen repräsentiert den allgemeinen und umfassenden außersprachlichen Wissensbereich, der vom Alltagswissen über Erfahrungswissen bis hin zu speziellem Bildungs- und Fachwissen reicht. Das Handlungswissen bezieht sich auf Kenntnisse über situationsbedingte, adäquate Handlungsfolgen, die es Individuen ermöglichen, Abläufe oder Ereignisse als Handlungen einzuordnen und im Kommunikationszusammenhang bestimmte Handlungen zu bewerten bzw. gewisse Erwartungen zu stellen. Anhand des gemeinsamen Welt- und Handlungswissens kann der Textrezipient mühlos Lücken an manchen Textstellen ergänzen und den inhaltlichen Textzusammenhang erschließen.

Mit diesen Voraussetzungen wird deutlich, dass der Textzusammenhang, den der Schreibende herstellt, die Orientierungshilfe für die Gestaltung der Textkohärenz im Kopf des Lesenden ermöglicht. An dieser Stelle wird auch bereits deutlich, dass derjenige, der einen Text schreibt, wiederum verpflichtet ist, einerseits Kohärenz im Text zu gestalten und andererseits Kohärenz im Kopf des Lesenden zu ermöglichen. Textkohärenzbildung kann aus diesem Grund als zentrale Teilkompetenz von Textkompetenz verstanden werden.

2. Textsortenangemessenheit: Zusammenhang zwischen Sprache und Inhalt

Sprache kommt überhaupt nur in Texten vor, und jeder Text gehört notwendigerweise zu einer Textsorte. Jede Textsorte hat ihre Textziele, sprachlichen Besonderheiten und eigenen Textmuster, die als Orientierungsrahmen für Prozesse der Textkonstitution fungieren. Jede Textsorte folgt also eigenen sprachlichen Konventionen mit Besonderheiten in Terminologie, Satzbau und Stilistik. Das lässt sich schon daran erkennen, dass das Sinngebilde des Textes in eine angemessene Textsorte gestellt und mit adäquaten Sprachmitteln erzeugt werden muss, damit die Botschaft des Textes in eine effektive Weise vermittelt wird. Hierfür geht es um die sprachlichen Voraussetzungen der Textkonstitution, d.h. um die Frage, auf welche Weise man den Text formuliert, um seine Schreibabsicht zu erfüllen. In diesem Zusammenhang werden z.B. folgende Fragen gestellt: **„wie geht das, wenn man etwas schriftlich erzählt oder beschreibt, wenn man berichtet, was jemand gesagt hat oder wenn man ein Gegenargument, das noch gar nicht geäußert wurde, antizipierend entkräften möchte?“** (Feilke 2012: 10).

Es steht außer Zweifel, dass in einem Text ein der jeweiligen Situation angemessener Wortschatz und konventionierte Formulierungen verwendet werden, die den zu beschreibenden Sachverhalt präzise und umfassend genug darstellen. Textsorten sind daher mit einer Schreibabsicht bzw. einer Textfunktion und mit textsortenspezifischen sprachlichen Realisierungen sehr stark verknüpft. Beispielsweise treten Anleitungstexte, z.B. Erlaubnisse, Gebote und Warnungen ihrer sprachlichen Form nach am deutlichsten im Anforderungssatz zutage. Darüber hinaus werden Erklärungen, Zustandsbeschreibungen oder erläuternde Hinweise in Ergänzung zu den Handlungsaufforderungen gegeben. Ihre sprachlichen Merkmale sind Imperativformen, Infinitivkonstruktionen und die Verwendung von Fachausdrücken sowie sachlich orientierter Schreibstil (vgl. Merz-Grötsch 2010: 188). Für die Beschreibung spielen Adverbien, die räumliche Orientierung (dort, oben, links, rechts) und Attribute eine wichtige Rolle (vgl. Fandrych/Thurmair 2011: 84). Sachliche Schreibhaltung, reihendes Satzgefüge und Gebrauch unpersönlicher Passivform finden sich außerdem hier oft. Das Erzählen ist hingegen auf eine Ereignisfolge und mehr auf die subjektive, emotionale

Seite bezogen. Erzählungen beinhalten deshalb sowohl temporale Verknüpfungsmittel, ichbetroffene Sachverhalte und emotionale Ausdrücke als auch einen spezifischen Textaufbau mit einer Einführung, einer Komplikation und einer Auflösung der Komplikation. Im Gegensatz zum Erzählen sind argumentative Texte auf objektive Aussagen zu einem kritischen Punkt, sachbezogene Begründungen und logische Schlussfolgerungen bezogen. Diese Texte verlangen deshalb eine Vielzahl von kausalen Konnektoren und Konjunktionen sowie eine besondere Struktur mit einer Einleitung des Problems, einer Darstellung der Meinung mit Begründung und einer Konklusion. Man sieht häufig, dass manche Texte sowohl beschreibende als auch argumentative Elemente enthalten. Aber das Wichtigste ist, dass jeder Text sein Hauptziel hat, und dass er nach seinem geeigneten Textmuster verfasst werden muss, um sein Ziel zu erreichen.

Jeder Text hat also Gattungsgrenzen. Nur was innerhalb dieser Grenzen verfasst ist, wird von Lesenden akzeptiert. Aus diesem Grund ist es nicht sinnvoll, im schriftlichen Text, besonders im Fremdsprachenunterricht, nur die Vermittlung von Wortschatz und von der Grammatik zu berücksichtigen. Vielmehr soll der harmonische Zusammenhang zwischen Inhalt und textsortenangemessenem Sprachgebrauch beachtet werden, um die Ganzheit des Textes zu gewährleisten und die kommunikative Funktion des Textes zu erfüllen. Diese harmonische Relation ist sozusagen das Wissen über Textsorten. An dieser Stelle ist zu unterstreichen, dass dieselben Textsorten in den unterschiedlichen Sprachen auch spezifische Merkmale haben. Die Sprachbewusstheit bzw. Sprachsensibilisierung in der Zielsprache ist aus diesem Grund von besonderer Bedeutung für das Textschreiben in der Fremdsprache. Im Hinblick darauf sprechen wir nicht nur von der grammatischen Sprachrichtigkeit, sondern auch von den Funktionen der Sprache und den Auswirkungen von bestimmten Sprachverwendungsformen. Diese metasprachliche Aufmerksamkeit ist für Fremdsprachenlernende bedeutsam, weil Abweichungen von Normen und Konventioniertheit mit Sicherheit auch zu Irritationen, Ablenkungen und Missverständnissen eines Textes führen (vgl. Venohr 2005: 132).

3. Kommunikationsfunktion

Der Text erscheint als Sinnträger nicht mehr nur als grammatisch und thematisch verknüpfte Satzfolge, sondern als sprachliche Handlung, mit der der Schreibende eine bestimmte kommunikative Beziehung zum Lesenden herzustellen versucht. Texte werden aus unterschiedlichen Gründen und Absichten geschrieben, der Schreibende aber tritt immer dabei mit dem Lesenden in Verbindung. Laut Beaugrande/Dressler (1981: 3) werden Texte deshalb, **wie bereits angeführt, als „kommunikative Okkurrenz“** angesehen.

In kommunikativer Hinsicht spricht man von Zwecken, zu denen Texte in Kommunikationssituationen gestaltet werden. Dies steht in Übereinstimmung mit dem Modell der sprachlichen Mitteilung (Organonmodell) von Bühler (1982: 24 ff.), in dem beschrieben wird, dass es drei grundlegende Zwecke für Kommunikation gibt, nämlich *Ausdruck*, *Darstellung* und *Appell* (vgl. Bühler 1982: 24 ff.). Nach Bühler steht jedes sprachliche Zeichen in einer Beziehung zum Sender, zum Empfänger und zu Gegenständen (Sachverhalten), und aus den Wechselbeziehungen von diesen drei Faktoren ergeben sich die genannten drei Grundfunktionen des Sprachzeichens: Die Darstellungs-, die Ausdrucks- und die Appellfunktion. Beispielsweise kann es sein, dass der Schreibende im Text über einen bestimmten Sachverhalt informiert, auf etwas hinweist, etwas klärt, jemanden überzeugt oder einfach nur in Kontakt treten möchte. Wrobel (1995) schreibt dazu :

Schreiben ist – im Normalfall – kein Selbstzweck, sondern Bestandteil des Vollzugs sozial-kommunikativer Handlungen mit bestimmten Voraussetzungen, Funktionen und Konsequenzen. Wer schreibt, produziert Texte, die gelesen werden sollen, deren Lektüre bei Rezipienten etwas bewirken soll, mit denen mithin pragmatisch-kommunikative Ziele realisiert werden sollen. (Wrobel 1995: 30)

Hier erkennt man deutlich, dass die Befähigung und zugleich Bereitschaft des Senders mit Hilfe von Zeichen eine Äußerung zu produzieren grundlegend für die kommunikative Handlung ist. Diese sprachliche Äußerung regt den Rezipienten dazu an, eine für den Sender wünschenswerte Interpretation in Form eines mentalen Modells zu entwickeln (vgl. Weidacher 2007: 46). Keller (1995) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass

das Grundproblem der Kommunikation in dem Beeinflussungsproblem besteht (vgl. Keller 1995: 105). Dabei beschäftigt sich der Textproduzent mit den folgenden Fragen: „**Wie kriege ich dich dazu zu erkennen, was ich denke, was ich von dir möchte, was du tun oder glauben sollst?**“ (Keller 1995: 72). **Im Hinblick darauf ist deutlich erkennbar**, dass der Textproduzent, um diese Aufgabe zu erfüllen, in der Lage sein muss, die Einbeziehung des Adressaten zu berücksichtigen und mögliche Schwierigkeiten wie sprachliche, kulturelle oder sogar emotionale Barrieren zu überwinden, die einen kommunikativen Erfolg erschweren, zuweilen sogar verhindern könnten (vgl. Weidacher 2007: 47). Das bedeutet auch, dass der Schreibende eine beachtliche Sensibilität für den Unterschied zwischen seiner eigenen Schreibumgebung und dem Umfeld des Lesenden (z.B. kulturspezifische Ausdrucksweisen und Textsortenkonventionen) haben muss. Hayes (2000) stellt hierzu fest:

Writing is primarily social activity. We write mostly to communicate with other humans. But the act of writing is not social just because of its communicative purpose. It is also social because it is a social artifact and is carried out in a social setting. What we write, how we write and who we write to is shaped by social convention and by our history of social interaction (Hayes 2000: 12).

Der fremdsprachliche Schreibende bringt zwischen den Zeilen immer etwas mit, und zwar seine gewohnte Schreibnorm, kulturspezifische Formulierungen oder sogar das Textmusterwissen in seiner Muttersprache. Um Eindrücke, Meinungen und Einstellungen der Lesenden zu beeinflussen, muss er diese Gewohnheiten loslassen und die textsortenspezifischen Angemessenheiten des Schreibumfeldes des Lesenden berücksichtigen. Er muss außerdem den Schreibstil bzw. rhetoretische Sprachmittel anwenden. Ganz ähnlich wie in der Mündlichkeit, in der man nicht nur auf den Inhalt des Gesagten hört und reagiert, sondern auch oft **auf den Ton**, muss man beim Schreiben von Texten **auf Stilsignale** achten. Deshalb geht es also nicht nur um den Informationsgehalt, sondern auch darum, auf welche Weise diese Informationen dargestellt werden sollen. Um den Text verständlich und zugänglich für den Lesenden zu machen, hat der Schreibende aus diesem Grund die Aufgabe, auf das soziale Umfeld des Lesenden Bezug zu nehmen und das präsentierte Wissen an die kulturspezifische Umgebung und das (vermutete) Vorwissen des Lesenden anzupassen, damit

sichergestellt wird, dass der Adressat die Informationen in sein Vorwissen integrieren kann.

Bezüglich der kommunikativen Perspektive des Textes muss man sich fragen, ob das Schreiben für sich selbst Kommunikation ist. Bei der Klärung dieser Frage können theoretische Überlegungen weiterhelfen, die Fritzsche (1998) über den Begriff **„schriftliche Kommunikation“ angestellt hat**, mit dem alle Schreibhandlungen bezeichnet, auch wenn der Schreibende und der Lesende identisch sind, weil der Textproduzent gewissermaßen mit sich selbst kommuniziert (vgl. Fritzsche 1984: 282). Folgt man darüber hinaus **der „Dialog-Hypothese“ von Saxalber (1996), weist Schreiben auch das Merkmal der Dialogizität auf:**

Schreiben ist nicht nur eine monologisch ausgerichtete Tätigkeit, sondern stellt vielmehr einen Dialog mit sich selbst oder mit anderen (vorgestellten oder tatsächlichen) Lesern dar; lebendiges, engagiertes Schreiben wird deshalb immer auch Elemente oder Signale des Dialogisierens aufweisen. Auch Merkmale sprachlicher oder textueller Organisation können u.U. als ‚Dialog-Signale‘ verstanden werden. Die den Texten wie der Texterstellung implizite kommunikative Anlage wird umso ausgeprägter, je gewisser es ist, daß Leser auf den (entstehenden) Text reagieren. (Saxalber 1996: 199)

Textkohäsion und Textkohärenz, Textsortenangemessenheit und Kommunikationsfunktion sind grundlegende Voraussetzungen des Textverfassens, die in enger Verbindung stehen und den Lesenden zum Kerngedanken bzw. Textsinn führen. Fehlt einer der drei Eigenschaften, dann wirkt der Text schwer verständlich und nicht kommunikativ. Die nicht-kommunikativen Texte werden also, wie Beaugrande und Dressler beschreiben, als **„Nicht-Texte behandelt“ (Beaugrande/Dressler 1981: 3)**. Bei der Textgestaltung hat der Schreibende daher die Aufgabe, eine harmonische Wechselbeziehung der drei Dimensionen im Text zu leisten. Kruse (2007) vergleicht in diesem Zusammenhang den Text mit einem Transportmittel:

Wie bei jedem Transportmittel, muss man auch bei Texten auf Sicherheit, Komfort und Benutzerfreundlichkeit achten. Das heißt, dass man den Text nicht nur entlang der Inhalte, sondern auch entlang der Lesbarkeit/Verständlichkeit aufbauen und der sprachlichen Gestaltung des Textes und seiner Verwendbarkeit für die Nutzer einige Überlegungen schenken sollte. (Kruse 2007: 93)

Vor dem Hintergrund dieser **theoretischen Überlegungen** wird der **„Text“** im Folgenden als Satzfolgen verstanden, die auf eine kokärente, verständliche Weise und mithilfe von textsortenangemessenen Sprachmitteln formuliert werden, um das kommunikative Ziel zu erreichen.

Nach der Erläuterung der Wesensmerkmale des Textes wird im folgenden Kapitel auf den zentralen Begriff der vorliegenden Arbeit **„Textkompetenz“** näher eingegangen. Darauffolgend wird diskutiert, was die Textkompetenz ist und welche Teilkompetenzen man erwerben muss, um Textkompetenz zu besitzen.

2.1.3 Zur Definition der Textkompetenz

„Textkompetenz“ ist ein Kompositum aus **„Text“** und **„Kompetenz“**. Der erste Teil des Kompositums **„Text“** beruht auf dem **lateinischen Wort „textus“**, welches Gewebe und/oder Geflecht bedeutet. In Verbindung damit wird in der Mehrzahl der Textdefinitionen, wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt, darauf hingewiesen, dass der Text mehr als einen Satz umfassen muss, situationsangemessen, strukturiert und kohärent sein soll sowie eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert (vgl. Adamzik 2004: Kap.1; Brinker 2005: Kap. 2; Heinemann/Viehweger 1991: Kap. 1).

Für den zweiten Teil des Kompositums „Kompetenz“ verweise ich auf Günther (2004). Er spricht von der Fähigkeit, bestimmte Aufgaben und dabei auftretende Probleme zu bewältigen:

In der Standardsprache sagt man, dass jemand Kompetenz in bestimmten Bereichen hat, weil sie/er bestimmte Aufgaben in dem benannten Bereich zu bewältigen im Stande ist und gegebenenfalls auftretende Probleme meistern kann. Dass jemand über entsprechende Kompetenz verfügt, lässt sich messen am Ergebnis seiner Handlungen. (Günther 2004: 6)

Ganz ähnlich wie Günther versteht Weinert (2001) den Kompetenzbegriff als die individuelle, erlernbare Fähigkeit, bestimmte Probleme zu lösen. Er betont ebenfalls, dass der Lösungsvorgang sich anhand der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften vollzieht:

Dabei versteht man unter Kompetenz die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit

verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001: 28f.)

Aus der Begriffsbestimmung der beiden Wortteile lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, **dass die „Textkompetenz“ eine individuelle Fähigkeit ist, mit Texten kompetent und erfolgreich umzugehen.** Trotz schwieriger Textaufgaben kann man sich motivieren und lernen, die eigene Willenskraft zu stärken, um auftretende Probleme zu lösen oder Barrieren zu überwinden. Diese Fähigkeit kann durch Lernen und Erfahrungen in unterschiedlichen Anforderungssituation entwickelt werden.

Hinsichtlich des kompetenten und erfolgreichen Umgangs mit Texten spricht Portmann-Tselikas (2002) auch von der Textkompetenz, und dass diese Fähigkeit Textrezeption und -produktion umfasst. Er macht darauf aufmerksam, dass diese Kompetenz meist in der Schriftlichkeit erworben wird. Sein viel zitierter Textkompetenzbegriff lautet wie folgt:

Unter ‚Textkompetenz‘ verstehe ich [...] die Fähigkeit, mit Texten rezeptiv und produktiv umzugehen. Wer über Textkompetenz verfügt, kann Texte eigenständig lesen und damit erworbene Informationen für sein weiteres Denken, Sprechen oder Schreiben nutzen. Textkompetenz schließt auch die Fähigkeit ein, selber Texte für andere herzustellen und damit seine Intentionen verständlich und adäquat mitzuteilen. Textkompetenz in diesem Sinne, wird vor allem in der Arbeit an schriftlichen Texten erworben. (Portmann-Tselikas 2002: 14)

Diese Definition macht deutlich, dass die Textkompetenz ein umfassendes Bündel von unterschiedlichen Teilkompetenzen ist, die stark miteinander verbunden sind. In diesem Fall sprechen wir von den Fähigkeiten, Texte zu lesen, zu verstehen, zu interpretieren und die damit erworbenen Gedanken und das generierte Wissen für das weitere Sprachhandeln zu nutzen. Nach Portmann-Tselikas **ist „Textkompetenz“ im Bereich des Fremdsprachenlernens deshalb ein wesentlicher Begriff, der es erlaubt, „bekannte Phänomene des Sprachgebrauchs und des Unterrichts aus einer neuen und interessanten Perspektive zu sehen“** (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 5). Im Hinblick darauf werden die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben nicht mehr als isolierte Sprachhandlungen betrachtet, sondern als einen zusammenhängenden aktiven Umgang mit Sprache bzw. mit dem sprachlichen Handeln,

bei dem die unterschiedlichen Teilfertigkeiten in der Praxis nicht exakt trennbar sind. Überlegt man sich, mit welchen Lernsituationen die vier Fertigkeiten in Verbindung stehen, bemerkt man rasch, dass man beim Lesen und Schreiben von fremdsprachlichen Texten Notizen oder Anmerkungen machen muss, um das eigene Textverständnis zu sichern und zu kontrollieren. So geht es auch beim Sprechen. Man muss vorher das, was man sprechen will, zunächst schriftlich vorbereiten. Wenn man einen Text schreibt, muss man ebenfalls vorher oder dabei lesen, um relevante Informationen und notwendige Redewendungen zu gewinnen, und wenn man das Geschriebene überarbeitet, liest und spricht man mit sich selbst, um sich zu überprüfen. Um eine Fremdsprache zu erwerben, muss man also sowohl Texte lesen und hören, als auch in Texten sprechen und schreiben können. Diese vier Fertigkeiten sind dementsprechend durch Texte miteinander verknüpft. Die Grenzen dieser vier Teilkompetenzen werden daher meist überschritten. Bei der Textkompetenz geht es also nicht um isoliertes sprachliches Handeln, sondern um die Kompetenz, mit jedem Aspekt des Sprachgebrauchs umzugehen und in unterschiedlichen Kommunikationssituationen sprachlich angemessen zu handeln.

Nach Portmann-Tselikas (2002: 14) erfolgt der Erwerb der Textkompetenz durch regelmäßiges Üben und angemessene Aufgaben, vor allem durch die Arbeit an schriftlichen Texten. Textkompetenz in diesem Sinne orientiert sich vorrangig am Lesen und Schreiben. Voraussetzung ist die Beherrschung der schriftsprachlich geprägten Schulsprache. Im Hinblick auf die Erfordernisse des Fremdsprachenunterrichts wird deutlich, dass es nicht zielführend sein kann, Lesen und Schreiben isoliert zu betrachten und isoliert im Unterricht zu thematisieren. Vielmehr soll in Betracht gezogen werden, Möglichkeiten zu erarbeiten, Lesen und Schreiben in eine enge Verbindung zu bringen. Aber Lesen und Schreiben sind kein linearer, sondern ein hochkomplexer und vielphasiger Vorgang, in dem man über Teilkompetenzen in unterschiedlichen Bereichen verfügen muss, z.B. Sprachkompetenz, Formulierungskompetenz und Kommunikationskompetenz. Um die Anforderungen beim Lesen und Schreiben zu bewältigen, braucht man die prozedurale Kompetenz, mit der Lese- und Schreibsituation konventionell und angemessen umzugehen. Die Textkompetenz umfasst in diesem

Zusammenhang auch Strategien, die das Textverstehen und -schreiben erleichtern, wie Mohr (2010) in inhaltlicher Übereinstimmung mit Portmann-Tselikas folgenderweise beschreibt:

Unter Textkompetenz wird traditionell (z.B. Portmann-Tselikas 2000) die Fähigkeit verstanden, schriftlich vorliegende Texte verstehend lesen und eigene Texte textsortenangemessen schriftlich verfassen zu können. Kern dieser Kompetenz sind Strategien, mit denen sowohl der Zugang zur Einzelinformation als auch zum Bedeutungszusammenhang des Textes gelingt. (Mohr 2010: 337)

Nach diesem Verständnis handelt es sich bei dieser Kompetenz offensichtlich um alle Arten des Umgangs mit Texten. Dabei geht es **um die Fähigkeit, „auf ganz bestimmte Weise mit Sprache umzugehen, also um eine höherstufige Fähigkeit [...], die in einem Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung zu sehen ist“** (Portmann-Tselikas 2002: 16). Hier geht es außerdem um die Fragen, wie weit die Lernenden die Anforderungen beim Lesen und Schreiben durchschauen und imstande sind, sie zu meistern und insbesondere textuelle strategische und metakognitive Kenntnisse und Fertigkeiten, mit Hilfe von speziellen sprachlichen Mitteln Texte zu bilden und Textsortenkennzeichnungen zu erkennen bzw. darzustellen (vgl. Portmann-Tselikas 2001: 7). Die Bedeutung der Textkompetenz kann man auch ex negativo erklären: Besitzt der Lernende keine Textkompetenz, kann er Texte nicht selbstständig lesen, nur in eingeschränktem Maße verstehen und in Texten gewonnene Sachverhalte kaum zur eigenen Wissensgenerierung und Wissenswiedergabe nutzen. Ohne Textkompetenz kann ein Lernerfolg also auch kaum stattfinden.

Diese vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Terminus **„Textkompetenz“** unter dem produktiven Aspekt, d.h. Textschreiben. Die Termini **„Textkompetenz“, „Textkompetenz beim Schreiben“ und „Schreibkompetenz“** werden hier aus diesem Grund als Synonyme verwendet. Bevor wir das Textschreiben genauer betrachten, ist es unabdingbar, im folgenden Kapitel die Hauptmerkmale der Textkompetenz zunächst näher zu erläutern, um grundlegendes Wissen über die Textkompetenz beim Schreiben, das für den empirischen Teil dieser Arbeit relevant ist, zu präsentieren.

2.1.4 Charakterisierung der Textkompetenz

Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger (2008: 6) beschreiben anhand der vier Quadranten von Cummins die Textkompetenz unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses zwischen der Schriftlichkeit und der Mündlichkeit. Sie setzen einerseits Textqualität an, und zwar mit Polen „textuell durchformt“ und „dialogisch organisiert“, andererseits thematische Orientierung, wobei die „Welt des Alltags“ der „Welt des systematischen Wissens“ gegenübergestellt wird.

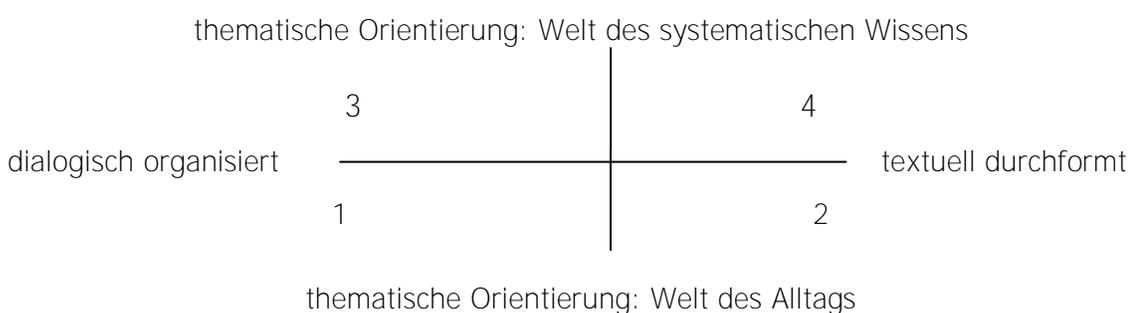


Abb. 2.1-1: Die vier Quadranten (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 6)

Dieses Modell zeigt deutlich, dass in allen vier Quadranten sowohl medial mündliche als auch schriftliche Äußerungen vorkommen, wenngleich mit einer starken Affinität des Mündlichen zum Quadranten 1 und des Schriftlichen zum Quadranten 4. Dabei geht es um Kommunikationsbedingungen, zu denen die Dialogizität, Themenfixiertheit, Informationsdichte und Situationsverschränkungen gehören.

Die vier Quadranten definieren gewissermaßen Felder, denen prototypisch unterschiedliche anspruchsvolle Textgruppen zugeordnet werden können (vgl. Adamzik/Heer 2005: 258; Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 7):

- Quadrant 1 umfasst zentral mündliche Alltagsgespräche und entspricht der bevorzugten Textauswahl im kommunikativen Fremdsprachenunterricht bei Anfängern.
- Quadrant 2 ist durch einfache literarische Texte mit Alltagsbezug, Trivilliteratur, Märchen, Kinder- und Jugendliteratur gekennzeichnet.

- Quadrant 3 umfasst die Textgruppe, die mündlich und dialogisch geprägt und gekennzeichnet durch den Bezug zu einem strukturierten, übergreifenden Wissen ist.
- Quadrant 4 ist ein prototypischer **Bereich für Sachtexte**“, die in der Oberstufe des Fremdsprachenlernens verwendet werden.

Nach Cummins Modell sieht man deutlich, dass die Anforderungen, die man in den jeweiligen Quadranten bewältigen muss, nach der Dimension der Textualität bzw. den Textsorten ganz unterschiedlich sind. In diesem Zusammenhang formulieren Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger (2008) wie folgt:

Je mehr Information eine Person in einem Zuge vermitteln will, desto texthafter wird ihre Äußerung sein müssen, desto höhere Anforderungen an inhaltliche und sprachliche Kohärenz muss sie erfüllen. Ein kurzer Redebeitrag im Rahmen eines Dialogs stellt eher geringere Anforderungen. Kohärenz im Rahmen von Gesprächen wird ad hoc hergestellt und kann implizit bleiben, [...] **Kohärenz im Rahmen von Texten dagegen muss in den Text „eingebaut“ werden, also so weit sprachlich explizit gemacht werden, dass die inhaltlichen Bezüge nachvollziehbar sind – unabhängig davon, wann und wo jemand den Text hört oder liest.** (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 6)

Nach Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger (2008: 6) wird ersichtlich, dass die schriftliche Kommunikation viel komplexer ist als die mündliche. Alltagsgespräche sind geprägt durch persönliche Erfahrungen, Erlebnisse, Eindrücke und Stimmungen. Sie finden in einer konkreten Situation statt, die vorwiegend durch face-to-face-Interaktion, freie Themenentwicklung, Spontaneität und Expressivität bestimmt wird. Die geschriebene Sprache ist hingegen monologisch, geplant, themenfixiert und informationsbetont. Die Schriftsprache im schulischen Kontext ist vor allen Dingen eine Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, der meist durch eine Distanzierung von subjektiven Perspektiven und durch abstrakten Themenbezug gekennzeichnet ist. Sie ist angelehnt an eine sachliche, systematische und genaue Beschreibung, Erklärung sowie nachvollziehbare Darstellung logischer Zusammenhänge. Der Wortschatz ist fachsprachlich geprägt, und die Sätze sind sachadäquat miteinander verbunden (vgl. Schmölzer-Eibinger 2002: 93). Auch wenn es sich um die Alltagssprache handelt,

werden die alltagssprachlichen Begriffe umgedeutet und mit neuen Bedeutungen versehen

Jedoch könnte der Zugang über eine alltagssprachliche Betrachtungsweise eines Gegenstandes für die Lernenden, wie Schmölzer-Eibinger meint, **einen „sanften Einstieg“** in die schulische Auseinandersetzung mit schriftlichen Texten ermöglichen. Da Alltagssprache den Lernenden die Chance eröffnet, ihre eigenen Erlebnisse und Erfahrungen einzubringen. Die Lernenden könnten auf diese Weise ihr inhaltliches Wissen aktivieren und in den Lernprozess integrieren; der thematische Zugang wäre damit offener (vgl. Schmölzer-Eibinger 2002, 2010).

Die übergreifende Beziehung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit weist deutlich auf ein wichtiges Merkmal der Textkompetenz hin, und dass sie von einer literalen Praxis in der Familie und im Alltagsleben abhängig ist (vgl. Adamzik/Heer 2005: 261; Schmölzer-Eibinger 2010: 1132). Wer in einer Umwelt aufwächst, die ihr Dasein ohne zu lesen oder zu schreiben bewältigt, dem wird es schwer fallen, in der Schriftlichkeit einen Sinn zu sehen. Wer hingegen durch die Wahrnehmung realer Verwendung des Lesens und Schreibens positive Erfahrungen machen kann, wird eine höhere Motivation haben, sich dieses Instrument anzueignen. Eine anregende literale Praxis in der Familie fördert daher die Textkompetenz eines Kindes, längst bevor es selbst lesen und schreiben kann. Neben den literalen Aktivitäten in der Familie kann die Textkompetenz darüber hinaus durch eine literale Praxis im Alltagsleben erworben und entwickelt werden (vgl. Schmölzer-Eibinger 2010: 1132). Wenn man sich mit der Praxis des Lesens und Vorlesens, des Schreibens und des Redens über Texte beschäftigt, dann hat man größere Möglichkeiten, sich mit der Schriftlichkeit vertraut zu machen und damit eine literale Grundlage für die weitere Bildung aufzubauen. Aktuelle Untersuchungen geben in diesem Zusammenhang Hinweise darauf, dass die Entwicklung der Textkompetenz bzw. Schreibkompetenz weniger vom Lebensalter des Lernenden abhängt als vielmehr von seinem Schreibalter, d.h. von individuellen Erfahrungen, die im Umgang mit Schriftlichkeit gemacht werden konnten (vgl. Feilke 2003: 182; Merz-Grötsch 2010: 44). Die Textkompetenz ist daher von früher Kindheit an entwickelt und im Laufe der literalen Erfahrungen verfeinert.

Da die Entwicklung der Textkompetenz von den literalen Erfahrungen in der Kindheit und im Alltagsleben beeinflusst wird, kann man daraus schlussfolgern, dass diese Kompetenz auch eine kulturell geprägte Fähigkeit ist (vgl. Schmölzer-Eibinger 2012: 1132; Venohr 2007: 38 und 67f.). Nach kulturwissenschaftlichen Ansätzen ist jeder Kommunikationsteilnehmer auch Teilhaber einer Kultur, d.h. einer Sprachgemeinschaft **oder Gruppe. „Kulturelles“ spiegelt sich demzufolge in Kommunikation und damit in Texten wieder** (vgl. Venohr 2007: 38). Dieses lässt sich deutlich erkennen, wenn Leute unterschiedlicher Herkunft dieselben Romanen oder literalen Werke lesen und denselben Aspekte ganz anders verstehen oder interpretieren. Auch beim Schreiben ist ersichtlich, dass dieselben Textsorten in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Merkmale aufweisen, weil sie in verschiedenen Kulturen unterschiedlichen Konventionen unterliegen. Kulturgeprägte Unterschiede sieht man beispielsweise in wissenschaftlichen Texten: Englische und venezolanische Wissenschaftstexte weisen einen etwas höheren Gebrauch von **„Ich“ auf als deutsche Texte** (vgl. Steinhoff 2007: 170).

Ein weiteres wesentliches Merkmal der Textkompetenz ist die Übereinzelsprachlichkeit (vgl. Portmann-Tselikas 2001: 9; Adamzik/Heer 2005: 252; Schmölzer-Eibinger 2010: 1132). Die Textkompetenz ist von der Erstsprache auf die Zweit- und Fremdsprache weitgehend übertragbar. Das ist ein starker Hinweis darauf, dass es sich dabei um eine Kompetenz handelt, die sich nicht primär im Wissen um bestimmte Sprachmittel manifestiert, sondern in Erfahrungen und Strategien. So können etwa Lernende, die in ihrer Muttersprache effiziente Strategien des Lesens und des Schreibens entwickelt haben, diese auch beim Lesen und Schreiben in der Zweit- und Fremdsprache nutzen. Im Hinblick darauf betont Butzkamm (1993: 21), dass es **„muttersprachliche Vorleistungen auf allen Ebenen der Sprache gibt“**. **Den prototypischen Bauplan des Textes** lernt man nämlich schon im Laufe der Kindheit und Jugend von der Muttersprache her kennen und speichert ihn ab. Dann ruft man das gespeicherte Wissen verhältnismäßig automatisch ab und kann es in Schrift oder Sprache umsetzen. Das bedeutet auch, dass man Deutsch als Fremdsprache nicht isoliert lernt bzw. schreibt, sondern, dass man das Neue mit Vorhandenem in der Muttersprache oder anderen Sprachen, die man beherrscht, in Beziehung setzt. Aus dieser Perspektive betrachtet,

geht es beim Schreiben in einer Fremdsprache natürlich nicht darum, dass der Fremdsprachenunterricht bei Null anfängt, sondern die Lernenden immer Vorhandenes mitbringen, nämlich ein recht breites Repertoire an Wörtern, Satzstrukturen und Kommunikationsformen von der Muttersprache und den vorher gelernten Sprachen.

Allerdings macht Schmölzer-Eibinger darauf aufmerksam, dass eine Voraussetzung für die Transferierbarkeit der Textkompetenz ist, dass Sprachenlernende zunächst eine sprachliche Basis aufgebaut haben, d.h. dass sie grundlegende sprachliche Mittel und Strukturen in der Zweit- oder Fremdsprache beherrschen müssen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2010: 1132). Wenn sie aber unzureichendes Sprachwissen in der Zweit- oder Fremdsprache haben, dann bleibt ihnen die Übertragung der Textkompetenz von der Muttersprache in eine weitere Sprache jedoch häufig verschlossen. Umgekehrt kann eine unzureichend entwickelte Textkompetenz die sprachliche Entwicklung hemmen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2002: 94).

Eine weitere Eigenschaft der Textkompetenz ist, dass diese Kompetenz eine kognitive Fähigkeit ist (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 51 und 2010: 1132). Im Rahmen des kognitiven Vorgangs wird das aus den Texten gewonnene Wissen mit dem vorhandenen Wissen verknüpft, restrukturiert und muss, um es für andere darstellbar zu machen, sprachlich neu konzeptualisiert und formuliert werden. Im diesem Prozess spielt die Kompetenz, ein Gleichgewicht (*Aquilibre*) zwischen *Assimilation* und *Akkommodation* herzustellen, eine entscheidende Rolle (vgl. Steinhoff 2007: 135f).

Als *Assimilation* werden Umwelterfahrungen des Lernenden bezeichnet, die die Lernenden durch Lernen und Erfahrungen erworben und in die vorhandenen kognitiven Strukturen eingebaut haben (vgl. Becker-Mrotzek 2012: 46), also vorhandene Kompetenz. Prozesse der *Akkommodation* **sind kognitive Strukturen, die „an neue Umweltbedingungen angepasst werden“** (vgl. Becker-Mrotzek 2012: 46), etwa noch zu erwerbende Kompetenz. Lernende mit hoher Textkompetenz können das Gleichgewicht zwischen *Assimilation* und *Akkommodation* gestalten. Das lässt sich deutlich erkennen, wenn zum Beispiel das vorhandene Wissen und die erworbene Textkompetenz des Lernenden (*Assimilation*) nicht ausreichen, um eine Schreibaufgabe zu vervollständigen

(d.h. das Gleichgewicht wird gestört, weil die Aufgabe ihm zu schwierig ist). Dann muss er versuchen, neues Wissen und fremde Strategien zu entwickeln, zu adaptieren und zu integrieren (Akkomodation), um diese Aufgabe bewältigen zu können (d.h. das Gleichgewicht wird gestaltet). Textkompetenz in diesem Sinne ist darum nicht anders als **„Suchen eines Kompromisses zwischen Assimilations- und Akkomodationsprozessen“** (Ortner 1995: 337). Das bestehende Gleichgewicht wird aber immer wieder durch weitere anspruchsvollere Schreibansätze, Schreibaufgaben und Schreibkontexte gestört, deshalb muss der Lernende auch immer versuchen, eine Bilanz zwischen den beiden Prozessen zu halten, indem er sein Wissen und seine Kompetenz generiert, erhöht und entwickelt, um höhere Anforderungen neuer Aufgaben bewältigen zu können. Textkompetenz ist aus diesem Grund lebenslang ausbaufähig (vgl. Steinhoff 2007: 136).

Es zeigt sich also, dass die Textkompetenz eine kognitive Fähigkeit eines Individuums, mit schriftlichen Texten kompetent umzugehen. Die Textkompetenz kann früh in der Kindheit und in Abhängigkeit von literalen Erfahrungen entwickelt werden. Diese Kompetenz ist darüber hinaus transferierbar von der Muttersprache auf weitere Sprachen. Kompetente Lernende können ihr Wissen erhöhen und Arbeitsstrategien weiterentwickeln, bis sie eine schwierige Aufgabe erfüllen können. Textkompetenz ist daher erlernbar und entwickelbar. Ausgehend von diesen Sachverhalten wird im nächsten Kapitel die Textkompetenz beim Schreiben näher betrachtet.

2.2 Textkompetenz beim Schreiben

Dieser Teil der Analyse beschäftigt sich mit den Hauptmerkmalen des Textschreibens, und zwar mit den Fragen, was unter **„Textkompetenz beim Schreiben“** zu verstehen ist, welche Hauptmerkmale diese Kompetenz besitzt, was genau im Schreibprozess geschieht und über welche Teilkompetenzen bzw. welches Wissen der Schreibende verfügen muss, bis er einen Text erhält.

2.2.1 Begriffsbestimmung der Textkompetenz beim Schreiben

Bei der Textkompetenz beim Schreiben handelt es sich im Kern, wie Portmann-Tselikas **beschreibt, um die Fähigkeit „selber Texte für andere herzustellen und damit seine Intentionen verständlich und adäquat mitzuteilen“** (Portmann-Tselikas 2002: 14). In Zusammenhang damit steht die Fähigkeit zur zerdehnten Kommunikation, d.h. zur Verständigung mit den Mitteln der Schrift im Mittelpunkt. Die Beherrschung genau der sprachlichen Formen, die die situationsentbundene Verständigung vorausgesetzt, spielt dabei eine zentrale Rolle. Der Text muss dementsprechend so klar verfasst und übersichtlich aufgebaut werden, dass er sich zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten verstehen lässt. Das bedeutet, dass der Schreibende in der Lage sein muss, jeder Satz in bestimmte Abhängigkeitsrelationen zu setzen. Er kann nämlich den Übergang von Satz zu Satz, von Absatz zu Absatz bilden und anschließend die Ganzheit sowie Zusammenhänge eines Textes klar aufzeigen und den Text logisch strukturieren, um den Lesenden ohne Ablenkung **und Missverständnisse zum „roten Faden“ im Text zu führen. Textschreiben weist also in diesem Zusammenhang einen kommunikativen Charakter auf.**

In Verknüpfung mit der kommunikativen Aufgabe betrachtet Feilke (2012: 12) die Textkompetenz beim Schreiben als Fähigkeit zu kommunikativen Routinen auf der Textebene. Der Schreibende muss in diesem Zusammenhang die Kompetenz des textkonstituierenden Verfahrens besitzen. Er muss darüber nachdenken, auf welche Weise man schriftlich erzählt, beschreibt oder argumentiert, wie man Textteile oder Absätze miteinander verknüpft, um seinen Text entsprechend dieses Textmusters zu gestalten und um einen Text so verständlich wie möglich zu erzeugen. Zu berücksichtigen ist außerdem auch die Fähigkeit zur Gestaltung der Harmonie zwischen Überschrift und Textinhalt oder zur sinnvollen Überleitung der Textteile von der Einleitung über den Hauptteil bis zum Schluss. Diese Kohärenzbildung kann nur durch eine textfunktional-passende sprachliche Formulierungsroutine erfolgen. Die sprachliche Formulierungsroutine ist nach Feilke (2012) eine grundlegende Kompetenz für das **Textschreiben. Mit „Routine“ ist in diesem Sinn „ein ausdrucksseitig bestimmtes und genau dadurch passendes Verhalten“** gemeint (Feilke 2012: 4). Ein kompetenter

Schreibender **besitzt also „ein pragmatisch kontextsensitives Sprachwissen und eine common sense-Kompetenz“** (ebd.). Beim Textverfassen muss nämlich beachtet werden, dass der Text entsprechend seinem Textmuster formuliert wird und passende sprachliche Routinen verwendet werden, um die Botschaft des Textes richtig und genau zu vermitteln. Wenn etwas der Routine bzw. der Textkonvention nicht entspricht, dann kann das zu Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen führen, beispielsweise wenn eine Anleitung mit dem Einleitungssatz **„es war einmal“ beginnt, dann** ist der Lesende orientiert, und das Textverständnis wird dadurch erschwert.

Nicht anders als Feilke spricht auch Wrobel (2000: 463) von Routinen des Textschreibens bzw. von drei zentralen Problemen, mit denen der Schreibende sich bei der Textformulierung unbedingt beschäftigen muss: Der Schreibende muss erstens so formulieren, dass die angestrebten inhaltlichen und kommunikativen Ziele erreicht werden, er muss sich zweitens auf bestimmte Text- und Formulierungsmuster beziehen, durch die der Text erst seinen sozialen Sinn erhält, und er muss drittens die generellen Regeln der Textkonstitution (Kohärenz und Kohäsion, Themenentfaltung etc.) beachten.

Vor den oben genannten Bedingungen betrachtet Feilke (2012) die Textkompetenz beim Schreiben als Fähigkeit zur Textroutine. Wer Textkompetenz hat, der verfügt über Textroutine im Sinn eines adressaten-, textsortenangemessenen und der Schreibintention entsprechenden Sprachgebrauchs. Dabei geht es um die Kompetenz der Bewältigung einer bestimmten textlich-sprachlichen Herausforderung.

Feilke (2012) versteht Textkompetenz bzw. Textroutinen also als Fähigkeit zum Textaufbau, zur textsortenangemessenen Sprachverwendung und zur Kommunikation mittels der Texte:

Im Unterschied zu Schreibroutinen sind Textroutinen also bezogen auf die kommunikativ-funktionale Strukturierung von Texten und die entsprechenden sprachlichen Ordnungsleistungen [...]. Textkompetenz in diesem Sinn kann gefasst werden als ein *prozedurales Metawissen zur Textkonstitution*, als eine performative Kompetenz. (Feilke 2012: 10)

Feilke (2012: 8f.) grenzt die Begriffe „Schreibroutine“ und „Textroutine“ voneinander ab: Die Schreibroutine richtet sich primär nach Schreibprozessen: Planen, Formulieren und

Überarbeiten, bei der Textroutine stehen hingegen das textkonstituierende Verfahren und kommunikative Textfunktion im Vordergrund. Geht man vom oben genannten Zitat aus, ist deutlich erkennbar, dass es in der Textkompetenz beim Schreiben auch notwendig ist, über ein prozedurales Metawissen zu verfügen, also über arbeitstechnisches Wissen und die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung sowie zur Entwicklung der eigenen Arbeitsstrategien, mit denen man Komplexitäten und Anforderungen im Schreibprozess reduzieren kann, bis zur Vervollständigung des Textes. Zu beachten ist, dass im Bereich der Textkompetenz beim Schreiben die Verständlichkeit und die kommunikative Funktion des Textes sehr wichtig sind. Dafür spielt die Leserbewusstheit, und zwar die Fähigkeit zur Antizipation der Perspektive des Lesenden, eine entscheidende Rolle. Diese Kompetenz zeigt eine beachtliche Sensibilität der Kommunikationssituationen und -teilnehmer. Die Wechselseitigkeit der Perspektive beim Schreiben ist aus diesem Grund ein Indiz für die entwickelte Textkompetenz, und zwar die Kompetenz zur Überwindung der Ichbezogenheit und zur unterschiedlichen Perspektivierung.

Hierfür ist eine exakte Begriffsbestimmung des zentralen Terminus „Textkompetenz beim Schreiben“ in der vorliegenden Arbeit erforderlich. Der vorliegenden Studie liegen somit folgende, bereits aufgeführte theoretischen Überlegungen zugrunde.

Der Begriff „Textkompetenz beim Schreiben“ meint,

- die Fähigkeit, einen Text textsortenangemessen zu strukturieren,
- die Fähigkeit, das Textthema auf eine logische und kohärente Weise zu entfalten,
- die Fähigkeit, über textsortenspezifische Sprachmittel zu verfügen und
- die Fähigkeit, die kommunikative Textfunktion zu erfüllen, indem die Perspektive des Lesenden (die Leserbewusstheit) berücksichtigt wird (vgl. Portmann-Tselikas 1997: 4; Portmann-Tselikas 2002: 14; Wrobel 2000: 463; Feilke 2012: 10).

Im Folgenden soll auf die Charakteristika des Textverfassens näher eingegangen werden. Dabei wird zunächst auf die enge Beziehung zwischen Schreiben und Denken

eingegangen. Dann stehen der Schreibprozess und die Teilkompetenzen im Mittelpunkt, um den Prozesscharakter des Schreibens zu verdeutlichen.

2.2.2 Textschreiben als Anordnungsmittel der Gedanken

„**Schreibenlernen** – aber wie? Na ganz klar. Man nimmt ein Blatt Papier und einen Kugelschreiber und fängt an, das klingt ganz einfach, so wie Radfahren. Man nimmt ein Rad, steigt auf und fährt los. Erst ein kleines Stück, dann immer mehr. Rad fahren habe ich so gelernt, schreiben leider **nicht**“. (Gerhardy 1990: 31. zitiert nach Füssenich 2003: 261)

Von der oben genannte Beschreibung kann man ein klares Bild gewinnen, dass man für Schreiben mehr als Schreibmittel braucht. Man muss in erster Linie Ideen haben, und es ist auch notwendig zu wissen, wie diese Ideen möglichst genau in Worte gebracht werden. Der Schreibprozess ist natürlich nicht nur ein motorischer sondern auch ein kognitiver Vorgang.

Schreibenkönnen ist stark verknüpft mit Denken (vgl. Fix 2006: 226). Vor dem Schreiben sammelt man Gedanken, plant und schreibt, oder umgekehrt man schreibt zunächst drauflos und plant dann. Nicht selten ist man mit einer Situation konfrontiert, in der man leider einfach das, was man denkt nicht sprechen oder schreiben kann. Eine sprachliche Realisierung der Gedanken ist daher keine einfache Umsetzung der Gedanken. Um Gedanken eindeutig in Sprache zu äußern, muss der Textproduzent nach passenden Worten suchen. So mag er in Gedanken zunächst einen Teilsatz mehrmals wiederholen und in diesem festen syntaktischen Rahmen verschiedene Wendungen erproben. Er wird diese in den Teilsatz einfügen und dann ihre Angemessenheit beurteilen. Er wiederholt also etwas und knüpft dann mentale Tätigkeit an diese Wörter, er verarbeitet sie. Damit macht der Schreibende nicht selten die Erfahrung, dass sein Gedankenfluss leider plötzlich stoppt, bevor er ein richtiges Wort findet. Ganz im Einklang damit meint der **britische Forscher und Schriftsteller Sir Francis Galton**: „**Es ist für mich ein ernstes Hindernis und noch mehr beim mündlichen Erklären, daß ich mit Worten nicht leicht denke wie sonst**“, und Schopenhauer erklärt **drastisch**: „**[...] daß Gedanken im Moment sterben, da sie durch Worte verkörpert werden**“ (zitiert nach Dönner 1977: 2). Oder ganz ähnlich hört man oft in der Alltagskommunikation Äußerungen wie „**So habe ich**

das nicht gemeint“, „Ich weiß nicht, wie ich es ausdrücken soll“ oder „Ich finde die richtigen Worte nicht“ (Rapti 2005: 89).

Man muss sich an dieser Stelle fragen, wie es sein kann, dass man beim Sprechen und Schreiben seine Gedanken nicht so genau formulieren kann, wie man sie ausdrücken will? Diese Frage kann damit geklärt werden, dass das Denken unsprachlich stattfindet (vgl. Dönnner 1977: 2). Um Sprache bzw. Schriftsprache herzustellen, müssen zunächst Einfälle, Gedanken und Gefühle, die als nicht-verbale Strukturen verankert sind, erst in **sprachliches Gefüge „übersetzt“ werden. Dieser Vorgang ist komplex und vielschichtig**, denn Gedanken, Meinungen und Gefühle sind im Gedächtnis vielfältig und nicht eng strukturiert. Sie variieren ständig, bleiben aber dennoch in einem engen Zusammenhang. Im Gegensatz dazu ist Sprache ein stark strukturiertes und zugleich ein strukturierendes Medium, das Gedanken gewissermaßen in einer festen Form umhüllt und so die Assoziationsvielfalt zunächst einschränkt (vgl. Molitor 1984: 11). Wygotski (1971) schreibt dazu:

Die innere Sprache ist in beträchtlichem Maße ein Denken in reinen Bedeutungen. Sie ist dynamisch, inkonstant und fluktuierend und erscheint zwischen den geformteren und stabileren extremen Polen des sprachlichen Denkens – zwischen dem Wort und dem Gedanken. (Wygotski 1971: 350)

Im Hinblick auf den Unterschied zwischen Gedanken und Wort spricht Wygotski (1971) **von den Eigenschaften der „inneren“ und „äußeren“ Sprache. Im Gegensatz zur sozialen äußeren Sprache (Wort) stellt der Sinn eines Wortes in der inneren Sprache „immer etwas Ganzes, etwas in seiner Ausdehnung und seinem Umgang Größeres dar als ein einzelnes Wort“ in der äußeren Sprache (Wygotski 1974: 353). Deshalb ist der Übergang der inneren Sprache zur äußeren keine direkte Übersetzung.** Wygotski (1974) schreibt dazu:

Darum ist der Übergang vom Gedanken zur Sprache ein recht verwickelter Vorgang der Zergliederung des Gedankens und seiner Neuschaffung in Wörtern. Weil der Gedanke weder mit dem Wort noch mit den Bedeutungen, in denen er ausgedrückt ist, zusammenfällt, geht der Weg vom Gedanken zum Wort über die Bedeutung. In unserer Sprache gibt es immer einen Hintergedanken, einen verborgenen Untertext. (Wygotski 1974: 353)

Die Suche nach passenden Worten und die kritische Selbstkorrektur bei der sprachlichen Umsetzung der Gedanken kommt zwar kaum in der mündlichen Kommunikation vor, findet aber ständig in der Schriftlichkeit statt. Das ist der große Unterschied zwischen Sprechen und Schreiben. Im Gegensatz zum Sprechen erlaubt einem das Textschreiben also, das Denken über ein Thema besser zu organisieren als wie, wenn man es allein im Kopf durchdenkt. Beim Denken können so viele Gedanken entstehen, dass ein Durcheinander im Kopf herrscht. Auf dem Papier aber kann man einige Gedanken erst einmal zwischenlagern und derweilen weiter denken bzw. schreiben. Blickt man dann zurück auf das, was man bereits geschrieben hat, kann man das Neue mit den schon geschriebenen Ideen in Beziehung setzen. So wiederholt sich dieser Vorgang: Man schreibt einige Sätze, macht eine Pause, um das Geschriebene zu lesen, zu prüfen, zu verbessern und daraus die anschließenden Gedanken zu gewinnen. Das Resultat ist einerseits der fertige Text, andererseits aber die Fähigkeit, systematisch zu denken.

Für den Schreibenden ist das Übersetzen seiner unfassbaren Gedanken in eine konkrete schriftliche Sprachäußerung deshalb nicht anders als ein sorgfältiges Nachdenken und **ein „experimentierender Umgang mit Sprache“ (Huneke/Steinig 2010: 146)**. Mit Hilfe ihres systematischen Charakters ermöglicht Schreiben sporadischen Gedanken eine klare Struktur und erlaubt einem, Gedanken langsam zu entwickeln und ihre Qualität schrittweise zu verbessern. Der Schreibprozess bietet die Möglichkeit, schöpferisch und kritisch mit eigenen Gedanken umzugehen. In dem Moment, wo die verschwommenen Gedanken in greifbare Strukturen (Sätze) verwandelt werden, beginnt der eigentliche Denkprozess: Der unreife Gedanke wird fokussiert, mit weiteren Aspekten in Beziehung gesetzt, **was häufige neue Erkenntnisse hervorbringt (vgl. Zuchewics 2001: 16)**. „Wir nutzen das Schreiben also dazu, Gedanken langsam und kontrolliert miteinander zu **verknüpfen“ (Kruse. 2010: 59)**. In Verbindung damit spricht Kast (1999) von zwei besonderen Merkmalen des Schreibens:

[...] die Vergegenständlichung der Gedanken und Gefühle:

Das, was zu Papier (oder auf den Computer) gebracht wird, sieht man vor sich, man spürt Nähe (das genau wollte ich ausdrücken) und Distanz (es ist noch nicht genau das, was ich sagen wollte). Die sinnliche Wahrnehmung des eigenen Tuns bleibt nicht ohne Wirkung.

die Verlangsamung der Abläufe:

Gedanken sind schnell, man spricht auch von Gedankenblitzen, sie wollen festgehalten werden; Sprechen in der Fremdsprache bereitet da unter inhaltlichen und sprachlichen Gesichtspunkten immer Probleme. Beim Schreiben gewinnt man Zeit, man kann nachdenken, ordnen, Gedankenblitze fixieren. (Kast 1999: 23)

In Übereinstimmung mit Kast betrachtet Kruse (2010) das Schreiben als Mittel des systematischen Denkens und der Ideenentwicklung:

Das Resultat ist der fertige Text, andererseits aber auch eine gravierende Veränderung im eigenen Kopf: Man hat nicht nur neue Gedanken und Wissenseinheiten erworben, sondern auch ein Wissensbeziehungsnetz zwischen ihnen hergestellt. Man hat viele gedankliche Verbindungen ausprobiert, viele Formulierungen getestet, neue Begriffe in das Wissensnetz integriert und einiges zur Verflüssigung des eigenen Denkens beigetragen. (Kruse 2010: 61)

Die systematische Gedankenordnung durch Schreiben kann man auch mit Coserius **Theorie über das Phänomen der Sprache erklären, nämlich über „System, Norm und Rede“ (Coseriu 1988: 259ff.). Im Bereich der Schriftsprache geht es beim „System“ um** Äußerungsmöglichkeiten zur systematischen Kombination von schriftsprachlichen Zeichen, die den Zusammenhang von Zeichen und Referent herstellen. Diese Kombination muss aber normbasiert sein. Die Norm fungiert dabei als Einschränkung der Ausdrucksmöglichkeiten, die das System bietet, gemäß den in der jeweiligen Gemeinschaft geltenden Konventionen. Dabei handelt sich also um standardisierte Formulierungen bzw. normierte Regeln des Sprachgebrauchs (z.B. Orthografie und grammatische Richtigkeit). Aufgrund des Sprachsystems und der Sprachnorm werden dann die realen Sprachäußerungen produziert, die sog. Rede. Rede ist daher auf der konkreten Ebene, wo Sprache fass- und analysierbar wird. Der Vorgang vom Abstrakten bis hin zum Konkreten ist aus diesem Grund vielphasig und anspruchsvoll.

Der Prozess des Textschreibens ist aufgrund dieser Bedingungen ein hochgradig bewusster und oft mühevoller Umgang mit Denken und Sprache. Es besteht bis zu diesem Punkt kein Zweifel, **dass „systematisches Denken [...] man daher nur lernen [kann], wenn man schreibt“ (Zuchewics 2001: 10).** Das Gelingen des Textschreibens ist also stark abhängig von der Fähigkeit zum systematischen Denken. Allerdings wird die Denkfähigkeit vom gesundheitlichen Zustand bewirkt, in dem sich der Schreibende zum

Zeitpunkt der Textproduktion befindet, ebenso von seiner momentanen psychischen und körperlichen Verfassung: Was er bis zum Zeitpunkt des Schreibens erlebt hat, oder was er an Erwartung hat (vgl. Merz-Grötsch 2000: 50).

2.2.3 Textschreiben als Problemlöseprozess

Die Überlegungen in diesem Teil zielen darauf ab, die Fragen zu beantworten, was eigentlich im Prozess des Textschreibens geschieht und mit welchen Problemen man beim Schreiben konfrontiert wird.

Schreiben im Sinne von Textgestaltung ist eine komplexe sprachliche Handlung, die der Verständigung über Raum und Zeit hinweg dient: Es ist damit Bestandteil der schriftlichen Kommunikation, die sich von der mündlichen vor allem dadurch unterscheidet, dass sich Schreibende und Lesende – anders als Sprechender und Hörender – nicht an einem Ort befinden. Um das Geschriebene entsprechend der Schreibabsicht genau zu vermitteln, muss der Schreibende seinen Text planen, formulieren, nach und nach verbessern und neu formulieren, bis der Text sich möglichst klar und verständlich lesen lässt. Die in der mündlichen Sprache häufig verwendeten Ellipsen und grammatischen Unvollständigkeiten sind im schriftlichen Text natürlich unzulässig. Die schriftliche Textproduktion verlangt vom Schreibenden deshalb klare und eindeutige Formulierungen. Das bedeutet, dass der Schreibende sich bewusster und sorgfältiger mit Anforderungen nicht nur auf sachlicher und sprachlicher Ebene beschäftigen muss, sondern auch auf methodischer und emotionaler Ebene, wie Ruhmann (1995) ausführt:

Bei der eigentlichen Niederlegung verdichten sich die Probleme [...] zu einem Gemisch aus Verständnisproblem, Unlust, Konzentrationsstörungen, Versagensangst und Fluchtverhalten so sehr, daß sie [die Studenten] ihr gesamtes Schreibvorhaben bedroht sehen. (Ruhmann 1995: 88)

Im Hinblick auf die Komplexität des Schreibprozesses vergleichen Flower und Hayes das Textschreiben mit einem „Jongleurakt“ : „**the act of writing is best described as the act of juggling a number of simultaneous constraints**“ (Flower und Hayes: 1980: 31). Um die Anforderungen jeder Phase des Schreibprozesses unter Kontrolle zu bringen, muss der Schreibende bei der Textgestaltung in hohem Maße über Teilkompetenzen und Wissen

in unterschiedlichen Bereichen verfügen. Er muss beispielsweise seine unverbundenen Gedanken sowie Wissen oder Informationen aus unterschiedlichen Wahrnehmungspositionen in einen Text zusammenhängend einordnen. Zugleich muss er darüber nachdenken, wie er seine Gedanken textsortenangemessen formuliert, damit sein Text verständlich und kommunikativ wirkt. Darüber hinaus muss er auch berücksichtigen, wer seinen Text liest und wie die situative Kommunikation kontextualisiert werden soll, um den Text so zu gestalten, dass das Schreibziel erreicht wird. Dieser Vorgang ist genauso wie ein Jongleurakt. Analog dazu erfordert der Schreibvorgang auch die Bewältigung einer erheblichen Anzahl an simultanen Anforderungen und Zwängen (vgl. Flower und Hayes 1980). In diesem Zusammenhang spricht Feilke (1993) von den vier Problemdimensionen, mit denen man beim Textschreiben umgehen muss, d.h. dem Ausdrucksproblem, dem Inhaltsproblem, dem Gestaltungsproblem und dem sozialen Problem. Der Schreibende ist also gefordert,

- seine subjektive Involviertheit (Erlebnisse, Einstellungen, Gedanken usw.) darzustellen,
 - sich mit der sachlichen Komplexität eines Themas auseinanderzusetzen,
 - die formale Homogenität ihres Textes (Textaufbau) herzustellen und
 - die antizipierten Erwartungen eines Adressaten (Adressatenbezug) zu berücksichtigen.
- (Feilke 1993: 23)

Das Schreiben konfrontiert den Schreibenden mit Problemen und Anforderungen. Es ist aus diesem Grund nicht die direkte Umsetzung von dem, was man gelesen oder gehört hat, sondern es geht dabei um „die Umsetzung des inneren Programms“ (Heinemann/Viehweger 1991: 67). Diese Art der Umsetzung bedeutet aktive Verarbeitung von Informationen, Ideen, Fakten, Meinungen und Erfahrungen. Jeder Satz, den man schreibt, zwingt einen „das innere Programm“ zu verwenden, und zwar um die folgenden Fragen beantworten zu können: Was will ich eigentlich sagen? Ist das der richtige Begriff? Wie kann ich meine Gedanken in Sprache formulieren? Oder wie kann ich meinen Standpunkt verteidigen? Schreiben heißt, „Ordnung in separate Wissensbestandteile zu bringen und dieses Ordnen, das aktive Umgehen mit Wissen ist das, was bei den Lernenden flexible Wissensstrukturen aufbaut“ (Kruse 2007: 17).

Nach dem Schreibmodell von Flower/Hayes (1980) umfasst der Schreibprozess mehrere Schritte, nämlich: Planen, Formulieren und Überarbeiten. Das bedeutet, dass Schreiben nicht mehr nur unter Perspektive des fertigen Produkts (wie bis Mitte der 1970er-Jahre gesehen) betrachtet wird, sondern als Vorgang, in dem der Schreibende Komplexitäten in jedem Teilschritt reduzieren muss. Es ist deshalb wichtig für effektives Schreiben, dass man Strategien dafür entwickelt, wie man den Anforderungen nach und nach gerecht werden kann. Im Hinblick darauf wird der Ablauf des Schreibprozesses mit dem Problemlöseprozess gleichgesetzt.

Die Kognitionspsychologie beschreibt Problemlösungsvorgänge unter dem Gesichtspunkt der Informationsverarbeitung und versucht dabei die Frage zu beantworten, wie eine Person zur Lösung ihrer Probleme gelangt und welche Strategien hierbei zielführend sind. Um die Definition der „Problemlösung“ zu verdeutlichen, muss zunächst der Begriff **„Problem“** genau bestimmt werden:

Ein Problem entsteht z.B. dann, wenn ein Lebewesen ein Ziel hat und nicht weiß, wie es dieses Ziel erreichen soll. Wo immer der gegebene Zustand sich nicht durch bloßes Handeln (Ausführen selbstständiger Operation) in den erstrebten Zustand überführen läßt, wird das Denken auf den Plan gerufen. Ihm liegt es ob, ein vermittelndes Handeln allererst zu konzipieren. (Duncker 1935: 1)

Geht man von dieser Definition aus, setzt ein Problemlöseprozess immer dann ein, wenn eine Person über die Mittel verfügt, um den unerwünschten Zustand in den wünschenswerten Zielzustand zu überführen, und wenn die Mittel zum Erreichen eines Ziels noch unbekannt sind. Um diese Abweichung vom zu erreichenden Zustand zu beseitigen, muss man darüber nachdenken, wie man seine Probleme löst, und vor allen Dingen, welcher Methoden, Strategien und Lösungswege man sich hierfür bedient.

Analog zu den Problemlösungsprozessen hat der Schreibende im Schreibprozess eine bestimmte Schreibaufgabe (Probleme) vor sich und erreicht ein Ziel (Text) durch den Einsatz geeigneter Handlungen (Mittel zur Lösung, wie z.B. Ziele formulieren, Ideen sammeln, Informationen beschaffen, Daten in einer textsortenangemessenen Form einsetzen und das Geschriebene überprüfen). Genau so wie der Schreibprozess vollzieht sich der Problemlösevorgang über mehrere Schritte:

- Problemwahrnehmung und Problemformulierung
- Produktion von Ideen, Suche nach Handlungsmöglichkeiten und Wirkungseinschätzung
- Prüfung und Bewertung der Alternativen
- Entschluss als Auswahl einer Alternative
- Durchführung der ausgewählten Handlung
- Erleben und Beobachten der Konsequenzen. (Brander, Kompa, Peltzer 1989: 163f.)

Der Problemlöseprozess beginnt also mit einer Problemwahrnehmung, die dem Problemlösenden ermöglicht, das Problem einzugrenzen und es dadurch zu verstehen. Nun kann ein Plan zur Lösungssuche entwickelt werden, wobei immer neue Teilprobleme entstehen können, die den bisherigen Problemraum umstrukturieren und verändern. Der Problemlöseprozess ist also iterativ, weil die einzelnen Teilschritte wiederholt werden können. Ferner ist er rekursiv, d.h. diese Teilprozesse sind nicht notwendig festgelegt, sodass die Abfolge der Handlungen zu jedem Zeitpunkt neu ablaufen kann. Der Vorgang ist darüber hinaus interaktiv, weil sich innerhalb des Gesamtprozesses der Problemlösende sich in ständigem Austausch mit verschiedenen Informationsspeichern befindet (vgl. Merz-Grötsch 2000: 86).

In Übereinstimmung mit dem Problemlöseprozess wechseln sich verschiedene Teilprozesse des Schreibvorgangs ständig ab. Um den Schreibprozess zu veranschaulichen, sind in den letzten 20 Jahren mehrere Schreibmodelle⁸ entwickelt worden. Zu den bekanntesten gehört das von Flower und Hayes aus dem Jahre 1980, weil dieses Modell erstmals den Schreibprozess systematisch beschreibt und in Teile zerlegt.

⁸Schreibmodell von Bereiter (1980), von Ludwig Otto (1983) und von Becker-Mrotzeck (1997)

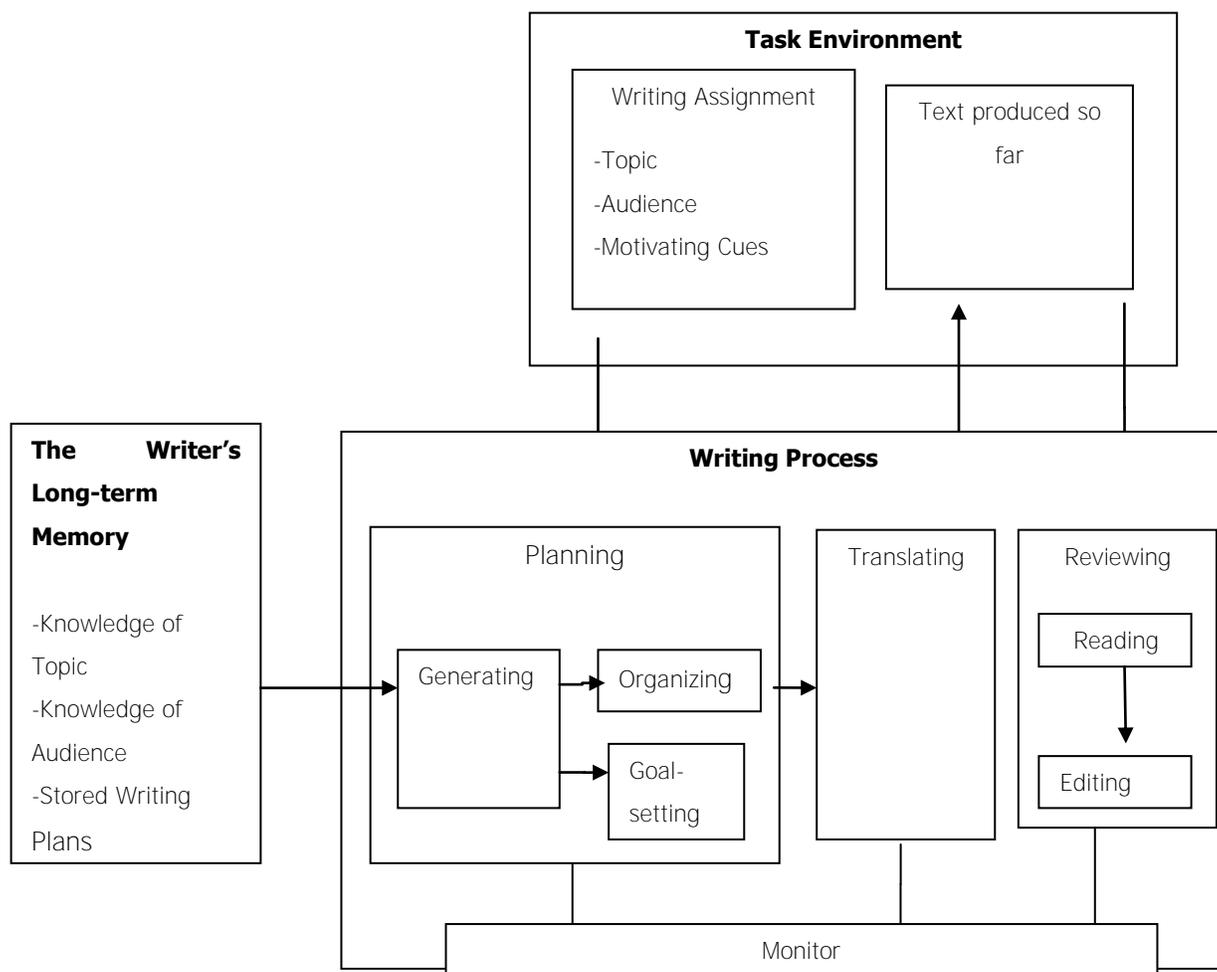


Abb. 2.2-1 : Das kognitive Modell des Schreibens (nach Hayes/Flower 1980: 11)

In diesem Modell sind die Prozesse der Textproduktion in ein komplexes **Aufgabenumfeld** (Task Environment) eingebettet. Zu dem Umfeld gehören Aufgabenstellung, Thema, die tatsächliche oder vorgestellte Leserschaft sowie die Schreibmotivation. Ebenfalls zum Aufgabenfeld gehört auch ein bereits produzierter Text. Erstaunlich ist, dass bisher verfasste Teile des Textes aus dem eigentlichen Schreibprozess separiert werden. Flower und Hayes begründen ihr Vorgehen allerdings damit, dass auch auf diese Textteile immer Bezug genommen wird, u.a. während der Formulierungs- oder der Überarbeitungsphase des eigentlichen Schreibprozesses, und dass sie somit auch eine übergeordnete „Instanz“ im Schreibprozess darstellen:

„Once writing has begun, the task environment also includes the text which the writer has produced so far. This text is a very important part of the task environment because writers refer to it repeatedly during the process of composition“. (Flower/Hayes 1980: 12)

Zu Bestandteilen des **Langzeitgedächtnisses** (The Writer's Long-Term Memory) zählen zum einen zwei verschiedene Arten von Wissen, auf die der Schreibende zurückgreifen kann, d.h. das Wissen zum Textthema und das Wissen über den Adressaten. Zum anderen kann der Schreibende auch auf die schon vorhandenen Schreibpläne zurückgreifen. Flower und Hayes nennen in diesem Zusammenhang Fragen an **den zu schreibenden Text, auf die der Schreibende Bezug nehmen kann, wie „who, what, where, when, why?“** (Flower/Hayes 1980: 12).

Der **Schreibprozess** (Writing Process) umfasst drei grundlegende Komponenten, nämlich Planen, Formulieren und Überarbeiten, und diese drei Komponenten werden von einer so genannten Kontroll-/Steuerungsinanz überwacht. Nach Flower & Hayes (1980) wechseln verschiedene Teilprozesse sich ständig ab. Beim Planen sammelt der Schreibende Ideen und Gedanken, und erst auf dieser Grundlage kann er seine Ideen zumindest in Teilen sprachlich formulieren. Während er seine Gedanken in Schrift umsetzt oder seinen Entwurf liest und korrigiert, tauchen üblicherweise neue Ideen wieder im Kopf auf. Dann kommt er zurück zum Prozess des Planens und des Formulierens. Der Schreibprozess verläuft nicht linear, sondern es finden Wiederholungen und Abänderungen statt, die sich wiederum auf die gedankliche Konzeption auswirken, so dass Schreiben und die Strukturierung der inhaltlichen Konzeption sich gegenseitig beeinflussen. Mit anderen Worten: Der Schreibprozess ist rekursiv und interdependent.

Die Bewältigung der Schreibaufgabe kann man als Problem ansehen, das dadurch gelöst wird, dass die Teilprozesse des Schreibens erfolgreich durchgeführt werden. Ganz ähnlich wie der Problemlösevorgang muss der Schreibende nach Wissen und Strategien suchen, um einen befriedigenden Zielzustand (einen Text) zu erreichen. Um die Textqualität zu kontrollieren, muss er einschätzen, ob er mit den ausgewählten Ideen und Methoden die Schreibaufgabe vervollständigen kann. Der Schreibende muss deshalb

neue Wege zur Lösung seines Problems gehen, bis er zu einem gut gegliederten Text gelangt.

Dieses Schreibmodell wurde im Jahr 1996 von Hayes modifiziert. Eine wesentliche Änderung ist die Integration einer **sozialen Kompetenz** in das Aufgabenumfeld. Hayes hebt somit den großen Einfluss sozialer und kultureller Konventionen in Bezug auf sprachlich-formale und textmusterspezifische Aspekte sowie die Erwartungen verschiedener Adressatenkreise auf die Textproduktion hervor und betont zudem die Auswirkungen des unmittelbaren sozialen Kontextes auf konkrete Schreibprozesse.

Eine weitere Ergänzung ist das **Arbeitsgedächtnis**, das mit sämtlichen Schreibvorgängen in Verbindung steht. Hayes betrachtet das Arbeitsgedächtnis als ein Erinnerungsvermögen, das dabei hilfreich ist, aufgenommene Sachverhalte zu behalten, zu ordnen und wiederum relevante Informationen aus dem Langzeitgedächtnis wieder abzurufen. Hierbei geht es also um die Durchführung kognitiver Prozesse. Im Zusammenhang mit der Textproduktion wirkt das Arbeitsgedächtnis unterstützend beim Problemlösen, bei der Formulierung und bei der Abwägung aktueller Ziele.

Nun kann man sich fragen, über welche Kompetenzen der Schreibende verfügen muss, um entsprechende Lösungen zu finden bzw. um einen guten Text zu erstellen. Im Folgenden werden die relevanten Kompetenzen zum Textschreiben in Betracht gezogen.

2.2.4 Kompetenzen zum Textschreiben

Im Bereich der Textkompetenz beim Schreiben handelt es sich im Kern darum, dass der Schreibende in hohem Maße in der Lage sein muss, sprachliche Äußerungen so zu konzipieren, dass sie aus sich heraus verständlich sind. Ganz anders als die mündliche Kommunikation, in der der gemeinsame Sprech-Zeit-Raum die Basis für den Einsatz nonverbaler (Gestik, Mimik) und paraverbaler (Art und Weise des Sprechens, z.B. Tonfall, Sprechtempo, Intonation oder Lautstärke) liefert, muss der Textsinn im Schriftlichen erst gestaltet werden, indem nicht sprachliche Mittel durch sprachliche ersetzt werden. Schreibkompetenz lässt sich nach Frenztz (2010) in der folgenden Dreiteilung darstellen. Hiernach sollen Lernende

- über Schreibfertigkeit verfügen, d.h. handschriftlich lesbare, zweckentsprechende, adressatenbezogene, sinnvoll strukturierte und medial formatierte Äußerungen produzieren,
- richtig schreiben, indem sie normbezogene Grundregeln anwenden und
- einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten, wobei sie stufengemäß Textentwerfen und planen, Texte schreiben und Texte überarbeiten. (Frentz 2010: 13)

Die oben genannten Kompetenzen zeigen deutlich, wie viele unterschiedliche Dinge beim Schreiben gleichzeitig berücksichtigt werden müssen, und welche komplexen Anforderungen an den Schreibenden gestellt werden: Die Durchführung der Teilprozesse des Schreibens und die Berücksichtigung der Rechtschreibung, der Syntax und der Sprachregeln. Neben dem Sprachlichem ist eine kommunikative Fähigkeit auch sehr wichtig, nämlich die Kompetenz, sich in die Situation möglicher Lesender hineinzusetzen und den Text mit deren Augen zu lesen. Im Prozess des Textschreibens betrifft die Textkompetenz nicht nur die Sprachkenntnisse, sondern auch die Kommunikationsadäquanz des Textes, d.h. Zweck des Textes, Textaufbau, Textsorten, Wortwahl, Klarheit, Verständlichkeit usw. – all das muss der Schreibende im Blick haben (vgl. Merz-Grötsch 2000: 46). Vom Schreibenden sind daher besondere Fähigkeiten gefordert, kontextadäquate bzw. leserorientierte Mittel und Verfahren zu verwenden. Um dies zu leisten lassen sich zwei Teilbereiche der Schreibkompetenz herausarbeiten: Produktperspektive und Prozessperspektive (vgl. Steinhoff 2007: 61 ff.; Lindauer und Senn 2009: 155ff.).

Bei der *Produktperspektive* handelt es sich um Schreibkompetenzen, die sich im Schreibprodukt zeigen, in dem syntaktische, lexikalische und textbezogene Schreibfähigkeit thematisiert wird (vgl. Steinhoff 2007: 61ff.).

Mit syntaktischen Schreibfähigkeiten ist „die Kommunikationsadäquanz der Syntax“ (Steinhoff 2007: 68) bzw. eine Syntaktisierung der Information gemeint. Dabei steht die Kompetenz, **innerhalb des Satzes „Verbenzentrierte elementare Propositionen in einer hierarchischen Struktur zu komplexeren Propositionen“ zu ordnen**, im Vordergrund (Augst/Faigel 1986: 80). Diese erfolgen durch die Fähigkeit zum Satzbau und zum Gebrauch der koordinierenden und subordinierenden Konjunktionen. So spielt z.B. für

das argumentierende Schreiben die Fähigkeit zur Verwendung subordinierter Sätze eine große Rolle, weil eine hypotaktische Satzkonstruktion inhaltliche Zusammenhänge bzw. kausale Beziehungen explizit macht (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 49). Steinhoff ist der Auffassung, dass; wenn syntaktische Schreibfähigkeiten immer an den Anforderungen der jeweiligen Textsorte, Domäne und am jeweiligen Leser zu messen sind, klar ist, dass diese Fähigkeiten bei jeder neuen Schreibaufgabe auf den Prüfstand kommen (vgl. Steinhoff 2007: 70).

In den lexikalischen Schreibfähigkeiten zeigt sich, ob die sprachlichen Mittel die Gesamtidee und das Schreibziel unterstützen und angemessen eingesetzt sind, also ob die Wortwahl zur Gesamtidee passt und die sprachliche Umsetzung von Gedanken klar ist (vgl. Lindauer/Senn 2009: 157). Diese Fähigkeiten betreffen nicht nur den Erwerb von Einzelwörtern, sondern auch die Aneignung von aus mehreren Wörtern bestehenden Ausdrücken. Dazu gehören beispielsweise Kollokationen, komplexe Komposita oder der Einsatz deiktischer (zeigender) Ausdrücke (z.B. ich komme *morgen* --- ich komme am *1. August*) (vgl. Steinhoff 2007: 71; Becker-Mrotzek und Böttcher 2012: 49). Hier geht es also um die Fähigkeit, kontext-, textsorten- und leserangemessene Ausdrücke zu verwenden.

Die Kompetenz zum textbezogenen Schreiben bedeutet, dass Schreibideen in einem Text in einer nachvollziehbaren Logik und einer verständlichen Abfolge gegliedert sind. Bei der Beschäftigung mit Aspekten des Textschreibens muss es auch um den Text als Ganzes gehen. Dies bezieht sich auf die inhaltlichen Gesamtideen des Textes bzw. darauf, wie diese Ideen thematisch entwickelt und kohärent ausgearbeitet werden. Hierbei stehen die Fähigkeiten zur Themenentfaltung und zur Kohärenzstiftung im Mittelpunkt. Zu den textbezogenen Schreibfähigkeiten gehören des Weiteren Kompetenzen im Bereich des allgemeinen Textstrukturierungsmusters. Es ist der Prozess **eines Aufbaus von „verschiedenen natürlichen Textstrukturierungsmöglichkeiten, die erst im Entwicklungsverlauf zu Kohärenz sichernden Textmustern bzw. textuellen Superstrukturen wie „Erzählen“, „Berichten“, „Argumentation“ etc. konsolidiert werden können [...]"** (Feilke 1993: 23). Der Schreibende orientiert sich an formalen

Textroutinen⁹ und Textmustern und baut entsprechend seinen Text auf, damit die zu vermittelnden Sachverhalte möglichst genau verstanden werden und die Schreibabsicht erreicht wird. Die textbezogene Schreibkompetenz ist in diesem Zusammenhang ganz eng mit der Orientierung am Adressaten verbunden. Dabei handelt es sich also um die kommunikative Fähigkeit, die das Kernstück der Textkompetenz beim Schreiben bildet.

Bezüglich der *Prozessperspektive* der Schreibkompetenz braucht der Schreibende eine Vielzahl von unterschiedlichen Strategien, um die Komplexität im jeweiligen Teilvorgang des Schreibens zu reduzieren. Wolff (1992: 110ff.) spricht in diesem Zusammenhang von erfahrenen Schreibenden, die bestimmte Anforderungen in jeder Schreibphase durch ihre Strategien bewältigen können. Im Folgenden sind diese Kompetenzen in folgender Abbildung dargestellt (vgl. auch Wolff 1992: 115ff.):

Tab. 2.2-1: Kompetenzen unter Prozessperspektive

Teilprozesse des Schreibens	Kompetenzen zur Bewältigung der Anforderungen in jeder Phase des Schreibprozesses
Planen	<ul style="list-style-type: none"> - Informationen und Inhalte für bestimmte Aufgabenstellungen bereitstellen - die bereitgestellten Inhalte ordnen, gliedern und gewichten - ihre Schreibziele angemessen setzen, die Strategien, Detailzielsetzungen, die der globalen Zielsetzung untergeordnet sind, vornehmen und im Hinblick auf die globale Zielsetzung überprüfen. Oft werden Detailzielsetzungen variiert den neuen Planungsüberlegungen angepasst - den zu übermittelnden Inhalt der gewählten bzw. der

⁹In dieser Arbeit geht es bei Textroutinen um die Kompetenz, die Voraussetzungen der argumentativen Textkonstitution zu erfüllen. Dabei stehen die textsortenspezifische Strukturierung und die angemessene Verwendung der Routineausdrücke im Mittelpunkt (vgl. Feilke 2012: 1-31).

	erforderlichen Textsorte anpassen
Formulieren	<ul style="list-style-type: none"> - Routinenformulierungen abrufen, die Lernende in ihrem Sprachwissensspeicher bereithalten und bei der Formulierung des Textes einbringen können. Hierbei handelt es sich z.B. um Konnektoren, Kohärenzsignale etc. - die Perspektive des Lesenden antizipieren, um die Gedanken und Inhalte in eine für Lesende nachvollziehbare, lineare Reihenfolge zu bringen und passende Formulierungen zu finden - die Lesenden steuern, indem die Schreiber ihre Texte so formulieren, dass Lesende die gewünschten Inferenzen ziehen und der Text beim Lesenden die gesetzten Ziele erfüllt
Überarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> - einen Abstand zu eigenen Texten erzeugen, um die Texte bei der Korrektur angemessen zu beurteilen und zu überarbeiten - sprachliche Angemessenheit und inhaltliche Einordnung berücksichtigen. - daran erinnern, dass eine Neuformulierung ein wesentlicher Bestandteil des Schreibens ist, und wiederholtes Überarbeiten des bisher vorhergebrachten Textes immer stattfindet, bis die Schreibziele erreicht werden.

Bei der Betrachtung der Schreibkompetenz unter der Produkt- und Prozessperspektive ist deutlich erkennbar, dass die Teilkompetenzen unter beiden Perspektiven in enger Verbindung stehen und sich unterstützen. Nach Ossner (1994: 15) lassen sich die Kompetenzen zur Bewältigung der Anforderungen beim Schreiben auf vier übergeordnete Wissensarten **übertragen: „deklaratives Wissen, prozedurales Wissen, Problemlösungswissen und metakognitives Wissen“**. **Ganz ähnlich meint Fix (2006: 15),**

dass die Schreibkompetenz auf vier grundlegenden Teilkompetenzbereichen basiert: **„Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz“**. Wenngleich unterschiedliche Begriffe hier benannt werden – einmal geht es um Wissen, einmal um Kompetenz – , ist ein Vergleich in Bezug auf die Eignung für die Darstellung der Schreibkompetenz bedingt möglich.

Beim Schreiben ist deklaratives Wissen ein wichtiger Bestandteil, weil es dabei um Inhalte, Sachverhalte wie Erfahrung- und Allgemeinwissen geht, die der Schreibende vermitteln will. Es handelt sich hierbei um das tatsächlich vorhandene explizite **„knowing-that-Wissen“ („Wissen, dass...“)**. **Deklaratives Wissen bildet also die Basis** der Sachkompetenz (vgl. Fix 2006: 23). Um die gedanklichen Operationen zu vollziehen, ist **prozedurales Wissen erforderlich. Dabei handelt es sich um das prozedurale „Knowing-how-Wissen“ bzw. das arbeitstechnische Wissen. Dieser Wissensbereich entlastet** also den Schreibenden: Das prozedurale Gedächtnis speichert Vorgänge, die man unbewusst tun kann und über die man sich keine Gedanken mehr machen muss, weil sie inzwischen automatisiert sind. Wichtig ist auch Problemlösungswissen, bei dem es um die Art und Weise geht, wie ein Text aufgebaut wird, um Kommunikations- oder Mitteilungsabsichten realisieren zu können. Deshalb spricht Merz-Grötsch (2000: 103) auch vom Textmusterwissen und Interaktionswissen. Das Interaktionswissen befähigt die Schreibenden, ihre sprachlichen Handlungen situationsangemessen und in Form einer adäquaten Textsorte zu realisieren. Sowohl prozedurales Wissen als auch Problemlösungswissen kann man als Bestandteile der Methodenkompetenz verstehen (vgl. Fix 2006: 23). Hinzu kommt das metakognitive Wissen, zu dem Sozial- und Personalkompetenz gehören (vgl. Fix 2006: 23). Bei der Sozialkompetenz wird der Schreibende dazu befähigt, Lesekontexte bewusst zu machen und Lesende zu antizipieren. Bei der Personalkompetenz handelt es sich um die Fähigkeit, sich an den informationsverarbeitenden Prozessen des Schreibens zu orientieren und sich auf die Entwicklung geeigneter Schreibstrategien zu konzentrieren. Der Schreibende muss also in der Lage sein, über das eigene Denken zu reflektieren, eine Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten vorzunehmen und Wissen über das eigene kognitive System besitzen. Es bezieht sich nicht nur auf die Kenntnis der individuellen Stärken und

Schwächen, sondern auch darauf, wie der Schreibende die Strategien entwickeln kann, um die beim Schreiben auftretenden Probleme bewältigen zu können. Die Zusammenhänge zwischen Wissen und Teilkompetenz in den genannten Bereichen werden folgenderweise zusammenfassend dargestellt:

Tab. 2.2-2: Darstellung der Kompetenzen zum Textschreiben in 4 Wissensbereichen (angelehnt an Fix 2006: 22f.)

Deklaratives Wissen	Prozedurales Wissen	Problem-lösungswissen	Metakognitives Wissen
Sachkompetenz	Methodenkompetenz		Sozial- und Personalkompetenz
Wissen über Sachverhalte	Wissen, das psychomotorischen und kognitiven Fertigkeiten zugrunde liegt Wissen über Strategien zur Bewältigung von Problemsituationen		Wissen, das die Reflexion über das eigene Wissen und über die eigenen Handlungen steuert
z.B. - enzyklopädisches Wissen über ein Thema - Wissen über Textsorten oder stilistische Standards	z.B. - Nachschlagen - Exzerpieren		z.B. - die eigene Vorgehensweise bei der Textproduktion reflektieren - seine Fähigkeiten einschätzen - einen Leser antizipieren

Zusammenfassend kann man zu dem Schluss kommen, dass die Kompetenz zum Textschreiben unterschiedliche Teilkompetenzen und grundlegende Wissensbereiche umfasst. Sie basiert auf Kompetenzen und Wissen zum Schreibprozess und Schreibprodukt. Im Rahmen vom Schreibprozess sprechen wir vom prozeduralen Wissen, Problemlösungswissen und metakognitiven Wissen. Zum produktbezogenen Wissen zählt das deklarative Wissen (Sachkompetenz und Sprachkompetenz). Das Textschreiben ist deshalb ein hochkomplexer Vorgang, in dem man seine abstrakten Gedanken und Vorstellungen auf kohärente und verständliche Weise in Worten ausdrückt. Um diesen Vorgang durchführen zu können, brauchen die Lernenden Schreibverfahren. Dadurch haben sie die Möglichkeit, ihre eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und passende Strategien zu finden bzw. zu entwickeln. Die Schreibstrategien ermöglichen einen kompetenten Umgang mit der Wissens- und Kompetenzverarbeitung bei der Textproduktion.

2.2.5 Indikatoren der Textkompetenz beim Schreiben

Als Zusammenfassung der theoretischen Überlegungen über die Merkmale der Textkompetenz und Schreibkompetenz soll in diesem Teil dargestellt werden, wie die Textkompetenz beim Schreiben gemessen wird und welcher Indikatoren man sich bedienen kann.

Textkompetenz beim Schreiben zeigt sich in der Fähigkeit, kommunikative Möglichkeiten **des schriftlichen Sprachgebrauchs zu nutzen bzw. im „Tun-Können“** (Abraham et al. zitiert nach Thonhauser: 2008: 18). Textkompetenz lässt sich nicht per se messen, sondern zeigt sich immer an bestimmten Aufgabenstellungen bzw. an Texten (vgl. Thornauser 2008: 17 f.). Nun ist man allerdings schnell mit der Frage konfrontiert, wie die Lehrenden erkennen können, ob ihre Lernenden über die nötigen Kompetenzen für das Textschreiben verfügen. Deshalb ist es wichtig, Instrumentarien zu entwickeln, die es erlauben, das Vorhandensein dieser Kompetenzen zu erkennen und dadurch Lernprozesse zu optimieren.

Entwickelte Bewertungskriterien und Indikatoren der Textkompetenz beim Schreiben gehen auf eine Sonderform des schriftlichen Textes zurück, die sich durch mindestens folgende vier Eigenschaften auszeichnet:

- Höchstmaß an Sprachlichkeit
- Kontextreduktion
- Themenzentriertheit
- Strukturiertheit und Formbestimmtheit. (Portmann-Tselikas 2002: 14f.)

Nach Portmann-Tselikas (2002) ist die Schriftsprache eine spezifische Sprachform mit hohem Abstraktionsgrad. Es ist klar, dass „Schreiben [...] kein bloßes Anhängsel des Sprechens [ist]“ (Ong 1987: 87). Die Schreibfertigkeit bedarf eines abstrakten, kreativen Denkstils und hoher Kompetenz zum Sprachgebrauch, weil der Schreibende nonverbale Informationsträger (Gestik und Mimik) und paraverbale Mittel (Art und Weise des Sprechens z.B. Tonfall, Sprechtempo oder Lautstärke) durch verbale Mittel umsetzen muss (*Höchstmaß an Sprachlichkeit*). Weiterhin stellt gerade die Zerdehnung des Kommunikationsgeschehens große Anforderungen an den Schreibenden, weil er nur mit einem weißen Blatt Papier bzw. mit einem vorgestellten Gesprächspartner spricht (*Kontextreduktion*). Des Weiteren ist die schriftliche Kommunikation eher geplant und bezieht sich auf ein bestimmtes Thema (*Themenzentriert*). Die thematische Entfaltung und Fokussierung im schriftlichen Text ist ein wichtiges Indiz für die Textkompetenz beim Schreiben. Die Themenzentriertheit führt weiterhin zu einer Ansammlung von relevanten Sachverhalten und Informationen aus unterschiedlichen Quellen. Der Text muss, um möglichst verständlich zu werden, formelhaft und textsortenangemessen strukturiert werden (*Strukturiertheit und Formbestimmtheit*).

In Verbindung mit diesen Schreibeigenschaften entwickelt Schmolzer-Eibinger (2007/2008) Indikatoren für Textkompetenz, um die theoretische Auflistung der einzelnen Kompetenzen zu explizieren und für den Unterricht nutzbar zu machen. Diese Indikatoren wurden auf der Grundlage verfügbarer empirischer Studien sowie von Unterrichtsbeobachtungen und qualitativen Analysen von Lernertexten und Textproduktionsprozessen erarbeitet, die von SchüleInnen beim kooperativen Schreiben geführt wurden (vgl. 2004; 2006 a,b). Die Indikatoren beziehen sich auf die Lese- und

Schreibprozesse, hier werden aber nur die Indikatoren bei der Textproduktion vorgestellt, weil sie neben den Kriterien von Augst zur Textkompetenzbewertung auch als wichtige Hilfe für Überlegungen zur Textqualität in der vorliegenden Studie verwendet werden. Die Kompetenzen können zu folgenden Hauptkategorien zusammengefasst werden (vgl. Schmölder-Eibinger 2008: 148ff.):

Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Strategievielfalt: Lernende mit hoher Textkompetenz können eigene Texte aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten und sie anhand unterschiedlicher Schreibstrategien bearbeiten. Dabei ist Distanz zu ihrem Schreibprodukt zu gewinnen und der Adressatenbezug zu beachten. Der Schreibende verwendet daher sprachliche Formulierungen, von denen er erwarten kann, dass diese die zu beschreibenden Sachverhalte präzise und umfassend darstellen und der Lesende dadurch seine Botschaft verstehen kann.

Fähigkeit zur Bedeutungskonstruktion im Kontext: Gute Textkompetenz zeigt sich darin, die schriftliche Äußerung klar zu formulieren, Begriffe präzise zu verwenden und in den Gesamtzusammenhang zu integrieren. Dazu gehören ein umfassendes Verständnis und eine globale Bedeutungskonstruktion des Textes, die sich nicht nur auf den Text an sich beschränkt, sondern auch auf eine Verknüpfung mit bereits vorhandenem Wissen abzielt.

Fähigkeit zur sprachlichen Variation: Lernende mit hoher Textkompetenz können Texte stilistisch und lexikalisch variantenreich gestalten. Dabei geht es auch um die Darstellungsweise durch einen umfangreichen, differenzierten und spezifischen Wortschatz sowie die Verwirklichung einfacher und komplexer Satzgefüge. Ferner müssen kompetente Lernende beim Schreiben in der Lage sein, zwischen mündlich und schriftlich geprägter Sprache zu wechseln (vgl. Schmölder-Eibinger 2008: 151f.).

Fähigkeit zur Fokussierung von Kernaussagen: Hierbei handelt es sich um die Fähigkeit, zentrale Aussagen in einem Text von unwichtigen Informationen zu unterscheiden und sich auf den Kerngedanken zu konzentrieren. Dabei stehen die Hervorhebung zentraler Inhalte und die Nutzung von Kernaussagen als Grundlagen der Textproduktion im

Mittelpunkt. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die einzelnen zentralen Inhalte und Kernaussagen sich immer nach dem Gesamteindruck des Textes richten.

Fähigkeit zur Themenentfaltung und Textkohärenz: Zum kompetenten Schreiben eines Textes gehört ferner die Fähigkeit, thematische Zusammenhänge verständlich, explizit und nachvollziehbar herzustellen. Kompetente Lernende müssen bei der Textproduktion imstande sein, im Text erhaltende Informationen sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Hierzu ist beim Verfassen von Texten eine angemessene Verwendung von passenden Kohärenzmitteln **zentral, damit der Text „durch eine nachvollziehbare Wiederaufnahmestruktur gekennzeichnet“** (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 150) ist und sprachliche Elemente verständlich aufeinander bezogen werden können. Auch eine Gliederung in sinnzusammenhängenden Absätzen ist wichtig, sodass der Text eine eindeutige Struktur erhält.

Fähigkeit zur Veränderung am Text: Diese Kompetenz bezieht sich auf die Phase des Überarbeitens im Schreibprozess. Kompetente Lernende können eigene Schreibprodukte auf lokaler und globaler Ebene mit Hilfe unterschiedlicher Strategien überarbeiten und damit verbessern. Indiz für eine hohe Textkompetenz sind Veränderungen, die auf Wortebene, Satzebene und Textebene stattfinden und sich nicht ausschließlich auf die Wortebene beschränken. Die Veränderungen sollten sich zudem nicht nur auf die sprachliche Oberfläche des Textes beziehen, sondern auch auf den Inhalt und den Sinnzusammenhang des Textes. Darüber hinaus muss die Art der Veränderung genauer betrachtet werden. Es muss hinterfragt werden, ob die vorgenommenen Veränderungen tatsächlich sinnvoll sind und tatsächlich zu einer Textoptimierung führen. Der Veränderungsprozess findet dabei nicht nur nach Fertigstellung des Textes, sondern auch den Schreibprozess begleitend statt.

Schmölzer-Eibinger (2007: 207ff./2008: 148ff.) beschreibt zusätzlich die hohe und niedrige Textkompetenz beim Lesen, aber die bisherigen Ausführungen widmen sich in erster Linie einer Beschreibung der Indikatoren hinsichtlich der hohen Textkompetenz beim Schreiben. Es versteht sich von selbst, dass niedrige Textkompetenz dadurch

gekennzeichnet ist, dass eine Vielzahl dieser Fähigkeiten nicht vorhanden bzw. unzureichend entwickelt sind.

KAPITEL III

THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUM ARGUMENTATIVEN TEXTEN

Die Überlegungen in diesem argumentationstheoretischen Teil haben zum Ziel, die Fragen zu beantworten:

- was ein argumentativer Text ist,
- welche Funktion der Text hat,
- welche Wesensmerkmale der Text besitzt und
- aus welchen Teilkompetenzen sich Argumentationskompetenz zusammensetzt.

3.1 Argumentativer Text: Begriff und Funktionen

3.1.1 Begriff

Unter „Argumentieren“ versteht man solche sprachliche Handlungen, in denen etwas unter Kommunikationspartnern Strittiges mit dem Ziel geklärt wird, es unstrittig zu machen“ (Becker-Mrotzek u.a. 2010: 3). Wer argumentiert, versucht, eine Beweisführung vorzulegen, seine Entscheidungen, Handlungen und Wertungen zu begründen und zu rechtfertigen, um sie für andere nachvollziehbar und akzeptabel zu machen. Wer innerhalb gesellschaftlicher Systeme seine Interessen verfolgen und seine Ideen durchsetzen will, muss argumentieren, sofern er andere dazu braucht oder deren Interessen berührt, um diese zu gewinnen. Argumentieren ist daher eine besondere Art der Sprachverwendung, die zum Konsens bzw. zur Überwindung der Meinungsverschiedenheit führt. Dabei geht es nicht um die Verwendung physischer Gewalt und den Austausch von Vorteilen oder die Veränderung der Umwelt (Verhandlung) sowie die Nutzung hierarchischer Verhältnisse, sondern um die Behauptung der eigenen Meinung durch Berufung auf Informationen (vgl. Herrmann

u.a. 2011: 17). Die zentrale Intention des Schreibenden eines argumentativen Textes ist, die Richtigkeit seiner Einschätzungen und Behauptungen zu prüfen und darzustellen, um den Rezipienten davon zu überzeugen. Argumentatives Schreiben ist also in hohem Maße als adressatenorientierte Sprachtätigkeit anzusehen. Im Hinblick darauf „ist Argumentieren daher für jede demokratische Gesellschaft und jede der Rationalität verpflichtete soziale Struktur eine herausragende **Kulturtechnik**“ (Merz-Grötsch 2010: 205).

Ein Argument (lat. argumentum = Darstellung, Beweis) besteht aus einer These, für die ein Geltungsanspruch erhoben wird, und aus einer Begründung (evtl. mit Beispiel, mit dem dieser Anspruch etabliert werden soll) (vgl. Fix 2006: 103). Das Minimalgerüst einer Argumentation bilden also mindestens eine These und ein Argument. Eine These ist die Behauptung (Konklusion, Position), der Satz, den man begründen will. Ein Argument¹⁰ ist eine oder mehrere Prämisse(n) (Gründe), welche die Behauptung stützen sollen. Den Austausch der Argumente nennt man Argumentation. Durch die Verknüpfung mehrerer Argumente soll der Adressat von der Richtigkeit der Behauptung überzeugt werden. In der Mündlichkeit kann man das Verhalten und die Stimme seiner Gesprächspartner berücksichtigen und die intendierte Botschaft verstehen. Damit ist man in der Lage, zu überlegen und sich leichter zu entscheiden, ob die Behauptungen glaubwürdig sind oder nicht. Allerdings ist man sich dieser Schlüsse in vielen Fällen nicht bewusst oder nur halb bewusst (vgl. Bayer 2007: 18). Man vollzieht sie meistens ganz automatisch. Etwas ganz anderes ist es, wenn man seinen Argumenten bzw. Schlüssen schriftliche Form gibt und sie anderen mitteilt, um Behauptungen zu begründen oder zu widerlegen. Im Fall des schriftlichen Argumentierens geht es dem Schreibenden darum, einen Standpunkt oder eine – möglicherweise strittige – Behauptung durch Berufung auf Fakten, Autoritäten oder allgemeine Normen in eine Übereinstimmung zu überführen, damit die aufgestellte These angenommen wird (vgl. Fix 2006: 102).

¹⁰Der Begriff Argument hat zwei Bedeutungen: Erstens dient dieser Begriff als Oberbegriff für die Kombination von Behauptung und Begründung, z.B. ein Argument „Hans geht heute nicht zur Schule, weil er krank ist“ besteht aus der Behauptung „Hans geht heute nicht zur Schule“ und aus der Begründung „weil er krank ist“. Für die zweite Bedeutung meint der Begriff nur die Begründung (vgl. Bayer 2007; Kientpointer 1996).

Schriftliches Argumentieren erfordert daher das Wissen um den textsortenspezifischen Textaufbau, argumentative Themenentfaltung und spezifische sprachliche Besonderheiten, um ein kohärentes Netz zwischen dem eigenen Standpunkt und Begründungen zu entwickeln. Der Schreibende muss seine Position zu einem strittigen Punkt erkennen und sie explizit sowie eindeutig verbalisieren, Argumente sammeln, ordnen und durch Beispiele veranschaulichen und anschließend Schlussfolgerungen ziehen. Das heißt, wer argumentative Texte schreibt, muss auch lernen, seine individuellen Einstellungen und Bedürfnisse auf eine interjektive und sachgerechte Weise darzustellen. Aus diesem Aspekt betrachten Fandrych/Thurmair (2011: 29f.) argumentative Texte als **„wissensbezogene Texte“**. Vor diesen Bedingungen und vor den **genanntentheoretischen Grundlagen für „Argumentieren“ soll nun der Terminus des „argumentativen Textes“ im Sinne** dieser Arbeit genauer betrachtet werden:

Ein argumentativer Text ist ein Text, in dem der Schreibende imstande ist,

- die eigene Position zum strittigen Punkt explizit und eindeutig darzustellen,
- Gründe für die eigene Position und stützende Details, wie z.B. Fakten und Beispiele anzuführen und den logischen Schluss aus den genannten Argumenten zu ziehen,
- den kritischen Punkt mehrdimensional zu betrachten und
- eigene Gedanken, Einschätzungen, Wissen und Informationen nach der entsprechenden Textstruktur und anhand von textsortenangemessenen Sprachmitteln zu formulieren (vgl. Augst u.a. 2007; Becker-Mrotzeck/Böttcher 2012)

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem argumentativen Schreiben mit persuativer Funktion auseinander, d.h. beim Schreiben muss man seine fiktiven Lesenden von seinem Standpunkt überzeugen (für eine genauere Erklärung siehe Kap. 3.1.2). Dafür spielt die Kompetenz der Leserbewusstheit eine bedeutende Rolle. Unter **„Leserbewusstheit“** ist hier die Fähigkeit gemeint, die Perspektive des Lesenden zu übernehmen sowie Gefühle und mögliche Meinungsabweichungen zu antizipieren (vgl. Augst u.a. 2007; Becker-Mrotzeck/Böttcher 2012). Der Schreibende muss also in der

Lage sein, Pro- und Kontra-Argumente (mögliche optionale Positionen zu strittigen Sachverhalten) darzulegen und die Überzeugungen dieser Argumente zu bekräftigen bzw. zu entkräften, um seinen Standpunkt zu bewahren. Dabei sollte man keine Kompromisse eingehen.

3.1.2 Funktionen

Vor der genaueren Betrachtung der Funktion des argumentativen Textes ist es sinnvoll, sich vorerst über die grundlegenden Funktionen des Schreibens klar zu werden, weil Argumentieren eine Sonderform des Schreibens ist.

Als kommunikative Sprachhandlung kann Schreiben im Grundsatz des Organonmodells drei Aufgaben erfüllen: Ausdrucksfunktion, Appellfunktion und Darstellungsfunktion (Bühler 1982: 25). Bei der Ausdrucksfunktion handelt es sich um die Darstellung der Gedanken und Empfindungen des Senders. Im Rahmen der Appellfunktion richtet sich das Zeichen hingegen an den Empfänger. Hier wirkt ein Zeichen etwa als Signal (Auslösung), das den Empfänger zu etwas auffordert. Bei der Darstellungsfunktion steht eine inhaltliche Information über ein Objekt im Vordergrund, die der Sender mitteilen will (z.B. in Sachtexten, Anleitungen etc.). In den Kommunikationssituationen sind immer alle drei Funktionen vorhanden. Aber in der Praxis ist im konkreten Fall immer eine der drei Funktionen gegenüber den anderen dominant (vgl. Bühler 1982: 30ff.).

In Anlehnung an das Organonmodell wird argumentatives Schreiben als kommunikatives Handeln verstanden, das von Sender, Adressat und Gegenstand bestimmt wird. Ein kommunikatives Sprachhandeln bedeutet, dass jede Handlung und auch damit jede sprachliche Handlung von einem intentionalen Aspekt bestimmt ist und sich vom reizstimulierten Verhalten unterscheidet (vgl. Kopperschmidt 2000: 35). Grundlegend für die kommunikative Handlung ist die Befähigung und zugleich Bereitschaft des Senders mit Hilfe von sprachlichen Zeichen eine Äußerung zu produzieren, die es dem Rezipienten ermöglicht bzw. ihn dazu anregt, eine für den Sender wünschenswerte Interpretation in Form eines mentalen Modells zu entwickeln (vgl. Weidacher 2007: 46). In anderen Worten: Der Textproduzent hat die Absicht, Meinung und Einstellung des Rezipienten in eine gewisse Richtung zu steuern oder ihn zu einer bestimmten Handlung

zu bringen. Berücksichtigt man diesen Gesichtspunkt, dann wird deutlich, dass eine Argumentation eine kommunikative Sprachhandlung darstellt, die intentional ist und das Ziel verfolgt, die Meinungen bzw. Einstellungen des Kommunikationspartners zu beeinflussen.

Da der Gegenstand des argumentativen Schreibens eine Stellungnahme zu einem kritischen Punkt bzw. zu einer strittigen Frage ist, muss der Schreibende versuchen, seine Einschätzung an die bereits vorhandenen Meinungen, Kenntnisse oder Überzeugungen des Textrezipienten anzubinden, um Unklarheiten zu klären, die Richtigkeit seiner Einschätzung zum strittigen Punkt darzustellen sowie mögliche Gegenargumente oder abweichende Meinungen zu entkräften. Argumentiert wird dann, wenn der Kommunikationspartner etwas erklären will oder wenn er eine Behauptung nicht zustimmt und Widerspruch anmeldet. Wer argumentiert, der möchte vielleicht seine Beweisführung und Werthaltungen für andere akzeptabel machen oder diese nur für seine zu treffende Entscheidungen und Pläne gewinnen. Verallgemeinend lässt sich sagen, dass die Akzente der Argumentation in den situativen Kontexten und je nach Schreibabsicht verschieden sind. Schneider/Tetling (2012: 219) unterscheiden in diesem Zusammenhang drei grundlegende Richtungen argumentierenden Schreibens, die sich an Funktionen orientieren: das persuasive, explizierende und heuristische Argumentieren.

Beim *persuativen Argumentieren* beschäftigt sich der Schreibende damit, seine Überzeugung und Werthaltung annehmbar zu machen und seinen Adressaten zu einer Handlung oder zu einer Einstellungsänderung zu bewegen, die der vom Schreibenden hinsichtlich des strittigen Gegenstandes vertretenen Position entspricht. Der Gegenstand der Argumentation ist eine Einschätzung zu einem Sachverhalt. Es geht hier um eine Beantwortung einer Entscheidungs- **bzw. Wertfrage (z.B. „Ist Ansehen im Leben wichtig?“ oder „Brauchen Kinder ein Handy?“)**. **Der Schreibende muss versuchen, seinen eigenen Standpunkt zu bewahren, indem er ihn mit logischen Argumenten belegt und eine Begründungskette so herstellt, dass der Lesende die aufgestellte Behauptung widerspruchsfrei übernimmt. Dabei wird die Überzeugung des Adressaten als zentrale Aufgabe des Argumentierens betrachtet. Ziel des Argumentierens ist also „nicht in jedem**

Fall das **Herbeiführen eines Kompromisses**" (Becker-Mrotzeck u.a. 2010: 3 und vgl. auch Herrmann u.a. 2011: 17; Kopperschmidt 1989: 92). Persuatives Argumentieren ist aus diesem Grund in hohem Maße das adressatenbezogene Schreiben (vgl. Winkler 2003: 42; Schneider/Tetling 2012: 219).

Explizierendes Argumentieren verfolgt das Ziel, etwas zu erklären, wobei der Schreibende seinen Standpunkt nicht als seine Positionierung, sondern als etwas im Prinzip unstrittig Wahres ansieht, das er nachvollziehbar machen will. Unter explizierendem Argumentieren verstehen Schneider/Tetling (2012: 219) argumentative-**erklärende Begründungen. Das Gelingen der Erklärung ist sehr „von Sachwissen sowohl auf Seiten des Erklärenden als auch auf Seiten des Adressaten“ abhängig** (Klein 2009: 25ff.). Das explizierende Argumentieren will also nicht in erster Linie überzeugen, sondern etwas auf eine logische Weise erklären. Diese Art des schriftlichen Argumentierens findet sich in Form der auf Erklärung basierenden Anleitung und ist daher eher sachbezogen (vgl. Schneider/Tetling 2012: 219).

Heuristisches Argumentieren schließlich ist auf das Finden eines Standpunktes angelegt. Während es beim persuasiven Argumentieren um eine Überzeugen oder Beantwortung einer Entscheidungs- bzw. Wertfrage geht, handelt es beim heuristischen Argumentieren um eine Klärung einer Ergänzung- bzw. **Wissensfrage (z.B. „Warum brauchen wir Schuluniformen?“ oder „Warum spielt die chinesische Sprache eine große Rolle in Asien?“)**. Das **Kennzeichen für heuristisches Argumentieren** ist also, dass die Argumentationsteilnehmer eine offen fragende Ausgangshaltung vertreten gegenüber der *res dubia*, also dem strittigen Argumentationsgegenstand,. Offen fragende Ausgangshaltung bedeutet, dass die Argumentationsteilnehmer noch unentschieden sind hinsichtlich der verschiedenen Möglichkeiten, den Argumentationsgegenstand zu beurteilen. Sie vertreten also noch keine gefestigte Meinung in Bezug auf den fraglichen Gegenstand. Dabei steht die Schlussentscheidung der Schreibenden im Vordergrund. Diese Art des Argumentierens ist daher insbesondere das subjektbezogene Schreiben (vgl. Schneider/Tetling 2012: 219) .

Bezüglich des heuristischen Argumentierens unterscheidet Winkler (2003) intrapersonales und interpersonales Argumentieren. Intrapersonales Argumentieren findet in derselben Person statt, und es handelt sich dabei um kritisches Denken, Überlegungen zu einer strittigen Frage für sich selbst. Der Fall gilt oft im Alltagsleben, wenn man sich über einen kritischen Punkt überlegen und Schlüsse daraus ziehen muss, bevor man Meinungen oder Angebote anderer annimmt oder Entscheidungen trifft, weil ein großer Teil unserer Überzeugungen nicht auf unmittelbarem Augenschein oder Mitteilungen anderer zurückgeht, sondern auf Schlussfolgerungen (vgl. Bayer 2007: 17). Intrapersonal argumentiert wird, wenn man sich mit einer gedanklichen Unklarheit auseinandersetzt und kritisch denkt, um Gründe für seine Tat und Entscheidungen zu finden. Dieser Vorgang findet in Gedanken statt. Es ist sozusagen das Zusammenspiel von Argumenten und Gegenargumenten in einer Person. Maas (1973) schreibt dazu:

Argumentationsbedingungen bedeuten eine soziale Situation, - aber wie bei den anderen Handlungen kann diese Situation vom Sprecher verinnerlicht werden, zum Beispiel wenn er monologisch ein Problem oder eine Entscheidung überlegt. Auf diese abgeleitete Form der Handlung wollen wir hier nicht heute eingehen. (Maas 1973: 161f.)

Im Rahmen des interpersonalen heuristischen Argumentierens handelt es sich darum, andere Kommunikationsteilnehmer zu einem gemeinsamen Verstehen eines Schverhalts, also zu einem Konsens über Richtigkeit oder Wahrheit einer Handlung, zu führen. Ziel ist nicht die jeweils anderen von der eigenen Auffassung zu überzeugen, sondern gemeinsam zu einer Überzeugung zu gelangen. Interpersonales Argumentieren stellt Anforderungen an die Nachvollziehbarkeit der Argumentationsführung für andere.

Dabei ist zu bemerken, dass die Übergänge vom intra- und interpersonalen Argumentieren fließend sind. In der Schriftlichkeit, egal ob beim persuativen oder explizierenden Argumentieren, muss man unbedingt zunächst die Phase des intrapersonalen heuristischen Argumentierens durchlaufen. Um einen eigenen Standpunkt zu präzisieren, muss man nach relevanten Informationen zum Schreibthema suchen und sich dann fragen, ob man sein Argument angemessen formuliert hat, ob die Prämissen die Konklusion (Behauptung) tatsächlich stützen, warum man bestimmte Prämissen hervorhebt und andere vernachlässigt oder schließlich ob man gar

argumentative Macht über andere ausüben oder ihre Gefühle und Wünsche mit Argumenten überwinden will. Wenn man die Richtigkeit seines Standpunkts prüfen und für andere annehmbar machen will, dann werden weiterhin unterstützende Argumente und Beispiele formuliert. Je logischer und nachvollziehbarer die Begründungskette, desto überzeugender ist die aufgestellte Behauptung und desto leichter wird sie von anderen akzeptiert. Der Schreibende ist zu diesem Zeitpunkt also in der Phase des interpersonalen Argumentierens. Die genannten Arten des Argumentierens sind daher schwer zu trennen.

Man könnte anhand der oben genannten Funktionen des argumentativen Schreibens behaupten, dass diese Art des Schreibens nicht nur zur Erfüllung der kommunikativen Aufgabe dient, sondern auch zur Entwicklung kognitiver und sprachlicher Kompetenz der Sprachlernenden. Auf den ersten Blick scheint es, dass die Lernenden im Schreiben nur ein äußeres Produkt, einen Text, erarbeiten. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch deutlich, dass sie auch ihr inneres Bild von der Sache umformen. Die Lernenden geben ihrem Wissen und ihren Gedanken eine neue Form, etwa eine kommunikative textuelle Ordnung, die für andere nachvollziehbar und womöglich überzeugend ist. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen: Argumentatives Schreiben ebnet den Weg vom einfachen zum komplexen Schreiben, von der Assoziation bzw. vom Einfall zum verbalen, reflektierenden Schreiben und vom egozentrischen zum adressatenorientierten Schreiben.

Im Deutschunterricht steht häufig das persuasive Argumentieren im Zentrum (vgl. Schneider/Tetling 2012: 220). In Form von Briefen bzw. Leserbriefen üben die Lernenden, den eigenen Standpunkt überzeugend zu begründen, um das fiktive oder reale Gegenüber zur Übernahme dieses Standpunktes zu bewegen. In solchen argumentativen Texten müssen sich die Lernenden daher in hohem Maße bemühen, etwas zu beschreiben, zu erklären, zu erzählen oder Vor- und Nachteile mit Gründen zu belegen, um sich zu positionieren und die Richtigkeit der eigenen Position darzulegen. Überlegt man sich, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten man dafür verfügt, so wird ersichtlich, dass man sowohl die Fähigkeit zum persuasiven Argumentieren, die im Mittelpunkt steht, besitzen als auch explizierend und heuristisch argumentieren können

muss. Dabei steht also die Funktion der Meinungs- bzw. Handlungsbeeinflussung im Vordergrund. Weniger dominant ist hingegen die Wissensvermittlung und Wissensbeschreibung. Aus diesen Gründen dient das Schreiben von persuasiven Texten in dieser Arbeit als Forschungsmittel, um die Entwicklung der Textkompetenz beim Schreiben thailändischer Deutschstudierender zu untersuchen.

3.2. Wesensmerkmale des argumentativen Textes

Dieses Kapitel zeigt, wie sich die Bedingungen in der Struktur argumentativer Texte niederschlagen bzw. wie argumentative Texte strukturiert werden müssen und welche Hauptmerkmale sie besitzen sollen, um dem Argumentationszweck bestmöglich zu dienen.

Hinsichtlich der Wesensmerkmale des argumentativen Textes ist es sinnvoll, zunächst Super-, Makro- und Mikrostruktur des Textes in Betracht zu ziehen. Die Textlinguistik geht bei der Untersuchung der Textstrukturen von drei Untersuchungsebenen aus, d.h. der Super-, Makro- und Mikrostruktur. Die Superstruktur ist **als „eine Art abstraktes Schema zu betrachten, das die globale Ordnung eines Textes festgelegt und das aus einer Reihe von Kategorien besteht, deren Kombinationsmöglichkeiten auf konventionellen Regeln beruhen“ (Dijk 1980: 131). Eine Superstruktur ist also der Gestaltungsplan, und zwar Textform und Textmuster. Die Struktur gilt als Orientierungsrahmen für die semantische Struktur, die als Makrostruktur verstanden wird. So beschreibt Dijk: „eine Superstruktur ist eine Art *Textform*, deren Gegenstand, Thema, d.h. Makrostruktur, der *Textinhalt ist“ (Dijk 1980: 128).***

Bei der Superstruktur geht es um gewisse Beschränkungen und Regelmäßigkeiten, die die Makrostruktur des Textes (Textaufbau und Themenentfaltung) bestimmen. Der Textproduzent muss imstande sein, diese Regelmäßigkeiten zu erkennen bzw. Wissen über erforderliche strukturelle Einheit zu erwerben, um einen Text textkonventionsangemessen zu verfassen und um dem Rezipienten die Botschaft möglichst genau und verständlich zu vermitteln. Wissen über Textsorten, Textaufbau

und Themenentfaltung sind im Zusammenhang mit Textschreiben aus diesem Grund unerlässlich. So stellt Dijk (1980) fest:

Ein Sprachgebraucher muß somit imstande sein, Texte *entsprechend* diesem System zu produzieren und zu interpretieren. Ist ein solches System von konventioneller Art, läßt sich u.a. daraus folgen, daß ein Sprachgebraucher einen groben Unterschied zwischen Texten machen kann, **die eine ‚konkrete‘ Superstruktur manifestieren**, und Texten, bei denen dies **nicht der Fall ist**“ (Dijk 1980: 133)

In Übereinstimmung mit Dijk schreibt Völzing (1979) in Zusammenhang mit dem Verfassen von argumentativen Texten,

dass es eine bestimmte Argumentationsstrukturen geben muß, weil Argumentationen nach Regeln ablaufen, deren Beachtung in der Praxis für die Kommunikationspartner von einiger Bedeutung ist, da Unklarheit in der Befolgung von Regeln oder der Regelauslegung auf alle Fälle einen echten Konsens verhindert [...]. (Völzing 1979: 33)

Über Super- und Makrostruktur hinaus soll auch die Mikrostruktur an dieser Stelle näher betrachtet werden. Als Mikrostruktur wird eine Satz- oder Sequenzstruktur bezeichnet. Dabei handelt es sich um die syntaktischen Muster und textsortenspezifische Sprachmittel. Wenn Argumentieren durch Sprache erfolgt, dann wird deutlich, dass ohne textsortenadäquate Sprachverwendung und Wortwahl Unklarheit herrscht und das Ziel des Schreibens unerreicht bleibt. In diesem Zusammenhang weist Völzing (1979) darauf hin, dass

[d]ie Kommunikationspartner [...] jedenfalls in groben Umrissen sich auf eine Argumentationsstruktur verlassen können [müssen], genauso wie sie auf gegenseitig in den Grundzügen bekannte und teilbare syntaktische und semantische Strukturen zurückgreifen. (Völzing 1979: 33)

Man kann deutlich sehen, dass die Voraussetzung des argumentativen Schreibens das Wissen über die Textsorte, die Themenentfaltung und die textsortenspezifischen Sprachmittel ist. Dieses Wissen gilt als Steuerungshilfe für den Textproduzenten und als Orientierungshilfe für den Textrezipienten. Anders formuliert: Jede Textsorte hat ihre Besonderheiten und einen eigenen Zweck. Deshalb ist es vor dem Schreiben wichtig, die Wesensmerkmale des Textes zu erkennen, damit man bei der Textproduktion im Rahmen der Textkonvention bleibt und der Text sich flüssig liest.

Als nächstes wird näher auf die Wesensmerkmale argumentativer Texte eingegangen. Zunächst werden Unterrichtsbeobachtungen thematisiert, dann werden argumentative Themenentfaltung, argumentative Textstruktur und textsortenspezifische Sprachmittel betrachtet.

3.2.1 Allgemeine Bemerkungen zu argumentativen Texten

3.2.1.1 Sach- und leserorientiertes Schreiben

Betrachtet man Argumentieren als kommunikative Handlung, bei der es um die Durchsetzung des eigenen Willens durch Veränderung fremder Meinung und Einstellungen mit Hilfe von Informationen, Begründung und überprüfbaren Beweisen geht, so wird deutlich, dass ein argumentativer Text eine Vielzahl von Sachverhalten und Informationen enthält. Das bedeutet, der Schreibende muss imstande sein, relevante Sachverhalten aus unterschiedlichen Wahrnehmungspositionen zu sammeln, auszuwählen, zu gewichten und zu strukturieren. Es genügt hier also nicht, nur den eigenen Standpunkt zum strittigen Punkt zu äußern und diesen durch Erzählen eigener Erlebnisse oder persönlicher Erfahrungen zu stützen. Es kommt aber jetzt noch Kompetenz hinzu: das Vermögen, eigenes Weltwissen zu aktivieren und sich dafür zu entscheiden, welches Wissen relevant oder weniger relevant ist. Dabei ist auch zu erwarten, dass subjektive Meinungen und relevante Sachverhalten *möglichst objektiv* dargestellt werden müssen.

Eine objektive Darstellung der Behauptung ist für schriftliches Argumentieren sehr wichtig, weil diese darauf hinweist, dass der Schreibende keine Vorurteile über sich selbst und andere sowie keine emotionale Färbung hat. Ausgehend von der Annahme, dass die kausale Beziehung zwischen Ursache und Wirkung die Abfolge aufeinander bezogener Ereignisse und Zustände betrifft, ist es möglich, dass viele Ursachen ein oder mehrere Ereignisse bewirken oder ein Ereignis eine oder mehrere Wirkungen verursacht. Aus diesem Grund soll der Schreibende **nicht an eine einzige Perspektive** gebunden sein und muss das Sachverhalten auf eine neutrale und objektive Weise darstellen. Es ist für ihn unerlässlich, die res dubia (strittigen Sachverhalte) vielseitig zu betrachten, seinen Standpunkt mit rational nachvollziehbaren zusätzlichen Wissens-elementen zu

stützen und Schritt für Schritt anschließend daraus logische Schlussfolgerung zu ziehen. Eine eingeschränkte Sicht führt zur Verringerung der Überzeugungskraft und Glaubwürdigkeit der Behauptung.

Die Fähigkeit, ein Problem mit anderen Augen zu sehen, ist eine entwickelte Schreibkompetenz. Das steht im Zusammenhang mit Piagets Theorie der Dezentrierung der Perspektive, nach der die Kommunikationsentwicklung im Sinne einer zunehmenden Dezentrierung von der eigenen Perspektive verläuft; das stark subjektiv geprägte Schreiben, das am Anfang dominant ist, wird am Ende durch die Fähigkeit ersetzt, die Perspektive des Lesenden zu übernehmen (Schneider/Tetling 2012: 224; Steinhoff 2007: 51). Der Schreibende muss in der Lage sein, zu sich selber als Textproduzent auf Distanz zu gehen und die Position des Adressaten zu antizipieren sowie monologisch auf mögliche Einwände und Gegenargumente Bezug zu nehmen – direkt oder zumindest implizit (vgl. Schneider/Tetling 2012: 218). Die spezifische Perspektive des Lesenden muss also im Schreiben einbezogen werden, um die vorhandenen Einstellungen einzubinden und um zu zeigen, dass der Schreibende Meinungen sowie Einstellungen der Lesenden immer berücksichtigt. Argumentative Texte werden aus diesem Grund als **„Texte für Leser“ angesehen (Baurmann/Ludwig 1990: 19)**. In Verknüpfung damit hält Feilke (2010) beim argumentativen Schreiben auch die Fähigkeit, konzessiv zu argumentieren und dadurch Dialogizität mit dem Leser zu simulieren, für unabdingbar:

Textlich betrachtet, geht es beim Argument um monologisch bestimmte Begründung, während im Unterschied dazu jede Argumentation notwendig zumindest virtuell dialogisch verfahren muss. Exemplarisch kann man sich das an der Kategorie der Konzessivität deutlich machen: Für die Logik eines Arguments, dessen Haltbarkeit, Widerspruchsfreiheit und Relevanz, spielt Konzessivität keine Rolle. Pragmatisch aber und unter dem Gesichtspunkt einer interaktiven Argumentation ist es geradezu elementar, dem anderen argumentativ entgegenkommen zu können, ihm ein Zugeständnis machen zu können und gleichwohl das eigene Ziel nicht aus den Augen zu verlieren. (Feilke 2010: 154)

Diese Besonderheit des schriftlichen Argumentierens steht im Gegensatz zum subjektiven oder personalen Schreiben über Erinnerungen und Erfahrungen, und zwar das Erzählen. Beim Erzählen ist die inhärente chronologische Entwicklung der Ereignisse eine Stütze für den textuellen Aufbau. Dabei geht es um die Wiedergabe einer

Ereignisfolge bzw. einer Erinnerung. Der Schreibende erzählt die Geschehnisse aus seiner Perspektive. Er braucht keine belegbaren Beweise für sein Erzähltes zu finden, weil sein Erzählziel nicht die Überzeugung des Rezipienten und die Darstellung der Richtigkeit des Geschriebenen ist, sondern die Unterhaltung oder Information. Hier findet sich daher eine Fülle von einzelnen Ereignissen, Assoziationen und gefühlsbetonte Darstellung der Ereignisfolge. Dabei geht es – ausgedrückt in den Begriffen von Bereiter/Scardamalia (1987) – um **„knowledge-telling“**, d.h. um eine direkte Überlieferung der Einfälle und Gedanken. Das Schreiben ist nicht begleitet von einer Verarbeitung der wiederzugebenden Informationen, vielmehr wird Gewusstes so, wie es gewusst wird, nach außen gebracht. Während bei Erzählungen und Beschreibungen die der auszudrückenden Sache inhärenten Ordnungen ein solches Verfahren noch zulassen, ist es in argumentativen Texten kaum noch sinnvoll anwendbar.

Beim Verfassen eines argumentativen Textes produziert der Schreibende seinen Text nach der **„knowledge-transforming“ Strategie**¹¹ (Bereiter/Scardamalia 1987; vgl. auch

¹¹ Bereiter/Scardamalia (1987) unterscheiden beim Textschreiben **„Knowledge-telling“** - vom **„Knowledge-transforming“-Verfahren**. Das **„Knowledge-telling“-Verfahren** ist dadurch gekennzeichnet, dass der Textproduzent seinen Text direkt aus persönlichen Einstellungen und Erfahrungen heraus verfasst. Dabei braucht er keinen Text zu planen, weil der Textinhalt in erster Linie auf persönlich-privater Ebene ist und es daher keine Inhaltskomplexität gibt. Dabei geht es meistens um das assoziatives Schreiben, wie es im Folgenden beschrieben wird:

“Therefore, text generated by the knowledge-telling process tend to stay on topic automatically, by the nature of the spreading activation, without need of the writer to monitor or plan for coherence [...] The writer’s attention may be wholly occupied by the activity of finding the next thing to say, and yet coherence, well-formedness, and a valid expression of writer’s belief and knowledge may all result from automatic processes set in motion by that activity” (Scardamalia und Bereiter 1987: 145).

Im Bereich des **„Knowledge-transforming“-Prozesses** muss der Schreibende sein Vorwissen mit relevanten Sachverhalten aus unterschiedlichen Textquellen verbinden. Dabei handelt es sich um die Wissensverarbeitung und um das neue Wissenskonstrukt. Scardamalia und Bereiter (1987) **betrachten das „Knowledge-transforming“ Verfahren als ein Problemlöseprozess, weil der Schreibende in der Lage sein muss, Informationen bereitzustellen, auszuwählen, den Text zu planen, zu formulieren und zu überarbeiten, wie sie in ihrer Forschung erklären:**

“A model of mature writing, the knowledge-transforming model, [...], is not mere elaboration of the knowledge-telling model presented previously [...]. Rather the new model retains the former model as a subprocess, embedding it within a complex problem-solving process. This problem-solving process involves two different kinds of problem spaces (Scardamalia, Breiter, Steinbach, 1984). Following Newell (1980), we conceive of a problem space as an abstract entity consisting of a number of knowledge states and operations [...]” (Scardamalia und Bereiter 1987: 145).

Bereiter/Scardamalia (1987) betrachten den Übergang vom **„Knowledge-telling“** zum **„Knowledge-transforming“ Verfahren als ein Indiz für die Entwicklung der Schreibkompetenz.**

Portmann-Tselikas 2001: 5; Steinhoff 2007: 48). Der Verfasser schreibt deutlich reflektierter. Er plant den Text, steuert den Schreibprozess und überarbeitet das Geschriebene. Er geht von der eigenen Perspektive hinaus, um seine verbalisierten Gedanken zu überprüfen und sich über seine eigene Meinung bzw. Einschätzung noch mehr Klarheit zu verschaffen. Alle Einfälle und Einstellungen werden also nicht direkt auf dem Papier überliefert, sondern werden ausgewählt, eingeordnet, mit neu gewonnenem Sachwissen verknüpft, logisch zusammengesetzt sowie textsorten- und adressatenangemessen formuliert. Argumentative Texte sind ohne Planung deshalb kaum befriedigend zu gestalten, schon gar nicht, wenn kein breites Sachwissen, keine vorgeprägten Verknüpfungs- und Bewertungsschemata und kein Adressatenbezug zur Verfügung stehen. Wer argumentiert, kann deshalb vieles tun: Er kann etwas erzählen oder beschreiben, um seine Behauptung zu stützen und kann auch diese sachgerecht begründen sowie das Fühlen, Denken oder Wollen einer anderen Person antizipieren.

3.2.1.2 Syntaktische Komplexität

In der mündlichen Argumentation können vollkommen explizite Argumentationen nicht selten ausgelassen werden, weil sie als redundant empfunden werden. Nur im Bedarf – zum Beispiel beim Auftreten von Unklarheiten und Verständnisproblem – sollen die Argumentierenden dazu verpflichtet sein, ihre impliziten Voraussetzungen offenzulegen. Im Gegensatz dazu müssen Argumentationen in der Schriftlichkeit klar, präzise und möglichst verständlich formuliert werden. In Argumentationstexten ist es daher besonders notwendig, die Beziehungen der Gedanken zueinander möglichst explizit zu machen, um mögliche Verstehensprobleme des Lesenden zu beheben bzw. gar nicht erst aufkommen zu lassen. Hier besteht ein deutlicher Unterschied zwischen schriftlichem und mündlichem Sprachgebrauch. Im schriftlichen argumentativen Text ist eine gewisse Satzlänge durchaus zumutbar, und auch eine Reihe von Nebensätzen finden sich auch hier, während in der mündlichen Alltagsargumentation die Formulierung von sehr langen und komplexen Satzgefügen kaum zu empfehlen ist (vgl. Kienpointner 1996: 192). Aus diesem Grund ist die Fähigkeit zum Gebrauch von Beziehungswörtern und subordinierten Sätzen gerade für argumentatives Schreiben von grundlegender Bedeutung, wie Crowhurst/Piché (1979) schreiben:

Presenting an argument seems inherently to require the interrelationship of propositions which is expressed syntactically of clauses and less-than-causal elements. Perhaps high syntactic complexity is a function of the essential nature of argument. (Crowhurst/Piché 1979: 107)

In argumentativen Texten finden sich oft Koordination und Subordination bzw. konjunktionale Nebensätze. Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Formen der Satzverbindung besteht darin, dass bei der Koordination die beteiligten Sätze selbstständige Informationseinheiten bzw. Behauptungen bleiben, bei der Subordination dagegen der abhängige Satz ein Bestandteil des übergeordneten Satzes ist. Der abhängige Satz oder der Nebensatz ist dem Hauptsatz lediglich von seiner syntaktischen Funktion, nicht von seinem Inhalt her untergeordnet, und auch vom Hauptsatz abhängig ist er nur in struktureller Hinsicht, nicht in semantischer (vgl. Ludwig/Menzel 1988: 12). Semantisch betrachtet lassen sich Nebensätze von Hauptsätzen grundsätzlich nicht trennen, weil beide ineinander überführbar sind. Nebensätze sind von ihrer Bedeutung her nicht vollständig. Sie brauchen in einem Textzusammenhang unbedingt Hauptsätze, um einen vollständigen Sinn zu erhalten.

Stutterheim (1997: 216) hat in ihrer Untersuchung über den Aufbau mündlicher Instruktion beobachtet, dass die Art der Satzverknüpfung bzw. die Wahl zwischen Koordination und Subordination davon abhängt, wie gewichtig ein bestimmter Zielzustand für die Durchführung einer Handlung ist. Parataktische Verbindungen wurden bei gewichtigen Informationen verwendet, subordinierende Sätze wurden produziert, wenn Informationen näher bestimmt wurden.

In dieser Perspektive werden in semantischer Hinsicht engere Beziehungen, wie z.B. zwischen Begründungen, Einschränkungen und Bedingungen, die sich auf die Sachverhaltsebene beziehen, mit Subordination ausgedrückt, losere Relationen dagegen, die sich auf die Äußerungsebene beziehen, mit Koordination (vgl. Wegener 2000: 43). In argumentativen Texten tragen subordinierende Konstruktionen wesentlich dazu bei, einen besseren Textzusammenhang zu gestalten. Sie erlauben den Schreibenden, die logisch-hierarchische Verknüpfung von Ereignisbeschreibungen herzustellen. Komplexe Sätze mit hoher Informationsdichte sind ohne den Gebrauch der Verbindungswörter daher undenkbar.

Es gibt aber im Bereich der kausalen Verknüpfungen bei Lernenden sehr viel häufiger Fehlleistungen als etwas auf dem Gebiet der zeitlichen und räumlichen Beziehung, sicherlich, weil letztere aus der sichtbaren und erfahrbaren Wirklichkeit abgeleitet werden können, erstere aber vornehmlich auf geistiger Interpretation der Wirklichkeit beruhen; bei den allermeisten kausalen Fehlleistungen handelt es sich um ungenaue Gedankenführungen oder Probleme in der syntaktischen Fügung (Menzel 1998: 12). Syntaktische Komplexität wird daher als Ausdruck logischen Denken gesehen: **„Je mehr Beziehungen zwischen Haupt- und Nebensätzen, je differenzierter das Repertoire an Konjunktionen, desto intelligenter die Schreibenden und desto besser die Texte“ (Menzel 1998: 21) und umgekehrt: „Das Fehlen von Konjunktionen wird oftmals der Unfähigkeit zu sprachlichem Denken angelastet“ (ebd.).** Der These von Menzel ist m.E. prinzipiell zuzustimmen. Wenn man jedoch das Schreiben in der Fremdsprache, besonders im Anfängerbereich berücksichtigt, dann zeigt sich, dass die Kompetenz zur Verwendung von angemessenen variantenreichen Konjunktionen ein Indiz für eine hohe Textkompetenz ist (vgl. Schmolzer-Eibinger 2008: 150). Gegen diese These lässt sich einwenden, dass der Schreibende mit einer hohen Textkompetenz auch thematische Zusammenhänge im Text explizit und nachvollziehbar bilden kann, ohne eine Vielzahl an kohäsiven Verknüpfungsmitteln zu verwenden (vgl. Augst u. a. 2007: 217f.). Hier sei jedoch noch einmal hervorgehoben, dass die Kompetenz zum Gebrauch von differenzierten Verknüpfungsmitteln zur Erzeugung variantenreicher Satzstrukturen in der vorliegenden Arbeit ein Indikator für eine gute Textkompetenz ist, weil Deutsch in Thailand eine zweite Fremdsprache ist und viele thailändische Deutschlernende noch nicht gut genug sind, eine Textkohärenz vor allem durch einen thematische Zusammenhang herzustellen. Sie müssen noch viele kohäsive Verknüpfungsmittel anwenden, um ihre sporadischen Gedanken miteinander zu verbinden und die Kohärenz im Text zu konkretisieren.

Das Schreiben in der Fremdsprache ist daher eine mühsame Arbeit. Die Lernenden müssen beim Textschreiben mit dem Inhaltsproblem- und Sprachproblemraum konfrontiert werden. Sie müssen komplexe Sachverhalte in dem fremden Sprachsystem formulieren und sich zugleich darum bemühen, mithilfe des Sprachwissens eines

Nichtmuttersprachlers die inhaltliche Zusammengehörigkeit im Text zu gestalten. Die Kohärenzbildung erfordert insbesondere eine gute Sprachkompetenz. Dabei müssen die Lernenden in der Lage sein, Verknüpfungsmittel logisch-adäquat zu verwenden. Die Fähigkeit des angemessenen Einsatzes von unterschiedlichen Verbindungsmitteln zählt im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001) zu einer der Indikatoren für die Bewertung der Sprachkompetenz. Aus diesem Grund kann man sagen, dass der Gebrauch eines breiten Spektrums von Verknüpfungsmitteln ein Indiz für die Kompetenz des logischen Denkens und des Sprachgebrauchs in der Fremdsprache ist.

3.2.2 Argumentative Themenentfaltung

Um einen Sachverhalt zu klären oder eine Antwort auf eine strittige Frage zu finden, gibt es im Schreiben nicht nur **einen** Weg, **ein** Verfahren oder **eine** Möglichkeit, das Thema zu entfalten. Der Schreibende kann den strittigen Punkt durch Erzählen einer Geschichte oder durch Beschreiben eines Sachverhaltes klären. Damit kann er seine Behauptung stützen, aber damit kann er sie nicht begründen. Diese Stützung reicht zwar in vielen Fällen aus, aber argumentatives Schreiben, das einen appellativen Charakter aufweist, verlangt mehr als eine gewisse Plausibilität. Vielmehr braucht es ‚harte‘ Beweise oder zuverlässige Nachweise für die Akzeptanz und Überzeugung des Lesenden. Auf diese Weise stellt der Schreibende logische Begründungszusammenhänge mit Hilfe sprachlicher Mittel her. Die Begründbarkeit von Behauptungen bildet das Herzstück für den argumentativen Text. Der Schreibende muss sein Thema so entfalten, dass es schlüssig aufgebaut wird und glaubwürdig ist. Brinker (2005) spricht in diesem Zusammenhang von einer thematischen Entfaltung oder von Themenentfaltung und meint damit **„die gedankliche Ausführung eines Themas“**, in diesem Fall also die gedankliche Entfaltung einer Antwort auf eine strittige Frage mit dem Ziel, dadurch bestimmte Meinungen bzw. Handlungen zu beeinflussen.

Das Thema im argumentativen Text wird durch die leitende These des Verfassers repräsentiert. Der Vorgang für die Begründung und Stützung der These bzw. die argumentative Themenentfaltung lässt sich nach Brinker (1992: 73ff.) ausgehend vom

Argumentationsmodell, das der britische Philosoph Stephen Toulmin entwickelt (Toulmin 1958: 94ff.), darstellen. Dieses Modell bietet einen allgemeinen Rahmen, in den sich die speziellen Argumentformen einordnen lassen.

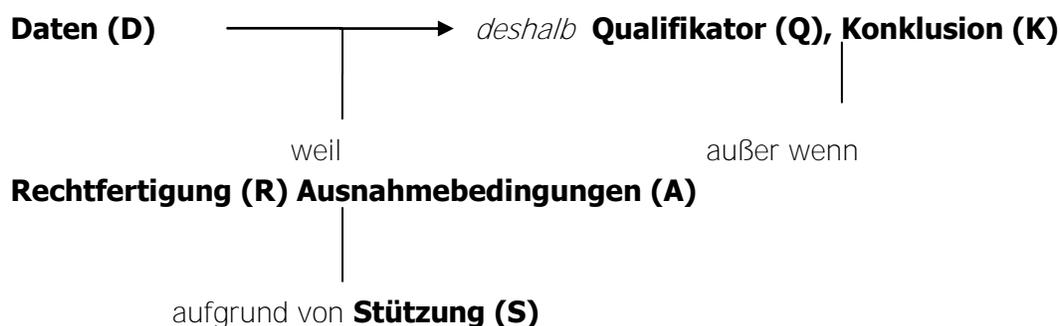
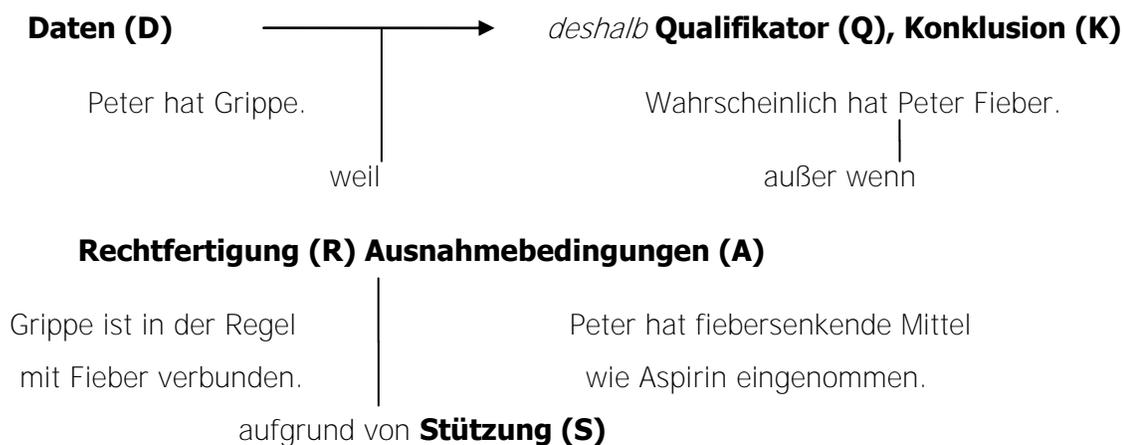


Abb. 3.2-1: Schema argumentativer Struktur (Toulmin 1958: 104; zitiert nach Wunderlich 1974: 70)

Das Schema drückt aus, dass in jeder Argumentation eine Konklusion in Beziehung zu einem bestimmten Daten gesetzt wird. Der Schreibende begründet seine Behauptung zu strittigen **Sachverhalten, die man auch „These“ oder „Konklusion“** (= K) nennt, durch Argumente, **die man auch „Daten“** (= D) nennt. Der Schritt von den Daten zur Konklusion wird durch eine Schlussregel gerechtfertigt. Diese „Rechtfertigung“ (= R) ergibt sich also aus dem logischen Zusammenhang zwischen den Daten und der Konklusion. Sie ist eine allgemeine hypothetische Aussage, die die Form hat: **„Wenn D, dann K“** (vgl. Brinker 1992: 73). Die **Zulässigkeit der Schlussregel erweist der** Schreibende weiterhin durch eine „Stützung“ (= S). Es handelt sich dabei um die als gültig vorausgesetzten Annahmen, z.B. Verweis auf Gesetze, Normen, Beispiele, Erfahrungen und Regel des Verhaltens und Geltens u.ä. Um den Wahrscheinlichkeitsgrad oder Geltungsanspruch der These anzugeben, kann man die Aussage mit einem sog. „Qualifikator“ (= Q) modifizieren (z.B. „wahrscheinlich“, „vielleicht“, „vermutlich“ usw.). Um die Anfechtbarkeit der implizierten Schlussregel zu vermeiden, können im Rahmen der Argumentation „Ausnahmebedingungen“ (= A) formuliert werden. Um die Funktion der einzelnen Bestandteile des Schemas zu veranschaulichen, wird ein konkretes Beispiel dargestellt:



Gesamtheit bisheriger medizinischer Erfahrungen über den Ablauf von Grippeerkrankung

Abb. 3.2-2: Argumentatives Schema mit Beispiel (Bayer 2007: 141)

Toulmins Schema stellt deutlich ein kohärentes Netz der Entwicklung der eigenen Position und der Begründungskette dar. Das Modell wurde übernommen, ausgebaut und ergänzt. Aber es gibt auch Kritik an dem Modell. Beispielsweise weist Brinker (1997: 81) darauf hin, dass in realen Argumentationen kaum alle Kategorien des Toulmin-Schemas belegt sind, sondern manche Argumentationsschritte impliziert bleiben. Die Schlussregel und die Stützung werden beispielsweise in argumentativ verfahrenen Texten der Alltagssprache häufig nicht ausgedrückt.

Es ist unbestritten, dass in der alltäglichen Argumentation wohl nie alle Stufen des Toulmischen Schemas durchlaufen werden. Toulmin selbst weist bereits darauf hin, dass Schlussregeln ebenso wie Stützung implizit bleiben können (vgl. Toulmin 1996: 91f.). Beim Argumentieren in einer alltäglichen Situation werden keine formalen Schemata abgearbeitet. Die Argumentationsteilnehmer folgen vielmehr ungeschriebenen Regeln, die der Pragmatik der entsprechenden Argumentationssituation entspringen. Beispielsweise bleiben Schlussregeln bzw. Stützung implizit, wenn die Kommunikationsteilnehmer sich gut kennen und dieselbe Kommunikationssituation teilen. Eine Übereinstimmung kann daher leichter entstehen. Es kann auch sein, dass die Implizitheit vom Grad der Meinungsverschiedenheit zwischen den Kommunikationspartnern abhängt. Ganz ähnlich liegt der Fall auch, wenn von

mündlicher Argumentation die Rede ist, weil Argumentationsteilnehmer sich anhand nonverbaler und paraverbaler Informationsträger leichter verstehen können. Das bedeutet, die Implizitheit gilt nur für eine bestimmte Situation und für einen bestimmten Argumentationsteilnehmer.

Toulmins Schema eignet sich aber in dieser vorliegenden Analyse als konkrete Darstellung des systematischen Verfahrens, wie sich ein Argument entfalten lässt und wie das Verhältnis jeder Bestandteile zueinander gestaltet wird. Es zeigt auch deutlich, dass es sich dabei um eine Behauptung handelt, die auch in besonderer Weise der Begründung bedarf. Dafür kommen dann Elemente des Textes im Sinne von Begründungen und relevanten Hintergrundinformationen in Frage. Das Toulminsche Schema macht ebenfalls darauf aufmerksam, dass der Übergang von den Daten zur Konklusion in der Schriftlichkeit nicht willkürlich erfolgt. Der logische Gedankenfluss muss mithilfe sprachlicher Beherrschung deutlich und nachvollziehbar so formuliert werden, dass keine Vagheit oder Mehrdeutigkeit beim Lesen entsteht. Um einen Standpunkt zu bewahren und die Überzeugungskraft der aufgestellten These zu verstärken, bedarf es einer logischen Rechtfertigung in Form des jeweiligen Arguments. Die Stützung solcher Rechtfertigungen ist eine kontextsensitive Sprachhandlung, bei der je nach Argumentationszusammenhang Logik, einzelwissenschaftliche Theorien, Erfahrung, Plausibilität in unterschiedlichem Maße eine Rolle spielen (vgl. Bayer 2007: 141). Toulmins Argumentationsmodell ist daher hilfreich, den grundsätzlichen Zusammenhang von Behauptung und Begründung beim schriftlichen Argumentieren vor Augen zu führen.

3.2.3 Argumentative Textstruktur

Die argumentative Textstruktur geht von der zentralen Funktion der Textsorte aus, die aus zwei Seiten betrachtet werden kann, und zwar einerseits aus der Perspektive der Intention des Autors, der sich selbst Klarheit über eine Problematik verschafft und das Ergebnis des schriftlichen Nachdenkens darlegt, andererseits daraus, was der Rezipient aus dem Text gewinnen kann, d.h. in diesem Fall soll der Rezipient die Meinung oder Einschätzung des Schreibenden akzeptieren und übernehmen (vgl. Fandrych/Thurmayr

2011: 20). Berücksichtigt man die erst genannte Sicht, wird ersichtlich, dass man sich dabei mit dem Thema auseinandersetzt, das in Form von der Wort- oder Ergänzungsfrage formuliert ist, wobei nur der genannte Standpunkt und die belegten Argumente im Vordergrund stehen. Pro- und Contra-Argumente treten hingegen in den Hintergrund. **Die Schreibthemen sind z.B. „Warum ist gesunde Ernährung wichtig?“ oder „Was macht ein gutes Vorbild aus?“ Dies kann als lineare (steigende) Erörterung angesehen werden (vgl. Schardt/Stolz 2011: 5).** In diesem Zusammenhang spricht man vom heuristischen und explizierenden Argumentieren (siehe Kap. 3.1.2).

Bei der Betrachtung der Funktion der Überzeugung des Adressaten zeigt sich, dass es hierbei um eine Wert- bzw. Entscheidungsfrage geht (vgl. Gigl 2005: 10). Die Streitthemen sind beispielsweise wie folgt **formuliert: „Sollten achtjährige Kinder ein Handy besitzen?“ oder „Motorroller – tolles Fortbewegungsmittel oder gefährliches Mordinstrument?“.** **Das Schreibthema hat also zwei gegensätzliche Standpunkte. Jeder Standpunkt muss mit Argumenten belegt werden.** Die Pro- und Kontra-Argumente werden angeführt, um zu zeigen, dass das Thema vielseitig und mehrdimensional beleuchtet wird, bevor man den eigenen Standpunkt untermauert. Dadurch wird dem Standpunkt mehr Gewicht gegeben. Hier wird deutlich, dass das Anführen der Pro- und Kontra-Argumente dabei in den Vordergrund rückt. Diese Art des Schreibens ist eine dialektische argumentative Kompositionsform. Dialektik versteht Platon als Methode, durch die man im Dialog zur Erkenntnis der Wahrheit gelangt; die Erkenntnis entsteht dabei aus der Diskussion gegenteiliger Meinungen, der Analyse von Begriffen und der Synthese der Ausgangsposition (vgl. Hefnerich 1992: 31 zitiert nach Winkler 2003: 173). **So stellt auch Aristoteles fest: „wenn wir imstande sind, nach beiden Seiten Bedenken zu erheben, werden wir leichter erkennen, was hier und was dort wahr oder falsch ist“** (Aristoteles, Topik 101a, zitiert nach Winkler 2003: 176). Wahre Einsicht kann nach diesem Verständnis also nur durch den Dialog, und zwar durch das Verfahren des Fragens und Antwortens oder durch eine Überlegung aus unterschiedlichen Perspektiven erreicht werden. Die dialektische Methode spielt eine große Rolle für das Überzeugen des Argumentierens, wobei das Textthema die wertbezogene Auseinandersetzung

behandelt. In diesem Fall spricht man vom persuativen Argumentieren (siehe Kap. 3.1.2).

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Untersuchung der Textkompetenz beim argumentativen Schreiben, bei der die Schreibaufgaben sich mit der Wertfrage bzw. Entscheidungsfrage befasst und zwar mit der persuativen (appellativen) Funktion. Deshalb soll im Folgenden die Textstruktur des persuativen Argumentierens betrachtet werden.

Im argumentativen Text, wo die appellative Funktion im Mittelpunkt steht, ist der Schreibende verpflichtet, einzelne Argumente logisch-adäquat miteinander zu verknüpfen und nachvollziehbar aufzubauen. Um dies zu erreichen, steht der übliche argumentative Textaufbau, der typischerweise aus drei Teilen besteht, zur Verfügung. Diese drei Textbestandteile sind (vgl. auch Augst u.a. 2007: 203; Gigl 2005: 43):

1. die Einleitung
2. der Diskussionsteil
3. der Abschluss.

1. Die Einleitung

Die Einleitung soll die Hintergründe der Problematik umreißen. Um dies zu leisten, ist die Beschreibung eines allgemeinen Zustandes oder der Bezug auf geschichtliche Hintergründe zu berücksichtigen (vgl. Gigl 2005: 42f.). Die Einleitung hat die Funktion, dem Lesenden zunächst bewusst zu machen, was in dem Thema steckt, und den ihn zum Thema der Problematik hinzuführen. Das bedeutet, dass der Schreibende in diesem Teil nur Informationen gibt, die den Rahmen des Hauptteils abstecken und möglicherweise Gedanken aus dem Hauptteil vorwegnehmen, ohne auf die eigentliche Problematik einzugehen.

2. Der Diskussionsteil

Im Diskussionsteil bzw. Hauptteil ist die aufgestellte These dargelegt und muss für die leitende Fragestellung ein besonderes Gewicht haben. Die Darstellung der These ist sozusagen der wichtigste Bestandteil oder der Gegenstand des argumentativen Textes.

Keine These darf aber für sich allein stehen. Sie muss für den Lesenden nachvollziehbar gemacht werden. Dazu dienen die Begründung, der Beweis und wenn nötig, das stützende Beispiel. Die Schwierigkeit bei der Gestaltung argumentativer Texte besteht darin, dass die subjektive Meinung auf eine neutrale bzw. objektive Weise mit kritischer Distanz dargelegt wird (vgl. Steinhoff 2007: 165). Der Schreibende muss in der Lage sein, den strittigen Punkt aus fremden Perspektiven zu betrachten. Dabei geht es darum, dass eine formale Ordnung sich ohne Einsicht in die objektive Ordnung nicht herstellen lässt, wie Portmann-Tselikas (1997: 5) **schreibt: „ein dialogisch strukturierter Text setzt voraus, dass Pro- und Kontra-Argumente und ihr jeweiliges Gewicht durchschaut werden, und jedes Argumentieren setzt eine gewisse Betroffenheit heraus“**. Der Begründungsvorgang beruht eher auf dem Verstand als auf das Gefühl. Eine Vielzahl von Einzelerlebnissen kann daher zur Entkräftigung der Glaubwürdigkeit der These führen. Der Schreibende muss deshalb versuchen, den Übergang eines konkreten Einzelfalls zu einer Verallgemeinerung zu erzeugen. Wesentlich ist aber noch, dass er sich in den Lesenden hineinversetzt und mögliche Gegenargumente bedenkt und zu entkräften versucht. Man darf auch nicht vergessen, in einem anschließenden Satz zur These zurückzuführen, damit dem Lesenden am Ende die Zielrichtung des Arguments klar ist (vgl. Gigl 2005: 33).

3. Der Abschluss

Der Abschluss (bzw. die Conclusio) soll das Textthema abrunden. Er ist sehr wichtig, denn er prägt den Eindruck, den der Lesende vom Text gewinnt, entscheidend mit. Im Schlussteil können folgende Aspekte behandelt werden. Man kann (vgl. auch Gigl 2005: 42):

- an den Einleitungsgedanken anknüpfen,
- wichtige Punkte der Erörterung pointiert zusammenfassen,
- eine begründete persönliche Stellungnahme abgeben und
- einen Ausblick auf die Zukunft geben.

Das Wissen um den Aufbau eines argumentativen Textes hilft nicht nur dabei, textuelle Zusammenhänge nachvollziehbar zu erzeugen und die intendierte Aussage verständlich

und zugänglich darzustellen. Derjenige, der weiß, wie eine Argumentation bzw. ein argumentativer Text aufgebaut ist, hat auch die Möglichkeit zu lernen und zu üben, Probleme aus mehreren Perspektiven zu betrachten. Damit kann man Erfahrungen darum machen, Konflikte durch argumentative Auseinandersetzungen zu lösen.

3.2.4 Textsortenspezifische Sprachmerkmale

Berücksichtigt man den Gesichtspunkt, dass argumentative Texte danach streben, mehr oder weniger neutrale Lesende zur Übernahme der eigenen Bewertung oder Einschätzung eines bestimmten Sachverhalts zu bewegen, so wird klar, dass angemessene sprachliche Formulierungen hier eine entscheidende Rolle übernehmen. Sachverhalte und entsprechende Formulierungen stehen immer in enger Verbindung, wie Cicero feststellt:

Denn da sich jede Rede aus Sachinhalt und der Formulierung zusammensetzt, kann weder die Formulierung eine solche Grundlage haben, wenn man den Sachinhalt entfernt, noch der Sachinhalt Glanz aufweisen, wenn man die Formulierung wegnimmt. (Cicero: De oratore/Über den Redner, 3. Buch 19 zitiert nach Kienpointner 1996: 183)

Nun muss man die Frage aufwerfen, wie man klare, plausible von der Sache her einleuchtende Argumente so formuliert, dass sie auch tatsächlich Überzeugungskraft erhalten oder einfach gesagt: Was **man unter „angemessener Formulierung“ verstehen** kann? Zur Klärung dieser Fragen spricht Kienpointner (1996) von drei Faktoren der **Angemessenheit, nämlich man muss „möglichst klar und verständlich**, aber auch möglichst **sachlich** und möglichst **wirksam formulieren“ (Kienpointner 1996: 186)**. Wenn diese Voraussetzungen nicht erfüllt sind, bestehen natürlich Schwierigkeiten in der Kommunikation. Ausgehend von diesem Verständnis soll in diesem Kapitel eine Reihe wichtiger Ausdrücke und textsortenspezifischer Sprachmittel, die in argumentativen Texten verwendet werden, näher betrachtet werden, weil textsortenangemessene Sprachmittel bzw. Formulierungsroutine¹² die Anforderungen und Komplexität bei der Bewältigung der Schreibaufgabe reduzieren können (vgl. Feilke 2012: 1ff.).

¹²Feilke (2012) betrachtet Formulierungsroutine als wichtigen Bestandteil des Textschreibens. Für Feilke bedeutet dieser Begriff die Routineausdrücke von einer bestimmten Textsorte. Schreibende

Auf diese Annahme basiert Fandrychs/Thurmairs Untersuchung zu spezifischen Merkmalen 20 verschiedener Textsorten unter den Aspekten von Textaufbau, Textfunktion und textsortenspezifischen Sprachmerkmalen. Zu den Untersuchungstexten gehören auch argumentative Texte in Form von Leserbriefen. Es sollen anhand dieser gewonnenen Ergebnisse besonders typische sprachliche Merkmale von argumentativen Texten herausgegriffen und als Argumentationshinweise dargestellt werden.

Fandrych/Thurmair (2011) weisen explizit auf folgende textsortenspezifische sprachliche Merkmale der argumentativen Texte hin:

- a) Verallgemeinerungsstrategien
- b) Konnektoren
- c) Modalpartikel
- d) Epistemische sprachliche Mittel
- e) Modalverben und Konjunktiv
- f) Verben der Einschätzung und des Meinens

a) Verallgemeinerungsstrategien

Da argumentative Texte, wie bereits erwähnt, sachorientiert sind, ist es wichtig, die eigenen Erfahrungen, Einschätzungen und Bewertungen als überindividuell gültig darzustellen, damit die Lesenden den Eindruck haben, dass die persönliche Meinung

lernen, einen Genrebezug für ihren Text herzustellen, indem sie genau die hierfür entsprechenden Ausdrucksmittel gebrauchen, um den Schreib- und Lesevorgang zu erleichtern. Deshalb kann Formulierungsroutine als eine Formulierungsstrategie in der Textproduktion verstanden werden (vgl. Stein 1995: 120 ff.)

Der Begriff „Formulierungsroutine“ in dieser Arbeit bedeutet eine formelhafte und konventionierte Formulierungsweise beim Verfassen von argumentativen Texten. Aufgrund der Tatsache, dass ein argumentativer Text in erster Linie Ausdruck der Vernunft ist, beinhaltet der Text eine Vielzahl von Gründen und Argumenten (Pros und Cons). Die Anhäufung von Pro-Argumenten lässt den Text eindimensional werden. Der Text gewinnt an Glaubwürdigkeit, wenn er mehrdimensional geschrieben wird. Man sieht im argumentativen Text daher kausale Konnektoren und Verknüpfungsmittel, die Argumentationsteile aneinanderreihen (bei Pros, z.B. „und“, „außerdem“ oder „darüber hinaus“) und Gegensätze gestalten (bei Cons, z.B. „aber“, „obwohl“). **Darüber hinaus soll der argumentative Text keine bildlichen Ausdrücke oder konkrete Schilderungen enthalten, wenn sie den argumentativen, logischen Charakter gefährden.** Stattdessen sollen verallgemeinernde Sprachmittel verwendet werden, um eine emotionale Färbung zu vermeiden, einen intersubjektiven Charakter herzustellen und dadurch der aufgestellten Behauptung Gewicht zu geben (vgl. Augst u.a. 2007; Fandrych/Thurmair 2011; Steinhoff 2007).

neutral präsentiert wird, und sie diese dann leichter akzeptieren oder übernehmen. Verallgemeinerung als strategische Schreibweise spielt an dieser Stelle eine zentrale Rolle. Verallgemeinerungen können mit verschiedenen Sprachmitteln realisiert werden. Im Folgenden gibt es einige wichtige Sprachformen, die Fandrych und Thurmair (2011) in ihrer Untersuchung hervorgehoben haben:

- a 1) Pronomina
- a 2) Explizite Nennung der sozialen Rolle
- a 3) Generalisierende Nominalphrase
- a 4) Passiv und Passiversatzformen

a 1) Pronomina

In argumentativen Texten **findet sich häufig die Verwendung des „wir“ und des „man“ sowie „jeder“**. Mit den Pronomina „man“ und „jeder“ bezieht sich der Schreibende auf nicht näher bestimmte Personen (vgl. DUDEN 1983: 357). **Mit dem „wir“ bezieht sich der Verfasser auf sich selbst und seine Leser bzw. auf das Kollektiv** (vgl. Steinhoff 2007: 206 f.). Diese unpersönlichen Pronomina stellen die eigene Erfahrung als repräsentativ für eine große Gruppe von Menschen dar. Damit hat der Lesende den Eindruck, dass der Schreibende nicht von sich, sondern von dieser Gruppe spricht, z.B.

- **Man** weiß, dass die Lebenskosten in Deutschland höher sind.
- **Jeder** muss sich selbst helfen.
- **Wir** werden sehen, dass Kinder viel Geld brauchen.

a 2) Explizite Nennung der sozialen Rolle

Die soziale Rolle wird meist mit der Schreibform „als-Apposition“ verbalisiert. Die Nennung der sozialen Rolle signalisiert, dass persönliche Einschätzungen und Meinungen nicht mehr als Privatmensch, sondern als Angehöriger einer bestimmten sozialen Gruppe geäußert werden (vgl. Fandrych/Thurmair 2011: 131), z.B.

- Als Schüler finde ich es wichtig, Musik bei den Hausaufgaben zu hören.

- Als Mutter möchte ich sagen, dass Fernsehen der Kommunikation schadet, nicht nur in der Beziehung, sondern auch innerhalb der ganzen Familie.

a 3) Generalisierende Nominalphrasen

Generalisierende Nominalphrasen können mit dem definiten und indefiniten Artikel Verallgemeinerungen realisieren. Der indefinite Artikel weist die gemeinsame Eigenschaften aller Mitglieder der Gruppe auf, während der definite Artikel nur die exemplarische Natur des Beispiels signalisiert, ohne notwendigerweise die Gültigkeit für alle Mitglieder der Gruppe zu behaupten, z.B. (vgl. Fandrych/Thurmair 2011: 131).

- In dem heutigen Griechenland werden alte Menschen mit Respekt behandelt.
- Der Mensch ist keine Ware.

a 4) Passiv und Passiversatzformen

Passiversatzformen können dem Zweck der Verallgemeinerung dienen. Verwendet man diese Formen, will man selbst als Autor in den Hintergrund treten und eine Aussage objektivieren. Diese Formen haben auch die weitere Funktion, Reglementierungen oder Befunden auszudrücken, besonders wenn die dargestellten Sachverhalte nicht nachgewiesen werden müssen (vgl. Fandrych/Thurmair 2011: 131). Auch Zustandspassiv bzw. Zustandskonstruktionen finden sich hier, da sie eine verallgemeinerte Situation schildern können, z.B. (vgl. ebd.)

- Oft wird es nämlich übersehen, dass Geld nicht nur wichtig ist sondern auch Familie.
- Der Diskriminierung sind Tür und Tor geöffnet.

b) Konnektoren

Schriftliches Argumentieren kann mithilfe verschiedener sprachlicher Handlungen (des Erzählens, des Beschreibens, des Erklärens und des Begründens) realisiert werden, deshalb werden diese Texte häufig mit einem verstärkten Auftreten von Konnektoren in Verbindung gebracht. Da in argumentativen Texten grundsätzlich der Standpunkt und dessen Begründbarkeit bzw. dessen Geltungsanspruch ins Spiel kommen, finden sich in

argumentativen Texten in hohem Maße kausale, konzessive, temporale und konditionale Konnektoren.

Um eine logische Begründungskette explizit zu gestalten, werden *kausale Konnektoren* verwendet. Damit werden die Beziehungen der Gedanken darüber hinaus zueinander möglichst präzisiert, um mögliche Verstehenprobleme des Lesenden zu beheben bzw. gar nicht erst aufkommen zu lassen. Die kausalen Konnektoren sind wie z.B. „weil“, „da“, „denn“, „deshalb“, „nämlich“ usw. (vgl. Peyer 1998: 47).

Häufig sind auch „konzessive Konnektoren“, die einen Gegensatz oder Widerspruch ausdrücken, zu finden. Dieses entspricht besonders gut der Funktion des argumentativen Textes, Gegenargumente oder abweichende Meinungen darzustellen. Die Darstellung ist für die Überzeugungsbekräftigung von großer Bedeutung, weil sie objektivierte Sachverhalte ermitteln und ein vorurteilfreies Denken des Schreibenden aufweisen. Die konzessiven Konnektoren sind beispielsweise „obwohl“, „wenn auch“, „auch wenn“, „immerhin“ usw. (vgl. Peyer 1998: 49).

„Temporale und konditionale Konnektoren“ kommen auch häufig in den argumentativen Texten vor. Sie dienen in erster Linie dazu, die Zeiträume und Bedingungen für die Geltung von Annahmen bzw. Sachverhalten zu explizieren. Beispielsweise verwendet man sehr häufig *wenn-dann-Verknüpfungen*, um die Gültigkeit eines Sachverhalts darzustellen. Auch Adverbien wie *sobald* und *solange* dienen diesem Zweck (vgl. Hausendorf/Kesselheim 2008: 96).

c) Modalpartikel

Modalpartikel sind ein Phänomen der gesprochenen Sprache. Sie sind illokutive Indikatoren, die die Sprechereinstellung eindeutiger machen (vgl. Helbig: 1977). Sie dienen unter anderem dazu, die Einstellung, Intention und Emotion des Schreibenden auszudrücken. Ihr Vorkommen lässt sich also damit begründen, dass das Eingehen auf die Antizipation von leserseitigem Wissen eine große Rolle spielt (Fandrych/Thurmair 2011: 133). Beispielsweise fügt „ja“ als Modalpartikel von Aussagesätzen die Verwendungsbedingung hinzu, dass die Sachverhalte für den Adressaten nicht zweifelhaft sind, z.B. „Man kann ja sich Krankheiten einbilden“. Durch Modalpartikeln wie

„mal“, „einmal“ und „vielleicht“ kann der Schreibende auch eine Aufforderung zeigen, z.B. „Denk ruhig mal nach“ oder „Könnten Sie es mir vielleicht schicken?“ (vgl. Kwon 2005: 22f.) Die Modalpartikel „doch“ ist in argumentativen Texten besonders beliebt, was daran liegt, dass „doch“ bestimmte Wissensbestandteile als relevant für die Argumentation kennzeichnet und gleichzeitig impliziert, dass diese Wissensbestandteile – die prinzipiell auch dem Adressaten bekannt und von ihm akzeptiert sein müssten – bisher nicht ausreichend berücksichtigt werden (vgl. Thurmair 1989: 112ff.). Darüber hinaus findet man häufig *wohl* in argumentativen Texten. Diese Modalpartikel hat die Funktion, die Einschränkung eines Sachverhalts auszudrücken (vgl. Thurmair 1989: 139ff.).

d) Epistemische sprachliche Mittel

In argumentativen Texten ist es notwendig, *den Wahrscheinlichkeitsgrad einer Aussage darzustellen und zu modifizieren*. Aus diesem Grund treten diese sprachlichen Mittel in Meinungstexten häufig auf. Die Verwendung der epistemischen sprachlichen Mittel ist eine Kommunikationsstrategie. Dabei geht es um ein mehr oder weniger bewusstes Einsetzen bestimmter sprachlicher Mittel mit dem Zweck bestimmte Wirkungen zu erzielen oder zu vermeiden; meist handelt es sich dabei um eine Betonung der aufgestellten Behauptung oder um eine Abschwächung des Gesagten, die ihrerseits den Eindruck der Ungewissheit des Schreibenden erzeugt. Dies lässt sich gut mit der Funktion der Textsorte begründen, weil ein argumentierender Schreibender einerseits häufig die Relevanz seiner Einschätzungen und Feststellungen betonen muss, um seinem Argument mehr Gewicht zu geben, andererseits häufig nicht auf gesicherte Informationen zurückgreifen kann oder will (vgl. Fandrych/Thurmair 2011: 134). Der Schreibende verwendet epistemische sprachliche Mittel also, um sich gegen den Vorwurf von nicht belegbaren Behauptungen zu schützen. Diese Sprachmittel werden im Argumentationsmodell von Toulmin *Modaloperator* genannt. Einige Beispiele für diese Ausdrücke sind „vermutlich“, „wahrscheinlich“, „sollen“, „dürfen“, „es hat den Anschein, dass...“ usw. (vgl. Fandrych/Thurmair 2011; Hausendorf/Kesselheim 2008)

e) Modalverben und Konjunktiv

Modalität wird häufig in argumentativen Texten eingesetzt, um den Wahrscheinlichkeitsgrad einer Aussage auszudrücken und um die Einstellung und den Wunsch des Schreibenden explizit zu machen. Mit Modalverben und Konjunktion kann der Schreibende nämlich verdeutlichen, welche Handlungsnotwendigkeiten, Handlungsbedingungen und -alternativen bestehen (häufig Konjunktiv II bzw. „würde/wäre-Formen“) und welche Handlungsalternativen es gegeben hätte bzw. welche hypothetisch möglich wären (Fandrych/Thurmair 2011).

Beispiele für Handlungsnotwendigkeiten und -bedingungen:

- Eltern müssen gründlich nachdenken, bevor sie Stellung beziehen, womit vor allem kleinere Kinder Schwierigkeiten haben.
- Die Gesellschaft muss sich ändern.

Beispiele für den Entwurf von Handlungsalternativen (Verwendung von Konjunktiv II/*würde-Form*):

- Ich würde es für richtig halten, wenn die Regierung sich bei uns entschuldigte.
- Es würde sich lohnen, diese Gelegenheit zu nutzen.

Beispiel für unreal-hypothetische Handlungsalternativen:

Natürlich hätten schlanke Frauen ein Leben mit viel Fleisch und Fett nie gewollt.

f) Verben der Einschätzung und des Meinens

Als Meinungstexte finden sich in argumentativen Texten auch Verben, die die Einschätzung des Schreibenden explizit versprachlichen. Man kann diese Art der Verben „Kognitionsverben“ nennen, weil sie mentale Aktivität bzw. propositionale Einstellungen des Schreibenden zum Thema ausdrücken. Nach Fandrych/Thurmair (2011) kommen diese Art der Verben in ihren korpusbasierten Untersuchungstexten allerdings eher sparsam vor, weil die Textsorte selbst in der Kommunikationssituation bereits verdeutlicht, dass es sich um einen Meinungstext handelt. Häufigere sprachliche Mittel, mit denen Aussagen als eigene Meinung bzw. Einschätzung gekennzeichnet werden,

sind etwa „ich sehe/halte x ... für“; „ich denke, ein großes Problem ist ...“ ; „da bin ich anderer Meinung“ (Fandrych/Thurmair 2011: 135; Hausendorf/Kesselheim 2008: 96).

3.3 Argumentationskompetenz

In diesem Kapitel soll im Überblick dargestellt werden, welche Komponenten die Argumentationskompetenz bestimmen bzw. welche Anforderungen Argumentieren im Besonderen beim schriftlichen Argumentieren stellt.

Unter „Argumentationskompetenz“ wird ein spezifischer Ausschnitt der sprachlichen Handlungsfähigkeit verstanden, der mündlich wie schriftlich realisiert werden kann: Bei dieser Handlung geht es im Kern um die Kompetenz, sich in angemessener Weise verbal mit strittigen Sachverhalten auseinanderzusetzen (vgl. Becker-Mrotzek u.a. 2010). Im Allgemeinen umfasst die Kompetenz bei der Verfassung von argumentativen Texten zahlreiche Fähigkeiten und Kenntnisse (vgl. Becker-Mrotzek u.a. 2010).

Der Schreibende muss neben einer klaren Positionierung zu einem kritischen Punkt auch in der Lage sein,

- die Sache in einer strittigen Frage angemessenen Form zu erfassen und Sachwissen in funktionaler Weise für den Text zu nutzen,
- die Perspektive des Lesers/der Leserin – in der Regel ohne direkte Kommunikationsmöglichkeit – zu antizipieren und in einer adressatenorientierten Gestaltung des Textes zu berücksichtigen,
- den situativen Kontext des Textes zu erfassen und für die Textgestaltung zugrunde zu legen und
- Mikro- und Makrostruktur des Textes dem Schreibziel und der angestrebten Textsorte anzupassen. (Becker-Mrotzek u.a. 2010: 2)

Ausgehend von diesen vielschichtigen Anforderungen sieht man deutlich, dass das Schreiben eines argumentativen Textes eine hochkomplexe Arbeit ist. Versteht man, wie bereits in Kapitel 2.2.3 erwähnt, den Schreibprozess als Jonglieren, wird deutlich, dass der Schreibende beim argumentierenden Schreiben mit dem Jongleurakt sogar mit mehr ‚Bällen‘ umgehen muss. Das kommt daher, dass der ‚Ball‘ des Adressatenbezugs und der

Ball der Fähigkeit zur aussagekräftigen Begründung sowie zur Einschätzung eines strittigen Sachverhalts integriert werden müssen. Der Schreibende muss in der Lage sein, anhand von Sprachkompetenz bzw. textsortenspezifischen Sprachmitteln, seine eigene Meinung zu vertreten, zu begründen und seine besondere Leistungsfähigkeit oder Überlegenheit gegenüber anderen Vorschlägen glaubwürdig und nachvollziehbar zu belegen. Häufig werden zusätzlich auch Beispiele herangezogen, um die Belege zu untermauern. Darüber hinaus ist die moralische Kompetenz auch von großer Relevanz, weil es im Rahmen der Argumentationshandlung oft um eine Wertfrage geht, die wir aufgrund gesunden Menschenverstands und moralischer und gesellschaftlicher Normen beantworten müssen. So kommen wir in dem Moment, wo wenigstens zwei Meinungen entstehen, zu einer Erörterung, Einschätzung und Entscheidung. Im Prozess der Entstehung der Gedanken bzw. Meinungen zu einem strittigen Punkt bis zur Formulierung dieses Abstrakten in schriftlichen Texten muss der Schreibende also mehrfach darüber nachdenken, ob eine aufgestellte Behauptung klar und präzise genug dargestellt wird, ob die Begründungen ausreichen und relevant zu der Behauptung sind, ob sprachliche Formulierungen effektiv wirken oder ob stützende Informationen und Beispiele mögliche Gegenargumente entkräften können. Diese Fragen und Überlegungen, die beim argumentativen Schreiben entstehen, zeigen deutlich, dass der Schreibende über verschiedene Teilkompetenzen verfügen muss (vgl. Moore und Parker 2002: 3; Wrinkler 2003: 82), d.h.

- Kritische und kreative Denkkompetenz
- Sachkompetenz
- Sprachkompetenz
- Moralische Kompetenz
- Sozial-kommunikative Kompetenz

▪ **Kritische und kreative Denkkompetenz**

Kritisches Denken wird als reflexives Denken betrachtet, als die Untersuchung von Wissen mit Rücksicht auf Beweise und als die korrekte Bewertung von Aussagen, rationales Denken sowie von Problemlösungen (vgl. Dewey 1909: 9; Glaser 1941: 5;

Ennis 1962: 83). Ziele des kritischen Denkens sind das Treffen einer klugen Entscheidung und die Ziehung einer korrekten Konklusion:

[...] critical thinking aims at making wise decisions and coming to correct conclusions and not being waylaid by temptation, emotion, greed, irrelevant consideration, stupidity, bias or other similar things. (Moore/Parker 2012: 2)

Besonders wichtig erscheinen Moore/Parker im Zusammenhang mit der kritischen Denkfähigkeit darüber hinaus die Kompetenzen, Lücken in der Argumentation des anderen zu erkennen, inadäquate oder uneindeutige Informationen zu beachten, sich daran zu erinnern, dass ein Problem manchmal auch keine eindeutige Antwort oder nicht nur eine einzige Lösung hat, irrelevante Elemente in der Entfaltung der Argumente zu vermeiden und Daten in der Argumentation zu gewichten, um eine appellative Funktion des argumentativen Textes zu vervollständigen (vgl. Moore/Parker 2012: 3).

Abschließend lässt sich feststellen, dass sich die Kompetenz zum kritischen Denken auf das Vermögen beziehen, den eigenen Standpunkt mit handfesten, aussagekräftigen und starken Argumenten zu begründen und den strittigen Punkt von allen Seiten zu beleuchten, um eine entsprechende Entscheidung zu treffen bzw. eine korrekte Konklusion zu finden. Wer über ein gut ausgebildetes kritisches Denken verfügt, ist also in der Lage, selbstgesteuert, selbstüberwacht und selbstkorrigierend zu denken, um wirkungsvoll Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeiten zu entwickeln. Dabei handelt sich um die Stärkung der Metakognition, d.h. der Fähigkeit, über das eigene Denken nachzudenken und das eigene Handeln und seine Ergebnisse zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Die Kompetenz setzt nach Ludwig/Spinner (2000: 18) auch die Bereitschaft voraus, an der Gültigkeit einer von anderen aufgestellten Behauptung zu zweifeln und auch eigene Denk- und Handlungsweisen bzw. eigene Behauptungen in Zweifel zu ziehen.

Eng verbunden mit kritischem Denken ist kreatives Denken. Die beiden Arten des Denkens sind immer aufeinander bezogen, wenn der Schreib- und Problemlöseprozess entsteht (vgl. Chaffee u.a. 2000: 59). Beim Schreiben wirken die beiden zusammen und ermöglichen dem Schreibenden, Ideen und Gedanken zu generieren, schlagkräftige Argumente herzustellen und den Weg zur Kommunikation bzw. Überzeugung des

Rezipienten zu finden. Bei kreativem Denken handelt es sich um einen kognitiven Suchprozess des Ungewöhnlichen. Es geht darum, das Interesse des Rezipienten zu wecken und die Auswirkung des Textes zu erhöhen. So stellen Chaffee u.a. (ebd.) fest: **„Thinking creatively involves discovering and developing ideas that are unusual and worthy of further elaboration“**.

Um Unterschiede zwischen kritischem Denken und kreativem Denken zu verdeutlichen, führen Chaffee u.a. (2000) Folgendes aus:

When you generate alternatives for solving problems, you are using *creative thinking* abilities. When you evaluate the various alternatives and select one or more to pursue, you are *thinking critically* (Chaffee u.a. 2000: 59).

Zusammenfassend kann man sagen, dass man kreativ denkt, wenn man nach Methoden und Strategien sucht, mit denen die eigenen Behauptungen glaubwürdig gemacht werden. Man denkt kritisch, wenn man eine aus dieser Anzahl an Methoden und Strategien auswählt. Man stellt sich beispielsweise vor, ob Beispiele oder rhetorische Sprachmittel (z.B. rhetorische Fragen oder Metaphern) eingesetzt werden sollen, und welche Gegenargumente der Lesende haben könnte, wenn er die aufgestellte Behauptung liest. Es scheint daher plausibel anzunehmen, dass diese beiden Arten des Denkens beim Schreiben Hand in Hand arbeiten.

- **Sachkompetenz**

Sachkompetenz spielt eine grundlegende Rolle für das Argumentieren, weil der Argumentierende über den in Frage stehenden Gegenstand etwas Relevantes zu sagen haben sollte. Das Sachwissen dient als Ausgangspunkt für das Aufzeigen eines problematischen Sachzusammenhangs. Anhand dieses Wissens wird der Standpunkt thematisiert, erklärt und begründet. Auf dieser Grundlage konstruiert der Argumentierende einen thematischen Aufbau und eine Kausalkette. Daneben stellt diese Kompetenz die grundlegende Voraussetzung dar, weitere Qualifikationen zu beherrschen und Urteilsfähigkeit zu erproben.

- **Sprachkompetenz**

Der Argumentierende bzw. der Schreibende muss über sprachliche Kompetenz verfügen, d.h. er muss in der Lage sein, die Zeichen und Regeln des Sprachsystems zu verstehen und dazu zu benutzen, um seine Gedanken, Einstellungen und Gefühle zum Ausdruck bzw. in einen gut gegliederten Text zu bringen. Dabei stehen Orthografie, adäquate Wortwahl und Klarheit im Vordergrund. Ein Verzicht auf alle mehrdeutigen Ausdrücke ist erforderlich. Dabei ist zu berücksichtigen, dass schriftliches Argumentieren aufgrund der Abwesenheit der para- und nonverbalen Informationen komplexer und schwieriger ist als mündliches. In der schriftlichen Kommunikation sind Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen der Lexik und Syntax von besonderer Bedeutung, weil die Argumentationen möglichst klar und explizit dargelegt werden müssen. Dabei ist das Textmusterwissen bzw. das Wissen über den grundlegenden Aufbau des Argumentierens auch zu berücksichtigen. In Bezug auf die sprachliche Kompetenz sind demnach zwei Ebenen voneinander zu unterscheiden: einerseits eine Metaebene, auf der die Kenntnisse über die grammatischen, syntaktischen und textstrukturierenden Anforderungen verankert sind und andererseits die Fähigkeit, diese Erkenntnisse in eigenen Texten angemessen und zielgerichtet zu gebrauchen (vgl. Winkler 2003: 84).

- **Moralische Kompetenz**

Zu den elementaren Eigenschaften der Argumentationskompetenz gehören die Urteils- und Bewertungskompetenz. Grundlegend für diese Kompetenz ist eine **moralische Kompetenz (ebd.)**. **Der Argumentierende sollte „in Fragen, in denen es kein eindeutiges, allgemeinverbindliches ‚Richtig‘ oder ‚Falsch‘ gibt [...] fähig sein, anhand von Werten und Normen zu einem moralischen Urteil zu kommen“ (ebd.)**. Argumentationen können daher nicht nur auf Fakten, Wahrheit, Wahrscheinlichkeit oder Falschheit von strittigen Thesen Bezug nehmen, sondern auch auf die Angemessenheit, Richtigkeit oder Akzeptabilität moralischer Werte, Prinzipien und Verhaltensnormen.

- **Sozial-kommunikative Kompetenz**

Das Kennzeichen für die sprachliche Handlung „Argumentieren“ ist die **Berücksichtigung** bzw. Überzeugung des Adressaten. Wer argumentiert, produziert Texte, die bei

Rezipienten etwas bewirken sollen, mit denen mithin pragmatisch-kommunikative Ziele realisiert werden sollen. Der Argumentierende muss also über sozial-kommunikative Kompetenz verfügen, dazu gehören beispielsweise die Kompetenz, die Perspektive des Adressaten zu antizipieren, ihn gezielt anzusprechen oder seine Einstellungen bzw. mögliche Meinungsabweichungen zu bedenken.

Darüber hinaus spielt nach Becker-Mrotzek unter dem Gesichtspunkt der sozial-kommunikativen Kompetenz auch die Kontextualisierungsfähigkeit eine wichtige Rolle (vgl. Becker-Mrotzek u.a. 2010: 9). Eine Argumentation überzeugt, wenn es gelingt, Strittiges in für die Kommunikationspartner Unstrittiges zu überführen. Um Überzeugungskraft entfalten zu können, muss sich der Argumentierende zunächst klar darüber sein, in welcher Situation, warum und an wen geschrieben wird. Bei dieser Kompetenz besteht die besondere Schwierigkeit schriftlicher Argumentation darin, dass der Argumentierende sich die Wirkung der Argumentation lediglich anhand einer fiktiven Situation vorstellen kann. Das heißt, dass er den Begründungsvorgang planen muss und die Charakteristika des Textrezipienten z.B. Alter, Beruf, Einstellungen, Vorerfahrungen, Kultur usw. einschätzen kann.

Um den Lesenden zu überzeugen, ist es notwendig, dass der Schreibende also eine Reihe von Aufgaben erfüllt, die über die reine Skizzierung seiner Argumente **hinausgehen. Wer argumentiert, muss also auch in der Lage sein, „ein argumentatives Skelett zu einem ansehnlichen Körper zu machen“ (Herrmann u.a. 2011: 39).** Insgesamt wird daher deutlich, dass mit argumentativem Schreiben nicht das Losschreiben aller Gedanken oder Einfälle gemeint ist, sondern die Strukturierung der Relation zwischen Behauptung und Begründung, um die Überzeugungskraft zu verstärken.

Die theoretische Beschreibung von Teilkompetenzen zum Schreiben argumentativer Texte und die zum Textschreiben ergibt in zentralen Aspekten deutliche Anknüpfungspunkte. Dies wird dann deutlich, wenn man die einzelnen Teilkompetenzen nebeneinander stellt, durch die die jeweilige Kompetenz bestimmt ist:

Tab. 3.3-1: Übersicht über Anknüpfungspunkte von Kompetenzen zum Schreiben argumentativer Texte und vom Textschreiben

Kompetenz	Kompetenzen zum Schreiben argumentativer Texte	Kompetenzen zum Textschreiben
Teilkompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Sachkompetenz - Sprachkompetenz (Orthografie, grammatische Richtigkeit, Textsortenwissen) - Sozial-kommunikative Kompetenz (Antizipation der Leserperspektive) - Kritische und kreative Denkkompetenz (Nachdenken über eigenes Denken, Entwicklung eigener Schreibstrategien) - Moralische Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> - Sachkompetenz (Sachwissen) - Methodenkompetenz (prozedurales Wissen und Problemlösungswissen, z.B. Sprachwissen und Textsortenwissen) - Sozialkompetenz (metakognitives Wissen: Leserbezug) - Personalkompetenz (Metakognitives Wissen: Selbsteinschätzung und Selbstentwicklung)

Wie die Übersicht zeigt, erfordern sowohl argumentatives Schreiben als auch Textschreiben Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz. Im Vergleich zum Textschreiben kommt beim argumentativen Schreiben aber die moralische Kompetenz hinzu. Man kann anhand der dargestellten Teilkompetenzen behaupten, dass argumentatives Schreiben eine Sonderform des Textschreibens ist.

Man sieht nun deutlich, dass argumentatives Schreiben eine intensive und kontextsensitive Sprachhandlung ist. Sobald man seine Argumente verbalisiert, werden sie lesbar, kritisierbar und angreifbar. Man muss sich dann fragen lassen, ob die Argumente logisch formuliert werden, ob die Daten die Konklusion tatsächlich stützen, warum bestimmte Daten hervorgehoben und andere vernachlässigt werden, ob die Sprachverwendung den logischen Argumentationsaufbau bzw. die argumentative Themenentfaltung unterstützt und schließlich ob argumentative Macht über andere ausgeübt wird. Diese Fragen zwingen den argumentativen Schreibenden, mehr als grundlegende Teilkompetenzen zum Textschreiben zu erwerben. Was aber dabei von besonderer Bedeutung ist, ist die sozial-**kommunikative Kompetenz**. Als „**Texte für Leser**“ ist diese Teilkompetenz erforderlich, weil der Schreibende den Erwartungshorizont des intendierten Adressaten antizipieren muss. Beim Erzählen, Beschreiben oder Berichten ist die sozial-kommunikative Kompetenz zwar vor allem für das Textverständnis wichtig, aber beim argumentativen Schreiben gilt diese Kompetenz darüber hinaus als Basis für die Gewinnung der Akzeptibilität und Überzeugung des Lesenden. Das leserbezogene Schreiben macht diese Art des Schreibens anspruchsvoll und schwierig, weil der Schreibende einerseits seine eigene Position verteidigen muss, andererseits versucht, die Meinungsverschiedenheit oder sogar hartnäckiges Beharren auf dem Standpunkt des Gegenübers zu überwinden. Aus diesem Grund muss er kritisch und kreativ denken, um nach Wegen zu suchen, die ihn zum Schreibziel führen können. Er muss einen Abstand zum eigenen Text haben, dadurch Schwächen erkennen und eigene Problemlösungsstrategien entwickeln. Die kritische und logische Denkkompetenz bringt den Schreibenden noch einen Schritt weiter, wenn er entdeckt, dass eine strittige Frage manchmal kein deutliches Ja oder Nein hat. Beim Argumentieren jedoch, wenn es um solche „**uneindeutigen**“ Fragen geht, ist moralische Kompetenz von zentraler Bedeutung. Er muss außerdem versuchen, soweit wie möglich neutrale Ausdrucksweisen zu verwenden. Emotionale Ausdrucksweisen werden nur gebraucht, wenn sie unvermeidlich oder gerade im Sinne einer sachlichen Diskussion angemessen sind.

3.4 Zur Entwicklung der Schreibkompetenz von argumentativen Texten

Nach der Erläuterung der Teilkompetenzen der Argumentationskompetenz wird in den folgenden Abschnitten auf die Frage gegangen, wie sich die Kompetenz zum argumentativen Schreiben entwickelt, näher ein.

Seit der pragmatischen Wende zu Beginn der 70er Jahre richtet sich der Fokus der Schreibforschungen nicht primär auf die syntaktische Textoberfläche, sondern vorwiegend auf die semantische und pragmatische Struktur von Texten (vgl. Weinhold 2000: 53). Unter der Einbeziehung kognitions- und entwicklungspsychologischer sowie kommunikativer Aspekte wird die Entwicklung der Schreibkompetenz fortan als Abfolge von Problemlöseschritten und als Aufbau einer Problemlösefähigkeit verstanden.

Betrachtet man Schreiben als Problemlösen, dann wird deutlich, dass die Entwicklung der Schreibkompetenz nicht anders als die Entwicklung der Kompetenzen ist, unterschiedliche Anforderungen und Problemen zu bewältigen, die in allen Teilprozessen des Gesamtvorgangs des Schreibens vorkommen. Zur Beschreibung wesentlicher Unterschiede zwischen ungeübten und erfahrenen Schreibern eignen sich an dieser Stelle zwei von Bereiter/Scardamalia (1987) geprägte **Begriffe: „knowledge-telling“ und „knowledge-transforming“**. **Schreibnovizen verfassen ihre Texte nach der „knowledge-telling-Strategie“**. **Sie orientieren sich am Sprechen und schreiben einfach das auf, was ihnen zu einem Thema einfällt**. **Kompetente Schreibende produzieren ihre Texte dagegen nach der „Knowledge-transforming-Strategie“**. **Sie planen und überarbeiten ihre Texte**. Sie wählen relevante Informationen aus, verbinden diese mit ihrem vorhandenen Wissen und ordnen sie in einer adäquaten Strukturierungsform an. **Das „knowledge-transforming“-Verfahren wird als ein Problemlöseprozess betrachtet und ist natürlich viel komplexer als das des „knowledge-telling“**. **Aus diesem Grund ist der Übergangsbereich vom „knowledge-telling“- zum „knowledge-transforming“-Schreibprozess ein wichtiger Indikator für die Entwicklung der Schreibkompetenz (Bereiter/Scardamalia 1987)**. Dieses Verständnis dient als Grundlage für weitere Entwicklungsmodelle für das Schreiben, z. B. für das Schreibmodell von Bereiter (1980), von Augst/Faigel (1986) und von

Feilke/Augst (1989). Im Folgenden wird auf diese Schreibentwicklungsmodelle näher eingegangen.

3.4.1 Das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980)

Der Weg zu einer voll entwickelten Schreibkompetenz führt über mehrere Schritte. Zur Erklärung der Entwicklung des argumentativen Schreibens ist es sinnvoll, zunächst zu erläutern, wie die Entwicklung der Schreibfähigkeit verläuft. Um den generellen Entwicklungsprozess des Schreibens zu veranschaulichen, wird an dieser Stelle zunächst das vielzitierte Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980) dargestellt, dessen Erkenntnisse als Grundlage für weitere schreibontogenetische Modellierungen herangezogen wurden.

Bereiter (1980) entwickelt ein hierarchisches Stufenmodell, bei dem die Entwicklung der Schreibfähigkeit als Lernprozess über mehrere Stufen dargestellt werden. Voraussetzung dafür, dass ein Schreibender eine höhere Fähigkeitsstufe in der Entwicklung erreicht, ist die Routinisierung der auf den niedrigeren Stufen erworbenen Fähigkeiten. Das Modell geht davon aus, dass sich Schreibkompetenzen sukzessiv, in einer festgelegten Abfolge in Stufen entwickeln und fortgeschrittenes Schreiben den Umgang mit zahlreichen Anforderungen auf unterschiedlichen Niveaus erfordert. Bereiters Modell umfasst fünf Entwicklungsstufen (Bereiter 1980: 83ff.):

1. „Associative writing“ (assoziatives Schreiben) ist dominiert von der spontanen Art und Weise der mündlichen Kommunikation. Es wird nämlich nicht geplant; die **Ideengenerierung erfolgt assoziativ, wie Bereiter beschreibt: „The resulting skill of associative writing consists essentially of writing down whatever comes to mind“ (Bereiter 1980: 83). Der Schreibende schreibt** also auf, was ihm einfällt und zwar in der Reihenfolge, in der sich die Gedanken einstellen. Er lässt sich von seinem Gedankenfluss leiten, ohne den Zusammenhang und die Geschlossenheit der Gedanken zu berücksichtigen.
2. „Performative writing“ (normorientiertes Schreiben) geht davon aus, dass der Schreibende zusätzlich zu der Fähigkeit, assoziativ zu schreiben beim Textverfassen auch regelgeleitet vorgeht, auf die Sprachrichtigkeit (z.B. korrekte

Rechtschreibung und Zeichensetzung) und Schreibkonventionen (z.B. formelhafte Formulierungen) achtet. Performatives Schreiben bedeutet daher die Integration vom Sprachwissen und Textsortenwissen. Aus diesem Grund weist Bereiter darauf hin, dass performatives Schreiben im Mittelpunkt des Schulkontexts steht (vgl. Bereiter 1980: 85).

3. „Communicative writing“ (kommunikatives Schreiben) ist auf den Leseraspekt gerichtet. Der Schreibende muss einen Perspektivwechsel vollziehen und sich in den Lesenden hineinversetzen können, um die tendierte Wirkung zu erzielen. Wenn der Schreibende Sprachwissen bis zu einem bestimmten Grad erworben hat, dann kann er entdecken, auf welche Weise er seine Äußerungen so formulieren soll, dass sie den Lesenden zu einer erwarteten Handlung bzw. Meinungsänderung bewegen können.
4. „Unified writing“ (selbstkritisches Schreiben) ist erreicht, wenn der Schreibende imstande ist, sein Schreibprodukt selbst zu beurteilen, Textnormen und Textmuster auf eine kritische Weise zu überprüfen und seinen Schreibstil zu entwickeln, um seine Ziele bezüglich der Schreibabsicht zu erreichen. Dabei berücksichtigt der Schreibende nicht mehr nur die Adressatenperspektive, sondern auch seine eigenen Anforderungen an das Textschreiben. Er liest seinen Text und erkennt seine Schwächen. Er entwickelt seinen Stil und seine persönliche Perspektive, um diese Lücke zu schließen. Schreiben bekommt in diesem Zusammenhang produktive Kraft. Diese reflexive und kritische Auseinandersetzung mit dem Geschriebenen bezeichnet Bereiter als **„writing-reading feedback loop“** (Bereiter 1980: 87).
5. „Epistemic Writing“ (epistemisches Schreiben) findet statt, wenn der Schreibende gut mit dem Prozess des **„writing-reading feedback loop“** umgeht. In diesem Vorgang entsteht nicht nur die Entwicklung seines Schreibstils, sondern auch die Wissensgenerierung. Als höchste Entwicklungsstufe muss der Schreibende also imstande sein, das Schreiben als Werkzeug zur Gewinnung und Überprüfung seines Wissens einzusetzen.

Die stufige Entwicklung der Schreibkompetenz wird zusammenfassend in folgender Tabelle dargestellt:

Tab. 3.4.1-1 Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980)

Entwicklungsstufe	Kompetenz	Zusätzliche Kompetenzen
1. Associative writing	ichbezogen und erlebnisorientiert schreiben	Losschreiben, keine Berücksichtigung von Textplanung und inhaltlicher Geschlossenheit
2. Performative writing	ichbezogen und erlebnisorientiert schreiben	Berücksichtigung von Textzusammenhang, Sprachregeln, Kohäsionsmitteln, Syntax und Textmusterwissen
3. Communicative writing	leserbezogen schreiben	Überwindung der Ichbezogenheit und Berücksichtigung von Leserperspektive
4. Unified writing	mit kritischer Distanz schreiben	Textüberarbeitung: inhaltlich, sprachstilistisch und Wirkung
5. Epistemic Writing	wissengenerierend schreiben	Schreiben für die Entstehung neuen Wissens und für den Zuwachs an deklarativem Wissen (wissenschaftliches Schreiben)

Bereiters Modell stellt die stufige Entwicklung der Schreibkompetenz dar, wobei die jeweils erlernten Teilkompetenzen in die nächstfolgende Stufe der Lernentwicklung integriert werden. Wenn eine höherrangige Fähigkeit automatisiert ist, wird diese wiederum integriert, um so erneut ein höheres Niveau der Schreibfähigkeit zu erlangen. Bereiter versteht das Schreibenlernen als relativ dynamisch verlaufenden Lernentwicklungsprozess, bei dem sich der Gesamtvorgang des Schreibens sukzessiv ausdifferenziert. Auf Bereiters Grundüberlegungen und Schwerpunkte basierend wurden im deutschsprachigen Raum weitere Schreibkompetenzmodelle entwickelt. Dazu

gehören im Bereich des argumentativen Textes das Schema der vier Problemdimensionen von Augst/Faigel (1986) sowie das Modell der Textordnungsmuster von Feilke und Augst (1989).

3.4.2 Schreibentwicklungsmodelle für argumentative Texte

3.4.2.1 Problemdimensionen von Augst/Faigel (1986) und Textordnungsmuster von Feilke/Augst (1989)

In diesem Kapitel werden das Schreibentwicklungsmodell von Augst/Faigel (1986) und das von Feilke/Augst (1989) dargestellt, weil diese sich im deutschsprachigen Raum mit der Entwicklung des schriftlichen Argumentierens befassen und ihre Thesen als Grundlage für das ontogenische Schreibentwicklungsmodell von Augst und seinem Arbeitsteam (Augst u.a.: 2007) dienten, das in der vorliegenden Analyse für die Bewertung der Textkompetenz beim argumentativen Schreiben thailändischer Deutschstudierender herangezogen wurde.

Augsts/Faigels Modell wird von einer Untersuchung ausgehend entwickelt, an der Gymnasiasten des 7., 10. und 12. Schuljahres sowie 30 Studierende teilnahmen, die zum Verfassen eines argumentativen Briefes angehalten worden waren. Dabei haben Augst und Faigel vier Problemdimensionen im Blick.

1. die expressive Dimension (Ausdrucksproblem): Das Schreiben ist von der subjektzentrierten und erlebnisorientierten Inhaltsorganisation bestimmt;
2. die kognitive Dimension (Inhaltsproblem): Das Schreiben ist dominiert von der sachbezogenen Darstellung des thematischen Gegenstandes;
3. die textuelle Dimension (Gestaltungsproblem): Alle Sachverhalte müssen nach formalen Mustern und entsprechenden Textkonventionen strukturiert werden;
4. die soziale Dimension (Überzeugungsproblem): Das vierte Entwicklungsniveau ist bestimmt durch das Ziel, Lesereinstellungen und Leserinteresse zu steuern.

Feilke (1988: 68)¹³ **behauptet in seiner Untersuchung: „beim Schreiben laufen in der textuellen Problemdimension auch alle anderen Problembereiche zusammen“** Die Darstellung der Problemdimensionen weist darauf hin, dass ein kompetenter Schreibender bei der Textproduktion diese vier Problembereiche bewältigen können müssen. Wenn das erreicht ist, dann entsteht auch eine voll entwickelte Schreibkompetenz.

Für jede der vier Problemdimensionen und damit für jeden Entwicklungsschritt modellieren Feilke/Augst (1989) ein idealtypisches Textordnungsmuster (TOM). In einem TOM werden übergreifend wichtige Merkmale der untersuchten Texte zusammengefasst. Feilke betrachtet die Textordnung als **„Resultat des Versuchs [...], die Probleme zu lösen, die sich beim Schreiben stellen“ (Feilke 1988: 67), denn um die Norm textueller Homogenität zu erreichen, müssen die Schreiber nach Wegen suchen, die Texte im Blick auf die angesprochenen Problemdimensionen funktional zu integrieren.**

Die vier Textordnungsmuster werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt:

1. Das linear-entwickelnde TOM ist typisch für eine ich-zentrierte Darstellung. Der Text ist von der subjektiven Erlebnisperspektive des Schreibenden bestimmt. Das Vorherrschen der expressiven Problemdimension führt zur Vernachlässigung einer sachlich adäquaten Darstellung.
2. Das material-systematische TOM richtet sich dagegen nach einer sachlich adäquaten Darstellung, während das Vorherrschen der expressiven und gefühlsbetonten Darstellung in den Hintergrund tritt. Der Schreibende entfaltet das Thema nicht nur erlebnisorientiert, sondern auch sachgerecht.
3. Das formal-systematische TOM ist bestimmt von der Einordnung der inhaltlichen Komplexität des Sachverhaltes anhand der gut gegliederten Textstruktur.
4. Das linear-dialogische TOM schließlich macht den Lesenden zum vorrangigen Maßstab. Der Schreibende muss alle möglichen Reaktionen und Einstellungen des Lesenden in seiner Phantasie vorwegnehmen, um ihn von der Richtigkeit seiner Behauptung zu überzeugen.

¹³Als Mitarbeiter von Augst/Faigels stellt Feilke in diesem Aufsatz (S.67-69) ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung dar.

Wenn man nun die Modelle von Bereiter, von Augst/Faigel sowie von Feilke/Augst genauer betrachten, sind Übereinstimmungen deutlich erkennbar dahingehend, dass sich das Schreiben vom subjektiv geprägten Schreiben bis zum objektiveren, distanzierteren Schreiben entwickelt, bei dem die Perspektive des Lesenden nach und nach Berücksichtigung findet. Es lassen sich jedoch auch deutliche Unterschiede zwischen den dargestellten Modellen feststellen. Das betrifft sowohl die Frage der verschiedenen Kompetenzen, die die Schreibenden sich aneignen, als auch die Reihenfolge der Aneignung dieser Kompetenzen. In Bereiters Modell (1980) ist der Höhepunkt der Schreibentwicklung *das wissensgenerierende Schreiben*, im Modell von Augst/Faigel (1986) sowie im Textordnungsmuster von Feilke/Augst (1989) das leseradäquate Schreiben.

Auf der Basis des Textordnungsmusters entwickeln Augst und sein Arbeitsteam ein spezifisches Stufenmodell für die Bewertung der Textkompetenz beim argumentativen Schreiben. In Anlehnung an diesem Modell analysiert die vorliegende Arbeit die Texte der Probanden. Im Folgenden wird auf das Entwicklungsmodell näher eingegangen.

3.4.2.2 Das ontogenische Stufenmodell für Textsortenkompetenz „Argumentative Texte“ von Augst u. a. (2007)

Augst u.a. entwickelten ein besonderes Schreibentwicklungsmodell für fünf Textsorten: Erzählung, Bericht, Instruktion, Beschreibung und Argumentation. Mittels einer Längsschnittuntersuchung wurde ermittelt, wie sich die Fähigkeit von Kindern in der 2., 3. und 4. Klasse entwickelt, Texte im Rahmen verschiedener kommunikativer Anforderungen zu schreiben (also diese fünf oben genannten Textsorten). Bei der Einstufung wurde so verfahren, dass zwei Projektmitglieder je eine Textsorte pro Jahrgang unabhängig voneinander eingestuft und dann ihre Einstufung verglichen haben. Im Falle eines Dissenses nahmen sie die Einstufung nach ausführlichen Diskussionen gemeinsam in der Projektgruppe vor. Dabei kamen auch die Einstufungskriterien selbst häufiger auf den Prüfstand, so dass schließlich auch die vorgängigen Stufenmodelle der einzelnen Textsorten mehr oder weniger modifiziert

wurden, vor allem unter dem Aspekt der wechselseitigen Vergleichbarkeit der fünf Textsorten.

Ein wichtiges Merkmal der Entwicklungsstufen für die fünf Textsorten liegt in ihrem integrativen Charakter. Fasst man die auf den Stufen anzutreffenden Strukturen schlagwortartig zusammen, erkennt man, dass diese textsortenübergreifend eine sich gegenseitig vorbereitende Folge darstellen (vgl. Augst u.a. 2007: 201ff.):

1. subjektive Auswahl und assoziative Reihung
2. subjektive Auswahl und konnexive Komplexbildung
3. objektive Auswahl und analytische Reihung
4. objektive Auswahl und synthetische Integration

Da die Analyse von Schreibtexten sich in dieser Arbeit nur auf die Textkompetenz beim argumentativen Schreiben beschränkt, wird dieses Entwicklungsschema nur unter dem Gesichtspunkt der Textsorte *Argumentieren* erläutert:

Auf *Stufe 1* befinden sich Texte, die ganz allgemein auf den Gefühlen und Erlebnissen des Schreibenden basieren. Die Aussagen reihen sich assoziativ aneinander und werden subjektiv und gefühlsbetont dargestellt. Sie sind nicht Teile eines Argumentationsvorgangs, sondern vielmehr Ausdruck einer mehr oder weniger emotional geprägten Stellungnahme zum vorgegebenen Thema. Dementsprechend kann man einen Text auf dieser Stufe nur als Kundgabe ansehen, innerhalb deren der Schreibende unreflektiert assoziiert und auf seinem Ich-Erleben basiert seine Meinung äußert und sogar auch nicht begründet. Auch wenn er die aufgestellten Behauptungen begründet, sind diese Begründungen schwach, und der Text ist sehr kurz.

In ihrer formalen Ausprägung sind die Texte ihrem Inhalt entsprechend auf ein Begründen der eigenen Meinung ausgerichtet: Typische sprachliche Elemente sind die **Konjunktionen „und“, „weil“ und „aber“**, wobei letztere nicht unbedingt die Nennung einer Einschränkung oder eines Gegensatzes einleitet. Sehr häufig findet man auch **einen Einleitungssatz wie „Ich finde/denke, dass...“**.

Auf *Stufe 2* wird der Gegenstand des Textes eher sachgerecht als erlebnisorientiert bzw. gefühlsbetont dargestellt. Die Texte dieser Stufe sind gegenüber denen auf der Stufe 1 insofern weiter in Richtung Argumentation entwickelt, als ihre Schreibenden sachorientierte Begründungen anführen und keine ausgeprägte emotionale Stellungnahme zum Thema mehr vornehmen. Der Schreibende wählt zur Generierung von Inhalten eine bestimmte Sachverhaltsbeziehung aus der Gegenstandsdimension aus, mit der er seinen Text von Sinneinheit zu Sinneinheit fortschreiben. Typisch ist für das Entwicklungsstadium ist daher der häufige und vor allem wiederholte Einsatz von Konnektoren, die die ausgewählte Sachverhaltsrelation sprachlich ausdrücken. Die Argumente sind weiterhin assoziativ angeordnet und nur in eine Richtung orientiert, d.h. entweder Pro- oder Kontra-Argumente werden angeführt.

Im Unterschied zu Texten der Stufe 1 weisen Texte dieser Stufe vermehrt argumentationsadäquate Strukturelemente auf. Im Besonderen geht es dabei um eine Untermauerung der eigenen Meinung mit mehreren begründenden Zusätzen wie z.B. **„Ich finde, dass ..., weil ... und weil ...“**, **der Aufzählung von Problemaspekten wie „und wenn ...“** und **um rein kommunikativen Zwecken dienende** Schüsselsätze. Allerdings findet keine Argument-Entwicklung entlang dieser Elemente statt, sondern eher Erzählung und Beschreibung.

Texte der *Stufe 3* stellen eine echte Abwendung vom subjektiven Begründen hin zum objektiven Argumentieren dar. Während Texte der Stufe 2 nur eindimensional verfasst werden, sind Texte dieser Stufe dagegen mehrdimensional verfasst. Deutlich erkennbar werden in Texten dieser Stufe Pro- und Kontra-Argumente angeführt, obwohl mitunter deren Anordnung etwas durcheinander scheint und damit den Lesenden verwirren kann. Kennzeichnend dafür ist also das Anführen von Bedingungen für eine Entscheidung, was mit argumentationstypischen Tätigkeiten wie Abwägen und Einschränken verbunden ist, sowie eine klar erkennbare Kompromissuche.

Ähnliche Strukturelemente wie auf Stufe 2 findet man auch auf dieser Stufe, aber diese Elemente dienen oftmals nur als sporadisch genutzte Stütze. Man kann hier keine logische Konklusion finden. Auch wenn der Schreibende aus den Daten Schlüsse zu

ziehen versucht, wirken die auftretenden Schlussätze leer auf den Lesenden, da sie ihren eigentlichen Zweck eines Fazits oder einer Schlussfolgerung nicht erfüllen.

Texte der *Stufe 4* enthalten einen deutlich erkennbaren und logisch nachvollziehbaren Argumentationsgang, der zu einem bestimmten Ergebnis oder einer Konklusion führt. Der Schreibende ist in der Lage, seine Position zu bewahren und ein kohärentes Netz von Gründen zu entwickeln. Hinzu kommt noch die Kompetenz, Sachwissen in funktionaler Weise für den Text zu nutzen und Argumente, Gegenargumente sowie Stützungen in einem angemessenen Textaufbau zu erfassen. Wesentlich aber ist zusätzlich, dass der Schreibende in Gedanken vorwegnehmen kann, was der Lesende an einer bestimmten Stelle fragen könnte oder müsste und es im Voraus beantwortet. Durch Positionbeziehen, klares Begründen und leserbezogenes Schreiben entsteht beim Lesenden der Eindruck eines vertexteten Gedankenganges, der in der Lage ist, zu überzeugen.

Im Unterschied zu den vorgängigen Stufen lässt sich auf Stufe 4 eine deutlich ausgeprägte Argumentationsstruktur konstatieren: Erwartungsgemäß sind die Texte **nicht „wie eine ausgeklügelte formulierte Argumentation eines fortgeschrittenen Schreibers verfasst“ (Augst u.a. 2007: 203). Sie weisen aber doch „einen bewusst gewählten Aufbau mit einer Einleitung (Problemaufriss, Einbezug des Adressaten), einem Diskussionsteil (Pro- und Kontra-Argumente) und einem Abschluss (Conclusio und/oder Schlussatz)“ auf (Augst u.a. 2007: 203). In erster Linie ist der letztgenannte Abschluss für Stufe 4 ein entscheidendes Kriterium, da dieses Angeben eines Fazits ein Phänomen der angestrebten Schriftlichkeit darstellt. Die typischen Strukturelemente werden bewusst und adäquat eingesetzt.**

Bei der näheren Betrachtung der TOM von Feilke/Augst (1989) und des ontogenischen Stufenmodells von Augst und seinem Team (2007) sind sowohl Entsprechungen als auch Unterschiede deutlich erkennbar. Feilke/Augst sehen als früheste Phase den Text als eine ich-zentrierte Darstellung, was weitestgehend dem im ontogenischen Stufenmodell vorgeschlagenen, subjektiv assoziativ geprägten Eingangsstadium entspricht. Die zweite Phase, in der sich Feilke und Augst an der sachbezogenen Darstellung orientieren,

entspricht bei Augst und seinem Team dem Studium der konnexiven Sequenzierung. Dabei liegt nicht nur der sprachliche Ausdruck im Mittelpunkt, sondern auch eine inhaltsorientierte Darstellung, die insbesondere zur Aneinanderreihung von ausschließlich Pro- und ausschließlich Kontra-Argumenten führt. Feilke/Augsts dritten Studiums orientiert sich an der Textstruktur. Hier richtet sich das ontogenische Stufenmodell nach textueller Gliederung, die sich bezüglich des argumentativen Inhalts insbesondere in der kompositionellen Verwertung von sowohl Pro- als auch Kontra-Argumenten auswirkt. Der stärkste Unterschied ergibt sich auf der vierten Stufe: Während Feilke und Augst hier den Text als Kontextualisierung des Dialogs sehen und der Adressatenbezug das Kernstück bildet, lässt sich leserorientierte Schreibweise im ontogenischen Stufenmodell von Augst u.a. nicht als abgrenzbares Entwicklungsstadium modellieren, sondern bildet ein den gesamten Entwicklungsprozess begleitendes Phänomen. Entwicklungsstadium 4 führt hingegen im Stufenmodell von Augst u.a. dazu, dass jene auf der dritten Stufe entstandenen Textteile aufeinander bezogen werden, dass also aus den Pro- und Kontra-Argumenten eine Schlussfolgerung (Conclusion) oder ein Fazit abgeleitet wird.

Die vorliegende Arbeit analysiert die Daten in Anlehnung an das ontogenische Stufenmodell von Augst u.a. Der Hauptgrund für die Wahl dieses Stufenmodells besteht darin, dass das Modell textsortenspezifisch und modern ist, insbesondere um den Entwicklungsschritt der Textkompetenz beim argumentativen Schreiben zu überprüfen. Dabei wird der argumentationsspezifische Vorgang miteinbezogen, und zwar von der Untermauerung des eigenen Standpunkts über die Belegung der gegensätzlichen Standpunkte bis zur Konklusion. In diesem Modell steht der Adressatenbezug nicht nur auf der höchsten Entwicklungsstufe, sondern auf jeder Stufe im Mittelpunkt, weil er das Kernstück im argumentativen Text bildet. Darüber hinaus sieht man in diesem Modell eine Festlegung der Kompetenzentwicklung bzw. eine deutliche Unterscheidung zwischen subjektivem und objektivem Schreiben.

Zu bemerken ist, dass im Modell von Augst u.a. nicht nur die besonderen Hauptmerkmale in jeder Entwicklungsstufe dargestellt, sondern konkrete Beispiele auf den einzelnen Entwicklungsstufen beschrieben werden. Im Bereich der Mikrostruktur

werden das syntaktische Format und die sprachlich-textuellen Phänomene bzw. die textsortenspezifischen Sprachmittel in diesem Modell berücksichtigt. Beispielsweise **werden einfache Verknüpfungsmittel („weil“, „und“, „aber“)** und **einfache Satzformen**, die in weniger gelungen geschriebenen Texten häufig auftreten, gesammelt (vgl. Augst u.a. 2007: 199 ff.). Darüber hinaus schenkt das Modell emotionalen Markierungen auch Beachtung. Dieses geht von der **Annahme aus: „Neben der Sachinformation hat jeder Text auch eine mehr oder weniger große emotionale Grundtönung. Das ist konstruktiv für die Erzählung und die Argumentation, [...]“ (Augst u.a. 2007: 41).** Hier werden daher emotionale Markierungen, die häufig in den untersuchten Texten auftreten, gesammelt **wie z.B. „ja“, „naja“, „doch“, „also“** oder sogar rhetorische Fragen (Rückfragen) (Augst u.a. 2007: 219). Des Weiteren zeigt das Modell in der Makrostruktur eine deutliche Textrahmung. Darunter wird verstanden, dass der Text eine Einleitung bzw. einen Schluss (oder mindestens Einleitungs- bzw. Schluss-Signale) hat und wenn ja, wie dieser gestaltet ist und in welcher Wechselwirkung er mit dem Hauptteil steht.

In der vorliegenden Arbeit wird das ontogenische Stufenmodell von Augst für die Bewertung der Textkompetenzentwicklung beim argumentativen Schreiben von thailändischen Deutschstudierenden übernommen. Damit kann man ihre Schwächen bzw. die Lücken beim Textschreiben sowohl in der Mikro- als auch in der Makrostruktur erkennen, d.h. die Abweichungen im lexikalischen Bereich und im Textaufbau sowie bei der Themenentfaltung. Die Schreibprobleme, die bislang noch nicht systematisch erforscht wurden, stellen sich deutlich dar und lassen sich punktgenau sowie zielgerichtet lösen.

KAPITEL IV

SCHULISCHE UND UNIVERSITÄRE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DAS TEXTSCHREIBEN IN THAILAND

Geht man von der Tatsache aus, dass Textkompetenz beim Schreiben weniger vom Lebensalter des Schreibenden abhängt als vielmehr von seinem Schreibalter, d.h. von den individuellen Erfahrungen, die im Umgang mit Schriftlichkeit gemacht werden konnten, und dass diese Kompetenz von der Erstsprache auf die Zweit- und Fremdsprache weitgehend übertragbar ist (vgl. Kap. 2.1.4), dann bedeutet das auch, dass thailändische Deutschstudierende ihre vorhandene Textkompetenz beim Schreiben in der Muttersprache Thailändisch und in der vorher gelernten Fremdsprache Englisch in den Deutschunterricht mitgebracht haben. Auch wenn Thailändisch und Englisch bzw. Thailändisch und Deutsch nicht eng miteinander verwandt sind, ist festzustellen, dass **Deutschlernende im Schreibprozess mehr oder weniger „häufig an die muttersprachlichen Schreiberfahrungen anknüpfen“ (Kast 1999: 120).** In diesem Zusammenhang kann man daher behaupten, dass es bei der Textproduktion natürlich nicht nur um Sprachwissen geht, sondern vielmehr um Schreiberfahrungen und Schreibstrategien, die die Schreibenden bewusst bzw. oft unbewusst von der Muttersprache und Zweitsprache aufgenommen und entwickelt haben. Man kann auch berücksichtigen, dass es sich hierbei um eine prozedurale Kompetenz, d.h. um das Wissen handelt, wie man vorgehen kann, um einen Text in verschiedenen Kommunikationssituationen angemessen zu schreiben. Ausgehend von dieser Annahme ist es daher sinnvoll, sich zunächst einen Überblick über die im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht angebotenen Textsorten und Schreibaufgaben sowie Schreiberfahrungen im Thailändischen, Englischen und Deutschen an der Oberschule zu verschaffen. Man muss sich fragen: Was haben die thailändischen Deutschstudierenden

im Rahmen des Textschreibens von der Schule gelernt bzw. erfahren? Oder: Welche Kenntnisse über Textschreiben haben sie in die Universität mitgebracht?

Darauf aufbauend werden in den folgenden Abschnitten die Schreiberfahrungen thailändischer Deutschstudierender bezüglich der im Unterricht verwendeten Textsorten und Schreibaufgaben dargestellt. Die Darstellung soll einen konkreten Beitrag zum besseren Verständnis für die speziellen Bedingungen der thailändischen Deutschstudierenden leisten.

4.1 Textschreiben an der Oberschule

Das Schreiben-Lernen in der Muttersprache Thailändisch beginnt in der Regel im Kindergarten, bei manchen Familien schon vor der Schulzeit bei den Eltern bzw. durch Familienmitglieder. Englisch wird als erste Fremdsprache bereits im Kindergarten bzw. ab dem 1., 3. und 5. Grundschuljahr gelernt. Das hängt von der einzelnen Schule ab. Im Gegensatz dazu wird Deutsch erst an der Oberschule gelehrt. Die Oberschule besteht aus drei Schuljahren: *Mathayomsuksa* 4, 5, 6 (im Folgenden abgekürzt als M4, M5, M6) als zweite Fremdsprache neben Französisch, Spanisch, Japanisch, Chinesisch und Koreanisch) nach Englisch angeboten. Thailändische Deutschlernende haben im Allgemeinen mindestens 5 Jahre Englischunterricht, bevor sie Deutsch lernen.

Fremdsprachenlehren an der Oberschule setzt sich folgende Ziele (vgl. Curriculum für Fremdsprachenlernen 2008: 3 ff.):

- Grundlegung einer elementaren Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache
- Erwerb eines grundlegenden Wissens zur Weiterbildung
- Erwerb grundlegender Kenntnisse und Fähigkeiten als Basis für eine zukünftige berufliche Tätigkeit
- Förderung des Verständnisses der Kultur fremdsprachlicher Länder und dadurch Grundlegung der guten Beziehungen zwischen Ausländern und Thais

- Förderung einer positiven Einstellung zur Fremdsprache und der Kompetenz zur Nutzung der Fremdsprache als Mittel zum Wissensaustausch und zur Wissenserweiterung

Es scheint plausibel anzunehmen, dass Schreiben, um die oben genannten Ziele zu erreichen, eine entscheidende Rolle übernimmt, weil Fremdsprachenlernen im Wesentlichen textbasiert und eine schriftliche Vorbereitung für Sprechen oder Notizen für Hören und Lesen ist. Die Schreibfähigkeit ist also eine grundlegende Kompetenz für die Wissensgewinnung, Wissensgenerierung und den Wissensaustausch sowie für die Fortsetzung des Lernalters im Studium. Die Schreibkompetenz ist aus diesem Grund eine Voraussetzung für den Lernerfolg und für die Lebensführung in einer Gesellschaft, die durch Schriftlichkeit geprägt ist.

Um einen Überblick über Textschreiben an der Oberschule im Rahmen von den im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht angebotenen Textsorten und Schreibaufgaben zu gewinnen, wurde eine Reihe empirischer Erhebungen durchgeführt. Als erstes wurden die Lehrwerke für Thailändisch, Englisch und Deutsch an der Oberschule analysiert, um herauszufinden, welche Textsorten und Textaufgaben verwendet werden. Zur Analyse der Vorkommenshäufigkeit der Textsorten und Schreibaufgaben im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht wurden Fragebögen erstellt. Die Studie konzentriert sich also auf die früheren Schreiberfahrungen der Deutschstudierenden an der Oberschule, und zwar auf die textbezogenen Schreibaufgaben in der Muttersprache, Erstfremdsprache Englisch und Zweitfremdsprache Deutsch. Damit kann man sich einen Überblick über Textschreiben im schulischen Kontext und über Vorerfahrungen mit Textschreiben vor dem Studium an der Universität verschaffen.

4.1.1 Empirische Untersuchung über Erfahrungen der Deutschlernenden an der Oberschule mit dem Textschreiben

Um das Textschreiben der Schüler festzuhalten, wurde folgende Untersuchung durchgeführt. Sie besteht also aus zwei Teilen:

1. Die Lehrwerkuntersuchung

Um das Textschreiben zu analysieren, wurden die im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht an den Oberschulen verwendeten Lehrwerke untersucht. Im Fokus stehen die in den Lehrwerken angebotenen Textsorten und Schreibaufgaben.

2. Die Befragung der Deutschstudierenden

Dabei wurden Fragebögen zu den Schreiberfahrungen im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht zusammengestellt. Die Schreiberfahrungen beziehen sich auf die Häufigkeit der Beschäftigung mit den in den Lehrwerken angebotenen Textsorten und Schreibaufgaben.

Teil 1: Die Lehrwerkuntersuchung

a) Ziel der Untersuchung:

Diese Studie setzt sich zum Ziel zu untersuchen, welche Lerninhalte im Rahmen vom Schreiben (Textsorten und Textaufgaben) angeboten werden.

b) Untersuchungsmethode

Zur Untersuchung der Lerninhalte im Bereich von Textsorten und Textaufgaben an der Oberschule wurden die im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht verwendeten Lehrwerke untersucht. Um mehr Daten zu sammeln und um dadurch eindeutigere Ergebnisse zu bekommen, wurden **zwei** Oberschulen besucht, die Triam Udom Suksa Schule und die Bangkokkapi Schule. Der Hauptgrund für die Wahl der beiden Schulen war, dass es in der Triam Udom Suksa Schule in hohem Maße leistungsstarke und potenziell leistungsfähige Schüler gibt, während die Bangkokkapi Schule repräsentativ für eine Schule mit eher durchschnittlichen bzw. mittleren SchülerInnen ist. Daraus kann man sich einen Überblick über das Schreiben-Lernen an thailändischen Oberschulen verschaffen¹⁴. An beiden Schulen hatte ich die Chance, mit den Lehrenden für Deutsch, Englisch und Thailändisch über die Schwierigkeiten mit dem Schreiben-Lernen und Schreiben-Lehren zu reden. Darüber hinaus wurden noch mehrere persönlichen Gespräche mit Thai-, Englisch- und Deutschlehrenden an der Bodindecha (Sing Singhaseni) Schule, der

¹⁴ Diese persönlichen Einschätzungen stützen die Ergebnisse der Fragebogenauswertung.

Patumwan Demonstration Schule, der Taweethapisek Schule und der Surasakmontree Schule geführt.

c) Wesentliche Ergebnisse

Ergebnisse bei der Untersuchung der im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht benutzten Lehrwerken sind wie folgt:

Thaiunterricht

Die Lehrwerkuntersuchung ergab, dass im Thaiunterricht an den Oberschulen in jeder einzelnen Lernstufe, M4, M5 und M6, zwei Lehrwerke verwendet werden, nämlich:

- ein dreibändiges Lehrwerk mit dem Fokus auf das Training des kritischen Lesens der thailändischen literarischen Werke (*Wannakadeewijak*) (Erziehungsministerium 2008);
- ein dreibändiges Lehrwerk mit dem Fokus auf der Erweiterung der Sprachkenntnisse und die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz (Band I – *Lakphasa lae kanchaiphasa phoe kansoesan* für M 4, Band II – *Lakphasa lae kanchaiphasa phoekansoesan* für M 5, Band III – *Phasa phoepattanakankid* für M 6) (Erziehungsministerium 2008 und 2010)

Wannakadeewijak, das erst genannte Lehrwerk, besteht aus drei Bänden. Band I ist für M4, Band II für M5 und Band III für M 6. Jeder Band besteht aus ungefähr 5 bis 7 thailändischen literarischen Texten. Die meisten sind Geschichten bzw. Textauszüge von bekannten thailändischen Geschichten, die in Versen verfasst sind. Die übrigen Texte sind Zeitungs- und Zeitschriftenartikel oder Textauszüge aus bekannten literarischen Prosatexten. Im Folgenden wird die Zahl der Lerntexte in diesem Lehrwerk angegeben:

Tab. 4.1-1: Lerninhalte im Lehrwerk Wannakadeewijak Band I-III

Lehrwerk Wannakadeewijak	Zahl der Lerntexte	
	Poesietexte	Prosatexte
Band I (M 4)	5	2
Band II (M 5)	3	2
Band III (M 6)	6	1

In der Tabelle sieht man deutlich, dass in diesem Lehrwerk kürzere Gedichte und literarische Poesietexte mehr Beachtung finden als Prosatexte. Dabei müssen sich die Lernenden mit unbekanntem Wörtern auseinandersetzen (z.B. bestimmte Wörter, die im Bereich der Gestaltung der Gedichte verwendet werden), und die Lehrenden regen die Lernenden an, den Kerngedanken mündlich zu erfassen. Die Prosatexte sind meist Textauszüge aus der thailändischen Literatur, die von bekannten thailändischen Dichtern bzw. Schriftstellern, wie etwa König Rama II und dem thailändischen UNESCO-Preisträger Sunthornphoo verfasst wurden. Die angebotenen Schreibaufgaben im Lehrwerk *Wannakadeewijak* Band I-III waren wie folgt:

- den Textinhalt in eigenen Worten zusammenfassen bzw. wiedergeben
- das metrische literarische Muster des vorgegebenen Gedichtes lernen und ein eigenes Gedicht nach diesem Muster schreiben
- Hauptfiguren und die Beziehungen der Hauptfiguren untereinander analysieren
- Textteile verändern
- eine kurze Geschichte bzw. ein Märchen schreiben

Aus der Lehrwerkuntersuchung ergibt sich ein Gesamtbild: Die meisten Aufgaben in den drei Bänden des Lehrwerks *Wannakadeewijak* beginnen mit dem Textlesen und Verständnisfragen zum Text. Darüber hinaus beschäftigen sich die Aufgaben mit einer Stellungnahme zu einem strittigen Punkt, der auf das Lesethema bezogen ist. Die

Schreibaufgaben in den drei Bänden sind im Allgemeinen nicht so unterschiedlich. Die Schwierigkeit der Aufgaben hängt vom Komplexitätsgrad des Lerntextes ab, besonders von der Wortverwendung im literarischen Text, der Satzstruktur und dem abstrakten Inhalt, der erläutert und interpretiert werden muss. Alle Lesearbeiten orientieren sich – wie im Vorwort der drei Bände angegeben wird – an der Entwicklung des kritischen Denkens. Dabei sieht man oft spezifische Stilmittel wie Metapher, Symbolik, Ironie und Hyperbole.

Das andere Lehrwerk, das sich auf die Erweiterung der Sprachkenntnisse und die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz konzentriert, besteht aus drei Bänden, d.h.:

- Band I *Sprachregel und Sprachverwendung für Kommunikation* für M 4 (**หลักภาษาและการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร**) (Erziehungsministerium 2008)
- Band II *Sprachregel und Sprachverwendung für Kommunikation* für M 5 (**หลักภาษาและการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร**) (Erziehungsministerium 2008)
- Band III *Sprache für die Entwicklung des Denkens* für M 6 (**ภาษาเพื่อพัฒนาการคิด**) (Erziehungsministerium 2010)

In den 3 Bänden lassen sich folgende Schreibaufgaben finden:

- Texte lesen und in Gruppen analysieren, welche Textstelle zur Unverständlichkeit bzw. Ambiguität führen könnte
- eine Gliederung für das vorgegebene Textthema formulieren
- über eigene Erlebnisse berichten
- eine E-Mail schreiben
- Briefe verfassen
- einen kurzen Text (mit etwa 80 Wörtern) lesen und den Text unter folgenden Gesichtspunkten analysieren, d.h. Textfunktion (Kommunikationsabsicht des Textproduzenten) und Textgrammatik (Kohäsionsmittel: Konnektoren, Verfahren der Wiederaufnahme und Elipse)
- einen Text lesen und dazu Stellung beziehen
- Formulare vervollständigen

- literarische Stilmittel wie Metapher und Symbolik herausfinden und interpretieren
- den Textaufbau analysieren
- Sätze bzw. Textteile mit den passenden Konnektoren verbinden
- einen Text gemeinsam analysieren (es wird überlegt, ob ein Text steigend und logisch aufgebaut wird. Wenn nicht, müssen die Lernenden gemeinsam versuchen, ihn zu überarbeiten bzw. umzuformulieren)

Aus der Lehrwerkuntersuchung hat sich ergeben, dass es vorwiegend um die Vermittlung linguistischer Kenntnisse auf der Textebene geht. Daraus sollte sich eine Entwicklung der Textkompetenz ergeben, besonders beim Lesen und Schreiben. Dabei werden auch die Fähigkeiten zum kritischen Denken und zum aktiven Umgang mit Texten ausgebaut. Besonders in der Lernstufe M6 ist die Förderung der logischen und kritischen Denkkompetenz beim Schreiben eindeutig beobachtbar. Die Textsorten, die häufig auftreten, sind kurze Geschichten, literarische und populärwissenschaftliche Textauszüge, offizielle Briefe und Werbung. Im Gegensatz zum Lehrwerk *Wannakadeewijak* finden sich hier kaum Poesietexte.

Englischunterricht

Ganz anders als im Thaiunterricht gibt es im Englischunterricht kein zentrales Lehrwerk. Es gibt eine Vielzahl von Lehrwerken, und jede Schule kann Bücher für ihre Lernenden auswählen. Das Hauptziel des Erlernens ist die Förderung der Fähigkeit, mit der englischen Sprache zu kommunizieren, wobei die 4 Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben im Mittelpunkt stehen sollen.

Bei näherer Betrachtung sieht man, dass *International Elavator 1* (Ottway/Norris 2008), *Objective FCE* (Capel/Sharp 2008) in Thailand weit verbreitete englische Lehrwerke sind. Darüber hinaus werden auch von Lehrenden selbst erstellte Lernmaterialien zur Unterstützung der Fertigkeiten entwickelt, z.B. beim Training der Grammatik und der Lesefertigkeit. Schaut man sich die angebotenen Schreibaufgaben im Sinne des Textschreibens genauer an, dann sind folgende Textsorten und Schreibaufgaben bzw. Textsorten zu finden:

- kurze Mitteilungen z.B. E-Mail, SMS usw. verfassen
- Briefe und Postkarten schreiben
- Bewerbungsschreiben verfassen
- Lebenslauf verfassen
- Meinungsäußerung und Argumentation zu bestimmten Themen oder aktuellen Ereignissen schreiben
- einen Pro- und Kontra-Text schreiben
- Textteile verändern
- Wünsche, Informationen, Vorstellungen, Einstellungen und Gefühle verschriftlichen
- nonverbale Informationen mit einfachen und komplexen Sätzen oder im Text beschreiben
- einen appellativen Text schreiben, z.B. Werbung, Beschwerden usw.
- einen gelesenen Text zusammenfassen
- eine kurze Geschichte bzw. ein Märchen anhand von Bildern schreiben
- eine Beschreibung eines Gegenstandes und Lebewesens schreiben
- einen Handlungsablauf beschreiben
- Texte vervollständigen
- über eigene Erlebnisse berichten
- kurze Nachrichten schreiben
- Formulare ausfüllen
- eine Gliederung zu einem vorgegebenen Textthema formulieren und einen Text dazu schreiben
- einen Text lesen und in Gruppen darüber diskutieren, welche Textstellen die Meinung des Schreibers und welche Tatsachen sind
- eine Textstruktur analysieren
- Texte mit Fantasie verfassen

Man könnte anhand dieser Daten behaupten, dass es dabei hauptsächlich um Textsorten im Alltag geht. Die Textsorten, die schon im Anfangsunterricht bzw. im M4 vorkommen, sind korrespondierendes Schreiben (Briefe, Postkarten und Kurzmitteilungen),

Erzählungen und Beschreibungen. Komplexere Schreibaufgaben wie z.B. Meinungsäußerung, Argumentation (pro- und kontra-Schreiben), Zusammenfassung, Lebenslauf und Bewerbungsschreiben treten in den höheren Lernstufen M5 und M6 auf. Normalerweise wiederholen sich die Texttypen von M4 wieder in M5 und M6, es gibt jedoch dabei eine Progression des Schwierigkeitsgrades und der Inhaltskomplexität. Je höher die Lernstufe ist, desto komplexer und anspruchsvoller ist die Schreibaufgabe.

Schreibaufgaben über die Textstruktur lassen sich aber nicht in M4, sondern später in M5 und M6 finden. Darüber hinaus wird dabei die Kompetenz zum kritischen Denken aufgebaut, indem die Lernenden aufgefordert werden, eine Unterscheidung zwischen Meinungen und Tatsachen vorzunehmen. Diese Art der Schreibaufgabe gehört oft zum Schreibtraining, bei dem das Textlesen als Ausgangspunkt dient, und zwar als themenbezogene Meinungsäußerung.

In jeder Lerngruppe sind gemischte Lerntypen, und sie erbringen unterschiedliche Lernleistungen. In einer Klasse ist es daher schwer, alle Lernenden dazu zu befähigen, einen Text in der Fremdsprache zu schreiben. Das Textverfassen und die Korrektur sind anstrengend und zeitaufwendig. Eine thailändische Klasse mit etwa 50 Schülern zu unterrichten bereitet schon der Lehrperson eine mühsame, anspruchsvolle Aufgabe. Wenn sie sich mit der Korrektur der Schreibaufgaben beschäftigt, muss sie sehr viel Zeit und Energie investieren. Neben dem Sprachkurs Englisch werden auch Wahlkurse für Lernende im Sprachbereich angeboten, d.h. entweder *Lesen und Schreiben* oder *Hören und Sprechen*. Es hängt von der englischen Abteilung der jeweiligen Schule ab, welchen Wahlkurs sie anbietet. Beispielsweise wird an der Bangkokkapi und Triam Udom Suksa *Lesen und Schreiben* angeboten. Beim Lesen wird meistens eingeübt, einen Artikel oder Textsausschnitt zu lesen. Lesestrategien werden auch vermittelt, z.B. sich einen Überblick mithilfe der Überschrift zu verschaffen, Texte überfliegen und über Unverständliches hinweglesen. Beim Schreiben geht es meist um das Training der Formulierung kohärenter Sätze und Paraphrasen, und zwar meist auf der Satzebene. Nur manchmal haben die Lerner die Chance, einen Text zu schreiben.

Deutschunterricht

Ganz anders als im Englischunterricht, in dem es kein zentrales Lehrwerk gibt, steht das dreibändige Lehrwerk *deutsch.com* (Neuner 2008) als Hauptlehrwerk im Deutschunterricht zur Verfügung. Dieses Lehrwerk wurde nach dem Ansatz *Deutsch nach Englisch* verfasst. Nach diesem Ansatz soll das Vorwissen über Englisch für einen leichteren und effizienteren Zugang für den Erwerb der deutschen Sprache genutzt werden. Es ist bemerkenswert, dass die meisten der befragten Schulen mehr als ein Lehrwerk und selbst zusammengestellte Zusatzmaterialien benutzen, die aus Übungen von unterschiedlichen Lehrwerken wie zum Beispiel *WAS?*, *Schritte und Ping-Pong* entnommen oder entwickelt werden. Der Fall gilt auch für die Triam Udom Suksa Schule und die Bangkapi Schule, wo Gespräche über Schreiben-Lehren und -Lernen mit Frau Thongtaksin und Frau Chareonsab, den Deutschlehrerinnen an den oben genannten Schulen, erfolgten. An der Triam Udom Suksa Schule werden in M6 selbst zusammengestellte Materialien als Hauptlehrwerk genutzt. Dies wird damit begründet, dass die Verwendung von einem Lehrwerk nicht für die Entwicklung und Verbesserung der Sprachkompetenz von Lernenden ausreicht, besonders nicht im Bereich des grammatikalischen Wissens, das eine entscheidende Rolle für die Universitätsaufnahmeprüfung in Thailand einnimmt. Die Zusatzmaterialien orientieren sich aus diesem Grund überwiegend am Training sprachlicher Regeln.

Im Rahmen der Schreibübungen in *deutsch.com* Band I, II und III werden die Lernenden dazu befähigt, bestimmte Merkmale verschiedener Textsorten wie Erzählung, Beschreibung, Meinungsäußerung und Zusammenfassung zu erkennen und Texte nach diesen Merkmalen zu verfassen. Die Deutschlernenden, die die höchste Lernstufe (M 6) an der Oberschule abgeschlossen haben, sind normalerweise in der Lage, folgende Textsorten zu formulieren:

- Tagebuch
- Erzählung von eigenen Erlebnissen
- Handlungsabläufe
- Argumentative Texte:
 - Meinungsäußerung zu einem bestimmten Thema oder bestimmten Ereignissen

- Stellungnahme zum gelesenen Text
- eine kurze Geschichte anhand von vorgegebenen Wörtern, Wendungen oder Bildern
- Beschreibung eines Lebewesens oder Gegenstandes
- Kurzmitteilungen wie E-Mails oder SMS
- einen Brief
- eine Postkarte
- kurze Gedichte
- eine kurze Anzeige mit einfachen Wörtern und Satzstrukturen
- eine Bewerbung
- einen Lebenslauf
- eine Inhaltsangabe eines gelesenen oder gehörten Textes
- eine jeweils kurze Antwort auf Fragen zu einem Lesetext schreiben
- eine Gliederung zum vorgegebenen Textthema formulieren und einen Text danach schreiben

Aus der Analyse der in den Lehrwerken für Thailändisch, Englisch und Deutsch angebotenen Textsorten ergibt sich, dass es in allen Lehrwerken gemeinsame Textsorten gibt, nämlich:

- Argumentative Texte:
 - Meinungsäußerung zu einem bestimmten Thema oder bestimmten Ereignissen
 - Stellungnahme zum gelesenen Text
- kurze Anzeigen
- kurze Märchen
- Bildgeschichte
- kurze Gedichte
- Erzählungen über eigene Erlebnisse
- Beschreibung eines Lebewesens bzw. Gegenstandes
- Kurzmitteilungen wie E-Mails oder SMS
- Briefe

Bei der Betrachtung der von den Lehrwerken bzw. Lehrpersonen angebotenen Schreibaufgaben im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht stellt sich heraus, dass es gemeinsame Schreibaufgaben gibt, d.h.:

- eine Gliederung zum vorgegebenen Textthema formulieren und einen Text danach schreiben
- relevante Informationen zum Textthema recherchieren, selektieren und im Text formulieren
- Texte vor der Abgabe überarbeiten
- eine Textstruktur analysieren
- eine Inhaltsangabe in eigenen Worten
- Veränderungen an manchen Textstellen durchführen
- einen Text auf eine kohärente Weise vervollständigen (z.B. mit einem vorgegebenen Textanfang und Textende)
- Antworten auf Textverständnisfragen der Lerntexte schreiben
- Schreibfehler im Plenum korrigieren

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die in den benutzten Lehrwerken des Thailändischen, Englischen und Deutschen angebotenen Schreibaufgaben den Lernenden die Möglichkeit anbieten, sich mit unterschiedlichen Textsorten auseinanderzusetzen, z.B. Anzeigen, Briefen, Meinungsäußerungen usw. Darüber hinaus sollen die Lernenden auch dazu befähigt werden, das Textschreiben als Problemlösevorgang zu verstehen bzw. Anforderungen in den Teilprozessen des Textschreibens zu erkennen und wissen, wie sie diese Anforderungen bewältigen können, z.B. eine Textgliederung erstellen, eine Textstruktur analysieren und Texte überarbeiten. Doch aus mehreren Gesprächen mit den Lehrenden geht hervor, dass die Lernenden aus Zeitgründen nicht alle angebotenen Schreibaufgaben machen können. Nach Angaben der Lehrenden werden nur Aufgaben ausgewählt, die sie geeignet für die Unterrichtszeit und für die Lernkompetenz ihrer Lernenden finden. Manche Aufgaben werden weggelassen, während andere adaptiert werden. Beispielsweise wird das schriftliche Argumentieren zum mündlichen gemacht; die Lernenden werden aufgefordert, im Plenum ihre Meinungen mündlich auszudrücken, statt sie zu schreiben.

Das bedeutet aber nicht, dass nicht jeder Lernende die Chance zu sprechen hat, sondern nur die freiwilligen. Dieser Fall gilt besonders für den Thai- und Englischunterricht. Im Deutschunterricht orientieren sich die Schreibaufgaben und Schreibübungen, wie die Lehrenden angaben, eher am Grammatiktraining. Die Vermittlung von Grammatik und von den Fertigkeiten Lesen, Hören und Sprechen verlangt viel Zeit, und das Textschreiben kommt dadurch im Deutschunterricht nicht häufig vor. Man kann also zu dem Schluss kommen, dass die Lernenden im jeweiligen Sprachunterricht an der Schule nicht alle angebotenen Schreibaufgaben machen. Dies führt zu der Frage: Welche Schreibaufgaben werden ausgewählt? Um diese Frage zu beantworten, wurde eine Umfrage über die Schreiberfahrungen der thailändischen Deutschstudierenden in Bezug auf Textsorten und Schreibaufgaben durchgeführt. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt.

Teil 2: Befragung der Deutschstudierenden

a) Ziel der Untersuchung:

Diese Studie setzt sich zum Ziel zu untersuchen, welche Erfahrungen die thailändischen Deutschlernenden im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht an den Oberschulen mit dem Textschreiben in Bezug auf Textsorten und Schreibaufgaben gemacht haben.

b) Untersuchungsmethode

Die Untersuchung erfolgte durch die Befragung von 42 Deutschstudierenden (mit Vorkenntnissen im Deutschen) im 1. Studienjahr über die Häufigkeit der Beschäftigung mit den in Lehrwerken angebotenen Textsorten und Schreibaufgaben an der Oberschule. Bei den 42 Befragten handelt es sich um thailändische Deutschstudierende von den vier verschiedenen Universitäten, die im Großraum Bangkok Deutsch als Hauptfach anbieten: 17 von der Chulalongkorn, 12 von der Thammasat, 8 von der Kasetsart und 5 von der Silpakorn. Sie haben bereits 3 Jahre Deutsch an der Oberschule gelernt und sind zum Zeitpunkt der Befragung im ersten Studienjahr. Die Umfrage fand Anfang Juni 2012 statt. Das bedeutet, die Befragten hatten erst 3 Monate zuvor ihren Abschlusskurs an der Oberschule erlangt.

Die Umfrage besteht aus 2 Teilen:

- Angaben zur Person
- Fragen nach der Häufigkeit der Beschäftigung mit den in Lehrwerken angebotenen Textsorten und Schreibaufgaben an der Schule

Die Fragebögen wurden auf Thai verfasst. Bei den Fragen zur Person mussten persönliche Informationen zum großen Teil gegeben werden. Bei der Untersuchung über die Schreiberfahrungen wurden die Befragten nach der Häufigkeit der Beschäftigung mit den, in den Lehrwerken angebotenen Textsorten und Schreibaufgaben, im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht gefragt. Dabei werden 10 Textsorten und 7 Schreibaufgaben vorgegeben.¹⁵ Die Befragten konnten bei jeder Aussage auf einer Skala von 1-5 ihre Einschätzung ausdrücken. Die Bewertungsskala lautet:

1	bedeutet	nie
2	bedeutet	kaum
3	bedeutet	manchmal
4	bedeutet	oft
5	bedeutet	immer ¹⁶

Die Umfrage besteht aus 2 Teilen:

1. Angaben zur Person
2. Schreiberfahrungen im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht im Bereich der Textsorten und Schreibaufgaben

Im Rahmen der Schreiberfahrungen steht die Frage nach der Vorkommenshäufigkeit von den aus der zuvor durchgeführten Lehrwerkuntersuchung gewonnenen Textsorten und Schreibaufgaben im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht im Fokus der Analyse. Die

¹⁵Vgl. Auflistung S. 134-135

¹⁶ Hier wird nach Einschätzungen der Studierenden gefragt. Auch wenn man berücksichtigt, dass diese Meinungen in gewisser Weise subjektiv sind – z.B. kann dieselbe Anzahl von **Schreibaufgaben von einem Studierenden als „manchmal“ und von einem anderen als „oft“** empfunden werden, gehe ich dennoch davon aus, dass gewisse Tendenzen durch die Umfrage deutlich werden.

Untersuchungsteilnehmer wurden also gefragt, wie oft sie an der Oberschule die Möglichkeit hatten, sich mit solchen Textsorten und Schreibaufgaben zu beschäftigen.

c) Wesentliche Ergebnisse

1) Angaben zur Personen

Die 42 Befragten sind StudienanfängerInnen im Alter von 17-19 Jahren (zwei davon sind 17 und fünf davon sind 19 Jahre alt). 19 der Befragten waren schon im Ausland, 14 davon in Deutschland, 3 in den USA und 2 in der Schweiz.

2) Schreiberfahrungen im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht: Textsorten und schreibprozessbezogene Aufgaben

A. Textsorten

Die gemeinsamen Textsorten im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht sind:

1. Stellungnahme zum gelesenen Text
2. Meinungsäußerung zu einem bestimmten Thema oder bestimmten Ereignissen
3. Kurze Anzeigen
4. Kurze Märchen
5. Bildgeschichte
6. Kurze Gedichte
7. Erzählungen über eigene Erlebnisse
8. Beschreibung eines Lebewesens bzw. Gegenstandes
9. Kurzmitteilungen wie E-Mails oder SMS
10. Briefe

Die 42 Befragten wurden nach der Häufigkeit der Beschäftigung mit den oben genannten Textsorten im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht gefragt („Wie oft hast du folgende Textsorten geschrieben?“). Die Skala der Häufigkeit sind „immer“, „oft“, „manchmal“, „kaum“ und „nie“. Die Zahl der Befragten werden im Folgenden in Prozent (%) gezeigt.

1. Stellungnahme zum gelesenen Text

Thaiunterricht:

- 38.10% gaben an, sie hätten *oft* die Möglichkeit bekommen, ihre Stellungnahme zum gelesenen Text zu schreiben, 38.10% antworteten *manchmal*, 14.28% *kaum* und 9.52% *immer*.
- Die Kategorie *nie* wurde nicht genannt.

Englischunterricht:

- 42.86% waren der Auffassung, sie hätten sich *manchmal* mit dem Verfassen einer Stellungnahme zum gelesenen Text beschäftigt, 28.57% *kaum*, 23.81% *oft* und 4.76% *immer*.
- Die Kategorie *nie* wurde nicht genannt.

Deutschunterricht:

- 38.10% behaupteten, sie hätten *kaum* ihre Meinungen zum gelesenen Text geschrieben, 33.33% *manchmal*, 21.43% *nie* und 7.14% *oft*.
- Die Kategorie *immer* wurde nicht genannt.

2. Meinungsäußerung zu einem bestimmten Thema oder bestimmten Ereignissen

Thaiunterricht:

47.63% gaben an, sie hätten *oft* die Möglichkeit erhalten, Meinungsäußerungen zu schreiben, 28.57% *manchmal*, 14.28% *kaum*, 7.14% *immer* und 2.38% *nie*.

Englischunterricht:

- 42.86% waren der Auffassung, sie hätten *manchmal* Meinungsäußerungen geschrieben, 19.05% *kaum*, je 4.76% *oft* und *nie*.
- Die Kategorie *immer* wurde nicht genannt.

Deutschunterricht:

- 40.48% waren der Meinung, sie hätten *kaum* die Chance bekommen, Meinungsäußerungen zu schreiben, 28.57% *manchmal*, 26.19% *nie* und 4.76% *immer*.
- Die Kategorie *oft* wurde nicht genannt.

3. Kurze Anzeigen

Thaiunterricht:

- 30.95% gaben an, sie hätten *immer* die Möglichkeit dazu bekommen. Die gleiche Anzahl der Probanden nannte *manchmal*. 28.57% fielen auf *kaum* und 9.52% auf *oft*.
- Die Kategorie *nie* wurde nicht genannt.

Englischunterricht:

52.38% fanden, sie hätten *kaum* die Möglichkeit bekommen, mit dem Schreiben kurzer Anzeigen umzugehen, 23.81% *manchmal*, 11.90% *nie*, 9.53% *oft* und 2.38% *immer*.

Deutschunterricht:

- 59.53% meinten, sie hätten *nie* die Möglichkeit erhalten, sich mit dieser Art des Schreibens zu beschäftigen, 28.57% *kaum* und 11.90% *manchmal*.
- Die Kategorie *oft* und *immer* wurden nicht genannt.

4. Kurze Märchen

Thaiunterricht:

40.48% waren der Meinung, sie hätten *kaum* die Chance erhalten, kurze Märchen zu schreiben, 26.19% *manchmal*, 21.43% *oft*, 9.52% *nie* und 2.38% *immer*.

Englischunterricht:

35.71% waren der Auffassung, sie hätten *kaum* die Möglichkeit gehabt, Märchen zu schreiben, 22.43% *nie*, 20.43% *manchmal*, 16.67% *oft* und 4.76% *immer*.

Deutschunterricht:

- 64.23% gaben an, sie hätten *nie* die Möglichkeit bekommen, kurze Märchen zu schreiben, 21.43% *selten*, 11.90% *manchmal* und 2.38% *immer*.
- Die Kategorie *oft* und *immer* wurden nicht genannt.

5. Bildgeschichte

Thaiunterricht:

42.86% gaben an, sie hätten *kaum die Chance bekommen, eine Bildgeschichte zu schreiben*, 30.95% *manchmal*, 16.67% *oft*, 4.76% *immer* und 4.76% *nie*.

Englischunterricht:

35.71% fanden, sie hätten *kaum* die Chance bekommen, eine Geschichte anhand von Bildern zu verfassen, 21.43% *manchmal*, 21.43% *nie*, 16.67% *oft* und 4.76% *immer*.

Deutschunterricht:

33.33% gaben an, sie hätten nur *selten* die Chance erhalten, eine Bildgeschichte zu schreiben, 33.33% *nie*, 16.67% *manchmal*, 9.52% *oft* und 7.14% *immer*.

6. Kurze Gedichte

Thaiunterricht:

45.23% waren davon überzeugt, sie hätten im Thaiunterricht *manchmal* die Chance bekommen, kurze Gedichte zu schreiben, 23.81% *oft*, 16.67% *kaum*, 7.14% *immer* und 7.14% *nie*.

Englischunterricht:

47.62% behaupteten, sie hätten *nie* die Möglichkeit erhalten, kurze Gedichte zu verfassen, 19.05% *kaum*, 16.67% *manchmal*, 9.52% *oft* und 7.14% *immer*.

Deutschunterricht:

- 66.67% meinten, sie hätten sich *nie* mit dieser Art des Schreibens beschäftigt, 16.67% *kaum*, 11.90% *manchmal* und 4.76% *oft*.
- Die Kategorie *immer* wurde nicht genannt.

7. Erzählung über eigene Erlebnisse

Thaiunterricht:

- 45.23% glaubten, sie hätten *oft* die Möglichkeit erhalten, von eigenen Erlebnissen zu erzählen, 30.95% *immer* und 23.81% *manchmal*.
- Die Häufigkeit *kaum* und *nie* wurden nicht genannt.

Englischunterricht:

35.71% waren davon überzeugt, sie hätten *oft* die Möglichkeit gehabt, Texte in dieser Form zu schreiben, 23.81% *manchmal*, 19.05% *immer*, 14.28% *selten* und 7.14% *nie*.

Deutschunterricht:

40.48% waren der Meinung, sie hätten *manchmal* die Möglichkeit bekommen, Erzähltexte zu schreiben, 28.57% glauben *oft*, 21.43% *kaum*, 7.14% *nie* und 2.38% *immer*.

8. Beschreibung eines Lebewesens bzw. Gegenstandes

Thaiunterricht:

33.33% meinten, sie hätten *immer* die Chance bekommen, ein Lebewesen oder einen Gegenstand zu beschreiben, 26.19% *manchmal*, 23.81% *oft*, 9.52% *kaum* und 7.14% *nie*.

Englischunterricht:

35.71% behaupteten, sie hätten *oft* die Möglichkeit erhalten, Beschreibungen zu schreiben, 35.7% *manchmal*, 11.90% *immer*, 11.90% *kaum* und 4.76% *nie*.

Deutschunterricht:

- 40.48% waren der Meinung, sie hätten *manchmal* die Möglichkeit gehabt, eine Beschreibung eines Lebewesens bzw. Gegenstandes zu schreiben, 33.33% *kaum*, 19.05% *oft* und 7.14% *immer*.
- Die Kategorie *immer* wurde nicht genannt.

9 Kurzmitteilungen wie eine E-Mail und eine SMS

Thaiunterricht:

- 66.67% stellten fest, sie hätten die Kurzmitteilungen *immer* geschrieben, 14.28% *oft*, 7.14% *kaum*, und 2.38% *manchmal*.
- Die Kategorie *nie* wurde nicht genannt.

Englischunterricht:

- 45.24% behaupteten, sie hätten *immer* die Möglichkeit bekommen, Kurzmitteilungen zu verfassen, 28.57% *oft*, 14.28% *kaum* und 2.38% *manchmal*.
- Die Kategorie *nie* wurde nicht genannt.

Deutschunterricht:

40.48% meinten, sie hätten *oft* Texte in dieser Form geschrieben, 28.57% *manchmal*, 11.90% *immer*, 11.90% *kaum* und 7.14% *nie*.

10. Briefe

Thaiunterricht:

- 33.33% behaupteten, sie hätten *manchmal* die Chance gehabt, Briefe zu schreiben, 23.81% *kaum*, 21.43% *immer* und 21.43% *oft*.

- Die Kategorie *nie* wurde nicht genannt.

Englischunterricht:

21.50% waren der Auffassung, sie hätten *manchmal* Briefe geschrieben, 21.43% *immer*, 19.05% *kaum*, 7.13% *oft* und 2.38% meinen, sie hätten *nie* die Möglichkeit erhalten, Briefe zu schreiben.

Deutschunterricht:

33.33% waren davon überzeugt, sie hätten *manchmal* die Möglichkeit bekommen, Briefe zu schreiben, 28.57% *kaum*, 19.05% *oft*, 14.28% *nie* und 4.76% *immer*.

Die Häufigkeiten der Textsorten im Thai-, Englisch,- und Deutschunterricht werden folgenderweise zusammenfassend dargestellt. Um den Blick zu schärfen, sollen die fünf Antwortkategorien (*immer*, *oft*, *manchmal*, *kaum* und *nie*) auf drei Stufen reduziert werden: Eine hohe Häufigkeit, eine mittlere Häufigkeit und eine niedrige Häufigkeit.

Für eine *hohe Häufigkeit* wird die Anzahl der Befragten bei einem Häufigkeitsgrad *immer* und *oft* berechnet. Eine *mittlere Häufigkeit* meint hingegen nur die Anzahl der Befragten, die das Auftreten jeder Textsorten *manchmal* einschätzen. Eine *niedrige Häufigkeit* umfasst die Anzahl der Befragten bei einem Häufigkeitsgrad *kaum* und *nie*.

Folgende Begriffe weisen in der Häufigkeitstabelle einen Häufigkeitsgrad auf: „hoch“ steht für eine hohe Häufigkeit (*oft* bis *immer*), **„mittel“** steht für eine mittlere Häufigkeit (*manchmal*) und **„niedrig“** steht für eine niedrige Häufigkeit (*kaum* bis *nie*). Die fett gedruckte Zahl ist die größte Zahl in der jeweiligen Kategorie.

Die Häufigkeiten der Textsorten in jeweiligen Sprachunterricht werden zusammenfassend in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tab. 4.1-2: Darstellung der Häufigkeiten des Textschreibens in allen Textsorten

Textsorten	Häufigkeiten des Textschreibens in den jeweiligen Textsorten								
Zahl der Befragten (N=42)	Thaiunterricht			Englischunterricht			Deutschunterricht		
	Hoch	mittel	niedrig	hoch	mittel	niedrig	hoch	mittel	niedrig
Stellungnahme zum gelesenen Text	47.62	38.10	14.28	28.57	42.86	28.57	7.14	33.33	59.53
Meinungs-Äußerungen zum Thema	54.77	28.57	16.66	33.33	42.86	23.81	4.76	28.57	66.67
Kurze Anzeigen	40.47	30.95	28.57	11.91	23.81	64.28	-	11.90	88.10
Kurze Märchen	23.81	26.19	47.00	21.43	21.43	57.14	2.38	11.90	85.66
Bildgeschichte	21.43	30.95	47.72	21.43	21.43	57.14	16.66	16.67	66.67
Kurze Gedichte	30.95	45.23	23.81	16.66	16.67	66.67	7.14	11.90	80.95
Erzählung über eigene Erlebnisse	76.18	23.81	-	54.76	23.81	21.42	30.95	40.48	28.57
Beschreibung eines Lebewesens bzw. Gegenstandes	57.14	26.19	16.66	47.61	35.71	16.66	26.19	40.48	33.33
Kurzmitteilungen	80.95	9.52	9.52	73.81	11.90	14.28	52.38	28.57	19.04
Briefe	42.86	33.33	23.81	54.76	21.05	21.43	23.81	33.33	42.85

Der Befund zeigt, dass die befragten Deutschstudierenden im Großen und Ganzen im Thaiunterricht mehr Möglichkeiten erhalten haben, Texte zu schreiben, als im Englisch- und Deutschunterricht. Die oben genannten Daten können wie folgt erläutert werden:

1. Thaiunterricht

Für den Thaiunterricht erhält man folgende Ergebnisse wie folgt:

Kurzmitteilungen und *Erzählungen* über eigene Erlebnisse sind die am häufigsten vorkommenden Textsorten im Thaiunterricht. Die meisten befragten Deutschstudierenden hatten viele Möglichkeiten, Texte in den beiden Formen zu schreiben.

An zweiter Stelle hatte mehr als die Hälfte der befragten Deutschstudierenden viele Möglichkeiten, *Meinungsäußerungen* zu schreiben. Nur eine kleine Anzahl von ihnen hatte geringe Chancen, sich mit dieser Art des Schreibens zu beschäftigen. Der ähnliche Fall gilt auch für eine *Beschreibung eines* Lebewesens bzw. Gegenstandes.

Nach Meinungsäußerungen kommt die *Stellungnahme zum Gelesenen* an dritter Stelle. Fast die Hälfte der Befragten beschäftigten sich häufig mit dem Schreiben einer Stellungnahme zum gelesenen Text. Die meisten übrigen Befragten hatten ab und zu die Möglichkeit für diese Schreibform. So Ähnliches sieht man auch beim *Schreiben von kurzen Anzeigen und Briefen*.

Das Verfassen von kurzen *Gedichten* kommt nicht so oft im Thaiunterricht vor. Fast die Hälfte der Untersuchungsteilnehmer hatte ab und zu die Chance, Texte in Versen zu verfassen, und ungefähr ein Viertel der Befragten ging kaum bis nie mit dieser Schreibform um.

Zu bemerken ist aber, dass das Schreiben von kurzen *Märchen und Bildgeschichten* nur selten auftritt. Fast die Hälfte der Befragten hatte kaum bzw. nie die Chance, Texte in den beiden Formen zu schreiben. Die übrigen Befragten etwa ein Viertel schrieben oft bzw. manchmal solche Texte.

2. Englischunterricht

Vom Englischunterricht erhält man aber ein unterschiedliches Bild:

Man sieht deutlich, dass *Kurzmitteilungen* die beliebteste Textsorte ist. Die meisten Befragten beschäftigten sich also oft bis immer mit dieser Art des Schreibens.

An zweiter Stelle kommen *Erzählungen über eigene Erlebnisse* und *Briefe*. Mehr als die Hälfte der Untersuchungsteilnehmer hatte oft bis immer die Möglichkeit, Texte in den beiden Formen zu schreiben. Fast ein Viertel von ihnen ging manchmal und selten mit dieser Art des Schreibens um.

Die *Beschreibung eines Lebewesens bzw. Gegenstandes* als Textsorte steht an dritter Stelle der Häufigkeit. Bei der Betrachtung zeigt sich jedoch, dass die Anzahl der Befragten, die Erfahrung mit dieser Aufgabenstellung hatte, nicht so groß ist, also weniger als die Hälfte der Befragten. Die übrigen Untersuchungsteilnehmer schrieben nur ab und zu eine Beschreibung.

Textsorten wie *Stellungnahmen zum Gelesenen* und *Meinungsäußerungen*, die einen argumentativen Charakter haben, weisen einen mittleren Häufigkeitsgrad auf. Mehr als ein Drittel der Befragten, also die Mehrheit, beschäftigte sich ab und zu mit dieser Form des Schreibens. Die übrigen Befragten, etwa ein Viertel der Probanden, hatten häufig bzw. kaum die Möglichkeit für diese Art des Schreibens.

Bemerkenswert ist aber, dass mehr als die Hälfte der Befragten kaum bis nie die Chance hatte, *kurze Anzeigen, kurze Märchen, kurze Gedichte und Bildbeschreibungen* zu schreiben. Nur eine kleine Anzahl der Probanden hatten viele bzw. durchschnittlich oft Möglichkeiten, Texte in solchen Formen zu schreiben.

3. Deutschunterricht

Für den Deutschunterricht findet man folgende Ergebnisse:

Das Schreiben von *Kurzmitteilungen* ist am beliebtesten im Deutschunterricht. Ein bisschen mehr als die Hälfte der Befragten schrieb häufig Kurzmitteilungen. Die übrigen Befragten hatten ab und zu die Möglichkeit dazu.

An zweiter Stelle kommen *Erzählungen über eigene Erlebnisse* und *Beschreibungen eines Lebewesens bzw. Gegenstandes*. Bei näherer Betrachtung jedoch zeigt sich, dass nur ein bisschen mehr als ein Drittel der Befragten manchmal mit dieser Schreibform umging, während die meisten Befragten geringe Chancen dafür bekamen.

Zu berücksichtigen ist aber, dass die meisten befragten Deutschstudierenden nur geringe bzw. kaum Möglichkeiten für das Schreiben von *Stellungnahmen zum Gelesenen, Meinungsäußerungen, kurzen Anzeigen, Briefen, kurzen Märchen, kurzen Geschichten und Bildgeschichten* hatten.

Zusammenfassend kann man anhand der Daten sehen, dass Kurzmitteilungen ohne Zweifel im Unterricht für die drei Sprachen die beliebteste Textsorte sind. Ein deutlicher Unterschied besteht nur darin, dass die meisten Befragten im Thaiunterricht mehr Chancen hatten als im Englisch- und Deutschunterricht, diese Textsorte zu schreiben. Aus der Lehrwerkuntersuchung ergibt sich, dass es sich beim Verfassen von Kurzmitteilungen im Thaiunterricht teilweise auch um die Vermittlung von Höflichkeitsstandards bzw. angemessenem Verhaltensnormen beim Mailen handelt, wie etwa Höflichkeit, angemessene Wortwahl und Umgang mit Tabuthemen (z.B. negative Aussagen über andere Personen). Im Englisch- und Deutschunterricht geht es hingegen hauptsächlich um kurze Beantwortungen von Fragen bzw. um den Erwerb von Kommunikationsfähigkeit im Alltagsleben.

Auffallend ist, dass die meisten befragten Deutschstudierenden an der Schule im Deutsch- und Englischunterricht im Vergleich zum Thaiunterricht viel weniger Möglichkeiten erhalten hatten, Texte zu schreiben, obwohl der Deutschunterricht mehr Stundenzahl pro Woche hat als Thai- und Englischunterricht hat (Deutsch lernen die Schüler 6 Stunden pro Woche, während sie Thailändisch 3 Stunden und Englisch 4 Stunden pro Woche lernen). Die Chance für das argumentative Schreiben wie Stellungnahmen zum Gelesenen und Meinungsäußerungen ist noch geringer. Besonders im Deutschunterricht zeigen sich die fehlenden Erfahrungen damit deutlich. Nach der Umfrage haben viele befragte Deutschstudierende im Deutschunterricht meistens auch

sehr wenige Chancen bzw. nie die Möglichkeit bekommen, Texte mit einem appellativen Charakter wie kurze Anzeigen zu verfassen.

Nicht anders als Meinungstexte kamen Erzählungen über eigene Erlebnisse und Beschreibungen eines Lebewesens bzw. Gegenstandes, die sehr beliebt im Thai- und Englischunterricht waren, nur ab und zu bzw. kaum im Deutschunterricht vor. Auch das Verfassen von Briefen trat nur selten im Deutschunterricht auf, während diese Art des Schreibens im Thai- und Englischunterricht größere Beachtung fand.

Das Schreiben von Märchen und Bildgeschichten traten dagegen nur selten im Thai-, Englisch- und besonders im Deutschunterricht auf. Ein fast ähnliches Bild erhält man auch hinsichtlich des Verfassens von kurzen Gedichten, das sich nur manchmal im Thaiunterricht und ganz selten im Englisch- und Deutschunterricht fand.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Gruppe der Befragten geringe Möglichkeiten für das textbezogene Schreiben im Fremdsprachenunterricht, vor allem im Deutschunterricht, geboten worden.

B. Schreibprozessbezogene Aufgaben

Nun werden die Schreiberfahrungen anhand der gemeinsamen Schreibaufgaben und Schreibaktivitäten im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht näher betrachtet.:

1. *Eine Gliederung schreiben*: Es geht darum, Gedanken und relevante Sachverhalte zu sammeln, auf dieser Grundlage eine Gliederung zum Textthema zu erstellen und einen Text nach der Gliederung zu schreiben
2. *Relevante Informationen recherchieren und formulieren*: Der Lehrwerk eröffnet den Lernenden die Chance, sich mit einem komplexen Thema auseinanderzusetzen, und verlangt von ihnen, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu recherchieren, einzuordnen und im Text angemessen sprachlich zu formulieren
3. *Textstruktur analysieren*: Dabei geht es um das Wissen um den Textaufbau, der eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schlussteil umfasst. Dazu müssen die

Lernenden imstande sein, wesentliche Unterschiede bzw. Wesensmerkmale von diesen Textteilen zu erkennen.

4. *Eine Inhaltsangabe schreiben*: Es handelt sich darum, die wichtigen Punkte des Gelesenen in eigenen Worten wiederzugeben.
5. *Texte verändern*: Es geht um kreatives Schreiben, wobei Inhalte an manchen Textstellen verändert werden.
6. *Texte vervollständigen*: Die Lernenden müssen Lückentexte bzw. Texte mit vorgegebenen Textteilen (Textanfang oder Textende) auf eine nachvollziehbare und kohärente Weise vervollständigen.
7. *Schreibfehler im Plenum korrigieren*: Es geht darum, die Schreibfehler von einzelnen Lernenden zu sammeln, um diese gemeinsam durchzugehen und zu korrigieren.

Im Folgenden wird dargestellt, wie häufig die 42 befragten Lernenden an den Oberschulen die Möglichkeit hatten, sich mit den oben genannten Aufgaben beim Schreibenlernen im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht auseinanderzusetzen. Im Folgenden wird die Zahl der Befragten und die Häufigkeit der einzelnen Schreibaufgaben in Prozent (%) angegeben.

1. Eine Gliederung schreiben

Thaiunterricht:

50% waren der Auffassung, sie hätten *oft* die Möglichkeit bekommen, eine Gliederung vor dem Schreiben eines Textes zu formulieren, 16.67% *kaum*, 14.28% *immer*, 9.52% *manchmal* und 9.52% *nie*.

Englischunterricht:

33.33% waren davon überzeugt, sie hätten *manchmal* die Chance bekommen, vor dem Textschreiben ihre Gedanken zu planen und zu gliedern, 28.57% *oft*, 19.05% *immer*, 14.28% *kaum* und 4.76% *nie*.

Deutschunterricht:

28.57% gaben an, sie hätten *nie* vor dem Schreiben eine Gliederung formuliert, 26.19% *kaum*, 19.05% *oft*, 14.28% *immer* und 11.90% *manchmal*.

2. Relevante Informationen recherchieren und formulieren

Thaiunterricht:

- 45.23% waren der Meinung, sie hätten *oft* die Chance gehabt, vor und beim Schreiben relevante Informationen zum Textthema zu recherchieren und zu selektieren sowie in einem gut gegliederten Text zu formulieren.
- 30.95% waren davon überzeugt, sie hätten sich *immer* damit beschäftigt, 16.67% *manchmal*, 4.76% *nie* und 2.38% *kaum*.

Englischunterricht:

- 45.23% gaben an, sie hätten *oft* vorm und beim Schreiben relevante Sachverhalte recherchiert, selektiert und in einem gutgegliederten Text formuliert, 26.19% *manchmal*, 21.43% *oft* und 7.14% *kaum*.
- Die Kategorie *immer* wurde nicht genannt.

Deutschunterricht:

- 44.71% waren davon überzeugt, sie hätten sich *manchmal* damit beschäftigt, vor und beim Schreiben relevante Informationen zu recherchieren, einzuordnen und zu formulieren, 20.81% *oft*, 10.67% *immer* und 4.76% *nie*.
- Die Kategorie *kaum* wurde nicht genannt.

3. Eine Textstruktur analysieren

Thaiunterricht:

38.10% waren der Auffassung, sie hätten *oft* gelernt, eine Textstruktur zu analysieren, 23.81% *immer*, 19.05% *manchmal*, 14.28% *kaum* und 4.76% *nie*.

Englischunterricht:

38.10% glaubten, sie hätten *oft* die Möglichkeit erhalten, eine Textstruktur zu analysieren, 28.57% *manchmal*, 16.6% *kaum*, 11.9% *immer* und 4.7% *nie*.

Deutschunterricht:

33.33% stellten fest, sie hätten *nie* die Möglichkeit bekommen, eine Textstruktur zu analysieren, 26.19% *manchmal*, 21.4% *kaum*, 14.28% *oft* und 4.7% *immer*.

4. Eine Inhaltsangabe schreiben

Thaiunterricht:

- 35.71% behaupteten, sie hätten *oft* die Möglichkeit bekommen, eine Inhaltsangabe des Gelesenen in eigene Worten zu fassen, 26.71% *manchmal*, 21.43% *immer* und 16.67% *kaum*.
- Die Kategorie *nie* wurde nicht genannt.

Englischunterricht:

38.10% waren davon überzeugt, sie hätten *oft* eine Inhaltsangabe des Gelesenen geschrieben, 30.95% *kaum*, 21.43% *manchmal*, 7.14% *immer* und 2.38% *nie*.

Deutschunterricht:

- 40.48% waren der Auffassung, sie hätten nur *kaum* die Möglichkeit bekommen, eine Inhaltsangabe des Gelesenen zu schreiben, 26.19% *nie*, 21.43% *manchmal* und 11.90% *oft*.
- Die Kategorie *immer* wurde nicht genannt.

5. Textveränderungen schreiben

Thaiunterricht:

45.23% gaben an, sie hätten *manchmal* Textinhalte an manchen Stellen verändert, 21.43% *oft*, 14.28% *nie*, 11.90% *kaum* und 7.14% *immer*.

Englischunterricht:

45.24% fanden, sie hätten *manchmal* die Möglichkeit erhalten, Veränderungen an Textstellen zu formulieren, 21.43% *kaum*, 19.05% *nie*, 7.14% *oft* und 7.14% *immer*.

Deutschunterricht:

- 40.48% gaben an, sie seien *kaum* mit Veränderungen am Text umgegangen, 40.48% *nie*, 11.90% *manchmal* und 7.14% *oft*.
- Die Häufigkeit *immer* wurde nicht genannt.

6. Texte vervollständigen

Thaiunterricht:

40.48% fanden, sie hätten *manchmal* die Möglichkeit bekommen, einen Text zu vervollständigen, 16.67% *oft*, 16.67% *kaum*, 14.28% *nie* und 11.90% *immer*.

Englischunterricht:

45.23% behaupteten, sie hätten *manchmal* die Chance erhalten, einen Lückentext zu vervollständigen, 23.81% *kaum*, 19.05% *nie*, 9.52% *oft* und 38% *immer*.

Deutschunterricht:

42.86% meinten, sie hätten *nie* die Chance bekommen, sich mit einer Textvervollständigung zu beschäftigen, 30.95% *kaum*, 21.43% *manchmal*, 2.38% *immer* und 2.38% *oft*.

7. Schreibfehler im Plenum betrachten und korrigieren

Thaiunterricht:

- 38.10% stellten fest, sie hätten manchmal die Möglichkeit erhalten, Schreibfehler im Plenum zu betrachten und zusammen zu korrigieren, 23.81% *kaum*, 21.43% *nie* und 16.67% *oft*.

- Die Kategorie *immer* wurde nicht genannt.

Englischunterricht:

38.10% stellten fest, sie hätten *manchmal* die Chance erhalten, Schreibfehler im Plenum zusammen zu korrigieren, 30.95% *kaum*, 19.05% *nie*, 7.14% *oft* und 4.76% *immer*.

Deutschunterricht:

- 43.63% gaben an, sie hätten *nie* die Möglichkeit gehabt, Fehler in Schreibaufgaben im Plenum zu korrigieren, 33.33% *oft*, 11.90% *kaum* und 7.14% *manchmal*.
- Die Häufigkeit *immer* wurde nicht genannt.

Die Häufigkeit der Schreibaufgaben im Thai-, Englisch,- und Deutschunterricht wird folgenderweise zusammenfassend dargestellt. Um einen Überblick zu gewinnen, sollen die fünf Antwortkategorien (*immer*, *oft*, *manchmal*, *kaum* und *nie*) auf drei reduziert werden: Eine hohe Häufigkeit, eine mittlere Häufigkeit und eine niedrige Häufigkeit. **Folgende Begriffe weisen in der Häufigkeitstabelle einen Häufigkeitsgrad auf: „hoch“** steht für eine hohe Häufigkeit (*oft* bis *immer*), **„mittel“** steht für eine mittlere Häufigkeit (*manchmal*) und **„niedrig“** steht für eine niedrige Häufigkeit (*kaum* bis *nie*). Die fett ausgedruckte Zahl ist die größte Zahl in der jeweiligen Kategorie. Die Ergebnisse werden zusammenfassend in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tab. 4.1-3: Darstellung der Häufigkeiten der Schreibaufgaben und -aktivitäten

Schreibprozess- bezogene Aufgaben	Häufigkeiten der Schreibaufgaben und -aktivitäten								
	Thaiunterricht			Englischunterricht			Deutschunterricht		
	hoch	mittel	niedrig	hoch	mittel	niedrig	hoch	mittel	niedrig
Zahl der Befragten (%) (N=42)									
Eine Gliederung schreiben	64.28	9.52	26.19	47.62	33.33	19.04	33.33	11.90	54.76
Relevante Informationen recherchieren und formulieren	76.18	16.67	7.14	66.66	26.19	7.14	31.48	44.71	23.81
Textstruktur analysieren	61.91	19.05	19.04	50.00	28.57	21.43	19.04	26.19	54.76
Inhaltsangabe schreiben	57.14	26.71	16.67	45.24	21.43	33.33	11.90	21.43	66.67
Text- veränderungen schreiben	28.57	45.23	26.18	14.28	45.24	40.48	7.14	11.90	80.96
Texte vervoll- ständigen	28.57	40.48	30.95	11.90	45.23	42.86	4.76	21.43	73.81
Schreibfehler im Plenum korrigieren	16.67	38.10	45.24	11.90	38.10	40.00	33.33	7.14	55.53

Man kann anhand dieser Ergebnisse sehen, dass die befragten Deutschstudierenden während der Schulzeit mehr Chancen im Thaiunterricht als im Fremdsprachenunterricht hatten, sich mit unterschiedlichen Schreibaufgaben bzw. Aktivitäten zur Unterstützung der Schreibkompetenz zu beschäftigen. Im Folgenden wird näher auf die Häufigkeiten der Schreibaufgaben in jeweiligen Sprachunterrichten eingegangen.

1. Thaiunterricht

Im Thaiunterricht findet man folgende Ergebnisse:

Die meisten befragten Deutschstudierenden hatten viele Möglichkeiten, *relevante Informationen zum Textthema zu recherchieren und zu formulieren*. Nur eine kleine Anzahl der Befragten schrieb einfach drauflos.

An zweiter Stelle steht *das Schreiben einer Gliederung*. Fast 65% der Befragten hatten oft bis immer die Möglichkeit, Übungen für das Schreiben einer Gliederung zu machen. Die meisten übrigen Befragten beschäftigten sich kaum bis nie mit solchen Übungen.

An dritter Stelle stehen die Aufgaben zur *Textstrukturanalyse*. Mehr als die Hälfte der Befragten hatten viele Möglichkeiten, lernen zu unterscheiden, welches die Hauptmerkmale für eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schlussteil sind. Die übrigen Befragten, etwa 20%, gingen manchmal und kaum bzw. nie mit dieser Aufgabe um.

Das Schreiben einer Inhaltsangabe steht an vierter Stelle. Ein bisschen mehr als die Hälfte der Befragten hatten viele Möglichkeiten, eine Inhaltsangabe von etwas Gelesenem in eigenen Worten zu schreiben. Die meisten übrigen Probanden, etwa ein Viertel, hatten ab und zu die Gelegenheit zu dieser Aufgabe.

Die Aufgaben zu *Textveränderungen* und *Textvervollständigungen* kommen im Allgemeinen ab und zu vor. Ein bisschen mehr als 40% der Probanden beschäftigten sich manchmal mit diesen Übungen. Die Anzahl der Befragten, die sich immer bzw. kaum mit beiden Schreibaufgaben beschäftigt haben, beträgt etwa ein bisschen mehr als ein Viertel der Probanden.

2. Englischunterricht

Im Englischunterricht ergibt sich folgendes Bild:

Fast 70% der befragten Deutschstudierenden beschäftigten sich oft bis immer mit der Aufgabe, *relevante Informationen zum Textthema zu recherchieren*, einzuordnen und in einem gut gegliederten Text zu formulieren. Die meisten übrigen Befragten, etwa ein Viertel, hatten manchmal die Möglichkeit dafür. Nur eine kleine Anzahl der Probanden ging kaum bis nie mit dieser Aufgabe um.

An zweiter Stelle steht die Aufgabe der *Analyse einer Textstruktur*. Genau die Hälfte der Befragten erhielten viele Möglichkeiten, den Textaufbau zu betrachten. Ein bisschen mehr als ein Viertel der Probanden machten ab und zu diese Aufgabe gemacht, und etwa 20% der Probanden beschäftigten sich kaum bis nie damit.

An dritter Stelle steht die Übung für *das Schreiben einer Gliederung*. Fast die Hälfte der befragten Deutschstudierenden bekamen oft bis immer die Gelegenheit zu dieser Aufgabe. Die übrigen befragten Untersuchungsteilnehmer hatten nur ab und zu die Möglichkeit, eine Gliederung vor dem Schreiben zu schreiben.

Die Aufgabe, eine *Inhaltsangabe* zu schreiben, kommt im Englischunterricht an vierter Stelle. Fast die Hälfte der Befragten hatten viele Möglichkeiten, den Kerninhalt des Gelesenen in eigenen Worten wiederzugeben. Dabei ist auch zu bemerken, dass nur ein Drittel der Befragten kaum bis nie die Chance hatte, sich mit dieser Schreibaufgabe zu beschäftigen.

Schreibaufgaben, die anscheinend nicht so beliebt beim Englischlernen waren, sind *Textveränderungen* und *Textvervollständigungen*. Fast die Hälfte der Befragten beschäftigten sich manchmal mit den beiden Aufgaben, während ungefähr 40% der Probanden keine bzw. geringe Gelegenheit dazu hatten. Nur eine kleine Anzahl der Probanden ging oft bis immer mit solchen Aufgaben um.

Die gemeinsame Korrektur der Schreibfehler steht an letzter Stelle der Häufigkeit. Genau 40% der Befragten hatten kaum bis nie die Möglichkeit, Schreibfehler gemeinsam zu betrachten und zu korrigieren. Die meisten übrigen Probanden, ein Drittel, machten ab

und zu diese Aufgabe. Nur eine geringe Anzahl der Befragten hatte viele Möglichkeiten dafür.

3. Deutschunterricht

Im Deutschunterricht erhält man ein unterschiedliches Bild:

Mehr als die Hälfte der befragten Deutschstudierenden hatten kaum bis nie die Möglichkeit für die folgenden Aufgaben: *Eine Gliederung zu schreiben, eine Textstruktur zu analysieren* und *eine Inhaltsangabe zu schreiben*. Für das Schreiben einer Gliederung hatte ein Drittel der Befragten oft bis immer die Möglichkeit. Nur eine kleine Anzahl der Probanden beschäftigte sich ab und zu mit der Aufgabe. Für eine Textstrukturanalyse und eine Inhaltsangabe hatten die meisten übrigen Befragten, etwa ein Viertel, manchmal die Chance. Nur eine geringe Gruppe der Probanden gingen häufig bis immer mit allen drei Aufgaben um.

Ein ähnliches Bild bekommt man auch bei der Aktivität, *Schreibfehler im Plenum zu korrigieren*. Mehr als die Hälfte der Probanden hatte kaum bis nie die Chance zu einer gemeinsamen Fehlerkorrektur. Die meisten übrigen Befragten beschäftigten sich oft bis immer mit dieser Aktivität.

Zu bemerken ist, dass fast alle befragten Deutschstudierenden sich kaum bis nie mit einer *Textveränderung* und *Textvervollständigung* beschäftigten. Nur eine kleine Anzahl der Befragten machten immer bzw. manchmal die beiden Aufgaben.

Aus dem Befund scheint es, dass die Aufgabe, *relevante Informationen zu recherchieren*, im Deutschunterricht im Vergleich zu den oben genannten Aufgaben mehr Beachtung findet. Trotzdem ist es keine große Anzahl, und zwar nur fast die Hälfte der Befragten, die ab und zu die Chance für diese Aufgabe hatte. Fast ein Drittel der Befragten ging häufig bis immer damit um und fast ein Viertel von ihnen hatte keine bzw. geringe Gelegenheit dazu.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die befragten Deutschstudierenden im Thaiunterricht mehr Chancen bekommen als im Fremdsprachenunterricht, sich mit Schreibaufgaben und Schreibaktivitäten zu beschäftigen bzw. mehr Erfahrungen damit

zu machen, mit Anforderungen im Schreibprozess konfrontiert zu werden und diese zu bewältigen. Hingegen sieht man deutlich, dass die Probanden im Englischunterricht und vor allem im Deutschunterricht weniger die Möglichkeit für solche Schreibaufgaben und Schreibaktivitäten haben. Die prozedurale Kompetenz zum Schreiben wird leider im Fremdsprachenunterricht nicht weiter gefördert.

e) Interpretation der Ergebnisse

Berücksichtigt man die im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht angebotenen Textsorten und Schreibaufgaben bzw. Schreibaktivitäten auf der Textebene, so werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich erkennbar. Gemeinsame Textsorten und Schreibaufgaben sind zum Beispiel Meinungsäußerungen, Bildgeschichten, Erzählungen, Kurzmitteilungen, Analyse der Textstruktur, Textvervollständigung usw. Ein wesentlicher Unterschied besteht darin, dass es Textsorten gibt, die oft im Fremdsprachenunterricht auftreten, aber nur selten oder nie im Thaiunterricht vorhanden sind, nämlich eine Beschreibung der Handlungsabläufe, Tagebucheintrag, Comics, Leserbriefe und Bewerbungsschreiben. Umgekehrt sind viele literarische Poesietexte und Sachtexte im Thaiunterricht, die als Ausgangstexte bzw. Lerntexte verwendet werden, in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht sehr selten zu finden. Beim Erlernen der Fremdsprachen Englisch und Deutsch stehen eher kurze Artikel, kurze Geschichten, Comics sowie Kurzmitteilungen (E-Mail und SMS) als Ausgangstexte für weitere Schreibaufgaben zur Verfügung. Bei näherer Betrachtung hingegen zeigt sich, dass es auch in der Gemeinsamkeit einen Unterschied im differenzierten Häufigkeitsgrad für den Umgang mit denselben Textsorten und Schreibaufgaben in den jeweiligen Sprachunterrichten gibt.

Kurzmitteilungen und Erzählungen über eigene Erlebnisse sind die beliebtesten Aufgaben für den Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht an der Oberschule. Die meisten befragten Deutschstudierenden hatten im Englisch- und Deutschunterricht oft die Möglichkeit, Texte in solchen Formen zu schreiben, also verschriftete Gespräche in der Alltagskommunikation. Anhand der Lehrwerkanalyse handelt es sich bei Kurzmitteilungen um ein kurzes Frage-und-Antworten-Schreiben. Bei Erzählungen steht

das Schreibthema in enger Verbindung zu den Lerntexten im Sprachkurs. Meistens geht es um folgende Themen: *Lieblingszimmer, Lieblingstier, Familie, Ferienzeit* usw. meistens im Rahmen der Welt des Ichs.

Die Lehrwerkuntersuchung und persönliche Gespräche mit Lehrenden zeigen, dass thailändische Deutschlernende im Englisch- und Deutschunterricht meist beauftragt werden, etwas schriftlich zu erzählen, vorwiegend um ein bestimmtes oder gelerntes Grammatikwissen zu trainieren und zu wiederholen. Wenn es beispielsweise um das Trainieren der Vergangenheitsformen und das Üben temporaler Adverbien geht, dann wird von Lernenden **verlangt, von einem Ereignis zu schreiben z.B. „Meine Ferien“ oder „Die Reise nach ...“**. Das bedeutet, dass das Verfassen von Erzähltexten sehr eng mit dem Grammatiktraining bzw. der Grammatikwiederholung verbunden ist. Dabei steht das Textwissen bzw. die Textroutine nicht im Mittelpunkt oder genauer gesagt: Schreiben im Sinne einer Textgestaltung nach der textsortenspezifischen Strukturierung und der konventionierten Sprachverwendung wird nicht berücksichtigt.

Des Weiteren ist es auch wichtig darauf hinzuweisen, dass reflektierendes Schreiben wie eine Stellungnahme zum gelesenen Text und Meinungsäußerungen zu einem bestimmten Thema oder bestimmten Ereignissen beim Schreibenlernen in der Fremdsprache in den Hintergrund tritt. Laut Lehrwerkuntersuchung findet man nur wenige Möglichkeiten für diese Art des Schreibens in den Fremdsprachen Englisch und Deutsch. Mangelnde Schreiberfahrungen mit solchen Meinungstexten sieht man besonders im Deutschunterricht. Da bekamen die meisten befragten Lernenden viel weniger Chancen für diese Schreibform als im Englischunterricht. Das bedeutet, dass die meisten befragten Deutschstudierenden im Deutschunterricht kaum aufgefordert wurden, aus der subjektiven Welt hinauszugehen und einen kritischen Punkt aus einer fremden Perspektive zu betrachten. Darüber hinaus wurden sie auch kaum trainiert, ihre Behauptungen bzw. Meinungen begründet zu äußern und diese durch eine Reihe von Argumenten zu stützen. Das bedeutet auch, sie hatten nur wenig Möglichkeiten, ein kohärentes Netz von kausalen Zusammenhängen zu gestalten sowie systematisches und logisches Denken zu lernen.

Betrachtet man die Gelegenheiten für das Schreiben von Meinungstexten im Thaiunterricht, dann wird deutlich, dass die meisten der befragten Deutschstudierenden behaupten, dass sie viele Möglichkeiten hatten, Texte in dieser Textform zu verfassen. Dies steht im Einklang mit den Ergebnissen der Lehrwerkuntersuchung für Thailändisch. Die meisten Schreibaufgaben richten sich zwar – wie bereits im Vorwort des Lehrwerks angegeben – nach der Entwicklung des kritischen Denkens und logischen Schreibens¹⁷. Dem steht allerdings entgegen, dass die Lernenden in der Unterrichtspraxis aus Zeitgründen nicht alle angebotenen Aufgaben, die diese Kompetenz fördern, machen konnten. Nur manche Aufgaben, die die Lehrenden nötig und relevant finden, wurden ausgewählt.¹⁸

Aus den Untersuchungsergebnissen kann man darüber hinaus deutlich sehen, dass die meisten befragten Deutschstudierenden im Thaiunterricht durch die angebotenen Schreibaufgaben (eine Gliederung schreiben, relevante Informationen recherchieren sowie formulieren) dazu gebracht werden, die Teilprozesse des Schreibens zu lernen. Der Fall gilt noch für den Englischunterricht, obwohl die Anzahl der Befragten mit vielen Möglichkeiten für diese Aufgaben kleiner ist. Aber die fehlende Berücksichtigung des Schreibprozesses sieht man besonders deutlich im Deutschunterricht. Dabei kann auch bedacht werden, dass sich das Schreiben dort eher am Textprodukt orientiert. Die meisten der befragten Deutschstudierenden wurden kaum trainiert, mit den unterschiedlichen Anforderungen in allen Teilschritten des Schreibvorgangs umzugehen. Sie machten kaum Erfahrungen damit, sich mit der Recherche externes Wissens und mit Problemlösungen bei der Formulierung ihrer Gedanken in der Fremdsprache auseinanderzusetzen. Schreiben von Texten ist daher nur mit einem fertigen Produkt bzw. einem Drauflosschreiben gleichzusetzen. An dieser Stelle muss man besonders

¹⁷Siehe dazu das Lehrwerk für Thailändisch M4 und M5: Sprachregel und Sprachverwendung für Kommunikation Lehrwerk für Thailändisch (2008) und das Lehrwerk für M6 Sprache für die Entwicklung des Denkens (2010)

¹⁸Nach Angaben der Lehrerinnen für den Thiunterricht an der Triam Udom Suksa, Bangkok, Bodindecha (Sing Singhaseni) können die Schüler nicht alle angebotenen Aufgaben machen, besonders das Textschreiben. Das kommt daher, dass es neben dem Unterricht zahlreiche Schulaktivitäten, die das Engagement und die Mitarbeit von Lehrern und Schülern benötigen, gibt. Manchmal brauchen diese Aktivitäten mehr Zeit. Das macht es noch schwerer, das Zeitmanagement für die geplante Wissensvermittlung zu kontrollieren.

betonen, dass hingegen im Thai- und Englischunterricht solchen Schreibprozessen mehr Beachtung geschenkt wird als im Deutschunterricht. Das prozedurale Wissen, und zwar Schreibstrategien, mit denen man Anforderungen beim Textschreiben bewältigen kann, wird zwar in der Muttersprache aufgebaut, aber im Englisch- und Deutschunterricht kaum weiter gefördert.

Die meisten der befragten Deutschstudierenden hatten im Thaiunterricht häufig die Möglichkeit, sich mit Schreibaufgaben zum Aufbau des Textwissens wie Textstrukturanalyse und mit Schreibaktivitäten zur Aktivierung der kritischen Denkkompetenz wie Textveränderungen und Textvervollständigungen zu beschäftigen. Solche Schreibaufgaben und -aktivitäten finden im Englischunterricht im Großen und Ganzen noch Beachtung, werden aber im Deutschunterricht vernachlässigt. Diese Mängel können darauf hinweisen, dass die meisten Befragten im Deutschunterricht geringe Möglichkeiten hatten, das Wissen um Textverfahren nach der deutschen Textkonvention aufzubauen. Das bedeutet, die meisten befragten Deutschstudierenden bekamen wenige Möglichkeiten, den Aufbau fremdsprachlicher Texte zu betrachten und sich mit den Kompositionsprinzipien in einer fremdsprachlichen Kultur zu beschäftigen.

Im Thaiunterricht hatten die befragten Deutschstudierenden mehr Chancen für Schreibaufgaben, die kreatives und kritisches Denken aktivieren, d.h. Textvervollständigungen und Textveränderungen. Im Englischunterricht hatten die meisten Untersuchungsteilnehmer manchmal bis kaum die Chance, diese Aufgaben zu machen. Im Deutschunterricht hatten die meisten Befragten kaum bis nie die Möglichkeit zu diesen Aufgabenstellungen. Das ist anzunehmen, dass beim Erlernen der Muttersprache die Lernenden durch Schreiben herangebildet werden, kreatives Potenzial aufzubauen. Im Englisch- und Deutschunterricht wird aber diese Kompetenz kaum genug berücksichtigt.

Für das Schreiben einer Inhaltsangabe hatten die meisten Befragten im Thai- und Englischunterricht viel mehr Chancen als im Deutschunterricht. Der Unterschied geht größtenteils auf die Lerninhalte zurück. Bei der Betrachtung der Lerninhalte im Thaiunterricht findet man häufig Zusammenfassungen und die Wiedergabe gelesener

Texte. Das kommt daher, dass es im Thaiunterricht hauptsächlich um Poesietexte und literarische Texte geht, in denen es wegen der Metrik viele komplexe Satzstrukturen und viele Wörter mit bestimmtem Bedeutungsgehalt gibt. Im Englischunterricht findet sich auch eine Vielzahl langer Texten mit Inhaltkomplexität. Um das Verständnis zu prüfen, werden die Lernenden aufgefordert, eine Zusammenfassung des Gelesenen in eigenen Worten zu geben. Im Gegensatz dazu scheint diese Aufgabe im Deutschunterricht vernachlässigt zu werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten Lernenden im Fremdsprachenunterricht, besonders im Deutschunterricht, leider kaum Aufgaben bekommen, die problemorientiert sind und die Lernenden dazu zu bringen, abstrakt, logisch und kritisch zu denken. Dabei steht die Sprachwissensvermittlung im Vordergrund. Die Schreibaufgaben dienen meistens nur zur Unterstützung des Grammatikerwerbs. Im Unterricht geht es um das ichbezogene Schreiben. Das kritische, distanzierte Schreiben kommt nur sehr selten vor. Die kritische Denkkompetenz spielt jedoch eine zentrale Rolle beim Textschreiben. Mangelndes Denktraining kann daher mit einer unzureichenden Basiskompetenz fürs Schreiben gleichgesetzt werden. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass die prozessorientierte Schreibpraxis im Englisch- und Deutschunterricht fehlt, die eine entscheidende Rolle für die Förderung der systematischen Denkfähigkeit spielt, dann kann auch vermutet werden, dass es den Studierenden auch mit Sicherheit schwerfallen wird, mit dem Textverfassen in der **Fremdsprache „kompetent“** umzugehen.

4.1.2 Gesamtbild vom Textschreiben der Deutschlernenden

Die Textkompetenz beim Schreiben ist die Basiskompetenz für den Spracherwerb. Bei der Entwicklung dieser Kompetenz übernehmen Schreibenlernen und angemessene Schreibaufgaben eine wesentliche Funktion. Angemessene Schreibaufgaben in diesem Sinne dürfen sich nicht nur auf die Berücksichtigung der Orthografie und auf Sprachregeln beschränken, sondern beziehen sich auch auf eine kommunikativ-pragmatische Ebene, d.h. auf die Förderung der Kenntnis über die konventionierte Sprachverwendung in der schriftlichen Kommunikation, und zwar die Homogenität

zwischen dem Inhalt und der Kompositionsform, damit der Lesende ohne Schwierigkeiten das im Text Vermittelte versteht.

Betrachtet man das Schreibenlernen aus dieser Perspektive, so wird ersichtlich, dass die Möglichkeit für Textschreiben in der Muttersprache Thailändisch höher ist als im Englisch- und Deutschunterricht. Beim Erlernen des Thailändischen wird – anders als beim Fremdsprachenlernen – die Kommunikationskompetenz im Alltagsleben nicht als Hauptziel gesetzt, sondern die Entwicklung der kritischen und kognitiven Kompetenz im Umgang mit der Bildungs- bzw. Schriftsprache und mit thailändischer klassischer Literatur, die oft viele Fremdwörter aus dem Kambodschanischen, Laotischen, Pali und Sanskrit enthält. Das oberste Ziel ist also nicht die allgemeinsprachliche Fähigkeit, die Chancen auf Alltagskommunikation eröffnet, sondern der Erwerb von bildungsspezifischen sprachlichen Mitteln, durch die die schulische und hochschulische Bildung sich vollziehen kann. Sie müssen also eine tiefere Dimension der Muttersprache und ihre verschiedenen Ebenen erkennen sowie die sprachliche Variante kontextsensitiv und situationsangemessen verwenden. Die Lernenden müssen beispielsweise Alltagssprache von Schriftsprache unterscheiden können und auch literarische Stilmittel wie Metapher, Symbolik oder Übertreibung erkennen und kontextadäquat verwenden können.

Ziele des Schreibenlernens in der Fremdsprache sind nicht nur die Vorbereitung auf die Kommunikation im Alltagsleben sondern auch das Sprachlernen. Aus diesem Grund besteht hier kein Zweifel, dass Schreibübungen aus der Lehrwerkanalyse meist in Form von persönlichen Mitteilungen bzw. Kurzmitteilungen und Einsetzübungen zur Unterstützung des Erwerbs der Lese-, Hör-, Sprechfertigkeit und des Wissens um Grammatik geschehen. Dabei stehen also einfache routinemäßige Situationen und Alltagssituationen mit persönlichen Themen im Vordergrund. Schreiben in der Fremdsprache ist in diesem Zusammenhang eine wichtige Aufgabe für die Förderung der Alltagskommunikationsfähigkeit und für den Erwerb der Sprachregeln. Betrachtet man Schreiben im Sinne der Textgestaltung näher, kann man nicht übersehen, dass das Schreiben auf der Textebene im Fremdsprachenunterricht an der thailändischen Oberschule nicht genügend berücksichtigt wird, und dass nur der Aspekt der

sprachlichen bzw. grammatischen Richtigkeit eine Beachtung findet, und keine Aspekte von der konventionierten Redewendung, der Leserantizipation oder vom angemessenen Textaufbau.

Im Englischunterricht wird dem Textschreiben keine große Beachtung geschenkt. Diese Tatsache wird auch in vielen Forschungen über Schreibkompetenz thailändischer Englischlernender an der Oberschule (vgl. Pimsar 1987; Nipitkul 1995; Chinnawong 2002) erwähnt. In Verbindung damit beschreibt Udomyamokkul die Position des **Schreibens an der Oberschule: „Generally, among other skills of Englishlanguage taught in Thailand in the formal schooling system, writing is viewed to be the most disregarded and perhaps the least emphasized“ (Udomyamokkul 2004: 10)¹⁹.**

Wegen der großen Anzahl an Lernenden herrscht auch eine chaotische Lernatmosphäre im Englischunterricht, die die Aufmerksamkeit, die Willenstärke und die Konzentration der Lernenden mehr oder weniger negativ beeinflussen kann. Ablenkungen können daher leicht stattfinden, auch wenn die Lehrenden ihr Bestes versuchen, die Klassenruhe zu kontrollieren. Darüber hinaus haben viele Lernende Angst davor, Fehler beim Schreiben zu machen und sich dadurch unter Mitlernenden als unintelligent zu erweisen. Aus diesem Grund wird das Textschreiben nicht anders als eine langweilige und schwierige Aufgabe angesehen, die viele Lernende in Angst, Unsicherheit und Langweile versetzt. Je geringer die Möglichkeit für das Textschreiben ist, desto kleiner ist die Chance für das Aufdecken der verbogener Schwächen und natürlich auch für die Kompetenzentwicklung.

Neben dem Sprachkurs Englisch (Pflichtkurs), der eine Menge Schreibübungen enthält, wird den Lernenden im Sprachbereich ein Wahlkurs *Lesen und Schreiben* angeboten. Trotzdem gibt es laut persönlichen Gesprächen mit Lehrenden und Lernenden sowie unter Einbeziehung der Analyse des Lehrwerks kaum Möglichkeiten, Texte zu schreiben. Im Kurs geht es meist um Lesen und Antworten auf Textverständnisfragen und um das Training der Formulierung kohärenter Sätze und Paraphrasen. Die Lernenden

¹⁹Mehrere Gespräche mit Englischlehrenden bestätigten die bereits für den Englischunterricht angeführten Probleme.

beschäftigen sich kaum mit dem Schreiben auf der Textebene. Auch bei der Bewertung der Schreibkompetenz bzw. bei der Prüfung stellen sich Multiple-Choice-Aufgaben als zentrale Testform dar. Es gibt zwar die Möglichkeit, zu schreiben, aber es ist nur ein kleiner Teil der Prüfung. Dabei geht es meistens um die Satzumformulierung, d.h. man bleibt nur auf der Satz- und nicht auf der Textebene. Das hat zur Folge, dass Schreiberfahrungen auf der Textebene an der Oberschule begrenzt sind. Mangelnde Schreiberfahrungen auf der Textebene führen auch zu einer begrenzten Fähigkeit zur Textorganisation und Entfaltung des Kerninhalts. Das gilt als Hauptprobleme thailändischer Englischlerner (vgl. Chinnawong 2002). Wissen über Textsorten oder Textaufbau wird kaum berücksichtigt. Es gibt zwar bestimmte Textsorten, die den Lernenden weniger Schwierigkeiten bereiten, z.B. Märchen, Kochrezept oder Erzählungen von eigenen Erlebnissen. Aber es gibt auch bestimmte Textsorten, die von Kultur zu Kultur bzw. von Gesellschaft zu Gesellschaft unterschiedlich aussehen oder spezifische Textsortenmarker aufweisen, z.B. Briefe, Berichte und Meinungstexte. Die Art und Weise, solche Texte zu schreiben, muss man lernen. Trotzdem werden die kulturspezifischen Wesensmerkmale solcher Textsorten nicht genug bewusst gemacht und sozusagen vernachlässigt (vgl. Udomyamokkul 2004).

Ein fast ähnliches Bild erhält man auch im Deutschunterricht. Im Bereich des Schreibens in der deutschen Sprache an der Oberschule werden keine spezifischen Schreibkurse angeboten. Auf den ersten Blick erscheint die Kommunikationskompetenz als ein zentrales Ziel des Fremdsprachenlernens. Bei näherer Betrachtung hingegen zeigt sich, dass viele der im Deutschunterricht angebotenen Schreibaufgaben praktisch nicht der Förderung der Kommunikationskompetenz, sondern in hohem Maße zur Unterstützung der Sprechfertigkeit, des Lese- und Hörverständnisses oder der grammatischen und lexikalischen Fähigkeit dienen. Die meisten der angebotenen Schreibübungsaktivitäten sind daher als Mittlertätigkeit anzusehen. Hingegen sind die Übungen zum schriftlichen Ausdruck, die inhaltlich-thematische Textorganisation und die schriftliche Fixierung von Gedanken betreffen (Zieltätigkeit), noch gering. Dieses Phänomen steht in Übereinstimmung mit Saengaramraungs Forschungen (1992) und zeigt, dass die meisten Schreibübungen im Deutschunterricht nicht das Textschreiben, sondern

überwiegend grammatische Übungen sind. Kusolrod weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass schriftliche Aufgaben vorwiegend in Form von grammatischen Übungen erfolgen und sich nur darauf beziehen, dass die Lehrenden die Schreibprodukte ihrer Lernenden korrigieren und mit ihnen gemeinsam grammatische und lexikalische Fehler besprechen (vgl. Kusolrod 2003: 219f.). Die schriftlichen Übungen und Prüfungen dienen grundsätzlich daher der Festigung der Grammatik und des Wortschatzes, wie Kusolrod beschreibt:

Aufsätze und kreatives Schreiben werden wegen der hohen Schülerzahl der Klassen nicht genug geübt. Im Unterricht bezieht sich Schreiben auf das Aufschreiben von dem, was man hört oder was man liest. [...] Die Schreibförderung ist produktorientiert und nimmt kaum Einfluss auf die Strategien und Prozesse, die dem Schreiben zugrunde liegen. Für die Entfaltung des Schreibens fehlen methodisch-didaktische Hinweise und gute Übungsmaterialien, in denen man lernt, vor dem Schreiben zu planen oder Gedanken zu ordnen. Die Möglichkeiten, Meinungen zu äußern und sprachlich angemessen auszudrücken, sind gering. (Kusolrod 2003: 219)

Ausgehend davon kann man sagen, dass viele thailändische Lernende im Fremdsprachunterricht, vor allem im Deutschunterricht, kaum trainiert werden, zu planen, einen Zusammenhang von verschwommenen Gedanken und komplexen Informationen herzustellen. Anders formuliert: Sie haben wenig Chancen, sich mit dem Informationsverarbeitungsprozess auseinanderzusetzen und haben geringe Erfahrungen damit gemacht, unterschiedliche Anforderungen im Gesamtvorgang des Schreibens zu bewältigen. Das hat zur Folge, dass sie den Schreibprozess als Problemlösevorgang nicht berücksichtigen und Schreibstrategien, die sie von der Muttersprache erworben haben, beim Schreiben in der Fremdsprache nicht übertragen werden.

Berücksichtigt man Textsorten im Fremdsprachenunterricht, sieht man deutlich, dass aufgrund der Kommunikationskompetenz als Hauptziel des Fremdsprachenlernens korrespondierendes Schreiben bzw. persönliche Mitteilungen im Vergleich zu anderen Textsorten am häufigsten im Englisch- und Deutschunterricht vorkommen. Die Lehrwerke befähigen die Lernenden, mit der Fremdsprache in unterschiedlichen Kommunikationsbereichen im Alltagsleben situativ angemessen zu handeln. Die Lernenden werden motiviert, Textsorten aufzugreifen, die im Alltag produziert und für alltägliche Zwecke der Kommunikationen genutzt werden. Bei diesen Textsorten steht

die Kompetenz zur Mitteilung und zum Über-Etwas-Informieren und Erzählen im Vordergrund. Für reflektierendes Schreiben wie Meinungsäußerungen, das die Lernenden dazu erfordert, nicht nur Sprachregel zu beachten, sondern auch distanzierte und kritische Betrachtung des Geschriebenen sowie Lesereinschätzungen zu berücksichtigen, bekamen die meisten befragten thailändischen Deutschstudierenden laut der Umfrageergebnisse aber nur wenig Chancen. Die Befragten vertraten den Standpunkt, diese Schreibaufgabe sei für sie zu schwer und brauche zu viel Arbeitszeit.

Abschließend lässt sich feststellen, dass das textbezogene Schreiben in der Fremdsprache an thailändischen Oberschulen wenig berücksichtigt wird. Dieser Fall gilt besonders deutlich für das Textschreiben in der deutschen Sprache. Obwohl die Lernenden schon in der Muttersprache eine grundlegende Schreibkompetenz aufgebaut und Schreiberfahrungen mit verschiedenen Formulierungsformen gemacht haben, kann diese Schreibkompetenz in der englischen und vor allem in der deutschen Sprache leider kaum weiter gefördert werden. Vielmehr haben die meisten Lernenden wenig Möglichkeiten, ihre bereits vorhandenen Schreiberfahrungen in der Muttersprache für das Schreiben in der Fremdsprache zu nutzen. Der Hauptgrund dafür ist der Mangel an textbezogenen Übungen in der Unterrichtspraxis. Wenige Möglichkeiten in der Fremdsprache zu schreiben bedeuten auch wenige Gelegenheiten für den aktiven und intensiven Umgang mit fremdsprachlichen Sprachmitteln und Textkonvention.

4.2 Textschreiben an der Universität

Im Folgenden wird das Textschreiben an der Universität untersucht. Die Studie beschränkt sich nur auf das Textverfassen in der deutschen Sprache, weil die Versuchspersonen zwar Deutsch als Hauptfach studieren, aber unterschiedliche Nebenfächer haben. Gemeinsam ist ihnen also die deutsche Sprache. Um Sachinhalte über das Textschreiben im universitären Schreibunterricht zu gewinnen, müssen die an der Universität angebotenen Schreibkurse analysiert werden.

Im Fach Deutsch als Fremdsprache wird das Schreiben an der Universität als Pflichtkurs angeboten. Diese Schreibkurse geben den Studierenden die Chance, sich aktiv mit der Sprache auseinanderzusetzen, sich in einer Sache inhaltlich sowie sprachlich zu

orientieren und unterschiedliche Formulierungen in der Fremdsprache auszuprobieren. Allerdings ist bis heute noch nicht detailliert untersucht worden, welche Schreibkenntnisse man in dem Schreibkurs erwirbt. Meine Untersuchung ist daher ein Versuch, die Schreibkurse an den Universitäten mit Deutsch als Hauptfach, zu untersuchen. Die Analyse fungierte als Seminararbeit und diente gleichfalls als Vorarbeit für die vorliegende Dissteration.

4.2.1 Empirische Untersuchung zum Textschreiben der Deutschstudierenden an der Universität

Um eine Übersicht über das Textschreiben bzw. die Voraussetzungen des Schreibenlernens an der Universität zu gewinnen, soll die Untersuchung in den folgenden Abschnitten beschrieben und die Ergebnisse erläutert werden. Diese Studie konzentriert sich auf das Textschreiben bzw. die Unterrichtsbedingungen zum Schreiben der thailändischen Universität.

1) Ziel der Untersuchung

Diese Studie setzt sich zum Ziel, Folgendes zu untersuchen:

- Was bieten die Schreibkurse an den Universitäten in Bangkok und im Großraum Bangkok, die Deutsch als Hauptfach anbieten, in Bezug auf Lernziele, Lerninhalte (Textsorten und Schreibaufgaben), Lehrmaterialien und Kursleistungsbewertung?
- Wie ist das Gesamtbild solcher angebotenen Schreibkurse? Welche Voraussetzungen für diese Schreibkurse sollen die Deutschstudierenden erfüllen?

2) Untersuchungsmethode

Die Untersuchung der angebotenen Textsorten und Schreibaufgaben in den Schreibkursen an den vier Universitäten: Chulalongkorn Universität (CU), Kasetsart Universität (KU), Silpakorn Universität (SU) und Thammasat Universität (TU), wurde anhand der Schreibkursbeschreibungen im Studienjahr 2010 der Universitäten im Dezember 2010 und ergänz durch persönliche Gespräche mit den vier Unterrichtenden durchgeführt. Aufgrund der Daten der Kursbeschreibungen und den Gesprächen wurden

die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf Textsorten und Schreibaufgaben analysiert.

3) Wesentliche Ergebnisse aus der Untersuchung der angebotenen Textsorten und Schreibaufgaben in den Schreibkursen

Im Folgenden werden zunächst die angebotenen Schreibkurse für die Studierenden mit Deutsch als Hauptfach an den besagten vier Universitäten in einer Tabelle dargestellt:

Tab. 4.2-1: Angebotene Schreibkurse an den vier Universitäten

Universität	Schreibkurse	Semester/ Studienjahr	Credits	Status
Chulalongkorn Universität	- German Writing I	1/2	3	Pflichtkurs
	- German Writing II	3 oder 4	3	Wahlkurs
Kasetsart Universität	- German Writing I	1/3	3	} Pflichtkurs
	- German Writing II	2/3	3	
	- German Report Writing	1/4	3	
Silpakorn Universität	- Basic Listening and Writing	1/2	3	} Pflichtkurs
	- Listening and Writing	1/2	3	
	- Advanced Writing	2/4	2	
Thammasat Universität	- Writing in German 1	1/2	3	} Pflichtkurs
	- Writing in German 2	2/2	3	
	- Writing in German 3	1/3	3	

Wie aus der Tabelle ersichtlich bieten die Kasetsart Universität und die Thammasat Universität jeweils drei Schreibkurse als Pflichtkurse an. Die Deutschstudierenden erhalten dafür insgesamt 9 Credits. Der Unterschied liegt in der Anfangszeit der Schreibkurse, d.h. an der Thammasat Universität beginnt der erste Schreibkurs im 2. Studienjahr, während die Kasetsart Universität den ersten Schreibkurs im 3. Studienjahr anbietet.

Die Chulalongkorn Universität bietet zwei Schreibkurse an, nämlich *German Writing I* und *German Writing II*. *German Writing I* ist ein Pflichtkurs für die Deutschstudierenden

im 2. Studienjahr. *German Writing II* ist ein Wahlkurs; meist nehmen die Studierenden des dritten Jahrgangs daran teil. Es kann aber auch von Studierenden aus anderen Jahren, vor allem dem vierten, den Kurs zu belegen, wenn sie zuvor *German Writing I* belegt haben.

An der Silpakorn Universität stehen drei Schreibkurse zur Verfügung, aber die Deutschstudierenden hier brauchen nur zwei Kurse zu belegen, d.h. entweder *Basic Listening and Writing* und *Advanced Writing* oder *Listening and Writing* und *Advanced Writing*. Das kommt daher, dass die Silpakorn Universität Studierende mit und ohne Deutschkenntnisse(n) aufnimmt. Den Studierenden mit Deutschkenntnissen bietet die Universität den Kurs *Listening and Writing* und den Studierenden ohne Deutschkenntnisse den Kurs *Basic Listening and Writing* an. Beide Kurse sind Pflichtkurse für die Deutschstudierenden im ersten Studienjahr. Darüber hinaus sind diese beiden Gruppen der Deutschstudierenden verpflichtet, im 4. Studienjahr gemeinsam an dem Kurs *Advanced Writing* teilzunehmen. Die Studierenden erhalten dann insgesamt 5 Credits.

Es ist bemerkenswert, dass die Silpakorn Universität statt Lesen und Schreiben Hör- und Schreibaktivitäten in eine enge Verbindung bringt. Das kommt daher, dass diese Universität einen spezifischen Lesekurs im 2. Studienjahr anbietet und die Studierenden verpflichtet sind, diesen Lesekurs zu belegen, so dass diese Fertigkeit bereits anderweitig abgedeckt ist. Parallel dazu wird der Versuch, die rezeptive Fertigkeit bzw. Hören und die produktive Fertigkeit bzw. Schreiben miteinander zu verbinden, unternommen.

Daneben ist es auch zu bemerken, dass die Deutschstudierenden an der Kasetsart Universität im Vergleich zu anderen Universitäten erst im 3. Studienjahr anfangen, spezifische Schreibkurse zu belegen. Allerdings bekommen die Deutschstudierenden schon im ersten Jahr die Chance, im Grammatikkurs auch etwas zu schreiben, d.h. in Form von Hausaufgaben und kleinen Texten. Im 2. Studienjahr liegt der Schwerpunkt des Deutschlernens auf dem Training des Lesens, Hörens und Sprechens. Dabei werden auch spezifische Kurse für diese drei Fertigkeiten angeboten, weil die Studierenden im

Vergleich zum Schreiben einen größeren Gebrauch dieser drei Fertigkeiten, besonders im Berufsleben, haben würden.

Lernziele

Bei der Betrachtung der Lernziele befassen sich die angebotenen Schreibkurse an den vier Universitäten im Allgemeinen mit der Entwicklung der logischen Denk- und Kohärenzkompetenz zur Textherstellung. Dabei stehen auch sprachliche Korrektheit und die Fähigkeit zur Gewichtung der Sachverhalte, zur Unterscheidung zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem beim Einordnen und Formulieren unverbundener Informationen aus unterschiedlichen Quellen im Vordergrund. Die Deutschstudierenden sollen durch die angebotenen Schreibkursen dazu befähigt werden,

- abstrakte Gedanken und unverbundene Sachverhalte in einem gut strukturierten und zusammenhängenden Text zu entfalten,
- Texte nach ihren entsprechenden Kompositionsprinzipien bzw. Konventionen unterschiedlicher Textsorten zu schreiben,
- Texte mit angemessener Sprache zu schreiben (sprachliche Korrektheit und entsprechende Ausdrücke sowie Redemittel) und
- bereits angeeignete Schreibtechniken und -strategien anzuwenden.

Lerninhalte: Textsorten und Schreibaufgaben

Textsorten

Aus der Analyse der Kursbeschreibungen ergab sich, dass die Deutschstudierenden an den vier Universitäten im Allgemeinen dazu befähigt werden sollen, folgende Textsorten zu schreiben:

- Beschreibung von Personen, Gegenständen, Orten und Vorgängen
- Eine kurze Geschichte anhand von Bildern
- Berichte über eigene Ereignisse
- Bewerbungsschreiben
- Lebenslauf
- Leserbriefe

- Meinungsäußerung
- Referat

Man sieht deutlich, dass die Studierenden trainiert werden, Texte nach Kompositionsprinzipien zu schreiben, d.h. Erzählen (eine kurze Geschichte anhand von Bildern und eigene Ereignisse), sowie Beschreiben und Argumentieren (Leserbriefe und Meinungsäußerungen). Die Studierenden lernen, Texte in unterschiedlichen Formulierungen zu verfassen. Sie sollen also in der Lage sein, Merkmale grundlegender Textsorten des alltäglichen Gebrauchs zu erkennen und nach deren bestimmten Merkmalen zu schreiben.

Daneben spielt das Schreiben von Texten in verschiedenen im Berufsleben oft benötigten Textsorten wie Lebenslauf, Bewerbungsschreiben im Schreibunterricht auch eine besondere Rolle. Dabei geht es darum, die Studierenden auf die Berufswelt vorzubereiten. Diese Schreibform erfordert formale und sprachliche Besonderheiten, die die Studierenden dazu bringen, noch bewusster und intensiver mit dem Schreiben umzugehen. Nur an der Kasesart Universität wird berufliches Schreiben nicht in den Kursen *German Writing I und II* eingesetzt, weil diese Arten des Schreibens im Kurs *German for Careers*²⁰ ausführlich behandelt werden.

Darüber hinaus findet hier auch wissenschaftliches Schreiben wie z.B. das Verfassen eines schriftlichen Referats Beachtung. Das ist ein komplexes Schreiben, wobei die Studierenden nicht nur um die sprachliche Qualität berücksichtigen, sondern auch Fachwissen und formale Besonderheiten wie wissenschaftlichen Stil, eine klare inhaltliche Struktur, richtiges Zitieren und richtige Angabe der Literaturhinweise. Es ist eine Vorbereitung für das weitere Studium.

²⁰ Dieser Kurs ist kein reiner Schreibkurs und deshalb nicht Gegenstand meiner Untersuchung.

Schreibaufgaben

Tab. 4.2-2: Schreibaufgaben der Schreibkurse an den vier Universitäten

Schreibaufgaben	CU	KU	SU	TU
1. Personen, Bilder, Vorgänge und Gegenstände beschreiben	✓	✓	✓	✓
2. Über eigene Ereignisse und Erlebnisse schreiben	✓	✓	✓	✓
3. Meinungsäußerung und Argumentation zu bestimmten Themen oder aktuellen Ereignissen schreiben	✓	✓	✓	✓
4. Kerninhalte eines gelesenen oder gehörten Textes wiedergeben	✓	✓	✓	✓
5. Gelesenes oder Gehörtes in eigenen Worten schreiben	✓	✓	✓	✓
6. Eine Bewerbung schreiben	-	✓	✓	✓
7. Einen Lebenslauf schreiben	-	✓	✓	✓
8. Eine kurze Geschichte anhand von Bildern schreiben	✓	✓	✓	✓
9. Grundlagen für das wissenschaftliche Schreiben lernen und ein schriftliches Referat schreiben	✓	✓	✓	✓
10. Eine Interpretation von literarischen Texten schreiben	-	-	-	✓
11. Angeeignete Schreibtechniken, nötige Ausdrucks- und Redemittel beim Schreiben von Texten lernen und Übungen dazu machen	✓	✓	✓	✓
12. Übungen zur Erweiterung der Grammatik und des Wortschatzes machen	✓	✓	✓	✓

Aus den Kursbeschreibungen geht hervor, dass es bei den grundlegenden Schreibkursen (z.B. *German Writting I* oder *Writing I*) im Großen und Ganzen um das Schreiben von Erzählungen, Beschreibungen und Meinungsäußerungen geht. Dabei werden Kenntnisse über nötige Ausdrucks- und Redemittel und Strategien eingesetzt. Die fortgeschrittenen Schreibkurse (z.B. *German Writting II*, *Writing II*, *German Report writing and Advanced Writing*) befassen sich im Allgemeinen mit Zusammenfassungen bzw. einer Wiedergabe des Gelesenen in eigenen Worten, mit dem argumentativen und mit dem

wissenschaftlichen Schreiben. Beispielsweise werden die Deutschstudierenden an der Kasetsart Universität im Kurs *German Report Writing* aufgefordert, schriftliches Referat zu erstellen. Dabei geht es um wissenschaftliches Schreiben über ein Thema, das jeder Deutschstudierende nach einem Interesse auswählt. Das ist eine Übung für wissenschaftliches Schreiben.

Zu bemerken ist, dass nur an der Thammasat Universität die Studierenden die Chance haben, literarische Texte im Schreibkurs zu interpretieren und diese Interpretation in eigenen Texten zu formulieren. Aus den Gesprächen mit dem Kursleiter ging hervor, dass meist Texte von Wilhelm Busch (Max und Moritz) bis hin zu anspruchsvollen Parabeln (Bertolt Brecht, Geschichte von Herrn Keuner) interpretiert werden. Das gelingt am besten im *Writing in German 3*, da die Studierenden dann bereits über literarisches Wissen in größerem Umfang verfügen. Hier werden die Deutschstudierenden zusätzlich aufgefordert, graphische Darstellungen zu beschreiben und argumentative Texte zu schreiben. Das ist eine Vorbereitung auf die Prüfung für Goethe-Zertifikat C1, in der Beschreibungen graphischer Darstellungen und Meinungsäußerungen zu einem kritischen Punkt (das argumentative Schreiben) im Mittelpunkt stehen.

Darüber hinaus wird auch berufliches Schreiben in den Schreibkursen berücksichtigt. Diese Art des Schreibens sieht man sowohl im grundlegenden als auch im fortgeschrittenen Schreibkurs. Beispielsweise wird das berufliche Schreiben an der Chulalongkorn Universität im Kurs *German Writing 1* angeboten, während Deutschstudierende an der Thammasat diese Art des Schreibens im Kurs *Writing in German 2* lernen. Nur an der Kasetsart Universität wird diese Art des Schreibens im Kurs *German for Careers* vermittelt.

Wie die Analyse ergab werden grammatische und lexikalische Übungen immer in alle Schreibkurse eingesetzt. Auch geeignete Schreibtechniken, schriftliche Ausdrücke und Redemittel fließen in diese Kurse ein.

Lernorganisation

Die Lernorganisation teilt sich in Lernmaterialien und Arbeitsformen. In den untersuchten Schreibkursen an den vier Universitäten werden folgende Lernmaterialien als Anregungen und Schreibhilfen für das Textschreiben verwendet:

- Printtexte aus Zeitschriften
- Bilder/Foto
- Filmausschnitte
- Powerpoint-Präsentation
- Websites

Texte und Bilder werden häufig als Lernmaterialien verwendet. Zu Texten gehören beispielsweise Gedichte, Textauszüge oder aktuelle Artikel aus Zeitungen. Daneben werden Audio- und DVD-Materialien wie zum Beispiel Filmausschnitte oder Lieder als Anregung und Motivation zur schriftlichen Arbeit angewandt. Darüber hinaus stehen Handouts und Powerpoint-Präsentationen für die Schreibvermittlung zur Verfügung. Dabei geht es um die Vermittlung nötiger Ausdrücke und Redemittel, die eine Orientierungshilfe für die Textgestaltung sind. Interessante Websites, die nützlich für das Schreibthema sind, werden auch vorgestellt.

Bei der Betrachtung der Arbeitsformen sieht man, dass sich sowohl individuelles Schreiben als auch kooperatives Schreiben hier finden lässt. Darüber hinaus wird eine kleine Projektarbeit angeboten, es wird z.B. ein Interview mit Ausländern gemacht und ein Bericht darüber geschrieben oder eine Sehenswürdigkeit beschrieben und auf einem Poster vorgestellt.

Kursleistungsbewertung

In den untersuchten Schreibkursen an den vier Universitäten dienen Hausaufgaben, Zwischenprüfung und Abschlussprüfung zur Leistungsmessung. Daneben wird auch Unterrichtsverhalten, nämlich Pünktlichkeit und aktive Mitarbeit der Studierenden, berücksichtigt und benotet.

Im Rahmen der schriftlichen Arbeiten der Studierenden werden im Allgemeinen folgende Aspekte miteinbezogen: Inhaltliche Vollständigkeit, Textaufbau und Kohärenz, Ausdrucksfähigkeit und sprachliche Korrektheit.

Bei inhaltlicher Vollständigkeit geht es um eine detaillierte und nachvollziehbare Darstellung der Meinung und Begründungen dafür. Textaufbau und Kohärenz meinen die Kompetenz, Gedanken und Sachverhalte logisch-adäquat zu strukturieren, um Sinnzusammenhänge im Text herzustellen. Bei der Ausdrucksfähigkeit handelt es sich darum, dass der Schreibende ausreichende Kenntnisse über Wortschatz und Satzkonstruktion hat, um sich zum Thema zu äußern. Sprachliche Korrektheit umfasst grammatische und orthografische Korrektheit.

4) Interpretation der Ergebnisse

Aus den Untersuchungsergebnissen ergeben sich wesentliche gemeinsame Merkmale der untersuchten Schreibkurse wie folgt:

- Die untersuchten Schreibkursen orientieren sich an die pragmatische Ebene des Textschreibens, d.h. Genrekonventionen, Textmusterwissen, Textaufbau, Textkohärenz und entsprechende Sprachmittel nach jeweiligen Textsorten.
- Erlebnisorientiertes Schreiben ist zusätzlich dominiert von der sachbezogenen Darstellung des thematischen Gegenstandes. Diese Progression sieht man deutlich, wenn man den Verlauf von grundlegenden bis zu fortgeschrittenen Schreibkursen bewegt. Es beginnt nämlich mit Erzählungen über eigene Erlebnisse, bei denen man sich meistens innerhalb seiner Lebenswelt bewegt, und endet mit dem Schreiben eines argumentativen Textes bzw. eines Referats, bei dem man sich mit dem Thema auf eine kritische und distanzierte Weise auseinandersetzen und den Standpunkt verallgemeinert darstellen muss. Die Studierenden haben daher die Möglichkeit, aus ihrer subjektiven Welt hinauszugehen und einen eigenen Weg zur Darstellung eines Themas oder zur Lösung einer Fragestellung zu finden.
- Hier werden Hören, Lesen und Sprechen mit Schreiben in Beziehung gebracht. Diese Integration ist deutlich erkennbar, wenn man Lernmaterialien, die als

Anregungen zum Schreiben verwendet werden, betrachtet. Sowohl Textlesen als auch Filmsehen oder Musikhören ermöglichen den Studierenden neben der Schreibtätigkeit auch einen intensiven Umgang mit Sprache und Informationsverarbeitung. Damit entwickeln die Studierenden ihre Motivationen und Gedanken zum Schreiben.

- Die Deutschstudierenden werden mit dem Lösungsprozess des Schreibens konfrontiert. Sie werden angeregt, relevante Informationen für das Schreibthema zu recherchieren und diese Ansammlung von Sachinformationen in einem Text zu gliedern. Dieses zwingt sie dazu, Anforderungen in jeder Schreibphase zu erfahren und zu bewältigen.
- Schreibvermittlung und Schreibtraining werden immer vom Einsatz des grammatischen Wissens und der nötigen Kenntnisse der Ausdrucksmittel begleitet. Damit haben die Studierenden ausreichend Informationen, um sich im Text zu äußern.

4.2.2 Gesamtbild des Textschreibens der Deutschstudierenden

In diesen Abschnitten wird ein Versuch unternommen, anhand der Kursbeschreibungen und persönlichen Gespräche mit den Kursleitenden ein Gesamtbild des Textschreibens an der Universität zu geben und zu erläutern.

Im Gegensatz zur schulischen Schreibvermittlung wird das Schreibenlernen in der deutschen Sprache an der Universität teilweise von dem Sprachkurs getrennt. Im Rahmen von Pflichtkursen sind die Studierenden mit Deutsch als Hauptfach verpflichtet, die angebotenen Schreibkurse zu belegen.²¹ Der erste Schreibkurs fängt meistens im ersten Semester des ersten Studienjahrs an. Er gilt als Trainingsfeld für das Schreiben im Studium, um sich Wissen anzueigenen, welches der Alltagskommunikation und in der Berufswelt dient.

Das universitäre Schreibenlernen verlangt von den Studierenden, Texte zu schreiben, in denen sie nicht nur informieren, beschreiben oder von der subjektiven Welt des Ichs

²¹ Nur an der Chulalongkorn Universität wird der Schreibkurs German Writing II als Wahlkurs angeboten.

erzählen, sondern auch ihre Meinungen zu einem kritischen Punkt äußern und sie sachorientiert begründen, um ihre Behauptungen akzeptabel zu machen. Das bedeutet, die Studierenden werden durch das Schreibenlernen aufgefordert, Kompetenzen zum abstrakten Denken und zur Wissenskonstruktion zu entwickeln. Die Studierenden machen einen Gebrauch vom Schreibenlernen nicht nur für den Erfolg im Schreibkurs, sondern auch für den Wissenserwerb in anderen Fächern bzw. für das weitere Studium. Beispielsweise finden sich die Textsorten Hausarbeit, Abschlussarbeit, Referate und Klausur ebenso im Fach Geschichte, Literatur, Grammatik und in den fertikeitsorientierte Kursen. Auch bei den berufsorientierten Kursen wie *Deutsch für Tourismus* wird von den Studierenden verlangt, über eine angebotene Sehenswürdigkeit zu berichten oder im Kurs *Geschäftsdeutsch* findet sich das Schreiben von Geschäftsbriefen, Kurzmitteilungen und Notizen. Man sieht an dieser Stelle deutlich, wie der Schreibkurs den Studierenden die Chance eröffnet, Vorwissen mit externem Wissen zu verbinden. Dabei nutzen die Studierenden das Schreiben als Mittel, um Fachwissen zu erwerben, und dieses als Mittel, um schreiben zu lernen.

Ganz anders als das Schreibenlernen an der Oberschule orientiert sich der universitäre Schreibkurs nicht vorwiegend an einer Unterstützung der Kenntnisse über Grammatik und Satzstruktur, sondern am Erwerb von Textsortenwissen und an der Bewusstmachung der pragmalinguistischen bzw. illokutionären Ebene des Sprachgebrauchs, wie zum Beispiel Textstruktur, Textkohärenz und an der Frage, wie man schreiben soll, damit der beabsichtigte Effekt tatsächlich zustande kommt. Dabei geht es um das kognitive Training logischen vernetzten Denkens und um die Entwicklung eigener Schreibstrategien, um die Anforderungen im Schreibprozess zu bewältigen und die pragmatische Wirkung zu unterstützen. Allerdings wird das grammatische Wissen auch nicht vernachlässigt. Es wird regelmäßig in den Schreibkursen eingesetzt, weil der korrekte sprachliche Ausdruck zu den Basisvoraussetzungen für schriftliche Äußerungen in der Fremdsprache zählt.

Zur Bewältigung der Anforderungen im Schreibprozess werden die Studierenden trainiert, ihre kognitiven Sprach- und Informationsverarbeitungsfähigkeiten anzuwenden, um ein Thema in einem Text nachvollziehbar zu entfalten und sprachliche Elemente so zu

verknüpfen, dass satzübergreifende Sinnzusammenhänge konstruiert werden können. Interessante und nützliche Websites werden den Studierenden zusätzlich vorgeschlagen, um wichtige Informationen aus dem Internet in die Arbeit einzubringen. Dieses zwingt die Studierenden dazu, unverbundene Informationen durch gute sprachliche Formulierungen miteinander zu verbinden. Dadurch werden die Studierenden dazu befähigt, nicht nur Sprache formal zu verarbeiten, sondern auch die inhaltliche Aspekt zu beachten. Dabei geht es also um die Entwicklung der Kompetenz zum kritischen und abstrakten Denken und dem Wissen über textsortenspezifische Sprachmittel.

Die Vermittlung vom Textsortenwissen spielt eine zentrale Rolle im Schreibkurs. Studierende sollen erkennen, welche Voraussetzungen für bestimmte Textsorten gelten. Sie sollen das Erlernte umsetzen und solche schriftlichen Äußerungen korrekt und konventioniert formulieren. Sie verfassen beispielsweise Beschreibungen, Meinungsäußerungen, Argumentationen und Zusammenfassungen. Sie schreiben daneben formelle Texte, wie Briefe, Lebenslauf und Bewerbungen und das schriftliche Schreiben, die für ihr Berufsleben sowie das für das weitere Studium nützlich ist. Solche Arten des Schreibens erfordern sprachliche und formelle Besonderheiten. Entsprechende Ausdrücke und Charakteristika werden vermittelt, damit ein pragmatisch kontextsensitives Sprachwissen und eine Entlastung beim Textschreiben entstehen.

In den Schreibkursen an der Universität wird die Lernorganisation anhand unterschiedlicher Materialien und Lernaktivitäten vorgenommen, um die Lernmotivation der Studierenden zu steigern und Abwechslung im Unterricht zu erreichen. Als Anregung zum Schreiben werden Texte, Bilder, Filmausschnitte in den Schreibkursen verwendet. Die Lerninhalte werden außer den durch selbst erstellte Lehrmaterialien anhand von Handouts und Powerpoint-Präsentation vermittelt. Das Schreibenlernen wird in diesem Zusammenhang in enge Beziehung mit anderen Fertigkeiten gesetzt. Für das eigentliche Schreiben werden die Studierenden also sprachlich, inhaltlich und emotional vorbereitet.

Aus Gesprächen mit den Kursleitenden ergab sich, dass die Studierenden meistens Texte als Hausaufgaben schreiben. Im Schreibkurs lernen sie zunächst Schreibverfahren und nötige Ausdrücke sowie textsortenspezifische Sprachmittel kennen. Dann schreiben sie

zu Haus ihre Texte als Wiederholung des Gelernten. Für die Leistungsbewertung steht die Kompetenzmessung in inhaltlichen, sprachlichen und textstrukturellen Aspekten zur Verfügung. Die Kriterien des Goethe-Zertifikats B2 gilt als Orientierungsrahmen für die Bewertung der Schreibkompetenz. An der Thammasart Universität werden die Deutschstudierenden für die Prüfung auf Niveau C1 vorbereitet. Die Studierenden lernen, zu prüfungsrelevanten Aufgabentypen relativ schnell stilsichere Texte zu produzieren. Sie können dann in formellen Kontexten argumentieren, ihre Meinung zu verschiedenen Themen darstellen, durch Beispiele verdeutlichen und begründen. Sie sollen zu einem komplexen Thema gut strukturierte Texte schreiben. Redemittel und Grammatik auf Niveau C1 unterstützen sie dabei.

Abschließend lässt sich feststellen, dass das Schreiben an der Universität gezielt gefördert wird. Schreibkurse gelten als ein studienbegleitende Kurse, weil sie sich eng am Lebensbedarf der Studierenden orientieren. Sie bieten den Deutschstudierenden nämlich die Gelegenheit, sich mit lebensechten kommunikativen Aufgaben systematisch und regelmäßig auseinanderzusetzen. Sie ermöglichen ihnen daneben auch eine hohe Bereitschaft, ihre Schreibfähigkeit auszubauen, zu überprüfen, zu bewerten und zu entwickeln, damit sie einen Lernerfolg im Studium haben. Die Kurse machen auf Schwächen bzw. Stärken der einzelnen Studierenden aufmerksam und führen die Studierenden zur Bewusstmachung ihres Wissens- und Könnenstandes, zur Selbsteinschätzung und zur Selbstentwicklung.

KAPITEL V

ENTWICKLUNG DER TEXTKOMPETENZ BEIM ARGUMENTATIVEN SCHREIBEN

Im Fokus des fünften Kapitels steht die empirische Untersuchung der Textkompetenzentwicklung. Ausgehend davon, dass Textkompetenz beim Schreiben eine transferierbare Fähigkeit von der Muttersprache auf weitere Sprachen ist, untersuche ich zu Beginn die vorhandene Textkompetenz im Thailändischen und im Deutschen. Dann diskutiere ich über den Transfer, und zwar über die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede der Textmerkmale in den beiden Sprachen. Im Folgenden untersuche ich die Entwicklung der Textkompetenz im Deutschen im Laufe des Schreibkurses *Writing in German 3* und vergleiche sie mit der vorhandenen Textkompetenz. Als Nächstes stelle ich die Textkompetenzentwicklung des Einzelfalls und des Gesamtbildes dar. Zum Schluss gehe ich näher auf die Textkompetenz beim argumentativen Schreiben thailändischer Deutschstudierender im Thailändischen, Englischen und Deutschen ein.

5.1 Die empirische Untersuchung

5.1.1 Zielsetzung der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit versucht zu erklären, wie die thailändischen Deutschstudierenden ihre Textkompetenz beim argumentativen Schreiben entwickeln, d.h. die Fähigkeit,

- den eigenen Standpunkt sachorientiert und begründet auszudrücken (die sachorientierte Begründung)
- einen strittigen Punkt aus mehreren Perspektiven zu betrachten und mögliche Gegenargumente anzuführen sowie zu entkräften (die mehrdimensionale Problembetrachtung)

- eine deutlich ausgeprägte Struktur eines argumentativen Textes zu erzeugen, d.h. einen Aufbau mit einer Einleitung, Diskussionsteil (Pro- und Kontra-Argumente) und Schlussfolgerung (die textsortenangemessene
- Textstrukturierung)
- die Ichbezogenheit zu überwinden und die Perspektive der Lesenden zu antizipieren sowie mögliche Einwände zu bedenken (das adressatenorientierte Schreiben).

Darüber hinaus wirft diese Arbeit die Frage darauf, welche Schwierigkeiten beim argumentativen Schreiben thailändische Deutschstudierende haben. Das letzte Ziel besteht darin, ein spezifisches didaktisches Schreibmodell für die Förderung der Textkompetenz beim argumentativen Schreiben thailändischer Deutschstudierender vorzuschlagen. Abschließend

An dieser Stelle muss man besonders betonen, dass diese Untersuchung sich auf die Kompetenz beim argumentativen Schreiben in der deutschen Sprache beschränkt. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es jedoch nicht, interkulturell bzw. kulturell bedingte Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten zwischen dem argumentativen Schreiben im Deutschen und in Thailändischen zu ermitteln.

5.1.2 Vorgehensweise

Die Datenerhebung erfolgt durch Beobachtung, Analyse von argumentativen Texten und die Selbsteinschätzung der Probanden.

Für die Untersuchung stehen 15 Probanden zur Verfügung. Sie waren Studierende mit Deutsch als Hauptfach im vierten Studienjahr an der Thammasat Universität. Der Hauptgrund für die Auswahl dieser Probandengruppe liegt darin, dass sie Teilnehmer am Schreibkurs *Writing in German 3 (GR 343)* waren, der darauf zielt, die Studierenden dazu zu befähigen, einen argumentativen Text textsortenangemessen zu schreiben. Der Schreibkurs begann Anfang Juni 2013 und endete Ende September 2013. Das Verfassen jedes argumentativen Textes fand innerhalb des Schreibkurses statt. Die Probanden hatten eine Unterrichtsstunde Zeit, 1,5 Zeitstunden, um den Text zu schreiben.

Ausgehend von der Annahme, dass Textkompetenz beim Schreiben als transferierbare Fähigkeit verstanden wird, die von der Erst- auf die Zweitsprache weitgehend übertragbar ist (vgl. Krings 1992: 71; Schmölder-Eibinger 2010: 1132), ist es daher unerlässlich, dass die Probanden im Juni 2013 ganz am Anfang des Schreibkurses *Writing in German 3* (vor dem Textschreiben in der deutschen Sprache) zunächst drei argumentative Texte in der Muttersprache schreiben. Bei dieser Aufgabe wurden die Probanden angeregt, besonders sorgfältig vorzugehen, damit ihre vorhandene Textkompetenz in der Muttersprache deutlich sichtbar wird und ein möglicher Transfer dieser Kompetenz in spätere Schreibaufgaben im Deutschen herausgefunden werden kann.

Als nächster Schritt wurden die Probanden aufgefordert, drei argumentative Texte im Deutschen zu demselben Thema zu schreiben, um ihre vorhandene Textkompetenz in der deutschen Sprache zu zeigen. Zur Vermeidung des Kopierens des in den muttersprachlichen Texten geschriebenen Informationsgehalt fand das Textschreiben im Deutschen zwei Wochen später, d.h. im Juli 2013, nach dem Verfassen der muttersprachlichen Texte statt.

Im Laufe des Schreibkurses wurden die Probanden angehalten, monatlich einen argumentativen Text zu schreiben, und zwar im Juli, August und September 2013, damit man die Textkompetenzentwicklung deutlich sieht. Die Datenmenge für den Einzelfall umfasst also neun Texte. Insgesamt gibt es 135 Untersuchungstexte. Die Ergebnisse der vorhandenen Textkompetenz und der Textkompetenzentwicklung wurden vergleichend dargestellt. Nach dem Verfassen aller Texte erstellten die Probanden eine Selbstevaluation.

Für die Untersuchung der argumentativen Schreibenkompetenz steht das ontogenische Stufenmodell für argumentative Texte (Augst u.a. 2007) zur Verfügung. Das Modell umfasst vier Entwicklungsstufen:

1. Subjektive Auswahl und assoziative Reihung
2. Subjektive Auswahl und konnexe Kompetenzbildung
3. Objektive Auswahl und analytische Komplexbildung

4. Objektive Auswahl und synthetische Integration

Die vier Entwicklungsstufen lässt sich wie folgt konkretisieren:

Tab. 5.1-1: Kriterien zur Textkompetenzbewertung (Augst u.a. 2007)

Stufe 1	<ul style="list-style-type: none"> - Text als Kundgabe, innerhalb deren der Schreiber recht unreflektiert assoziiert und auf seinem Ich-Erleben basiert seine Meinung äußert - emotional geprägte Stellungnahme - schwach ausgeprägte Begründungen von aufgestellten Behauptungen - häufiges Vorkommen des Einleitungssatzes wie „Ich finde, dass...“. - Bezugnahme auf Adressaten
Stufe 2	<ul style="list-style-type: none"> - sachorientierte Begründungen und weniger emotional geprägte Meinungen - nur in eine Richtung orientierte Argumente (nur Pro- oder nur Kontra-Argumente) - eine Untermuerung der eigenen Meinung mit mehreren begründenden Zusätzen (Ich finde, dass..., weil... und weil...“), - Bezugnahme auf Adressaten
Stufe 3	<ul style="list-style-type: none"> - Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten trotz fehlender argumentationsspezifischer Textstruktur - Bezugnahme auf Adressaten
Stufe 4	<ul style="list-style-type: none"> - ein deutlich erkennbarer und logisch nachvollziehbarer Argumentationsgang, der zu einer Konklusion führt. - klares Begründen und Positionbeziehen seitens der Schreiber

	<ul style="list-style-type: none"> - eine deutlich ausgeprägte argumentative Textstruktur: ein Aufbau mit einer Einleitung (Problemaufriss), einem Diskussteil (Pro- und Kontra-Argumente) und einem Abschluss (Conclusio und/oder Schlusssatz). - Bezugnahme auf Adressaten
--	--

Um eine höhere Validität und Objektivität der Forschungsergebnisse zu erreichen, wurde die Selbstevaluation mitberücksichtigt. Sie wurden als Portfolio der individuellen Probanden dokumentiert und werden im Anhang dargestellt.

5.1.3 Charakteristika der ForschungsteilnehmerInnen

An der empirischen Untersuchung wirkten 15 ForschungsteilnehmerInnen mit. Die TeilnehmerInnen waren Studierende mit Hauptfach Deutsch an der Thammasat Universität. Sie befanden sich zum Untersuchungszeitpunkt im vierten Studienjahr auf dem Bachelor-Niveau. Ein wichtiges Kriterium zur Auswahl dieser Probanden ist, dass sie den Schreibkurs *Writing in German 3* belegt haben, wobei eingeübt wurde, argumentative Texte zu schreiben. Das Hauptziel dieses Kurses ist die Vorbereitung der Deutschstudierenden auf die Prüfung zum Goethe-Zertifikat C1. Dabei liegt der Schwerpunkt auf das Training, in formellen Kontexten, ihre Meinung zu verschiedenen Themen begründet auszudrücken und durch Beispiele sowie Beweise zu stützen.

Im Folgenden sollen nun die Personenangaben der Probanden dargestellt werden. Zur Anonymisierung werden die ForschungsteilnehmerInnen in der Beschreibung der Untersuchung mit FT 1 bis FT 15 bezeichnet. Die Fragebogen bestehen aus 2 Teilen: Personenangaben und Erfahrungen mit dem Deutschlernen. Bei den Personenangaben handelt es sich um das Geschlecht, das Alter, die erste Fremdsprache und weitere Fremdsprachen. Im Rahmen der Frage zu den Lernerfahrungen mit der deutschen Sprache wurden Auslandsaufenthalt und Zeitdauer, Lernort (in Thailand oder in Deutschland?) und Lernergebnisse in den vorigen Schreibkursen *Writing in German 1 und 2* berücksichtigt.

Aus den Antworten der Fragebogen konnten folgende Daten über Person und Sprachlernprofile der ForschungsteilnehmerInnen zusammengestellt werden.

Tab. 5.1-2: Personenangabe

Proband	Geschlecht	Alter	Erste Fremdsprache	Weitere Fremdsprachen
FT 1	weiblich	21	Englisch	-
FT 2	weiblich	22	Englisch	-
FT 3	weiblich	22	Englisch	Chinesisch, Japanisch
FT 4	männlich	22	Englisch	-
FT 5	weiblich	21	Englisch	-
FT 6	männlich	21	Englisch	Spanisch
FT 7	männlich	22	Englisch	-
FT 8	männlich	22	Englisch	-
FT 9	weiblich	21	Englisch	-
FT 10	weiblich	21	Englisch	-
FT 11	weiblich	21	Englisch	-
FT 12	weiblich	21	Englisch	Französisch
FT 13	weiblich	21	Englisch	Spanisch
FT 14	weiblich	22	Englisch	Französisch
FT 15	weiblich	21	Englisch	-

Vier von fünfzehn ForschungsteilnehmerInnen waren männlich, die anderen elf weiblich. Die meisten waren 21; sechs von ihnen waren 22. Allen ForschungsteilnehmerInnen ist gemeinsam, dass sie Englisch als erste Fremdsprache lernten. Nur FT 6 und FT 13 können auch Spanisch, FT 12 und FT 4 Französisch und FT 3 Chinesisch und Japanisch. D.h. fünf ForschungsteilnehmerInnen haben Erfahrungen mit dem Erlernen von weiteren Fremdsprachen.

Tab. 5.1-3: Erfahrungen mit dem Deutschlernen

	Deutschland- aufenthalt	Zeitdauer	Lernort		Lernergebnisse	
			Schule in Thailand	Deutsch- land	Writing 1	Writing 2
FT 1	-	-	✓	-	C+	C+
FT 2	✓	1 Monat	✓	✓	A	A
FT 3	✓	1 Jahr	-	✓	C+	B
FT 4	✓	11 Monate	-	✓	B+	B+
FT 5	-	-	✓	-	B	B
FT 6	✓	11 Monate	✓	✓	A	A
FT 7	✓	11 Monate	-	✓	B	B
FT 8	✓	11 Monate	✓	✓	B	B
FT 9	-	-	✓	-	B	B
FT 10	-	-	✓	-	B	B+
FT 11	-	-	✓	-	A	B+
FT 12	-	-	✓	-	B	B
FT 13	✓	1 Monat	- (Privat- unterricht)	✓	A	A
FT 14	✓	1 Jahr	-	✓	A	A
FT 15	✓	1 Monat	✓	✓	B+	B+

Neun der ForschungsteilnehmerInnen hatten einen Deutschlandaufenthalt. FT 2 und FT 15 lernten Deutsch in der Schule in Thailand und waren daneben als Pädagogische Austauschdienst (PAD)-Preisträgerinnen für einen Monat in Deutschland. FT 13 lernte Deutsch nicht in der Schule. Sie war im Englisch- und Mathematik-Bereich und lernte Deutsch im Privatunterricht und machte zur Förderung der Deutschkenntnisse einen einmonatigen Aufenthalt in Deutschland. Die übrigen sechs Probanden waren etwa für ein Jahr in Deutschland, nämlich im Rahmen eines interkulturellen Austauschprogramms der American Field Service (AFS)-Stiftung. Zwei von ihnen, FT 6 und FT 8, hatten bereits

vor dem Deutschlandaufenthalt Deutschkenntnisse in der Schule in Thailand, während die übrigen vier Probanden, FT 3, FT 4, FT 7, FT 14, die deutsche Sprache nur durch den Deutschlandaufenthalt erwarben. Sechs Probanden lernten Deutsch nur an der Schule und waren nie in Deutschland. Resümierend kann festgestellt werden, dass mehr als die Hälfte der ForschungsteilnehmerInnen die Möglichkeit zu einem intensiven und authentischen Kontakt mit der deutschen Sprache hatte.

Betrachtet man die Lernergebnisse der vorher belegten obligatorischen Schreibkurse *Writing in German 1* und *Writing in German 2* ergibt sich daraus ein ähnliches Bild: Fast die Hälfte der Probanden bekam für die beiden Kurse die Note B²², und zwar sechs Probanden, während nur eine kleine Anzahl die Note C+ erhielt. Die übrigen Probanden hatten A und B+. Daher kann angenommen werden, dass die meisten ForschungsteilnehmerInnen in gutem bzw. ganz gutem Umfang Grundkenntnisse über Textschreiben in der deutschen Sprache erwarben.

5.1.4 Beschreibung des Kurses „Writing in German 3“

Die Probanden waren die Teilnehmer am Kurs *Writing in German 3*. Sie haben die Texte innerhalb dieses Kurses verfasst. Der Kurs ist ein Fortsetzungskurs von *Writing in German 1 und 2* und obligatorisch für Studierende mit Deutsch als Hauptfach. Der Kurs fand 2013 dienstags und donnerstags statt und dauerte 1,30 Stunden. *Writing in German 3* zielt auf die Vorbereitung der Studierenden für die Prüfung zum Goethe-Zertifikat C 1 ab. Als Vorbereitung darauf steht in der ersten Hälfte des Kurses das Training des schriftlichen Ausdrucks im Vordergrund. Prüfungsrelevante Textsorten wie Diagramme und offizieller Schriftverkehr werden intensiv eingeübt. Darüber hinaus werden Aspekte der Grammatik auf dem entsprechenden Niveau des GER vertieft. Die Studierenden lernen zu prüfungsrelevanten Aufgabentypen relativ schnell stilsichere

²²Die Gesamtnote beträgt 100 Punkte

A	=	sehr gut (80-100 P.)
B+	=	voll gut (75-79 P.)
B	=	gut (70-74 P.)
C+	=	voll befriedigend (65-69 P.)
C	=	befriedigend (60-64 P.)
D+	=	ausreichend (55-59 P.)
D	=	mangelhaft (50-54 P.)

Texte zu produzieren. Sie werden in formellen Kontexten argumentieren, ihre Meinung zu verschiedenen Themen darstellen, durch Beispiele verdeutlichen und begründen. Sie sollen zu einem komplexen Thema gut strukturierte Texte schreiben. Redemittel und Grammatik auf Niveau C1 unterstützen sie dabei.

Writing in German 3 ist ein Pflichtfach für Studierende mit Deutsch als Hauptfach und ein Fortsetzungskurs von *Writing in German 1* und *Writing in German 2*. Im *Writing in German 1* werden geeignete Schreibtechniken, die nötigen Ausdrucks- und Redemittel beim Schreiben von Texten vermittelt, und Übungen zur Erweiterung der Grammatik und des Wortschatzes werden berücksichtigt. Dabei stehen die Beschreibung von Personen, Bildern, Vorgängen und Gegenständen und Schreiben über eigene Erlebnisse im Vordergrund. Im Kurs *Writing in German 2* handelt es sich vorwiegend um die Vermittlung eines spezifischeren Schreibens. Studierende schreiben beispielsweise Meinungsäußerungen, Briefe, einen Lebenslauf, Bewerbungen und Referate. Sie verfassen sozusagen formelle Texte, die für ihr Berufsleben und das weitere Studium nützlich sein könnten. Dabei werden auch textsortensrelevante Redewendungen vermittelt. Es ist daher anzunehmen, dass die ForschungsteilnehmerInnen von *Writing in German 1* und *2* bereits grundlegendes Wissen im Textschreiben erworben haben und Erfahrungen damit gemacht haben, ihre kognitiven Sprach- und Informationsverarbeitungsfähigkeiten anzuwenden, um ein Thema in einem Text nachvollziehbar zu entfalten und sprachliche Elemente so zu verknüpfen, dass satzübergreifende Sinnzusammenhänge konstruiert werden können.

5.1.5 Zur Themenwahl

Das Thema spielt für den Schreibprozess die zentrale Rolle, weil es mit den Interessen und der Schreibmotivation der schreibenden Person eng verknüpft ist. Da es schwierig ist, einem Stoff, den man nicht interessant findet, Leben einzuhauchen, gilt es bei der Themenwahl mehrere Aspekte zu berücksichtigen und Kompromisse zwischen unterschiedlichen Gesichtspunkten zu schließen. Bei der Wahl des Schreibthemas, das für die vorliegende empirische Untersuchung zur Verfügung steht, sind also folgende Faktoren zu beachten:

- Das Thema soll mit dem Interesse der Probanden übereinstimmen, weil man dann motiviert ist, seine Informationen zu sammeln und schreiben.
- Das Thema sollte dem Erfahrungs- und Erlebnisbereich der Versuchspersonen entsprechen. Dann fällt es ihnen leichter, Ideen und Vorschläge zu entwickeln. Durch eigene Betroffenheit oder durch bereits erfolgte Erfahrung mit dem Thema haben viele Lernende also einen erheblichen Vorteil.
- Dem Faktor Zeit wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt, weil er oft Probleme beim Textschreiben mit sich bringt. Damit die Probanden in einer bestimmten Zeitspanne ihre Aufgabe bewältigen können, soll das gewählte Thema nicht zu weit sein und dem Vorwissen, das die Probanden bereits besitzen, entsprechen. Darüber hinaus sollen die Quellen und Materialien, die sie möglicherweise in Anspruch nehmen können, zugänglich sein. Trotz zeitlicher Beschränkung können unter diesen Bedingungen passende Arbeiten entstehen.

Aus den genannten Gründen wurden die Probanden in der vorliegenden Untersuchung aufgefordert, die Texte zu folgenden Themen zu schreiben:

1. Dünn – schick oder schädlich?
2. **Thailand's got talent** – brauchen wir das?
3. Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?
4. Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?
5. Schönheitsoperation – ja oder nein?
6. Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?²³

Das Schreibthema 1, 2 und 3 steht für die Untersuchung der vorhandenen Textkompetenz im Thailändischen und im Deutschen am Kursanfang, und das

²³ Das Schreibthema 1, 3 und 4 wurden dem spezifischen Übungsbuch zum argumentativen Schreiben „**Pro/Contra. Die Erörterung**“ (Schardt/Stolz 2011) entnommen. Das Thema 2 liegt zum Zeitpunkt der Untersuchung gerade im Zentrum des Interesses, und das Thema 5 wird in der thailändischen Gesellschaft häufig thematisiert, weil der Trend zu Schönheitsoperation immer zunimmt. Das Schreibthema 6 ist auch sehr interessant, weil es heutzutage das Zusammenleben vor der Heirat zunehmend gibt, obwohl es in Thailand als unanständig betrachtet wird.

Schreibthema 4, 5 und 6 für die Untersuchung der Textkompetenzentwicklung im Laufe des Schreibkurses.

Im Folgenden werden die Texte zur Untersuchung der vorhandenen Textkompetenz im Thailandischen Text a, b und c genannt:

- Dünn – schick oder schädlich? = Text a
- **Thailand's got talent** – brauchen wir das? = Text b
- Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen? = Text c

Die Texte zur Untersuchung der vorhandenen Textkompetenz im Deutschen werden als Text A, B und C bezeichnet:

- Dünn – schick oder schädlich? = Text A
- **Thailand's got talent** – brauchen wir das? = Text B
- Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen? = Text C

Die Texte zur Untersuchung der Textkompetenzentwicklung werden Text I, II und III genannt:

- Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen? = Text I
- Schönheitsoperation – ja oder nein? = Text II
- Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein? = Text III

5.2 Forschungsergebnisse

5.2.1 Allgemeine Beobachtungen

Beim ersten Treffen im Kurs *Writing in German 3* wurden die 15 Probanden in einem kurzen Gespräch in die Thematik der Forschung in den Zweck und die Vorgehensweise eingeführt, damit sie die Abläufe der empirischen Untersuchung nachvollziehen konnten.

Beim Verfassen der thailändischen Texte schrieben alle ForschungsteilnehmerInnen sehr konzentriert und selbstständig. Bei der Beobachtung wurde deutlich sichtbar, dass die

meisten Probanden den Hinweisen zur Aufgabenstellung keine intensive Aufmerksamkeit schenkten. Sobald sie das Arbeitsblatt bekamen, begannen sie, niederzuschreiben, ohne vorher den Text zu planen oder sich Notizen zu machen. Für jede Schreibaufgabe hatten sie 1,30 Stunden Zeit (die Unterrichtszeit), trotzdem verwendeten die meisten Probanden nur 30-45 Minuten für jeden Text. Obwohl sie beim Textschreiben miteinander reden durften, gab es keine Besprechungen unter den Probanden. Den TeilnehmerInnen wurde zwar erlaubt, auf der Rückseite des Blattes mit der Aufgabenstellung, Notizen zu machen bzw. Einfälle, Gedanken und relevante Informationen für die Gliederung bzw. für das Gliederungskonzept zu schreiben, aber nur eine Minderheit machte es, während die meisten einfach drauflos schrieben.

Ein unterschiedliches Bild erhält man während des Textverfassens in der deutschen Sprache am Kursanfang, obwohl die Probanden zu demselben Thema schrieben. Vor dem Schreiben sahen viele ForschungsteilnehmerInnen unsicher und nervös aus. Als sie nach der Ursache für dieses Unwohlsein gefragt wurden, behaupteten sie, dass sie Angst vor Sprachfehlern hatten und auch davor, dass sie nicht so gut schreiben konnten wie in der Muttersprache. Trotzdem gelang es ihnen, kurz nach dem Beginn des Textschreibens diese negativen Einstellungen zu unterdrücken und sich besser auf ihre Aufgabe zu konzentrieren. Nachdem sie die Schreibaufgabe bekommen hatten, suchten sie sich einen ihnen angenehmen Platz für das Schreiben. Zu bemerken ist aber, dass die meisten Probanden die Hinweise zur Aufgabenstellung sowie die vorgegebenen Textauszüge und Bilder dazu nur ganz oberflächlich berücksichtigten. Dies lässt vermuten, dass sie davon ausgingen, dass es dabei um das Verfassen eines Textes zu demselben Thema wie in der Muttersprache ging. Darüber hinaus wollten sie die Zeit für das Lesen der Hinweise nicht verwenden, weil sie, wie aus Gesprächen miteinander hervorging, fürchteten, mit der Schreibaufgabe nicht rechtzeitig fertig zu werden. Die meisten Probanden schrieben einfach drauflos, während nur wenige zunächst planten oder Stichworte zum Schreibthema schrieben.

Zu bemerken ist, dass das Smartphone eine große Rolle für das Textverfassen spielte. Beim Textschreiben verwendeten alle TeilnehmerInnen ihr Smartphone, meist um nach angemessenen Wörtern in der deutschen Sprache zu suchen. Im Allgemeinen gab es hin

und wieder leise Besprechungen über die grammatischen und lexikalischen Wendungen sowie die Wortwahl. Nur FT 4, FT 6 und FT 12 arbeiteten ganz ruhig und hochkonzentriert an ihrem eigenen persönlichen Platz. Die Schreibzeit dauerte im Durchschnitt viel länger als beim Textverfassen in der thailändischen Sprache, d.h. etwa 1-1,30 Stunden (im Vergleich zum Verfassen der thailändischen Texten von nur rund 30-45 Minuten). Bei der Mehrheit der Probanden war keine Zeit übrig für die Textüberarbeitung.

Während des weiteren Textschreibens im Laufe des Schreibkurses *Writing in German 3* erhält man fast immer ein ähnliches Bild: Vor dem Textschreiben sahen die meisten Probanden unsicher aus und hatten Angst vor den sprachlichen Fehlern. Ein Unterschied bestand im intensiveren Umgang mit der Aufgabenstellung. Vor dem Schreiben lasen im Verlauf des Kurses fast alle Probanden aufmerksam die Hinweise zur Aufgabenstellung. Dabei unterstrichen sie das Wesentliche und versuchten, sich über unbekannte Wörter oder unverständliche Textstellen klar zu werden, indem sie mit dem Smartphone ins Internet gingen oder einfach ihre Nachbarn und die Forscherin fragten. Dabei kann man nachdrücklich bemerken, dass sie den vorgegebenen Bildern²⁴ größere Aufmerksamkeit im Vergleich zu dem Textschreiben am Kursanfang schenkten. Dies zeigt sich insbesondere in kritischen Gesprächen mit ihren Nachbarn über die für die Aufgabe verwendeten Bilder. Dies entspricht dem Zweck des Einsatzes der Bilder, wobei die Probanden angeregt werden sollten, über den Themeninhalt nachzudenken, bevor sie schreiben. Dadurch werden mit Sicherheit Bewusstseinsinhalte und Denkvorgänge ein Stück weit zugänglich, die ihnen sonst meist verschlossen blieben. Etwa nach einer Viertelstunde begann der Prozess des eigentlichen Schreibens, und es herrschte generell eine ziemlich ruhige Atmosphäre, in der die Probanden ganz konzentriert schrieben und ab und zu Unklares leise miteinander besprachen. Der ganze Prozess des Textschreibens wurde immer vom Smartphone begleitet. Die meisten Probanden verwendeten eineinhalb Stunden fürs Textschreiben, also die ganze Unterrichtszeit, und nur ein Paar Probanden von ihnen nutzten eine Zeitspanne kürzer als eine Stunde. Das bedeutet, fast

²⁴ Alle Aufgabenstellungen und Bilder sind im Anhang aufgeführt.

die ganze Unterrichtszeit wurde nur für das Formulieren verwendet. Aus diesem Grund blieb kaum Zeit übrig für eine intensive Textüberarbeitung.

5.2.2 Ergebnisse der empirischen Untersuchung im Einzelnen

In diesem Kapitel sollen *die vorhandene Textkompetenz in der thailändischen und deutschen Sprache* und *Textkompetenzentwicklung in der deutschen Sprache* im Einzelfallnäher beleuchtet werden:

A. Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen

Die Bewertung der vorhandenen Textkompetenz in der Muttersprache erfolgt durch das Schreiben folgender 3 Texte in der thailändischen Sprache:

- Dünn – schick oder schädlich? (Text a)
- **Thailand's** got talent – brauchen wir das? (Text b)
- Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen? (Text c)

B. Vorhandene Textkompetenz im Deutschen

Die vorhandene Textkompetenz in der deutschen Sprache wurde durch das Verfassen folgender 3 Texten gemessen:

- Dünn – schick oder schädlich? (Text A)
- **Thailand's** got talent – brauchen wir das? (Text B)
- Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen? (Text C)

C. Textkompetenzentwicklung

Zur Untersuchung der Textkompetenzentwicklung wurden die Probanden aufgefordert, folgende Texte zu schreiben:

- Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen? (Text I)
- Schönheitsoperation – ja oder nein? (Text II)
- Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein? (Text III)

Bei der Untersuchung der vorhandenen Textkompetenz und der Textkompetenzentwicklung beim argumentativen Schreiben werden folgende Aspekte berücksichtigt:

- *die sachorientierte Begründung*: den eigenen Standpunkt sachorientiert begründen
- *die mehrdimensionale Problembetrachtung*: den strittigen Punkt mehrdimensional betrachten (mögliche Gegenargumente werden angeführt)
- *die textsortenangemessene Textstrukturierung*: Eine deutlich ausgeprägte Struktur des argumentativen Textes ist zu erzeugen: ein Aufbau mit einer Einleitung, Diskussionsteil (Pro- und Kontra-Argumente) und Schlussfolgerung
- *das adressatenorientierte Schreiben*: Gedanken, Gefühle, Einwände oder mögliche Meinungsabweichungen der Lesenden bedenken

Im Folgenden sollen nun die Untersuchungsergebnisse zu den oben genannten Aspekten im Einzelfall dargestellt werden. Man muss an dieser Stelle betonen, dass die Sprachfehler in den Textbeispielen, die sich in den folgenden Abschnitten finden, wie zum Beispiel falsche Verbflexion, Wortstellung, Zeichensetzung, Genusmarkierung, Buchstabenauslassung oder Orthografie, **keine Tippfehler sind, sondern die Fehler, die die Probanden beim Textschreiben machten.**

FT 1

A. Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen

FT 1²⁵ steht beim Verfassen von den drei muttersprachlichen Texten auf der 4. und 3. Stufe. In folgender Tabelle werden die Ergebnisse dargestellt:

Tab. 5.2-1: Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 1

Text a	Text b	Text c
Stufe 4	Stufe 4	Stufe 3

²⁵ Für eine bessere Lesbarkeit wird hier und im Folgenden die männliche Form verwendet (der Proband).

Bei der Betrachtung der muttersprachlichen Texte von FT 1 ist deutlich erkennbar, dass er die Texte aus einem lebenspraktischen Wissen heraus verfasst. Der Standpunkt in den Texten wird explizit ausgedrückt und mit Allgemeinwissen gestützt, wie man an folgenden Beispielen sehen kann:

Bsp. 1: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] วิธีการที่ผู้หญิงส่วนใหญ่ใช้ในการมีรูปร่างผอมเพรียวนั้นมีหลากหลายรูปแบบ [...] มีทั้งวิธีที่ถูกและวิธีที่ผิดแตกต่างกันออกไป ซึ่งคนที่ใช้วิธีที่ถูกต้อง คือมีการดูแลสุขภาพที่ดี ออกกำลังกายสม่ำเสมอ กินอาหารถูกต้องครบหลัก 5 หมู่ ไม่กินจำพวกแป้งมากเกินไป ทานผลไม้เป็นประจำ ก็สามารถทำให้รูปร่างดีและสวยงามได้ แต่ถ้าเลือกใช้วิธีผิดๆ ก็คือการไม่ดูแลตัวเอง ใช้วิธีอดอาหาร และที่สำคัญไม่ออกกำลังกาย วิธีการนี้จะทำให้คุณมีรูปร่างผอมที่จะนำไปสู่สุขภาพทรุดโทรมได้ [...] ดังนั้นดิฉันจึงคิดว่าการมีรูปร่างผอมสำหรับดิฉันคือความสวยงาม หรือหนทางสู่สุขภาพที่ทรุดโทรมนั้น ก็ขึ้นอยู่กับวิธีการเลือกของแต่ละคน

Bsp. 2: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

การฟังเพลงนั้นเป็นสิ่งที่ดี เป็นวิธีช่วยให้เราผ่อนคลาย ไม่ทำให้เราเครียด ยิ่งถ้าเราฟังเพลงในแนวที่เราชอบก็จะยิ่งทำให้เรามีความสุขมากขึ้น แต่ในการที่เราจะทำการบ้านไปด้วยและฟังเพลงไปด้วยนั้น ดิฉันไม่เห็นด้วย เพราะดิฉันคิดว่าการฟังเพลงขณะที่ทำการบ้านจะบั่นทอนสมาธิและความตั้งใจในการทำการบ้าน [...] มนุษย์เราเวลาทำการบ้าน หรือทำงานอย่างใดอย่างหนึ่ง จะต้องใช้ความคิด จะต้องมีความแน่วแน่ เพื่อที่จะทำให้งานนั้นออกมาเสร็จสมบูรณ์ และที่สำคัญต้องมีความถูกต้องและชัดเจน [...]

Bsp. 3: Zum Thema „Thailand’s got Talent – brauchen wir das?“

[...] บางโชว์ก็แสดงออกมาได้ดีเลยทีเดียว เช่น การแสดงอุคูเร่ ร่วมกับการร้องเพลงไปด้วยของน้องเกล ซึ่งน้องเกลเล่นอุคูเร่ได้เก่งมาก ทำให้เราได้เห็นเด็กอายุน้อยๆ เขาก็มีความกล้าแสดงออกที่จะมาโชว์ เราจะได้เห็นศักยภาพของเด็กว่าเขาสามารถทำเรื่องบางเรื่องได้ไม่แพ้ผู้ใหญ่ [...] อีกหนึ่งโชว์ที่ดิฉันชอบมากคือการเต้นประกอบดนตรีโดยที่ฉากหลังใช้ระบบคอมพิวเตอร์ทำเป็นเรื่องราว เต้นโดยให้ตัวเองเข้าไปอยู่ในเรื่องราวนั้นและแสดงออกโดยท่าเต้นต่างๆ ถือว่าเป็นโชว์ที่หาดูยากและเป็นโชว์หนึ่งที่แสดงออกมาแล้วดีมาก [...] ซึ่งการโชว์ของรายการก็มีทั้งดีและไม่ดี มีทั้งผู้ที่มาด้วยความตั้งใจที่อยากจะทำโชว์ และผู้ที่ไม่ได้ตั้งใจจะมาโชว์ แต่ถูกจ้างมาและโชว์ยังเป็นโชว์ที่ไม่เหมาะสมด้วย คือโชว์ของผู้หญิงที่ถอดเสื้อและเขาเทสีลงบนตัวของเขาแล้วโชว์หน้าอกในการวาดรูป [...] ดิฉันคิดว่ารายการThailand’s got Talent ควรต่อไป เพราะยังมีประชาชนอีกหลายคนที่เขามีความสามารถและต้องการแสดงความสามารถของเขา [...]

Bezüglich der Wechselseitigkeit der Perspektiven zeigt sich, dass FT 1 auch in den oben genannten Textbeispielen versucht, den strittigen Punkt aus fremden Perspektiven zu betrachten. Und zwar zeigt sich dies in der Erwähnung von angemessenen sowie unangemessenen Wegen zum Dünnsein, die den gesundheitlichen Zustand beeinflussen

können (Bsp. 1) und von Vor- und Nachteilen des Musikhörens (Bsp. 2). Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“ spricht er von guten und unangemessenen Shows (Bsp. 3). Es ist darauf hinzuweisen, dass er den strittigen Punkt nicht nur aus seiner eigenen Sicht, sondern aus unterschiedlichen Perspektiven heraus betrachtet.

Charakteristisch für FT 1 ist, dass er an mehreren Textstellen seine subjektiven Aussagen verallgemeinert. Um dies zu leisten, verwendet er häufig generalisierende Pronominalphrasen z.B. „ผู้หญิงส่วนใหญ่“ (die meisten Frauen) „นางแบบในปัจจุบัน“ (die heutigen Fotomodelle) „ผู้หญิงในปัจจุบัน“ (die heutigen Frauen) „หลายคน“ (mehrere Leute) usw. und verallgemeinernde Pronomina „มนุษย์เรา“ (die Menschen), „แต่ละคน“ (jeder) und „พวกเรา“ (wir). Durch die generisierenden Sprachmittel gewinnen seine persönlichen Behauptungen Überzeugung, und der Text weist einen intersubjektiven Charakter auf.

Betrachtet man die Leserbewusstheit in den drei Texten, wird ersichtlich, dass FT 1 sich darum bemüht, mit seinen Lesenden über seine Texte zu reden. Dies erfolgt durch **direktes Ansprechen mit dem Personalpronomen „คุณ“ (Sie)**. Jedoch besteht dadurch manchmal eine große Nähe zu einem persönlichen Angriff, weil es hier das verstärkte **Auftreten des Modalverbs „ต้อง“ (müssen) und eine Reihe von negativen Wirkungen** gibt, die nur aus der Perspektive des Probanden kommen und nicht durch sachbezogene Beweise gestützt werden. In diesem Fall sprechen wir besonders von Text c, in dem die Nachteile des Musikhörens, das die Lesenden bei den Hausaufgaben beeinflusst, dargestellt werden. Das kann an folgendem Beispiel verdeutlicht werden:

Bsp. 4: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] เวลาคุณฟังเพลงคุณก็ต้องร้องเพลงไปด้วย ดิฉันคิดว่าสิ่งนี้เป็นตัวบั่นทอนคุณ ในเวลาที่คุณทำการบ้าน อาจจะทำให้การบ้านของคุณไม่ถูกต้องเท่าที่ควร เพราะคุณจะต้องฟังเพลงไปด้วย ร้องเพลงไปด้วย และทำการบ้านไปด้วย ที่สำคัญดิฉันคิดว่าจะทำให้คุณเสียเวลามากยิ่งขึ้น แทนที่คุณจะทำการบ้านได้รวดเร็วเพราะคุณมีสมาธิจดจ่อกับสิ่งเดียว แต่นี่คุณต้องใช้สมองทำสองอย่างในเวลาเดียวกัน มันจะทำให้คุณทำการบ้านเสร็จช้าลงเพราะคุณต้องใช้ความคิดเป็นระยะเวลานานเนื่องจากคุณไม่ได้จดจ่ออยู่กับการบ้านเพียงสิ่งเดียว และนั่นจะทำให้คุณเสียเวลามากยิ่งขึ้น [...]

Das Beispiel 4 zeigt auch, dass derselbe Gedanke sich ganz durchgehend in diesem Abschnitt wiederholt, d.h. während des Erledigens anspruchsvoller Arbeiten verringert das begleitende Musik-Hören die Konzentration und dieses verursacht einen zunehmenden Zeitverbrauch („เวลาคุณฟังเพลงคุณก็ต้องร้องเพลงไปด้วย ดิฉันคิดว่าสิ่งนี้เป็นตัวบั่นทอนคุณ ในเวลาที่คุณทำการบ้าน [...] แต่ที่คุณต้องใช้สมองทำสองอย่างในเวลาเดียวกัน มันจะทำให้คุณทำการบ้านเสร็จช้าลง [...] และนั่นจะทำให้คุณเสียเวลามากยิ่งขึ้น“). Das wiederholte Auftreten desselben Gedankens signalisiert Spuren einer unbewussten Planung und Einordnung der Gedanken. Berücksichtigt man die Schreibzeit für diesen Text, die nur bei 45 Minuten lag, so wird ersichtlich, dass Gedanken und Ideen unmittelbar verbalisiert werden. Die kurze Schreibzeit deutet auch auf die Spontantität bzw. das Drauflosschreiben hin. Deshalb sieht man im Text stellenweise die Redundanz und Brüche im Textzusammenhang. Der Fall gilt auch für die beiden übrigen Texte.

Auffällig bei FT 1 ist darüber hinaus die Verwendung einer Vielzahl von Konnektoren, um die Sinnzusammenhänge im Text zu erzeugen sowie um die Einschränkung der Geltung von Behauptungen anzugeben. Kausale und konzessive Konnektoren werden im Allgemeinen logisch-adäquat eingesetzt. Das hilft den Lesenden also, Textkohärenz beim Lesen zu gestalten.

Im Großen und Ganzen kann man sagen, dass FT 1 in seinen drei muttersprachlichen Texten seinen Standpunkt präzise ausdrücken und nachvollziehbar mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen begründen kann. Er ist außerdem in der Lage, eine argumentative Struktur mit einer Einleitung, einem Diskussionsteil und einem Schlussteil herzustellen. Redundante Gedanken können zwar den Lesefluss an einigen Stellen stören, aber der Schreibende kann im Allgemeinen mithilfe des situativen Kontextes und des angemessenen Einsatzes der Verknüpfungsmittel einen Textsinn erzeugen. Eindeutig erfolgt die Leserbewusstheit durch direktes Ansprechen der Lesenden und die Wechselseitigkeit der Perspektive.

B. Vorhandene Textkompetenz im Deutschen

Ganz anders als argumentatives Schreiben in der Muttersprache befindet sich FT 1 beim Verfassen von allen deutschsprachigen Texten auf der 2. Stufe, wie es folgende Tabelle verdeutlicht:

Tab. 5.2-2: Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 1

Text A	Text B	Text C
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2

Beim Textverfassen in der deutschen Sprache wird der Argumentationsgang im Großen und Ganzen auf der Basis von individuellen Erlebnissen gestaltet. Der Standpunkt in den jeweiligen Texten wird durch Bezüge auf seine subjektive Welt oder auf seinen Bekanntenkreis gestützt. Trotzdem versucht der Proband, seine persönlichen Meinungen mithilfe sprachlicher Elemente zu verallgemeinern, damit er die Sachverhalte auf eine neutrale Weise darstellen kann. Alle Texte von FT 1 enthalten aus diesem Grund nicht nur das Pronomen der 1. Person Singular „ich“, sondern auch die verallgemeinernden Pronomina „man“ und generalisierende Nominalphrasen (mit Unterstrich markiert). Diese können an folgenden Beispielen verdeutlicht werden:

Bsp. 5: **Zum Thema** „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Viele Leute denken, beim Hausaufgaben Musik zu hören. Während man Hausaufgaben machen, will man singen, weil man dieser Musik kennt.

Bsp. 6: **Zum Thema** „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Alle Menschen, die die Fähigkeit haben, können alles etwas in einem Bühnenauftritt in der Show z.B. Singen, Malen, Tanzen, Akrobatik, Operngesang, Ausdruckstanz usw.

Charakteristisch für argumentative Texte von FT 1 ist, dass die Texte kein Sachwissen und keine alternativen Positionen oder mögliche Meinungsabweichungen der Lesenden beinhalten. Nur in Text B spricht FT 1 ganz kurz von einigen Beispielen für unangemessene Shows, obwohl sein Standpunkt sich darauf bezieht, dass man

Thailand's got talent braucht. Jedoch ist das keine richtige Diskussion über Pros und Cons; es ist nur eine kurze Erwähnung der Einwände mit einigen Beispielen dafür.

Bsp. 7: Zum Thema „Thailand's got talent – brauchen wir das?“

[...] Aber es gibt einige Menschen, die der Zweck von der Show missverstehen und ihre Begabung präsentieren, die unpassend ist z.B. Während ein Man ihre Show präsentiert, zieht er Kleidung aus und so weiter. Darüber hinaus gibt es die Frau, die das Hemd ausziehen und dann benutzt sie ihre Brust zu malen [...].

Die subjektive Darstellung der Sachverhalte weist darauf hin, dass der Proband nicht in der Lage ist, den strittigen Punkt aus mehreren Perspektiven zu betrachten und mögliche Einstellungen oder Gefühle der Lesenden zu bedenken. Allerdings scheint FT 1 nicht zu vergessen, dass der Text von jemandem gelesen wird, deshalb spricht er ständig seine Lesenden direkt an und benutzt rhetorische Fragen, wie die folgenden Beispiele illustrieren:

Direktes Ansprechen:

Bsp. 8: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Es ist wahr, dass die Musik ablenken kann, aber in Wirklichkeit hört man Musik beim Erstellen von Hausaufgaben, ich glaube, dass Sie mehr stressig werden, weil Sie nicht fertig Hausaufgaben machen können.

Rhetorische Frage:

Bsp. 9: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Warum wollen heutzutage so viele Menschen dünn sein?

Die Leserbewusstheit von FT 1 zeigt sich nur in diesen rhetorischen sprachlichen Elementen, nicht im Sinne einer Wechselseitigkeit der Leserperspektive. In Text B sieht man diese rhetorischen Sprachmittel der Leserbewusstheit gar nicht. Das Fehlen der Leserperspektive beim Schreiben in der deutschen Sprache weist darauf hin, dass FT 1 sprachlich überfordert ist und der Sensibilität für seine Kommunikationspartner nicht bewusst ist. Die Vernachlässigung der Leserperspektive und das fehlende Anführen von möglichen Meinungsabweichungen führen zur Entkräftung der dargestellten

Behauptungen und weiterhin zu einer ungeeigneten argumentativen Textstruktur, weil es den drei deutschsprachlichen Texten am Diskussionsteil fehlt, in dem Position und Gegenpositionen thematisiert und belegt werden sollen.

Ein Blick auf die kausale Beziehung in den Texten zeigt deutlich, dass die logisch-schlüssige Verknüpfung von einzelnen Textelementen zum großen Teil durch einen begrenzten Wortschatz und Grammatikfehler gestört werden. Die drei Texte enthalten schwer verständliche Textstellen, weil es eine gewisse Anzahl an sprachlichen Fehlern gibt. Dies betrifft vor allem die Orthografie, die Genusmarkierung und Deklination, die Pronomen sowie die Verbflexion. Manche Sätze sind unvollständig und inadäquat, mitunter auch fehlerhaft in der Wortstellung. Diese Sprachabweichungen können anhand folgender Beispiele verdeutlicht werden:

Orthografie:

Bsp. 10: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Ich danke [denke], dass sie dünn sein möchten, weil sie Media in Television oder im Internet ziehen [sehen] [...]. Viele Model [Fotomodelle] oder Schauspieler in Television sein dünn und denken, dass sie schön sein, darum flogen [folgen] sie die Model [Fotomodellen] und Schauspielerin. [...], ich glaube, dass sie falus [falsch] gedacht haben.

Genusmarkierung und Deklination:

Bsp. 11: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Meine Meinung nach [Meiner Meinung nach], Thailand’s got talent ist eine gute Show.

Falsche Pronomina:

Bsp. 12: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Während ein Man ihre [seine] Show präsentiert, zieht er Kleidung aus und so weiter.

Verbflexion:

Bsp. 13: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Darüber hinaus gibt es auch die Frau, die das Hemd ausziehen [auszieht] und dann benutzt sie ihre Brust zu malen.

Bsp. 14: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Darüber hinaus denken viele Jungen, dass sie dünn sein [sind], deshalb sein [sind] sie schön oder schick.

Unvollständige Sätze:

Bsp. 15: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Wenn sie nicht Sport treiben und nicht oder wenige essen am Abend, um dünn zu sein.

Bsp. 16: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Viele Leute denken, beim Hausaufgaben Musik zu hören.

Redundante Sätze:

Bsp. 17: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Wenn man *beim Hausaufgaben* Musik zu hören, muss man Musik hören und Hausaufgaben machen zur gleichen Zeit.

Unnötige Sätze:

Bsp. 18: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Darum soll „Thailand’s got talent“ nächste sein [= weiter ausgestrahlt werden], um alle Menschen, die es die Fähigkeit gibt, diese Show zu präsentieren. Aber alles das ist nur meine Meinung, vielleicht die manche Menschen vereinbaren nicht mit meiner Meinung

Im Beispiel 18 schwächt der unterstrichene Satz den Standpunkt und entkräftet die Überzeugungskraft der aufgestellten These. Zu bemerken ist auch, dass der erste Satz, der den Standpunkt enthält (***Darum soll „Thailand’s got talent“ nächste sein***), auch nicht verständlich ist. Das ist anzunehmen, dass der Satz von der muttersprachlichen Formulierungsweise beeinflusst wird. Im Thailändischen sagt man also, **„Thailand’s got talent“ ควรอยู่ต่อไป** („Thailand’s got talent“ soll nächste sein). Das bedeutet im Deutschen: **„Thailand’s got talent“ soll** weiterhin im Programm bleiben“.

Allgemein kann man sagen, dass FT 1 überwiegend Probleme mit eingeschränkten Wortschatzkenntnissen und grammatischen Regeln hat. Sprachliche Fehler treten

gelegentlich in den drei Texten auf und machen die Textkohärenz brüchig. Betrachtet man den Argumentationsgang in den drei Texten, so wird deutlich, dass die eigene Meinung zwar geäußert und begründet wird, aber die Begründung nur auf der Basis von individuellen Interessen und Bedingungen entwickelt wird. FT 1 vernachlässigt stützende Beispiele, Sachwissen und die Perspektiven aus fremden Augen. Der Standpunkt wird daher nur vereinzelt begründet. Das heißt, dass diese einseitige Einschätzung leicht bestreitet werden kann.

Vergleich der vorhandenen Textkompetenz in den thailändischen und deutschen Texten

Vergleicht man die Textkompetenz in der thailändischen und deutschen Sprache, so ergibt sich ein unterschiedliches Bild: FT 1 ist es in den thailändischen Texten besser gelungen, nötige argumentative Textgestaltungselemente einzubringen. Die Texte in der Muttersprache werden zwar erlebnisorientiert verfasst, aber man sieht darin noch das Allgemeinwissen bzw. Erfahrungswissen, während die individuellen Bedingungen, Interessen und Erfahrungen im Mittelpunkt des Argumentierens in der deutschen Sprache stehen. Die begrenzten Sprachkenntnisse im Deutschen haben zur Folge, dass der Proband nicht alles, was er ausdrücken möchte, verbalisieren kann, und die Texte eine hohe Anzahl von sprachlichen Normverletzungen enthalten. Die Texte sind sprachlich so fehlerhaft, dass sie sich nicht flüssig lesen lassen. Um Lücken zu schließen und um kausale Beziehungen zwischen einzelnen Aussagen herzustellen, brauchen die Lesenden in hohem Maße ihr Weltwissen und ihre Imaginationskraft.

Darüber hinaus fehlen den Texten im Deutschen auch die mehrdimensionale Betrachtungsweise eines kritischen Sachverhalts und die Bewusstheit des fiktiven Lesenden. Man sieht aus diesem Grund nur eine sporadisch begründete Stellungnahme zum Thema, und zwar das unreflektierte assoziative Schreiben. Ganz anders als die Texte im Thailändischen werden die argumentativen Texte in der deutschen Sprache nicht textsortenspezifisch aufgebaut. Wegen des fehlenden Anführens von Pro- und Kontra-Argumenten gibt es hier also keinen Diskussionsteil der Textstruktur, während dieser Teil in den muttersprachlichen Texten ganz deutlich erscheint. Für mich ist es

daher ganz eindeutig, dass es FT 1 schwer fällt, die vorhandene Textkompetenz und Schreibstrategien in der Muttersprache auf die deutsche Sprache zu übertragen.

C. Textkompetenzentwicklung

Aus der Analyse der drei Texte, die zu Beginn des Schreibkurses verfasst wurden, geht hervor, dass FT 1 auf Stufe 3 steht. Der Vergleich von dieser vorhandenen Kompetenz mit der Textkompetenz im Laufe des Schreibkurses zeigt eine deutliche Entwicklung, die in folgender Tabelle dargestellt wird.

Tab. 5.2-3: Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 1

Vorhandene Textkompetenz			Entwicklung der Textkompetenz		
Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 3	Stufe 3

Dieser Befund zeigt, dass die Textkompetenz von FT 1 sich auf eine höhere Stufe entwickelte. Verglichen mit der vorhandenen Textkompetenz stellen sich folgende Veränderungen dar: Der Unterschied besteht hier in erster Linie in der Fähigkeit, sich von der Subjektivität hin zur Objektivität zu wenden und den thematischen Gegenstand aus fremder Sicht zu betrachten. Bei der Textkompetenz vor der Teilnahme am Schreibkurs basiert die Begründung nur auf den individuellen Interessen und Umständen, aber schon in Text I zeigt sich eine Kompetenz zur vielseitigen Betrachtung eines Problems. Auch wenn es manchmal nur um eine kurze Erwähnung von Gegenargumenten geht, ist es ein Indiz dafür, dass FT 1 mehr oder weniger seine eigene Welt des Ichs überwinden und sich mögliche Eindrücke fiktiver Lesenden vorstellen kann. Wenn man Änderungen der Textkompetenz in den jeweiligen Texten genauer betrachtet, so zeigen sich darin keine signifikanten Entwicklungsunterschiede. Aus diesem Grund wird folgenderweise die Textkompetenzentwicklungen innerhalb der drei Texte im Gesamtbild betrachtet.

Ein Charakteristikum der drei Texte von FT 1 ist der Zuwachs an Informationen und Sachverhalten. Statt nur eigene Eindrücke und Erlebnisse darzustellen, verfügt der

Schreibende über relevante Informationen aus unterschiedlichen Quellen, wie etwa sich **in folgender Formulierung zeigt**: „ich habe schon im Internet, Facebook oder Zeitung **gelesen, dass Schönheitsoperation nicht nur Vorteile hat, sondern auch Nachteile**“ (Schönheitsoperation – ja oder nein?). Die Berufung auf andere Textquellen weist darauf hin, dass der Proband versucht, überzeugende Beweise auf den Tisch zu legen, nicht nur aus seiner eigenen Perspektive heraus zu betrachten. Dies zeigt sich in folgenden Beispielen:

Bsp. 19: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

Meiner Ansicht nach die Schuluniform ist wichtig. Aber manche glauben, dass die Schuluniform unwichtig ist. Die Uniform gibt es nicht nur Vorteile, sondern auch Nachteile [...]. In Schule mit allen Schülern tragen Schuluniform, darum ist die Schule Ordnung [...]. Während anziehen sie die Schuluniform, denken sie regelmäßig, dass ihre Funktion Schüler sind. [...] Ich denke, dass Nachteile von der Schuluniform wenig ist. Vielleicht für Schüler, die Familie mit niedrigem Einkommen sind, denken, dass Schuluniform unwichtig für sie ist, weil Kosten steigen müssen, um Schuluniform zu kaufen.

Bsp. 20: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

Heutzutage ist die Schönheit sehr wichtig für die meisten Frauen, weil heutzutage die Frau, die sehr schön ist, mehr Chancen bekommt z.B. Mann kann einfach Arbeit finden. Ich habe schon im Internet, Facebook oder Zeitung gelesen, dass Schönheitsoperation nicht nur Vorteile hat, sondern auch Nachteile. Zum Beispiel in Thailand gibt es eine Singerin, die Sunny heißt. Sie habe bereits eine Schönheitsoperation hinter ihr. Aber es nicht erfolgreich, weil sie nicht richtig Arzt trifft und sie hat nicht schon ein Gespräch führen mit Arzt über Operation.

Die Abwendung von der Beschäftigung mit sich selbst hin zur objektiven Sachverhaltsdarstellung zeigt sich deutlich darin, dass metakommunikative Formulierungen (z.B. ich glaube/denke, dass ...) in den Hintergrund treten. Stattdessen **kommen metakommunikative Wendungen wie „manche Leute glauben, dass ...“ oder „man muss sicher sein, dass ...“ vor. Dementsprechend findet sich auch eine häufige Anwendung von verallgemeinernden Pronomina wie „man“ und „wir“ sowie generalisierende Nominalphrasen.**

Berücksichtigt man die Kausalbeziehung, so wird deutlich, dass FT 1 anhand von Bezugnahme auf Sachverhalte außerhalb der eigenen Erfahrungswelt komplexere

Argumentationen gestalten kann. Stützende Beispiele werden auch angeführt. Aber es sollte nicht so verstanden werden, dass er wie ein kompetenter Schreibender vielschichtige und hochkomplexe Argumentationen schreiben kann. Wir sprechen in diesem Zusammenhang nur von *komplexeren* Inhalten und *wachsender* Vielfalt der Sachverhalte im Vergleich zu den drei vorherigen Texten (Text A, B und C). Es darf nicht übersehen werden, dass es bei FT 1 immer noch Unklarheiten, Unvollständigkeiten und Schwachstellen im Argumentationsvorgang gibt. Diese Probleme zeigen sich ganz offensichtlich schon in den ersten drei Texten bei der Untersuchung der vorhandenen Textkompetenz in der deutschen Sprache, (aber nicht in der Muttersprache). Die Wurzel der Schwierigkeiten liegt in besonderem Maße in den Sprachkenntnissen, die nicht ausreichen, um eine Problemsituation klar und verständlich zu erklären sowie um einen eigenen Standpunkt ausführlich zu begründen. Dieser Sachverhalt soll nun an folgenden Beispielen verdeutlicht werden (schwer verständliche Textstellen werden mit einem Unterstrich markiert):

Bsp. 21: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Und Schuluniform gibt es Vorteile für Lehrer z.B. wenn die Schüler Fehler außerhalb der Schule machen, macht es leiter zu erfassen, um sie zu bestrafen [= kann man leichter erkennen, aus welcher Schule sie kommen, und sie können bestraft werden].

Bsp. 22: Zum Thema „Schönheitsoperation-ja oder nein?“

[...]. So ich bin dagegen die Schönheitsoperation. Wenn ich Operation mache und wenn ich das Alter wäre [= ich lasse eine Operation machen, wenn ich alt werde]. [...]. Mann muss so viel Informationen über die Schönheitsoperation finden und mann muss sicher sein, dass Artz, das Gespräch macht, gut Operation macht muss sicher, dass Artz richtig Artz ist [= man muss sicher sein, dass der Arzt, mit dem man spricht, ein wirklich guter Arzt ist und eine Operation gut machen kann].

Bsp. 23: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

Bevor man vor der Heirat zusammenleben, muss man Eltern erlauben [= muss man seine Eltern um Genehmigung bitten]. Ich glaube, dass die meisten Thais dagegen das Zusammenleben vor der Heirat sind, weil in Thailand es langere Kultur über Heirat gibt. Man soll nicht vor der Heirat zusammenleben, man muss nur den Heirat und Eltern muss akzeptieren [= man muss zunächst heiraten, und die Eltern müssen die Heirat akzeptieren].

Von den oben genannten Beispielen kann man ein konkretes Verständnis dafür erwerben, dass FT 1 eigentlich viele Gedanken zu vermitteln hat, aber sein mangelhaftes Sprachwissen als Hindernis für eine verständliche Verbalisierung dieser wirkt. Unterbrochene und unvollständige Satzfolgen sowie zahlreiche Grammatikfehler erschweren den Lesefluss und die Verständlichkeit des Textes. Um den Text zu verstehen und um Textkohärenz beim Lesen zu bilden, muss der Lesende sein Weltwissen und seine Vorstellungskraft besonders gut einbringen. Die Sprachfehler betreffen, wie in den drei vorherigen Texten, vor allem die Orthografie, die Verbflexion, die Wortstellung im Satz und unvollständige Sätze.

Bemerkenswert ist es auch, dass er häufig wörtliche Wiederholungen verwendet, um die Textkohärenz zu gestalten. Beispielsweise benutzt er achtmal das Wort „**Schönheitsoperation**“, obwohl in der Aufgabenstellung auch andere Ausdrücke wie „plastische Chirurgie“, „Schönheitsbehandlung“ oder „ästhetische Operation“ angeboten werden. Ähnliches gilt auch für das Wort „**Schuluniform**“: **Statt die vorgegebenen** Ausdrucksmittel wie „Uniformierung“ oder „vorgeschriebene Kleidung“ anzuwenden, benutzt er im ganzen Text das Wort „Schuluniform“. Es ist zwar deutlich, dass er die Aufgabenhinweise gelesen und solche Ausdrucksmittel gesehen hat, weil es Unterstriche und Notizen in der Aufgabenstellung gibt, aber er kann keinen Gebrauch von diesen Informationen machen.

Eindeutig ist darüber hinaus seine Schwierigkeiten mit der Gedankeneinordnung. Dieses Problem beeinträchtigt den zentralen Textzusammenhang. Mit zunehmender Textlänge scheint es für FT 1 manchmal schwieriger, seine Gedanken zu fokussieren und einzuordnen. Er vergisst einfach, was er vorher schon geschrieben hat, und kann seine Aussagen nicht fortsetzen. Dies kann an folgenden Textteilen in Text III illustriert werden:

Zum Thema Zusammenleben vor der Heirat drückt er seinen Standpunkt wie folgt aus:

Bsp. 24: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

Meine Meinung nach finde ich, dass das Zusammenleben vor der Heirat ein gutes Mittel ist. Vielleicht soll man vor der Heirat kennenlernen.

Im Schlussteil schreibt er aber das Gegenteil:

Bsp. 25: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

Manche Leute glauben, dass das Zusammenleben vor der Ehe ein gutes Mittel ist, eine Scheidung zu vermeiden. Ich glaube, dass das Zusammenleben vor der Heirat auch trennt [= das Zusammenleben vor der Heirat kann zur Scheidung führen].

Brüche zeigen sich im Text II auch darin, dass FT 1 Vorteile von Schönheitsoperation beschreibt und ein stützendes Beispiel angibt aber gleich danach das Gegenteil schreibt: **„So ich bin dagegen die Schönheitsoperation“**. Dieses „so“ steht aber in keinem Zusammenhang mit der vorhergehenden Äußerung. Dies zeigt sich noch deutlicher in folgenden Formulierungen:

Bsp. 26: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

[...] Darüber hinaus gibt es die Frau, die Erfolg für Schönheitsoperation hat. Sie heißt Meang. Sie liebt gern Schönheitsoperation und bevor sie Operation entscheidet, muss sie ein Gespräch führen mit Arzt und Information über Operation entscheidet. Nachdem sie Operation entscheidet hat, hat die Erfolg und sehr schön. So bin ich dagegen die Schönheitsoperation, weil das für mich kein Grund wäre, mache ich Operation [...].

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass FT 1 ein besseres Verständnis als zu Beginn des Kurses dafür hat, dass argumentierendes Schreiben eine sachorientierte Darstellung und Beweise auf allen Seiten verlangt. Aufgrund dieses Verständnisses enthalten seine Texte mehr Sachlichkeit und Intersubjektivität. Dieses gilt als wichtiges Merkmal für die Kompetenzentwicklung von der Stufe 2 zur Stufe 3. Das, was für ihn als Hindernis auf dem Weg zu Stufe 4 gilt, sind eingeschränkte Sprachkenntnisse und eine mangelhafte Kompetenz zur logischen Informationsverknüpfung. Diese Probleme stellen sich ganz offensichtlich schon in den ersten Texten bei der Untersuchung der vorhandenen Textkompetenz dar und sind in den letzten drei Texten immer noch deutlich. Die Entwicklung in den Bereichen der Sprachkenntnisse und Textkohärenzerzeugung findet also noch nicht statt. Kontinuierliche Entwicklungsveränderungen können zusammenfassend in folgender Tabelle dargestellt werden:

Tab. 5.2-4: Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 1

Aspekte der Textkompetenz	Vorhandene Textkompetenz		Textkompetenzentwicklung
	Thailändisch	Deutsch	Deutsch
Die sachorientierte Begründung	Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen Logische Kausalbeziehung	Begründung mit persönlichen Vorlieben und Interessen Schwache Begründung	Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen Brüchige Kausalbeziehung an manchen Textstellen durch Sprachfehler und unkohärente Gedankeneinordnung
Die mehrdimensionale Problem-betrachtung	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten	Verzicht auf Kontra-Argumente	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten
Die Textstrukturierung	Einleitung – dem zweiten Pronomen „คุณ“ (Sie). Diskussionsteil – Schlussteil	Einleitung – Begründung der eigenen Position – Schlussteil	Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil
das adressatenorientierte Schreiben	Leserbewusstheit: direktes Ansprechen/rhetorische Fragen/Wechselseitigkeit der Perspektiven	Leserbewusstheit: direktes Ansprechen/rhetorische Fragen	Leserbewusstheit: direktes Ansprechen/rhetorische Fragen/Wechselseitigkeit der Perspektiven

Sonstiges	Verstärktes Auftreten des Wortes „Ich“	Viele Sprachfehler und unvollständige Sätze, die die Verständlichkeit der Texte beeinträchtigen Dominanz narrativer Sprachmittel und Verstärktes Auftreten des Ichs	Viele Sprachfehler, die zu Brüchen im Text führen Zuwachs an Sachverhalten weniger Auftreten des Pronomens „Ich“
-----------	--	--	--

FT 2

A. Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen

FT 2 befindet sich beim Verfassen der drei muttersprachlichen Texten auf der 2. Stufe. Die Ergebnisse werden zusammenfassend in folgender Tabelle dargestellt:

Tab. 5.2-5: Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 2

Text a	Text b	Text c
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2

Die Texte von FT 2 werden im Besonderen aus emotional geprägten Stellungnahmen und aus der subjektiven Erfahrungswelt des Ichs heraus verfasst. Dies erkennt man vor allem daran, dass der Schreibende ganz am Anfang des Hauptteils vom Text a seine eigene dünne Figur und die aus der Düntheit entstehenden Schwierigkeiten im Alltagsleben beschreibt. Die Beschreibung enthält etwa fast die Hälfte des Hauptteils. So beschreibt er auf eine gefühlsbetonte Weise:

Bsp. 1: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

ก่อนอื่นต้องขบออกก่อนเลยว่า ดิฉันนั้นเป็นคนที่รูปร่างผอมสูง ดิฉันหนัก 40 กิโลกรัม และสูง 160 เซ็นติเมตร [...] ดิฉันไม่เคยมีความคิดในหัวเลยว่า ผอมแล้วจะดูดี นอกจากนั้นแล้วความผอมยังเป็นความยากลำบากในการใช้ชีวิตอีกด้วย กล่าวก็คือคนผอมหาเสื้อผ้าใส่ก็ลำบาก ยกของหนักอะไรก็ไม่ไหว พละกำลังเรียวแรงต่างๆไม่ค่อยจะมี มีแต่เสียกับเสียทั้งนั้น [...].

Die Beschreibung aus der Perspektive des subjektiven Ichs wiederholt sich auch in den zwei übrigen Texten. Im Text b verwendete er etwa die Hälfte des Gesamttextes für die Beschreibung der Hauptmerkmale der Show „Thailand’s got Talent“. Eine beschreibende Schreibweise sieht man auch im Text c, in dem der Proband fast die Hälfte des Textes für eine detaillierte Schilderung der Rolle des Musikhörens im Alltagsleben verwendet. Hierbei sieht man, dass FT 2 unzureichend in der Lage ist, am kritischen Punkt orientiert zu argumentieren, d.h. er kann nur erzählen und beschreiben, aber nicht sachadäquat begründen. Dies kann an folgenden Beispielen deutlich gemacht werden:

Bsp. 2: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] ส่วนตัวดิฉันเคยติดตามรายการนี้อยู่เช่นกัน ดิฉันชอบตรงที่รายการนี้ไม่จำกัดอายุ เพราะบางที่เราอาจเพิ่งมารู้ตัวว่ามีพรสวรรค์ตอนอายุ 60 ปีขึ้นไปก็เป็นได้ โชว์บางโชว์ที่ดิฉันได้ดูมีเด็กอายุประมาณ 4 ขวบออกมาร้องเพลงดีดลูกculeไปด้วยพอได้ดูดิฉันก็รู้สึกชื่นชมประทับใจ และทั้งในความสามารถของเด็กน้อยวัย 4 ขวบ [...].

Bsp. 3: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

เพลงแต่ละเพลงที่ถูกแต่งหรือประพันธ์ขึ้นมาั้นเปรียบเสมือนเครื่องมือชั้นดีที่ช่วยในการปลดปล่อยจิตใจ รวมไปถึงสร้างความบันเทิงให้กับผู้คนในทุกยุคทุกสมัย ด้วยเนื้อร้องจังหวะดนตรี ตลอดจนท่วงทำนองของบทเพลงที่ได้ถูกบรรเลงผ่านเครื่องดนตรีนานาชนิดสามารถตรึงจิตใจของผู้คนที่ได้ยินและได้ฟังทำให้ผู้คนเหล่านี้รู้สึกผ่อนคลายและมีความสุขจนไม่สามารถบรรยายออกมาเป็นคำพูดได้ [...].

Die Ichbezogenheit von FT 2 zeigt sich auch in einem verstärkten Auftreten der **Satzform**: „ich“ in Kombination mit Verben des Meinens/Fühlens. Dieser Sachverhalt kann an den folgenden Beispielen gezeigt werden (mit Unterstrich markiert):

Bsp. 4: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] แต่มีอยู่กิจกรรมหนึ่งในชีวิตประจำวันที่ดิฉันมีความรู้สึกว่า ไม่ควรมีเสียงเพลงเกิดขึ้นในกิจกรรมนั้น ก็คือ การทำการบ้าน [...] ดิฉันเห็นว่าไม่ใช่สิ่งจำเป็นที่จะส่งผลต่องานเราได้ ดิฉันได้เลยว่างานที่ออกมานั้น จะต้องไม่ค่อยเป็นที่น่าพอใจ [...].

Bsp. 5: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] ดิฉันชอบตรงที่รายการนี้ไม่จำกัดอายุ [...] พอได้ดูแล้วดิฉันก็รู้สึกชื่นชมประทับใจในความสามารถของเด็กน้อยวัยเพียง 4 ขวบดิฉันเชื่อว่ามีบุคคลมากมายที่มีของติดอยู่กับตัว [...]

Bsp. 6: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] ดิฉันไม่เคยมีความคิดอยู่ในหัวเลยว่าผอมแล้วจะสวยหรือดูดี [...] มีคนจำนวนมากที่ทำสิ่งต่างๆเหล่านี้เพื่อจะได้ผอมเพรียวแบบดาราที่ตัวเองชื่นชอบ ซึ่งดิฉันไม่เห็นด้วยเป็นอย่างยิ่ง [...] ดิฉันก็อยากจะให้ทุกคนหันมาคำนึงถึงเรื่องสุขภาพมากกว่า [...]

Ein weiteres Charakteristikum der thailändischen Texte von FT 2 ist ein Verzicht auf die Wechselseitigkeit der Perspektiven. Kontra-Argumente oder denkbare Meinungsabweichungen sind in den drei Texten kaum vorhanden. Dies stört die dialogische Ordnung des argumentativen Textes und verhindert den Diskussionsteil der Textstruktur, wo Pro- und Kontra-Argumente genau und kritisch betrachtet werden müssen.

Berücksichtigt man den Argumentationsgang in den Texten von FT 2, ist deutlich erkennbar, dass die Argumentation nur in eine Richtung orientiert verläuft. Er kann zwar seinen Standpunkt deutlich darstellen, aber diesen nur vereinzelt und subjektzentriert begründen. Keine alternativen Positionen zum Thema werden miteinbezogen.

Charakteristisch für FT 2 ist des Weiteren ein Versuch, seine Lesenden mit Hilfe des **Pronomens „wir“**, **rhetorischen** Fragen und Aufforderungssätzen anzusprechen, wie sich etwa in den folgenden Formulierungen zeigt:

Rhetorische Frage:

Bsp. 7: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

แต่จะเป็นเช่นไรถ้าเรา [wir] ฟังเพลงขณะทำการบ้าน

Bsp. 8: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

พอมแล้วจะสวยจริงหรือ

Aufforderungssatz:

Bsp. 9: **Zum Thema** „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

ลองจินตนาการภาพดู เมื่อเราต้องทำการบ้าน [...] ขณะที่เปิดเพลงแนวฮาร์ดคอร์ เช่น Punk หรือ Rock ไปด้วย

Hier wird deutlich, dass FT 2 seinen Standpunkt nur mit seinen persönlichen Erfahrungen und individuellen Umständen begründet. Er ist unzureichend imstande, Vor- und Nachteile verschiedener Optionen zu erläutern bzw. Argumente und Gegenargumente für oder gegen seinen Standpunkt darzulegen. Diese eingeschränkte Sicht führt zu einer unangemessen textsortenspezifischen Textstruktur des argumentativen Textes: Den Texten fehlt nämlich dadurch ein Diskussionsteil. Insgesamt wird daher deutlich, dass die Schreibkompetenz von allen Texten zur 2. Stufe passt.

B. Vorhandene Textkompetenz im Deutschen

Ganz ähnlich wie die muttersprachlichen Texte stehen auch die deutschsprachigen Texte von FT 2 auf der 2. Entwicklungsstufe, wie es die folgende Tabelle zeigt:

Tab. 5.2-6: Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 2

Text A	Text B	Text C
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2

Genauso wie in der Muttersprache sind die deutschsprachigen Texte von FT 2 durch eine subjektive Darstellung der Sachverhalte gekennzeichnet. Persönliche Wünsche und individuelle Bedingungen stehen im Zentrum der Auseinandersetzung mit einer strittigen Frage. Aus diesem Grund findet sich die narrative Ich-Perspektive durchgehend in den drei Texten, wie man an folgenden Beispielen sehen kann:

Bsp. 10: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Zuerst möchte ich sagen, dass ich dünn bin. Allerdings nehme ich nicht ab. Als ich jung war, hatte ich schon eine kleine Knochen. Nun wichte ich 40 Kilogramm. Meiner Meinung nach macht die Dünnheit mir nicht schöner und keinen Nutzen [...] Viele Frauen haben den Eindruck, dass das schlanke Mädchen vor dem Junge schützt. Aber in Wirklichkeit stimmt das nicht. Ich habe keine solche Erfahrung. Ferner muss ich mich um die Männer kümmern. Zwar bin ich dünn, aber mein Gesicht hässlich aussieht. Das hilft doch gar nicht [...].

Bsp. 11: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Ich konzentriere mich nicht so gut, wenn ich beim Hausaufgabenmachen Musik höre. Die Musik stört mich sehr. Während ich an die Hausaufgabe denke, kommt der Liedtext zu meinem Kopf und er macht mir verwirrt [...].

Bsp. 12: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Ich bin auch eine große Fan dieser Show, die mit der Familie fast jede Woche sie shaut. Alle Show beeindruckte mich sehr und beim Sehen war ich erstaunt über die Begabung der Teilnehmer.

Das Vorherrschen der ausgeprägten emotionalen Bezugnahme führt zur Vernachlässigung der sachlogischen Begründung. Das bedeutet, dass FT 2 noch nicht auf Ereignisse Bezug nehmen kann, die außerhalb ihrer eigenen Erfahrungswelt liegen. Darüber hinaus ist zu bemerken, dass FT 2 nicht imstande ist, mögliche alternative Positionen und Gegenargumente zu bedenken und im Vorfeld zu entkräften. Die einseitige Betrachtungsweise der problematischen Thematik signalisiert auch, dass der Schreibende seine Leser nicht berücksichtigt. Er nimmt kaum Bezug auf Gedanken und Einstellungen der Lesenden. Das, was er tun kann, um die Leserbewusstheit zu zeigen, **ist ein direktes Ansprechen durch das Pronomen „Sie“.** Aber dieses rhetorische Sprachmittel findet sich nur im Text A, **und zwar ganz am Textende: „Wenn Sie eine gute Herz haben, ist das schon genug, in diesem Gesellschaft zu bleiben“.** Man sieht in diesem Text außerdem eine rhetorische Frage: **„Aber diese perfekte Figur muss die Ungesundheit wechseln. Ist das vernünftig?“.** Die aus der eindimensionalen Perspektive ausgedrückte Position kann daher einerseits die Überzeugungskraft der Argumentation verringern, andererseits führt sie zu einer unvollständigen Textstruktur, weil der

Diskussionsteil, in dem die Betrachtung von Positionen und Gegenpositionen eine zentrale Rolle spielen soll, fehlt.

Berücksichtigt man die kausalen Beziehungen, dann wird deutlich, dass es Brüche im Schlussteil in den drei Texten gibt. Im Text A und Text C stehen die Schlüsse in keinem Zusammenhang mit den zuvor erwähnten Daten. Im Text A beschreibt FT 2 zunächst die Nachteile und die aus der Dünnheit entstandenen Schwierigkeiten, aber im Schlussteil kann der Proband den Kerngedanken nicht fokussieren; er schreibt nämlich etwas Anderes.

Bsp. 13: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Zusammengefasst läßt sich sagen, dass die Dünnheit oder Dichtheit nicht relevant sind. Wenn Sie **eine gute Herz haben, ist das schon genug in diesem Gesellschaft zu bleiben**“.

Es liegt auf der Hand, dass ein **guter Mensch („eine gute Herz haben“)** in **keinem** Zusammenhang mit dünner oder dicker Figur steht. Diese unlogische Schlussfolgerung stört den Argumentationsgang und weist darauf hin, dass es FT 2 auch schwer fällt, eine logische Begründungskette zu gestalten bzw. eine zuverlässige Schlussfolgerung zu ziehen.

Dies findet sich auch im Text C. Der Hauptteil des Textes enthält nur die Nachteile des Musikhörens bei den Hausaufgaben, aber im Schlussteil taucht plötzlich ein schwer verständlicher Vorschlag auf, der nichts mit den vorerwähnten Sachverhalten zu tun hat:

Bsp. 14: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Es wäre gut, wenn man über ein Werk staat [=statt] eines Fortschrittes urteilt. Das Werk ist der wichtigste Faktor für dieses Thema.

Die oben genannten Sätze im Beispiel 14 sind kaum verständlich. Es ist anzunehmen, dass der Schreibende sagen möchte, dass es besser wäre, wenn man nur die Leistung (= das Ergebnis) beurteilt, nicht die Arbeitsweise bzw. die Methode (= Fortschritte – *mit* oder *ohne* Musik). Die Sätze gelten als Floskel, weil sie durch eine falsche Wortwahl nicht kommunikativ wirken und nicht in Verbindung mit den vorgebrachten Nachteilen des Musikhörens stehen.

Ähnliches sieht man auch im Text B. In diesem beschreibt FT 2 im ganzen Hauptteil des Textes die Vorteile der Thailand's got talent-Shows, kommt aber im Schlussteil plötzlich auf eine neue Idee, und zwar auf den Zusammenhang von Geld und Unterhaltungsindustrie, wie es sich in der folgenden Textpassage zeigt:

Bsp. 15: Zum Thema „Thailand's got talent – brauchen wir das?“

Viele thailändische Menschen besonders jugendliche möchten wegen Geld in die Unterhaltungsindustrie treten. Aber es gibt nicht so viel Platz für alle Leute drin. Deswegen ist Thailand's got Talent unser Mittel, das beste Träumer sucht, damit unserer Unterhaltungsindustrie über eine gute Person verfügen.

Man sieht deutlich, dass die oben genannten Äußerungen schwer verständlich sind. Man kann den Sinnzusammenhang nicht erfassen, obwohl FT 2 versucht, seine Aussagen mit **Konnektoren („deswegen“ und „damit“)** miteinander zu verbinden.

Hier wird deutlich, dass FT 2 den Schluss für sein Schreibziel nicht nutzen kann. Der unlogische Schluss stört gleichzeitig die nachvollziehbaren Kausalbeziehungen in den drei Texten. FT 2 kann seine Argumentation nicht so gestalten, dass sich seine Leser angesprochen fühlen und zum Mitdenken angehalten werden. Neben der unlogischen Formulierung hat der Schreibende auch Probleme mit der Sprachverwendung. Man sieht deutlich, dass die Texte von FT 2 durch einen eingeschränkten Wortschatz und eine Anzahl an Grammatikfehlern gekennzeichnet sind. Zahlreiche Grammatikfehler betreffen insbesondere die Genusbildung und Deklination, die Verbflexion sowie die Pluralbildung. Das soll nun an den folgenden Fallbeispielen deutlich gemacht werden:

Genusbildung und Deklination:

Bsp. 16: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Das Musik [Die Musik] stört mich sehr.

Bsp. 17: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Als ich jung war, hatte ich eine kleine Knochen [kleine Knochen]

Verbflexion:

Bsp. 18: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Manche kann [können] beim Musikhören gut und flüssig arbeiten [,] aber manche nicht.

Pluralbildung:

Bsp. 19: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Es gibt so viele nützliche und mögliche Auswähler [Auswahlmöglichkeiten], die Ihnen keine Schade machen.

Darüber hinaus finden sich teilweise schwer verständliche oder unklare Formulierungen, die die Texte schwer verständlich machen wie z.B.

Bsp. 20: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Zuerst möchte ich sagen, dass ich total dünn bin. Allerdings nehme ich nicht ab. Als ich jung war, hatte ich schon eine kleine Knochen.

Es ist anzunehmen, dass sie sagen wollte: „Allerdings habe ich nie abgenommen. Bei mir ist es angeboren, dass ich so dünn bin“.

Bsp. 21: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Viele Frauen haben den Eindruck, dass das schlanke Mädchen vor dem Junge schützt.

Es ist anzunehmen, dass sie sagen wollte: „Jungen sorgen (eher) für dünne Mädchen (als für dicke)“

Bsp. 22: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Deswegen ist Thailand’s Got Talent unser Mittel, das beste Träumer sucht, damit unsere Unterhaltungsindustrie über gute Person verfügen.

Es ist anzunehmen, dass sie sagen wollte: „Deswegen ist Thailand’s got Talent die beste Möglichkeit für die Träumer. Es gibt in unserer Unterhaltungsindustrie gute Shows von talentierten Personen“.

Resümierend ist festzuhalten, dass FT 2 die Texte aus seinen persönlichen Erlebnissen und Interessen heraus verfasst. Dabei geht es nicht um Teile eines

Argumentationsgangs, sondern vielmehr um den Ausdruck einer mehr oder weniger emotional geprägten Stellungnahme zum Textthema. Sie verfügt zwar über Verknüpfungsmittel (*aber, damit, und, deswegen*), aber diese helfen nur wenig, kausale Beziehungen im ganzen Text herzustellen oder die Geltung der aufgestellten Thesen einzuschränken. Es gibt sowohl einfache als auch komplexe Sätze. Aber bei komplexen Sätzen wird die Verständlichkeit häufig durch grammatische Fehler und unangemessene Wortwahl beeinträchtigt. Die Leserperspektive wird hier vernachlässigt. Durch das fehlende Anführen von möglichen Meinungsabweichungen zum Thema wird ein textsortenspezifischer Textaufbau nicht erreicht.

Vergleich der vorhandenen Textkompetenz in den thailändischen und deutschen Texten

Schaut man sich die auf Thailändisch und auf Deutsch verfassten Texte von FT 2, so ergibt sich ein nicht so unterschiedliches Bild: Eine ichzentrierte Darstellung der Sachverhalte steht im Mittelpunkt des Textverfassens. Statt eine argumentative Schreibweise, auf der die strittige Frage mit kritischer Sichtweise und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird, erzählt er einfach von seinen persönlichen Umständen und subjektiv-biografischen Erlebnissen. Der Umfang der konkreten Schilderung in der Muttersprache ist geringer als im Deutschen, weil er wegen des begrenzten Wissens bezüglich Wortschatz und Sprachregeln nicht alles schreiben kann, was er ausdrücken möchte. Durch das mangelnde Sprachwissen fällt es FT 2 daher schwer, die Textqualität bzw. die Kohärenz und Verständlichkeit des Textes in der deutschen Sprache zu kontrollieren. Das führt zu brüchigen Kausalbeziehungen im Text. Dieses Problem findet sich natürlich nicht in der Muttersprache. Zu bemerken ist aber, dass er sehr gut in der Lage ist, etwas in der Muttersprache anschaulich und bildhaft zu beschreiben und eine hohe Anzahl an Verknüpfungsmitteln logisch-adäquat verwendet. Ein Gegenbild sieht man in den Texten im Deutschen: Konnektoren werden stellenweise nicht angemessen eingesetzt. Dadurch wirken manche Textstellen schwer verständlich und unkommunikativ. An dieser Stelle wird deutlich, dass er die Kohärenzkompetenz in der Muttersprache auf Deutsch nicht übertragen kann, solange sein Wissen um

grundlegende Sprachmittel und Strukturen in der deutschen Sprache noch nicht gut aufgebaut ist.

Berücksichtigt man den Perspektivenwechsel, lässt sich erkennen, dass sowohl in den Texten im Thailändischen als auch im Deutschen alle möglichen Meinungsabweichungen außer Acht gelassen werden. Das ist ein wesentliches Indiz dafür, dass FT 2 eine niedrige Kommunikationskompetenz in der Schriftlichkeit hat, weil ihm nicht gelungen ist, mögliche Einstellungen und Gedanken der abstrakten Lesenden zu bedenken. Die fehlende Bezugnahme auf Pro- und Kontra-Argumente macht eine argumentative Textstruktur unvollständig, weil es im Text keinen Diskussionsteil gibt. Daraus kann geschlossen werden, dass die Textkompetenz von FT 2 beim argumentativen Schreiben in der thailändischen und deutschen Sprache nicht so unterschiedlich ist, d.h. er besitzt keine gute Textkompetenz.

C. Textkompetenzentwicklung

Aus der Analyse der drei zu Beginn des Schreibkurses verfassten thailändischen Texte geht hervor, dass FT 2 auf Stufe 2 steht. Der Vergleich von dieser vorhandenen Kompetenz mit der Textkompetenz beim Verfassen von den drei deutschsprachigen Texten in der Folgezeit zeigt eine deutliche Entwicklung, die sich in folgender Tabelle zeigt.

Tab. 5.2-7: Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 2

Vorhandene Textkompetenz			Entwicklung der Textkompetenz		
Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 3	Stufe 3

Nicht anders als bei FT 1 besteht die Entwicklung von FT 2 vor allen Dingen in der Überwindung der Ichbezogenheit zur mehrdimensionalen Problembetrachtung. Diese Entwicklung bringt FT 2 auf den Punkt, wo er sich vom Erzählen individueller Gefühle und Interessen ab hin zum kritischen und argumentativen Schreiben wendet. Auf den ersten Blick scheint es, keine Entwicklungsunterschiede unter den einzelnen im Laufe

des Schreibkurses verfassten Texten zu geben, weil diese Texte sich auf der gleichen Entwicklungsstufe befinden. Bei näherer Betrachtung hingegen zeigen sich signifikante Differenzen. Wir sprechen im Folgenden von charakteristischen Merkmalen einzelner Texte. Zunächst soll mit Text I begonnen werden.

FT 2 führt im Text I Pro- und Kontra-Argumente an, während er dieses argumentationstypische Element nicht in den Texten vor dem Schreibkurs vollzieht. Zu bemerken ist aber, dass der Text I eine Vielzahl der in der Aufgabenstellung vorgegebenen Informationen und Redewendungen enthält, weil der Schreibende diese Sachverhalte einfach den Schreibaufgabenhinweisen entnimmt und in ihrem Text umsetzt. FT 2 versucht, diese entnommenen Textteile durch Verknüpfungsmittel miteinander zu verbinden, aber manche Konnektoren werden nicht logisch-adäquat eingesetzt. Auf diese Weise baut sich der Text I daher in besonderem Maße als Mosaik verschiedener Informationen auf, nicht von eigenen Gedanken, und liest sich wegen des unangemessenen Einsatzes von Verknüpfungsmitteln nicht flüssig. Dies zeigt sich deutlich an folgendem Beispiel (die entnommenen Informationen werden mit Unterstrich markiert):

Bsp. 23: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

Einerseits ist Uniformierung ein sehr guter Beitrag gegen Diskriminierung, Mobbing und Neid. **Darüberhinaus** [Darüber hinaus] lassen Schuluniformen sich also keine sozialen Unterschiede erkennen. Andererseits schränkt diese vorgeschriebene Kleidung mich in meiner Freiheit ein. Nämlich kann es doch nicht sein, dass mir fremde Leute sagen, was ich anziehen soll. Falls ich wählen könnte, ob ich die Uniform träge, würde ich das machen. Meiner Auffassung nach stärkt gleiche Kleidung das Gemeinschaftgefühl und ich möchte nicht morgens Kleidung auswählen.

Das Verknüpfungsmittel „darüberhinaus“ ist in diesem Kontext unpassend, weil es sich an dieser Stelle um eine Beziehung von Ursache und Wirkung handelt. Deshalb wäre es sinnvoll, hier den Kausal-Konnektor „weil“ einzusetzen:

Einerseits ist Uniformierung ein sehr guter Beitrag gegen Diskriminierung, Mobbing und Neid, **weil** Schuluniformen sich also keine sozialen Unterschiede erkennen lassen

Das reine Kopieren von ganzen Sätzen mit minimalen Ergänzungen sieht man nicht mehr im Text II und Text III. Diese Änderung kann als Entwicklung der Textkompetenz

von FT 2 angesehen werden, weil er nun selbstständiger schreiben kann. Im Text II entnimmt er zwar die Ausdrucksmittel der Aufgabenstellung, aber diese werden für das Weiterdenken und Weiterschreiben genutzt. Dabei handelt es sich eher um eine Formulierungshilfe als um eine Auseinanderreihung der, aus der Aufgabenstellung entnommenen, Sachverhalte. Dies soll nun an folgenden Textpassagen verdeutlicht werden (Die entnommenen Ausdrucksmittel werden mit Unterstrich markiert):

Bsp. 24: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

Alle Leute, die mit ihrem Gesicht und ihrer Figur unzufrieden sind, können einfach zu einer Schönheitsklinik besuchen und dann drei Monate später werden sie sich wie ein neuer Mensch fühlen. Ich habe mehrmal ein Zitat „die Schönheitsoperation kann ein Leben wechseln“ gehört und ich stimme ihm zu. Dies möchte ich durch folgender Beispiel verdeutlichen: Ich habe ein armes und hässliches Mädchen gekannt. Sie war meine Freundin an der Schule und wurde wegen ihres unschönen Gesichtes und Armuten von den Jungen gemobbt. Nachdem 5 Jahren später hat sie in der Chirurgie gelegen und zur Zeit wird sie eine reiche und bekannte Schauspielerin in Thailand [...]. An meiner Steller würde ich keine Schönheitsoperation machen lassen.

Beispiel 24 zeigt deutlich, dass FT 2 lernt, das der Aufgabenstellung entnommene Ausdrucksmittel „sich wie ein neuer Mensch fühlen“ für die Weiterentwicklung des Themas zu nutzen. Um diese Aussage zu konkretisieren und ihr mehr Gewicht zu geben, sucht er nach einem stützenden Beispiel, mit dem er die Überzeugungskraft seiner Behauptung verstärken kann. Dabei geht es also nicht mehr um eine Aneinanderreihung entnommener Textteile wie in Text I, sondern um eine Inhaltsergänzung.

In Text III wird deutlich, dass der thematische Gegenstand „**Zusammenleben vor der Heirat-ja oder nein?**“ FT 2 tief berührt, weil er sich in seinem Text zu diesem Thema ziemlich gefühlsbetont ausdrückt. Allerdings scheint es, dass er ein klares Verständnis dafür erworben hat, dass sie seine Wünsche nicht direkt ausdrücken sollte und auch nicht seine individuellen Bedürfnisse verleugnen muss. Um dies zu leisten, bringt er seine Wünsche so vor, dass sich ein allgemeines Interesse mit seinen verbinden lässt. Dabei geht es also um den Übergang vom Allgemeinen zum Persönlichen bzw. um das Zusammenspiel von sozialer und individueller Sphäre. Betrachtet man die ersten drei Texten vor dem Schreibkurs sieht man deutlich, dass er in solchen Texten seine persönlichen Eindrücke und Gefühle ganz direkt ausdrückt. Im Laufe des Schreibkurses

lernt er hingegen, persönliche Einstellungen mithilfe von verallgemeinernden Pronomen und generalisierenden Nominalphrasen auf eine verallgemeinendere Weise darzustellen. Dieser Sachverhalt kann an folgender Textpassage illustriert werden:

Bsp. 25: **Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder Nein?“**

Alle Mädchen [generalisierende Nominalphrase] träumen davon, eine wunderbare Heirat zu haben [...]. Ich kann mir nicht vorstellen, wie glücklich ich an meiner Hochzeitsfeier wäre. Nach meiner Auffassung legen die Thais großen Wert auf der Heirat [persönliche Einstellung]. In unserer Gesellschaft [generalisierende Nominalphrase] darf eine Frau [nicht] mit einem Mann ohne Heirat zusammenleben. Es gilt als eine langjährige Kultur, der man befolgen muss. Deswegen ist meine **Antwort „nein“**, wenn jemand mich fragt, ob ich mit meinem Freund vor der Ehe zusammenwohnen möchte [persönliche Einstellung].

An diesem Punkt sieht man, dass eine distanzierte und objektive Darstellung der Sachverhalte sich ganz offensichtlich als eine Textkompetenzentwicklung in den drei deutschsprachigen Texten darstellt. Dadurch enthalten die Texte nicht nur stützende Argumente für den eigenen Standpunkt von FT 2, sondern auch denkbare Einwände und Gegenargumente. Dies signalisiert einerseits die Fähigkeit zur mehrdimensionalen Problemsbetrachtung von FT 2 andererseits die Kompetenz zur Antizipation möglicher Gefühle und Eindrücke von Lesenden. Allerdings ist bei der Betrachtung des Leseflusses bzw. der Textkohärenz ganz klar, dass der Proband inhaltliche Textzusammenhänge nicht genügend berücksichtigt. Diese eingeschränkte Kohärenzkompetenz findet sich in allen drei deutschsprachigen Texten und verhindert eine Einstufung die vollendete Textkompetenz. Wir sprechen im Folgenden von Textbrüchen in den drei Texten.

Der deutschsprachige Text I, wie bereits erwähnt, wirkt wegen des Zusammenbaus der Informationen als Mosaik von Zitaten, deshalb werden die Brüche in erster Linie durch den unangemessenen Einsatz von Konnektoren beeinträchtigt. Dadurch wird die Textkohärenz an manchen Stellen gestört.

Ganz anders als in Text I besteht ein loser Zusammenhang in Text II in der Schlussfolgerung. Im Diskussionsteil berichtet er nämlich ganz überlegt über Vorteile und Nachteile von Schönheitsoperationen. Vorteile sind zum Beispiel ein besseres Aussehen und ein besserer finanzieller Zustand, und sind gesundheitliche Risiken durch

schmutzige Geräte und gefälschte Materialien Nachteile. Zum Schluss dagegen ist die kritische und distanzierte Darstellung der Sachverhalte nicht mehr vorhanden. Man findet hingegen eine gefühlsbetonte Darstellung. Das hat zur Folge, dass der Text II in ganz unterschiedlichen Tonlagen verfasst wird, d.h. zunächst sach- und dann ichbezogen. Dies zeigt sich etwa in der Schlussfolgerung, gerade nachdem Vorteile und Nachteile der Schönheitsoperation angeführt und diskutiert wurden: **„Ich bin stolz auf mein Gesicht und meine Figur, die meine Eltern mir geben. Darüberhinaus (!) habe ich Angst vor dem Schmerzen der Operation“**. Mit diesen Begründungssätzen beendet er einfach seinen Text. Zu erwarten sind an dieser Stelle noch mehr Sachverhalte, die in Zusammenhang mit dem vorgebrachten Informationsgehalt im Diskussionsteil stehen. Ohne die gegenseitige inhaltliche Bezogenheit hängt die Schlussfolgerung, wie bereits angesprochen, in der Luft.

In Text III kommt die brüchige Textkohärenz durch Wortauslassungen. Dabei geht es um Leichtsinnsfehler, die aus einem unbewussten Überarbeiten bzw. Formulieren entstehen. Dieser Sachverhalt kann in folgender Textpassage verdeutlicht werden:

Bsp. 26: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder Nein?“

Nach meiner Auffassung legen die Thais großen Wert auf der Heirat. In unserer Gesellschaft darf eine Frau [**nicht**] mit einem Mann ohne Heirat zusammenleben. Es gilt als eine langjährige Kultur, der man befolgen muss.

Hier fehlt das Wort „nicht“, das eine entscheidende Bedeutung trägt. Ohne dieses Wort wird der Lesende mit Sicherheit das Gegenteil verstehen. Eine weitere Textstelle, die einen losen Zusammenhang darstellt, ist der unlogisch-adäquate Einsatz des Doppelkonnektors **„einerseits... andererseits“**, wie es sich im folgenden Formulierungen zeigt:

Bsp. 27: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder Nein?“

Das ist einerseits nicht schlecht, aber andererseits hat das Zusammenleben vor der Ehe folgende Vorteile.

Normalerweise stellt dieser adversative Konnektor eine gegensätzliche Voraussetzung dar, aber zwischen „nicht schlecht“ und „folgende Vorteile“ besteht kein Gegensatz. Man

sollte daher stattdessen aufzählende Konnektoren wie „und“ oder „darüber hinaus“ verwenden: „Das ist nicht schlecht. Das Zusammenleben vor der Ehe hat sogar noch folgende Vorteile“.

Insgesamt wird deutlich, dass FT 2 besser als vorher in der Lage ist, argumentative Texte zu schreiben. Er kann seinen Standpunkt präzise darstellen und führt mögliche Gegenargumente und stützende Beispiele an, um seinem Standpunkt mehr Gewicht zu geben. Auch wenn es immer noch Sprachfehler gibt, kann man im Allgemeinen seiner Argumentation folgen, weil diese Fehler nur an einigen Stellen die Verständlichkeit des Textes beeinträchtigen. Im Vergleich zu den deutschsprachigen Texten, die zu Beginn des Schreibkurses verfasst wurden, reduziert sich die Anzahl an Sprachfehlern im Laufe des Schreibkurses. Die Fehler kommen in erster Linie aus dem Bereich der Genusmarkierung, Deklination und Orthografie. Betrachtet man die Textanalyse, erscheinen die Sprachfehler von FT 2 als kein großes Problem, weil man in seinen Texten komplexe Sätze und eine variantenreiche Sprachverwendung sieht. Wenn er seine Texte bewusst und überlegt überarbeiten würde, dann würden die Fehler weniger werden. Dadurch würde der Zusammenhang im Text nicht mehr gestört. Im Folgenden sieht man die Zusammenfassung der Textkompetenzentwicklungen von FT 2:

Tab. 5.2-8: Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 2

Aspekte der Textkompetenz	Vorhandene Textkompetenz		Textkompetenzentwicklung
	Thailändisch	Deutsch	Deutsch
Die sachorientierte Begründung	Begründung mit persönlichen Bedingungen und Vorlieben Sporadische Begründung	Begründung mit persönlichen Bedingungen und Vorlieben Schwache Begründung/	Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen Brüchige Kausalbeziehung an manchen Textstellen

		brüchige Kausalbeziehung	
Die mehr- dimensionale Problem- betrachtung	Verzicht auf Gegenargumente	Verzicht auf Gegenargumente	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten
Die Text- strukturierung	Textaufbau: Einleitung – Begründung der eigenen Position – jSchlussteil	Textaufbau: Einleitung – Begründung der eigenen Position – Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil
Das leserorientierte Schreiben	Leserbewusstheit: rhetorische Fragen/ Aufforderungssätze	Leserbewusstheit: direktes Ansprechen/ rhetorische Fragen	Leserbewusstheit: Wechselseitigkeit der Perspektiven
Sonstiges	Verstärktes Auftreten der Satzform: ich in Kombination mit Verben des Fühlens und Meinens	Viele Sprachfehler und unvollständige Sätze, die die Verständlichkeit der Texte beeinträchtigen Verstärktes Auftreten einer narrativen Ich- Perspektive und	weniger Sprachfehler z.T. durch eine Redewendungs- entnahme aus der Aufgabenstellung Zuwachs an Sachlichkeit und verallgemeinernder Sachverhaltsdarstellung

		Vorherrschen einer ausgeprägten emotionalen Bezugnahme	
--	--	--	--

FT 3

A. Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen

Die Schreibkompetenz von FT 3 zum muttersprachlichen Textschreiben befindet sich auf der 2. Stufe. Die Ergebnisse werden in folgender Tabelle zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-9: Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 3

Text a	Text b	Text c
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2

FT 3 kann in seinen muttersprachlichen Texten den eigenen Standpunkt zu einem strittigen Punkt präzisieren und erlebnis- sowie sachorientiert begründen. Er drückt zunächst seine Position aus und formuliert die stützenden Gründen nach dem Schema: erstens, zweitens und drittens. Trotzdem könnte man seine Position leicht bestreiten, weil er den kritischen Punkt nur aus einer einseitigen Perspektive heraus betrachtet und keine Gegenargumente berücksichtigt. Um diesen Sachverhalt zu verdeutlichen, wird im Folgenden eine Textpassage aus seinem Text b dargestellt:

Bsp. 1: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] โดยความคิดเห็นส่วนตัวของดิฉันนั้นมองว่า รูปร่างที่ผอมแห้งนั้นนำไปสู่สุขภาพที่ทรุดโทรมมีไขความสวยงาม อย่างที่ทราบกันดีว่าการที่จะทำให้มีรูปร่างผอมแห้งนั้น สิ่งหลักๆที่ต้องทำก็คือการจำกัดอาหารและออกกำลังกาย [...] เมื่อร่างกายขาดสารอาหารหรือไม่ได้รับประทานอาหารครบทุกมื้อตามที่ร่างกายต้องการเป็นเวลานานๆ ระบบการทำงานของร่างกายก็จะเริ่มผิดปกติ [...] ภูมิต้านทานภายในร่างกายก็ต่ำลงจากการขาดสารอาหาร ทำให้เป็นโรคน้ำตาลและอ่อนแอ เหตุผลอีกประการหนึ่งที่ทำให้ความผอมแห้งนั้นดูทรุดโทรมมากกว่าสวยงามนั้น เพราะว่า การที่สภาพร่างกายเราเป็นอย่างไรก็จะแสดงออกมาที่ใบหน้าด้วย แทนที่จะมีใบหน้าสดใสเปล่งปลั่งผู้ที่มีรูปร่างผอมจากการอดอาหารกลับมีใบหน้าชুবตรอบไม่สดใสดูแก่ก่อนวัยและโทรม [...]

Bsp. 2: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] ซึ่งโดยส่วนตัวแล้วดิฉันรู้สึกที่เราไม่ได้ต้องการรายการนี้จากเหตุผลสามประการ ประการแรกคือ รายการ Thailand’s got talent นั้นมีไว้เพียงเพื่อสร้างเรตติ้งให้กับทางสถานีโทรทัศน์เท่านั้น มีรูปแบบหรือเนื้อหาการแสดงที่ไม่เหมาะสม [...] ประการที่สอง เนื่องจากการแสดงบางชุดเป็นไปเพื่อการสร้างกระแสสังคมอย่างเห็นได้ชัด การที่กรรมการแสดงพฤติกรรมที่มีถ้อยคำรุนแรง ขัดแย้งกับภาพลักษณ์ รวมถึงการที่ผู้ชมมีลักษณะท่าทางอย่างใดอย่างหนึ่งกันอยู่พร้อมเพรียงทำให้เกิดข้อสงสัยที่ว่า เบื้องหลังของรายการจะถูกเข็ดขันธ์ ซึ่งเป็นเรื่องที่ไม่ควรเกิดขึ้นกับรายการที่เปิดโอกาสให้ออกมาแสดงความสามารถ [...] และประการสุดท้ายคือ ผู้ที่เป็นผู้ชนะรายการ Thailand’s got talent นั้นอาจไม่ใช่ผู้ที่มี talent มากที่สุดก็ได้ เพราะวิธีการหาผู้ชนะนั้นมาจากการโหวตของผู้ชม ดังใครที่มีพวกกว่าก็มีชัยไปกว่าครึ่ง [...]

An diesem oben genannten Textbeispiel sieht man deutlich einen kohärenten Gedankenfluss: Der Text beginnt zunächst mit der Darstellung des Standpunktes, der **sich darauf bezieht, dass man die Show „Thailand’s got talent“ nicht braucht. Dann führt** FT 3 eine Reihe von Gründen an: unangemessene Shows, eine unhöfliche Jury und Zuschauer, die sich verhalten, als ob sie für die Show vorher schon vorbereitet worden wären, sowie einen Gewinner, der vielleicht kein Talent hat. Hier sieht man deutlich, dass die These begründet ausgedrückt wird, aber es handelt sich dabei nur um eine einseitige Problembetrachtung. Es wäre überzeugender, wenn mögliche alternative Positionen zusätzlich vorgebracht, diskutiert und entkräftet werden.

Diese Schreibhaltung findet sich auch in den übrigen Texten. Hier sei noch einmal hervorgehoben, dass FT 3 seine Argumente in eine logische Reihenfolge bringt. Diese Kohärenzkompetenz zeigt sich vor allem in angemessenen Überleitungen zwischen Thesen und Argumenten. Allerdings handelt es sich dabei nur um eine eindimensionale Problembetrachtung. Der Textstruktur fehlt dadurch eine dialogische Ordnung des argumentativen Textes, wobei der strittige Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden und mögliche Positionen thematisiert werden müssen. Die Abwesenheit von möglichen Meinungsabweichungen stört einerseits eine angemessene argumentative Textstruktur, weist andererseits auf die fehlende Antizipation der Leserperspektive hin. Die Leserbewusstheit zeigt sich nur im Gebrauch **des inkludierenden „wirs“ und durch** generalisierende Nominalphrasen. Im Allgemeinen kann man daher feststellen, dass FT 3 beim Verfassen aller Texte auf Stufe 2 steht.

B. Vorhandene Textkompetenz im Deutschen

Genauso wie in der Muttersprache steht FT 3 beim Verfassen der drei deutschsprachigen Texte auch auf der 2. Stufe. Die Ergebnisse werden in folgender Tabelle dargestellt:

Tab. 5.2-10: Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 3

Text A	Text B	Text C
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2

Trotz der gleichen Kompetenzstufe ist ein signifikanter Unterschied im Schreibstil zwischen den muttersprachlichen und deutschsprachigen Texten deutlich beobachtbar: Ganz anders als die thailändischen Texte sind die drei deutschsprachigen Texte vorwiegend durch eine subjektive Darstellung der Sachverhalte gekennzeichnet. FT 3 begründet seinen Standpunkt in hohem Maße mit persönlichen Bedingungen und seiner häuslichen Situationen. Dies zeigt sich besonders im Text C, in dem er seine eigenen Lebenserfahrungen zum Ausgangspunkt des Argumentierens macht. Sein Standpunkt ist, dass Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben gut ist. Um diese Position zu stützen, beruft er sich auf seine individuellen Umstände und Vorlieben:

Bsp. 3: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Mir persönlich kann beide [Hausaufgaben machen und Musik hören] gleichzeitig machen und liebe so machen. Wenn ich nur Hausaufgaben ohne Pause oder Musik machen, habe ich noch mehr und mehr Stress, dann kann ich nicht mehr weiter machen [...]. Aber wenn ich sie mache, während Musik hören, entspanne ich mich und habe kein Stress. Außerdem mache ich Hausaufgaben schneller als ohne Musik [...].

Die Verwendung persönlicher Interessen für den Ausgangspunkt des Argumentierens sieht man auch im Text B. Dies zeigt sich etwa in der Begründung der These, die **besagt, dass man „Thailand’s got Talent“ nicht braucht. Diese These erfolgt, genauso wie in der Muttersprache, nach dem Begründungschema „erster Grund, zweiter Grund, ...“ oder „erstens, zweitens, drittens“, wie sich etwas in folgenden Formulierungen zeigt:**

Bsp.4: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Thailand’s got talent brauchen wir nicht! [...]. Erster Grund ist, dass heutzutage gibt es viele Programme viele Shows, die in gleichen Form wie Thailand’s got talent präsentieren [...]. Zweiter Grund ist, dass der Gewinner hat vielleicht keines besonderes Talent z.B. der Gewinner in erster Saison. Sie ist Sängering – es stimmt, dass sie gut singen kann oder ist es wirklich besonders Talent? Meiner Meinung nach es ist zu normal. Sie soll bei The Star auftragen. Aber Thailand’s got talent brauche ich ein interessantes, kreatives und spannendes Show. [...]. Wegen diese 3 Grunde brauche ich Thailand’s got talent nicht und ich glaube auch, dass viele Menschen werden mit mir stimmen.

Text A ist ein bisschen anders als Text b und c, weil FT 3 versucht, die eigenen Lebenserfahrungen so zu verallgemeinern, dass diese Erfahrungen argumentative Kraft entfalten können. Die Verallgemeinerung erfolgt durch die Verwendung der Pronomina „man“ und „wir“ und durch **generalisierende Nominalphrasen**. Dies kann mit folgenden Beispielen deutlich gemacht werden:

Verallgemeinernde Pronomina:

Bsp. 5: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Nächste Grund ist je mehr wir dünn ist, desto schlechter sehen wir aus.

Bsp. 6: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Wenn die sozial[die Gesellschaft] entscheidet, dass dünn ist schön. Das heißt wir als the member diese Sozial müssen dünn sein.

Bsp.7: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Um wirklich sehr sehr dünn zu sein, muss man wenig und viel machen. Diese Satz bedeutet, dass man wenig essen und viel Sport treiben muss.

Generalisierende Nominalphrasen:

Bsp. 8: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Viele junge Leute glauben, das was media zeigt, schön oder gut ist [...]. Außerdem unsere sozial[unsere Gesellschaft] legt viel Wert auf Aussehen.

Auffällig bei FT 3 ist außerdem, dass ihre Texte sofort mit dem Standpunkt zum Thema beginnen. Hier gibt es keinen Problemumriss oder keinen situativen Rahmen, der den

Lesenden eine Einführung in die Problematik bzw. Thematik bietet. Auch dies ist ein Indiz dafür, dass die Sache, um die es geht, in hohem Maße vom Ich abhängig ist. Das Vorherrschen des Ichs hat zur Folge, dass die Wechselseitigkeit der Perspektive nicht berücksichtigt wird. Die Texte sind aus diesem Grund lediglich auf die Erfahrungswelt des Ichs bezogen. Die Schreibende nimmt kaum Bezug auf Sachwissen, fremde Perspektive und Gedanken sowie Einstellungen der Lesenden. Die Leserbewusstheit erfolgt nur durch direktes Ansprechen, rhetorische Fragen und verallgemeinernde Sprachmittel. Der Hauptteil der Struktur ist daher nur ein Platz für die einseitige Begründung der These und die Beschreibung stützender Erfahrungen, nicht für den Diskussionsteil, in dem man sich mit dem kritischen Punkt, und zwar mit Vor- und Nachteilen des thematischen Gegenstandes auseinandersetzt. Den Texten von FT 3 fehlen also Einleitung (Problemumriss) und Diskussionsteil.

Betrachtet man die kausale Beziehung, so wird deutlich, dass FT 3 imstande ist, seinen eigenen Standpunkt explizit auszudrücken, diesen aber eher emotional und vereinzelt begründet. Konnektoren wie „weil“, „aber“ und „wenn“ werden **logisch**-adäquat eingesetzt. Jedoch leiten „aber“ und „wenn“ nicht die Nennung einer Einschränkung der These oder eines Gegenteils ein, weil die Argumentation nur in eine Richtung orientiert wird. Mögliche Meinungsabweichungen und stützende Beispiele werden nicht vorgebracht.

Zu bemerken ist, dass die Texte von FT 3 eine Vielzahl von grammatischen Fehlern enthalten. Diese Fehler kommen vor allem in den folgenden sprachlichen Bereichen vor: Orthografie, Wortstellung im Satz, Pronomen sowie Genusmarkierung und Deklination.

Orthografie:

Bsp. 9: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Thailand’s got talent ist nicht nur nutzlos, sondern gibt es auch kein oder kein neue oder *interessand* [interessante] Dinge, [...].

Bsp. 10: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Außer dem [Außerdem] mache ich Hausaufgaben auch schnelle [schneller].

Bsp. 11: Zum Thema „Dünn – schick odder schädlich?“

darüberhinaus [Darüber hinaus] glauben mansche [manche] Leute, dass sie vielleicht Drogen süchtig [drogensüchtig sind].

Wortstellung im Satz:

Bsp. 12: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Meiner Meinung nach es kommt drauf an, wer antwortet diese Frage [Meiner Meinung nach kommt es darauf an, wer diese Frage beantwortet].

Bsp. 13: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Erster Grund ist, dass heutzutage gibt es viele Programme und viele Shows, [...] [Ein erster Grund ist, dass es heutzutage viele Programme und viele Shows gibt].

Falsche Pronomen:

Bsp. 14: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] z.B. der Gewinner in erster Saison. Sie[Er] ist Sängering.

Genusmarkierung und Deklination:

Bsp. 15: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Dieser [Diesen] Punkt finde ich am schlimmsten (**Thailand’s got talent – brauchen wir das?**).

Bsp. 16: Zum Thema „Dünn – schick odder schädlich?“

Diese [Dieser] Satz bedeutet, dass man wenig essen und viel Sporttreiben muss.

Ein weiteres Charakteristikum von FT 3 ist der eingeschränkte Wortschatz. Dies zeigt sich deutlich insbesondere in Text A. Der Text enthält eine Vielzahl an englischen Wörtern z.B. *Media, sozial, the member, become, weak, in trand* (in trend). Der Fall gilt auch für die beiden übrigen Texte, aber die Verwendung englischer Wörter kommt dort nicht so häufig vor wie im ersten Text. Dieses signalisiert, dass der Wortschatz und die grammatischen Kenntnisse der deutschen Sprache von FT 3 nicht ausreichen, um konkrete Alltagsinformationen (z.B. eigene Erfahrungen) zu bewältigen. Gelegentlich

treten Sprachabweichungen auf, besonders wenn er lange oder komplexe Sätze schreibt.

Alles in allem wird deutlich, dass FT 3 aus Erfahrungen des Ichs heraus argumentiert, ohne Fakten, fremde Perspektiven und Leserbewusstheit zu berücksichtigen. Es geht also vorwiegend um die schwach ausgeprägten Begründungen der aufgestellten Behauptungen. Der Textstruktur fehlt daher eine Auseinandersetzung mit Pro- und Kontra-Argumenten zum Thema. Ebenso bedeutsam ist, dass die Texte von FT 3 so fehlerhaft sind, dass man sie an mehreren Stellen nicht bzw. nur schwer verstehen kann.

Vergleich der vorhandenen Textkompetenz in den thailändischen und deutschen Texten

Analysiert man die Texte von FT 3 in der thailändischen und deutschen Sprache, ergeben sich sowohl Entsprechungen wie auch Unterschiede: Die Entsprechungen zeigen sich deutlich darin, dass sich die argumentativen Texte von FT 3 nur in eine Richtung orientieren. Die Texte in beiden Sprachen enthalten nämlich nur stützende Begründungen für den Standpunkt des Verfassers. Keine alternativen möglichen Gegenargumente werden zum Thema angeführt. Die eindimensionale Betrachtungsweise des Problems führt zweifelsohne zur Vernachlässigung möglicher Einschätzungen und Einstellungen der Lesenden. Die Leserbewusstheit erscheint aus **diesem Grund meist nur in Form des Pronomens „wir“, nicht im Sinne einer Wechselseitigkeit der Leserperspektive.** Die fehlenden Meinungsabweichungen verhindern einen textsortenangemessenen Textaufbau, weil es hier keine Diskussion über Pros und Cons gibt.

Demgegenüber ist zu bedenken, dass FT 3 ganz gut in der Lage ist, in der Muttersprache die eigene Position sowohl erlebnisorientiert als auch sachbezogen zu begründen. Hingegen sind die Begründungen des Standpunkts im Deutschen in besonderem Maße lediglich von persönlichen Bedingungen und individuellen Vorlieben geprägt. Die Kompetenz in der Muttersprache, relevante Informationen außerhalb der Ich-Erfahrungswelt für die Stützung der aufgestellten These zu entnehmen, lässt sich aber nicht auf die deutsche Sprache übertragen. Die vorhandene Kompetenz zur

sachgerechten Begründung in der Muttersprache reduziert sich also zur ichbezogenen Beschreibung in der deutschen Sprache.

Eine hohe Anzahl an sprachlichen Fehlern und die Verwendung vieler Wörter aus dem Englischen sind starke Beweise dafür, dass FT 3 kein gutes grundlegendes Sprachwissen in der deutschen Sprache hat. Die eingeschränkten Sprachkenntnisse beeinflussen in hohem Maße die Kompetenz beim Schreiben in der deutschen Sprache negativ. Dadurch wird der logische Sinnzusammenhang an mehreren Textstellen gestört, und der Text wirkt zum großen Teil schwer verständlich sowie unkommunikativ. Auch wenn der Schreibende versucht, seine Einzelpropositionen mit Verknüpfungsmitteln miteinander zu verbinden, hilft das aber nur wenig, die Kohärenz zu gestalten, weil der Einsatz von Konnektoren z.T. unangemessen ist. Es ergibt sich aus diesem Grund eine gestörte Sinnkontinuität des Textes. Die Textkompetenz beim argumentativen Schreiben im Deutschen ist deshalb geringer als die in der Muttersprache.

C. Textkompetenzentwicklung

Ganz ähnlich wie FT 1 und FT 2 steht FT 3 bei der vorhandenen Textkompetenz auf Stufe 2 und entwickelt sich im Laufe des Schreibkurses zu einem höheren Niveau, nämlich Stufe 3, wie die folgende Tabelle zeigt:

Tab. 5.2-11: Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 3

Vorhandene Textkompetenz			Entwicklung der Textkompetenz		
Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 3	Stufe 3

Genauso wie die Texte, die am Kursanfang verfasst wurden, sind die Texte im Laufe des Schreibkurses auch durch eine Vielzahl von grammatischen Fehlern gekennzeichnet. Diese Mängel gelten für FT 3 als Hindernis dafür, sich klar und verständlich auszudrücken. Die Fehler kommen, genauso wie beim Textschreiben am Kursanfang, besonders in Formen von Wortauslassung und Buchstabenauslassung sowie in den Bereichen Orthografie, Verbflexion, Wortstellung im Satz, Genusbildung und Deklination

vor. Trotzdem stellt sich deutlich eine Entwicklung dar: Die Kompetenz von FT 3, eine Problemsituation zu beschreiben und den strittigen Punkt aus mehreren Perspektiven zu betrachten sowie eine komplexe Argumentationskette zu gestalten, steigert sich im Lauf des Kurses erkennbar. Dieses gilt als Gegenbild für die Texte, die am Anfang des Schreibkurses geschrieben wurden. Solche Texte werden nur ausgehend von den persönlichen Wünschen und Interessen von FT 3 heraus verfasst. Dabei steht eine emotional geprägte Stellungnahme zum Thema im Vordergrund. Hierbei geht es eher um Erzählen über sich selbst als um die Erörterung eines thematischen Gegenstandes. Es ist daher eindeutig, dass FT 3 im Laufe des Schreibkurses ein klares Verständnis dafür erwirbt, wie man zu kritischen Punkten argumentiert.

Abgesehen vom verstärkten Auftauchen von Sprachfehlern wird deutlich, dass FT 3 seine Textkompetenz entwickeln kann: Die letzten drei Texte enthalten eine mehrdimensionale Problembetrachtung und mehr Sachverhalte als die ersten drei. Diese Änderung führt dazu, dass die Texte sachorientiert und objektiv verfasst werden. Der Proband kann strittige Sachverhalte aus dem Blickwinkel eines neutralen Beobachters sehen und hat Beweise für seinen Standpunkt. Die Überwindung dieser eingeschränkten Sicht zeigt sich vor allem im Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten, in der Berufung auf Zitate und Beispiele sowie die eingeschränkte Gültigkeit der aufgestellten Behauptungen. Dabei ist zu bemerken, dass die Textkompetenz sich von Text zu Text schrittweise entwickelte. Im Folgenden soll auf die einzelnen Texte eingegangen werden.

In Text 1 kann FT 3 mögliche alternative Positionen zum Thema bedenken. Er spricht zunächst von zwei Gruppen, die ganz unterschiedliche Meinungen zum Thema „Schuluniform“ vertreten. **Dann kommt er zu seinem eigenen Standpunkt. Interessant ist dabei, dass die metakommunikativen Formulierungen wie „ich denke/glaube, dass ...“** nicht so häufig wie in den früheren Texten vorkommen. Stattdessen finden sich **generalisierende Wendungen wie zum Beispiel „manche spricht [manche sagen, dass], dass ...“, „es ist richtig, dass ...“ oder „das Gegenteil sagt, dass ...“.** Dieser Sachverhalt kann an folgendem Beispiel illustriert werden:

Bsp.17: Zum Thema „Schuluniform – ja oder nein?“

[...] Schuluniform gibt es sowohl Vorteilen als auch Nachteilen. Die Vorteile der Schuluniform ist ja schon klar: Wie Sie wissen, dass die Studenten die Uniform tragen, um Ordnung und Einigkeit zu sein. Außerdem alter Gedanken ist, dass wenn die Studenten die Uniform tragen, konzentrieren sie sich mehr in Unterricht, weil sie sich nicht um der schönen Kleidung sorgen. Gleichzeitig sagt das Gegenteil, dass Uniform hat nicht zu tun mit der Bildung und Unterricht. Obwohl man die Uniform nicht trägt, kann man doch gut lernen. Manche spricht sogar über die Freiheit. Aber mit aller Grunde und Argumenten, bin ich davon überzeugt, dass die Studenten die Uniform anziehen sollen [...].

Auffällig ist die Berücksichtigung der fiktiven Leser. Dies zeigt sich neben dem Anführen von denkbaren Einwänden auch in der Verwendung des inkludierenden Pronomens „wir“, **der Modalpartikel und durch ein direktes Ansprechen, wie die folgenden Formulierungen zeigen (mit Unterstrich markiert):**

Bsp. 18: Zum Thema „Schuluniform – ja oder nein?“

Solange haben wir über die Schuluniform diskutiert – sollen Studenten Schuluniform tragen oder nicht? [rhetorische Frage].

Bsp. 19: Zum Thema „Schuluniform – ja oder nein?“

Die Vorteilen der Schuluniform ist ja [Modalpartikel] schon klar: Wie Sie wissen, dass die Studenten die Uniform tragen, um Ordnung und Einheit zu sein.

FT 3 ist im Text II einen Schritt voraus: Um die Überzeugungskraft der Behauptung zu erhöhen, beruft er sich auf Zitate sowie Beispiele und zeigt die einschränkte Gültigkeit seiner Behauptungen. Bemerkenswert ist dabei, dass er, um seine persönlichen **Äußerungen zu verallgemeinern, das Pronomen „ich“ in den Hintergrund stellt. Stattdessen verwendet er häufiger die verallgemeinernden Pronomina „man“ und „wir“** sowie generalisierende Nominalphrasen, wie die folgenden Passagen zeigen:

Bsp. 20: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

Viele Leute haben die Schönheitsoperation machen lassen besonders berühmte Hollywood Schauspielen wie zum Beispiel Angelina Jolie. Wenn es uns schöner macht, warum müssen wir die Operation verzichten [...]. **Ich glaube an dem Spruch „Schönheit bringt Selbstvertrauen“** (von Ya Ya Ying die Schauspielerin) [...]. Außerdem bringt Schönheit auch mehr Chance. Zum Beispiel in

Korea ist Schönheit eine große Faktor für Erwerbstätigkeit. Das heißt die Schöner bekommt einen Job. Ausdiesem Grung lassen über 90% Koreaner Schönheitsoperation machen [...].

Nun kommt die Einschränkung vor:

Nur einzige Sachen, die man achten muss, ist, wer man es machen lässt [= ob der Arzt zuverlässig ist] und man muss auch achten darauf man nicht die Operation nicht suchtig sein.

Bei der Betrachtung des Textes III ist die Fähigkeit zum reflektierenden Schreiben und zur Gestaltung einer komplexen Argumentation eindeutig beobachtbar. Hier berichtet FT 3 nicht nur über Vor- und Nachteile eines Zusammenlebens vor der Ehe, vielmehr geht er weiter auf die Bedeutung von Heirat ein. Dies zeigt sich an folgenden Textpassagen:

Vorteile werden dargestellt:

Bsp. 21: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

Zusammenleben vor der Heirat gibt es sowohl Vorteile als auch Nachteile. Aber am diesem Thema sehe ich leider die Nachteile mehr als die Vorteile. Ich verstehe, dass die Gesellschaft heutzutage seh schnell wechsel und mehr öffnen. Viele Paare wollen erstmal zusammen bleiben, um einander besser kennen zu lernen. Außerdem binden sie einander nicht: Wenn sie wissen, dass ihr Liebespaar nicht die richtige Person ist, können sie einfach die Beziehung stoppen [...]

Nachteile sind wie folgt:

[...] Allerdings sind wir in Thailand, darum können wir nicht unseres Kultur vergessen. Was sagt ihre Familie, wenn du zusammenleben vor der Heirat willst [...]. **Obwohl sie sagt „Ja“ aber was ist** mit die anderen, deine Freunde, Kollegen sogar dein Chef. Du kannst sagen, dass es dir egal ist was die anderen sagt aber im Wirklichkeit kannst du wirklich den Druck ertragen.

Über die Bedeutung von Heirat wird berichtet:

[...] Meiner Ansicht nach Heirat ist nicht nur das Folgende die thailändische Kultur, sondern bildet es auch die Haltbarkeit und Sicherheit des Ehelebens. Es ist wie ein Versprechen, dass man alle was man machen kann um die Beziehung einzuhalten und bereit alle Probleme der Krisen zu konfrontieren – nicht einfach die Relation beenden [...].

Am Beispiel 21 lässt sich auchdeutlich erkennen, dass FT 3 eine beachtliche Sensibilität für fiktive Lesende hat. Um die Distanz zwischen Textproduzenten und -rezipienten zu reduzieren, duzt sich der Proband mit seinen Lesenden und versetzt sie mental in eine

Problemsituation, die sie zum Mitfühlen und Mitdenken bewegt („Was sagt ihre Familie, wenn du zusammenleben vor der Heirat willst [...]. Obwohl sie sagt „Ja“ aber was ist mit die anderen, deine Freunde, Kollegen sogar dein Chef“).

An diesem Punkt sind positive Entwicklungen in den argumentationsbezogenen Vorgängen in den Texten von FT 3 offensichtlich. Allerdings kann man auch nicht leugnen, dass zahlreiche elementare Sprachfehler im Text dauernd den Lesefluss stören. Häufig muss man sich beim Textlesen durch den unangemessenen Einsatz von Pronomen im Unklaren fragen, was FT 3 ausdrücken will, oder worauf sich die Pronomen beziehen sollten. Um den Textzusammenhang zu erkennen und die Texte von FT 3 verstehend lesen zu können, muss der Lesende also in hohem Maße über Weltwissen und Vorstellungskraft verfügen. Dadurch wird das Leseverständnis mit Sicherheit erschwert. Aus diesem Grund kann FT 3 trotz besserer Argumentationsgestaltung die Entwicklungsstufe 4 nicht erreichen. Allerdings muss man auch herausstellen, dass bei FT 3 eine Entwicklungstendenz deutlich erkennbar ist, wenn er in der Folgezeit sein Sprachwissen erweitert. Die Entwicklung der Textkompetenz wird in folgender Tabelle zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-12: Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 3

Aspekte der Textkompetenz	Vorhandene Textkompetenz		Textkompetenzentwicklung
	Thailändisch	Deutsch	Deutsch
Die sachorientierte Begründung	Sachbezogene und erlebnisorientierte Begründung Logische Kausalbeziehung	Begründung mit persönlichen Erfahrungen und Vorlieben Brüchige Begründung durch Sprachfehler und unverständliche Formulierungen	Begründung mit Allgemeinwissen Brüchige Kausalbeziehung durch unangemessenen Einsatz der Kohäsionsmittel

Die mehr-dimensionale Problem-betrachtung	Verzicht auf Gegenargumente	Verzicht auf Gegenargumente	Anführen von Kontra-Argumenten
Die Text-strukturierung	Textaufbau: Einleitung - Begründung der eigenen Position - Schlussteil	Textaufbau: Einleitung - Begründung der eigenen Position- Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil - Schlussteil
Das leserorientierte Schreiben	Leserbewusstheit durch das inkludierende Pronomen „wir“	Leserbewusstheit durch das inkludierende Pronomen „wir“	Leserbewusstheit: das inkludierende Pronomen „wir“, direktes Ansprechen/Wechselseitigkeit der Perspektiven
Sonstiges	Verstärktes Auftreten des Ichs Orthografie	Vielzahl an Sprachfehlern und eingeschränkter Wortschatz Verstärktes Auftreten des Ichs in Kombination der Verben des Meinens Reduzierung der Informationen	Unangemessene Wortwahl und viele Sprachfehler, die die Texte an manchen Stellen schwer verständlich machen Zuwachs an Informationen und Sachverhalten Verallgemeinernde Sachverhaltsdarstellung

FT 4

A. Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen

Beim Verfassen der einzelnen muttersprachlichen Texte steht FT 4 auf Stufe 4. Die Ergebnisse sind zusammenfassend in folgender Tabelle dargestellt:

Tab. 5.2-13: Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 4

Text a	Text b	Text c
Stufe 4	Stufe 4	Stufe 4

FT 4 verfasst seine Texte aus Selbsterlebnissen und Allgemeinwissen heraus. Er hat ein gutes Verständnis dafür, dass jedes Ding zwei Seiten hat, deshalb betrachtet er strittige Sachverhalte nicht nur der aus eigenen Sicht heraus, sondern auch aus fremden Perspektiven. Seine argumentativen Texte enthalten daher einen deutlich erkennbaren und nachvollziehbaren Argumentationsgang, der anschließend zu einer zuverlässigen Konklusion führt. Er stützt seine Argumente mit Belegen und Beispielen, damit sie für die Lesenden überzeugender werden. Das wird im folgendem Beispiel deutlich:

Bsp. 1: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Thailand’s got talent เป็นรายการที่เปิดโอกาสให้ทุกคนได้ขึ้นมาแสดงความสามารถ ซึ่งได้เอาลิขสิทธิ์จากต่างประเทศเข้ามาทำ แต่ในประเด็นคำถามที่ว่าเราต้องการมันอยู่หรือไม่ นั้น เป็นประเด็นที่ต้องมีการถกเถียงหลายแง่มุมซึ่งจะพูดถึงโดยรวมต่อไป ในรายการนี้ได้มีคนมาสมัครมากมายเพื่อได้แสดงความสามารถพิเศษ [...] แต่ในช่วงปีท้ายๆ การแสดงบางอย่างกลับไม่ได้เกิดจากการสมัครใจ แต่เป็นการวางพล็อตเพื่อเรียกเรตติ้ง [...] โดยส่วนตัวผมขอบอกว่า หากรายการนี้ยังไม่ได้มีการปรับปรุงให้มีคุณภาพทัดเทียมกับต่างประเทศแล้ว รายการนี้ก็สมควรแก่การมีอยู่ต่อไป [...] การแสดงบางชุดไม่ควรผ่านเข้ารอบด้วยเหตุผลว่าดีไม่พอ แต่กลับผ่านเพราะใช้การเรียกคะแนนสงสาร หรือการเอาเรื่องส่วนตัวเข้ามาเกี่ยวข้อง เช่น เรื่องครอบครัว เรื่องแม่ป่วยหนักเข้าหน่อยถึงกับมีการตั้งสถาบันเข้ามาเกี่ยวข้อง ซึ่งหากเพียงการทำเท่านี้ก็ผ่านเข้ารอบได้แล้วก็ไม่ควรเรียกว่าเป็นการ Got talent แต่เป็นรายการวงเวียนชีวิต หรือไม่กี่รายการเฉลิมพระเกียรติไปเลยดีกว่า [...] และข้อสุดท้ายที่ทำให้รายการนี้ไม่ควรมีต่อไปคือ การขาดความรับผิดชอบต่อส่วนรวมดังที่ได้กล่าวถึงในข้อที่แล้ว เพราะทุกกรณีเกิดขึ้นทางรายการได้ออกมาปฏิเสธแม้หลักฐานจะชี้ชัดก็ตาม โดยส่วนตัวคงต้องบอกว่าภาพรวมของรายการค่อนข้างต่ำกว่ามาตรฐาน แม้จะเป็นเวทีที่เปิดโอกาสให้กับหลายคน แต่ผลเสียที่เกิดขึ้นกับรายการและภาพรวมทางสังคมจะมากกว่าที่ควรจะมี

Betrachtet man den Adressatenbezug, so wird ersichtlich, dass der Schreibende seine Argumentation so gestaltet, dass sich seine Leser angesprochen fühlen und zum Mitdenken angehalten werden. Das adressatenbezogene Schreiben erfolgt meist durch die Verwendung von direkten Fragen z.B.

Bsp. 2: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

แต่ในการฟังเพลงในขณะที่ทำงานอยู่นั้น จะช่วยให้ทำงานได้ดีขึ้นหรืองานเสร็จช้าลงกันแน่ละ

Bsp. 3: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

เมื่อรายการรู้ว่าสิ่งเหล่านี้ไม่สมควรออกอากาศ แล้วเอามาออกทำไม เมื่อไม่ได้เป็นรายการสด พวกเขาต้องการอะไรกันแน่

Die Leserbewusstheit zeigt sich in der Darstellung möglicher alternativer Positionen und Gegenargumente der Lesenden. Das bedeutet auch, dass er sich mit dem strittigen Punkt vielseitig auseinandersetzt. Das kann an folgendem Beispiel illustriert werden:

Bsp. 4: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

ปัจจุบันเทรนด์ของโลกได้หันมาให้ความสำคัญกับความผอมโดยเฉพาะในกลุ่มนางงามและนางแบบซึ่งต้องการที่จะมีร่างกายที่ผอมเพรียวโดยคิดว่าดูดี แต่จริงหรือ เหล่าผู้คนที่เป็นบุคคลสาธารณะเหล่านี้ไม่ได้จำกัดเรื่องของความผอมคือความงามไว้เพียงแต่กลุ่มตัวเอง แต่ยังแพร่ไปสู่เหล่าผู้ติดตาม ไม่ว่าจะเป็นเด็ก วัยรุ่น หรือผู้ใหญ่ก็ตาม แต่โดยความเห็นของผมนั้น ผู้หญิงที่มีรูปร่างผอมแห้งเกินไป กลับไม่ใช่ตัวเลือกที่น่าสนใจด้วยเหตุผลดังนี้ ข้อแรกคือ ส่วนมากความผอมนั้นเกิดจากการอดอาหารไม่ใช่วอบคุม ซึ่งอาจก่อให้เกิดปัญหาสุขภาพตามมาในภายหลังโดยเฉพาะกลุ่มที่ไชยาลดความอ้วน นอกจากนี้บางคนยังมีอาการทางจิตที่เรียกว่า Anorexia และ Bolimia nervosa [...] ข้อต่อมา ร่างกายทรดโทรมไม่แข็งแรงไม่มีราศี แต่ดูเหมือนคนป่วยเสียมากกว่า และข้อสุดท้าย คนเราเมื่อควบคุมอาหารร่างกายขาดสารอาหารมากจะทำให้มีอารมณ์แปรปรวนได้ง่าย รวมถึงการไม่มีสมาธิในการทำอะไเร่าที่ควรทั้งหมดที่กล่าวมาไม่ได้หมายความว่า คนที่จะดูดีต้องเป็นคนที่อ้วน แต่ต้องเป็นคนที่รู้จักดูแลตนเองทั้งในด้านอาหารการกิน รู้จักกินอย่างพอเหมาะ และเลือกกินอาหารที่มีประโยชน์พักผ่อนอย่างเพียงพอและออกกำลังกายสม่ำเสมอ

Das Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten ermöglicht einen Diskussionsteil, der einen dialogischen Charakter aufweist. FT 4 ist deshalb bewusst, dass seine Behauptungen nicht in allen Bereichen gelten, darum schränkt er die Geltung der These ein. Darüber hinaus versucht er durch die Verwendung des Pluralpronomens „เรา“(wir) und der generalisierenden Nominalphrasen „บางคน“ (manche), seine individuellen Einstellungen so vorzubringen, dass sie mit allgemein-gesellschaftlichen und allgemein-

menschlichen Bedingungen in Verbindung gebracht werden, wie man an folgendem Beispiel sehen kann:

Bsp. 5: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

ในการเขียนงานแต่ละชิ้นให้ออกมาดีนั้น สิ่งสำคัญที่เรา [wir] ต้องใช้อย่างมากคือ สมาริ [...] เสียงดนตรีอาจทำให้เรา[wir] นึกถึงคำที่ต้องการไม่ออก โดยเฉพาะการเขียนบทความยาวๆ หรือทำงานแปล เรา[wir] อาจไม่สามารถที่จะสรุปได้อย่างชัดเจนว่า การฟังเพลงนั้นช่วยหรือจุดการทำงานบ้านกันแน่ เพราะเป็นเรื่องที่ขึ้นอยู่กับส่วนบุคคลด้วย บางคน [manche] ไม่สามารถทำงานได้โดยไม่มีดนตรีช่วย ในขณะที่บางคน [manche] ก็เป็นสิ่งที่ตรงกันข้าม

Einschränkung der Geltung der These mit Konditionalsatz „หาก .. ก็“ (wenn ... dann):

Bsp. 6: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] โดยส่วนตัวผมขอบอกว่า หากรายการนี้ยังไม่ได้มีการปรับปรุงให้มีคุณภาพทัดเทียมกับต่างประเทศแล้ว รายการนี้ก็ไม่สมควรแก่การมีอยู่อีกต่อไป

Alles in allen ist es deutlich erkennbar, dass FT 4 in seine muttersprachlichen Texte nötige argumentative Gestaltungselemente einsetzen kann: Allgemeinwissen, verallgemeinernde Sprachform und bedenkbare Einwände.

B. Vorhandene Textkompetenz im Deutschen

Bei der Betrachtung der drei im Laufe des Schreibkurses verfassten deutschsprachigen Texte sieht man, dass FT 4 im Großen und Ganzen ziemlich gut in der Lage ist, argumentative Texte zu schreiben. Beim Verfassen der Texte B und C steht er meist auf Stufe 4, nur beim Text A auf Stufe 2. Die Ergebnisse sind in folgender Tabelle zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-14: Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 4

Text A	Text B	Text C
Stufe 2	Stufe 4	Stufe 4

Obwohl FT 4 gut in der Lage ist, argumentative Texte in der Muttersprache zu schreiben, gelingt es ihm jedoch nicht, in alle deutschsprachige Texte die nötigen

argumentationsspezifischen Textgestaltungselemente einzusetzen. Die geringere Textkompetenz stellt sich ganz deutlich in Text A dar. Hier gibt es keine möglichen Einwände oder sogar keine Berührung denkbarer Gegenargumente. Der Autor drückt zunächst seinen Standpunkt aus, der sich darauf bezieht, dass er das Dünnsein für ungesund hält. Dann bringt er eine Reihe von Nachteilen der Dünnhheit vor, ohne mögliche alternative Perspektiven zu bedenken. Dies hat zur Folge, dass Text A eine Diskussion über Vor- und Nachteile des thematischen Gegenstandes fehlt. Ohne den Diskussteil kann eine dialogische Ordnung des argumentativen Textes auch nicht zustande kommen. Die Abwesenheit möglicher Gegenpositionen zum Thema ist ein entscheidender Indikator dafür, dass sich bei diesem Text der Schreibende nur mit sich selbst beschäftigt und daher seine Kompetenz nur auf Stufe 2 stehenbleibt.

Ein Blick auf den Perspektivenwechsel in den Texten B und C zeigt, dass der Schreibende neben der eigenen klaren Positionierung zu einer strittigen Frage auch imstande ist, seine Position zu begründen, mögliche Gegenargumente anzuführen und ein Gegenüber von der eigenen Position zu überzeugen. Dies zeigt sich deutlich beispielsweise im Text B: Auch wenn er in diesem Text darauf besteht, dass man **„Thailand’s got talent“ nicht braucht („Aber nach zwei drei Serien von diesem Programm ist es schon deutlich erkennbar, dass es nicht mehr ein gutes Programm ist, sondern nur ein Müll“)**, spricht er zunächst trotzdem von den guten Seiten dieser Shows. So schreibt er beispielsweise wie folgt:

Bsp. 7: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] Am Anfang war dieses Programm sehr interessant. Es ist eine Show, dass alle Menschen oder Gruppen kommen können, um ihre Talent zu zeigen. Es war wie ein offenen Tür für irgendjemand, damit man in einer Nacht berühmt werden kann [...]. Problem ist, dass Programm kein gutes Qualität hat. Man weiß gar nicht, wie man beurteilen soll. Wenn es nicht verbessert wird, dann **kann diese „Thailand’s got talent“ nicht mehr** [anders] als ein Müll in der Fernseher [sein].

Ein weiteres Merkmal der Texte von FT 4 ist die Verwendung von rhetorischen Sprachmitteln, damit die Lesenden mitfühlen, mitdenken und von den aufgestellten Thesen überzeugt werden:

Rhetorische Fragen:

Bsp. 8: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Heutzutage legen viele Frauen viel Wert auf Dünnheit, aber es ist wirklich wichtig? Sieht sie wirklich besser aus, wenn sie so dünn ist?

Bsp. 9: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Es ist stimmt, dass Musik den Stress abbauen kann. Aber ob sie bei der Hausaufgaben hilft? ist es ganz andere Frage.

Metapher:

Bsp.10: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Das Konzept der „Thailand’s got talent“ war sehr interessant am Anfang. Aber nach zwei drei Serien von diesem Programm ist es schon deutlich, dass es nicht mehr ein gutes Programm ist, sondern nur ein Müll.

Bsp. 11: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Die sehr dünnen Frauen gefallen mir gar nicht, weil sie so wie ein laufende Knochen aussehen [...]. Wenn ich sie in der Nacht sehen würde, würde ich sie als ein Gespenst im ersten Blick denken.

Es gibt in den Texten von FT 4 auch mündliche Umgangssprache. In diesem Zusammenhang versteht es sich von selbst, dass hier für ihn nicht nur der rationale Aspekt, sondern auch die emotionale Seite der Lesenden ausgesprochen werden muss. Dies zeigt sich in den folgenden Formulierungen:

Bsp. 12: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] Sonst manche Talent soll nicht passen, zum Beispiel, manche Gruppen, die so schlecht vortragen, aber passen, weil sie für den König machen. Es war total schlimm [gesprochene Sprache], aber passt.

Bsp. 13: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Zum Abschluss ist es sehr schwer zu sagen, ob die Musik hören bei der Hausaufgaben gut ist oder nicht. [...] Wenn man eine ernste Aufgabe schreibt, soll man ohne Musik macht. Aber falls man

ganz viel Stress bekommt, kann man eine Pause machen und damit Musik hören. Es ist nicht schlimm, einfach so ein bisschen später fertig zu sein[gesprochene Sprache].

FT 4 hat außerdem eine beachtliche Sensibilität für fiktive Lesende in der Schriftlichkeit. Dies kann man am Anführen von denkbaren Meinungsabweichungen in Text B und Text C erkennen. Auch in Text A ist seine Leserbewusstheit eindeutig beobachtbar, wobei er **mit seinen Lesenden „spricht“, um sich vor möglichen Vorwürfen zu schützen, weil er** vorher behauptet, dass Dünnheit die Intelligenz beeinflussen kann. So schreibt er wie folgt:

Bsp. 14: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] Die dünne Frau kann so schwach sein. Nicht nur körperlich, sondern auch Geisteszustand. [...] Sie kann Anorexia und Bulimia nervosa werden. [...] Zweiter Grund ist das Aussehen. Schlank sieht man gut aus, aber dünn ist ganz anders [...]. *Und der letzte Grund ist die Intelligenz. Ich sagenicht, dass dünn gleich dumm ist, aber um sich nicht richtig zu kümmern, ist es überhaupt nicht klug.*

Die Texte des FT 4 sind darüber hinaus durch die Verallgemeinerung persönlicher Gedanken und subjektiver Einstellungen gekennzeichnet. Dies erfolgt meist durch das **verallgemeinernde Pronomen „man“, wie es sich in folgender Textpassage zeigt:**

Bsp. 15: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Um gutes Antwort zu finden oder gutes Aufsatz zu schreiben, muss man ganz viel konzentrieren. Dazu wenn man während der Hausaufgaben machen Musik hört, stört man sich. Ich finde, dass man etwas so gut machen kann, wenn man nur auf dieser Aufgabe konzentriert.

FT 4 versteht, dass seine aufgestellte These nicht in jedem situativen Kontext gilt, deshalb versucht er, in seinen Texten die Geltung seiner Position einzuschränken, um die Überzeugungskraft seiner Meinung zu erhöhen (diese argumentationstypische Tätigkeit findet sich aber nicht im Text A). Die Einschränkung erfolgt durch eine wenn-dann-Struktur:

Bsp. 16: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Wenn es nichts verbessert wird, dann kann diese „Thailand’s got talent“ nichts mehr als ein Müll in der Fernseher.

Bsp. 17: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Meiner Meinung nach ist, wenn man eine ernste Aufgabe schreibt, soll man ohne Musik macht. Aber falls man ganz viel Stress bekommt, kann man eine Pause machen und damit Musik hören.

In den Texten des FT 4 gibt es eine Anzahl an sprachlichen Fehlern, die die Verständlichkeit an manchen Textstellen beeinträchtigen können. Die Fehler betreffen vor allem die Verbflexion, falsche Wörter, Wortauslassungen und die Orthografie.

Die Verbflexion:

Bsp. 18: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Heutzutage legen **viele Frauen** viel Wert auf Dünnheit, aber ist es wirklich wichtig? Sieht sie wirklich besser aus, wenn sie so dünn ist.

Das 3. Person Singularpronomen *sie* im zweiten Satz bezieht sich auf das Pluralnomen **viele Frauen** im vorigen Satz, deshalb sollte die Verbflexion in der folgenden Form sein: „**Sehen sie ...**“ und „**wenn sie ... sind**“.

Falsche Wörter:

Bsp. 19: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Wenn es nichts verbessert wird, dann kann diese Thailand’s got talent nicht mehr als ein Müll in der Fernsehen sein.

Der Schreibende vertritt im Text die Meinung, dass das Konzept der Thailand’s got talent Shows zwar gut ist, aber Veränderungen in den Aufführungen wünschenswert wären. Es ist daher hier anzunehmen, dass er sagen wollte, dass, wenn diese Shows nicht verbessert werden, es nicht anders als Müll d.h. schlechte Produktion im Fernsehen sein kann.

Die Wortauslassung:

Bsp. 20: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Musik ist etwas, dass es für mich ganz wichtig ist. Wenn ich mit dem Bus oder mit dem Auto fahren, kann ich ohne sie fahren, weil ich mich so entspannen fühle.

Bei der Betrachtung der Sinnzusammenhänge ist deutlich erkennbar, dass dem unterstrichenen Satzteil das Negationswort *nicht* fehlt. Ohne *nicht* wirkt der Satz also unsinnvoll und unverständlich. Berücksichtigt man die vorigen Sätzen, so wird ersichtlich, dass **der Schreibende eigentlich sagen wollte:** „Wenn ich mit dem Bus oder mit dem Auto fahren, kann ich ohne sie nicht fahren, weil ich mich so entspannt fühle“..

Orthografie:

Bsp. 21: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Aber nach zwei drei Serien ist es schon deutlich [= deutlich], dass es nicht mehr ein gutes Programm ist.

Bsp. 22: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] und der letzte Grund ist die Intelligent [= Intelligenz].

Bsp. 23: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben-was spricht dafür, was dagegen?“

Es ist nicht schlimm, einfach so ein bisschen [= ein bisschen] später fertig zu sein.

Darüber hinaus sieht man eine kleine Anzahl von sprachlichen Normverletzungen im Bereich der Genusmarkierung und -deklination.

Resümierend ist festzuhalten, dass die Textkompetenz von FT 4 beim Textverfassen in der deutschen Sprache inkonstant ist. In Text A vernachlässigt er denkbare Gegenargumente und Einwände, deshalb steht er nur auf der 2. Entwicklungsstufe. Beim Verfassen der beiden übrigen Texte hingegen ist eine deutliche angemessene argumentative Textstruktur erkennbar: Problemumriss, Diskussionsteil und zuverlässige Schlussfolgerung. Trotz sprachlicher Fehler reichen Wortschatz und Strukturen jedoch aus, um seine Meinungen begründet auszudrücken und anhand eines logisch-adäquaten Einsatzes von Konnektoren Begründungsketten explizit zu machen.

Vergleich der vorhandenen Textkompetenz in den thailändischen und deutschen Texten

Vergleicht man die argumentativen Texte in der thailändischen und deutschen Sprache von FT 4, lässt sich erkennen, dass die Kompetenz zum Schreiben deutschsprachiger

Texte ein bisschen geringer ist. FT 4 kann zwar die Texte im Thailändischen und im Deutschen sowohl erlebnisorientiert als auch sachbezogen verfassen, aber bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass der Akzent der sachorientierten Darstellung der Sachverhalte in den auf Deutsch verfassten Texten etwas geringer ist. Das kann daran liegen, dass FT 4 mehr oder weniger überfordert ist, seine Gedanken und relevanten Informationen in der Fremdsprache Deutsch zu verbalisieren. Um die Überforderung zu bewältigen, muss er die Sachverhalte reduzieren oder sogar vermeiden. Es gibt nämlich nur die Informationen, die er auf Deutsch wiedergeben kann.

Ein Blick auf die Wechselseitigkeit der Perspektive zeigt deutlich, dass FT 4 den strittigen Punkt aus der Perspektive eines objektiven Beobachters sehen kann. Jedoch kann man nicht leugnen, dass er diese argumentationsspezifische Tätigkeit im Thailändischen besser vollziehen kann als im Deutschen. In den deutschsprachigen Texten taucht die ich-narrative Perspektive häufiger als in der Muttersprache auf.

Aus all dem ist ersichtlich, dass obwohl FT 4 sprachliche Schwierigkeiten beim Textschreiben im Deutschen hat, und zwar in Form von grammatischen und orthografischen Fehlern. Er wagt, rhetorische Sprachmittel wie Metaphern zu verwenden, um seine Gedanken möglichst klar und genau auszudrücken. Eigentlich sieht man die Kompetenz zur klaren Formulierung und vergleichenden Beschreibung schon in der Muttersprache. Das bedeutet, er kann seine vorhandene Textkompetenz bzw. seine Schreibstrategien in der Muttersprache zwar mehr oder weniger auf die deutsche Sprache übertragen, aber in der Wirklichkeit ist seine Kompetenz noch inkonstant. Wenn es um ein Thema, mit dem er sich vertraut fühlt, geht, dann fällt es ihm schwer, sich davon zu distanzieren und mehrdimensional zu schreiben. In Text A kann er vom Schreibthema keinen Abstand entwickeln und berichtet nur über die Nachteile des Dünnsseins, weil er dünne Frauen nicht mag, also nur aus eigener Perspektive, während in den übrigen zwei Texten Pro- und Kontra-Argumente angeführt werden. Die Entwicklungsstufen sind daher in Abhängigkeit vom Schreibthema unterschiedlich.

C. Textkompetenzentwicklung

Die Kompetenz zum argumentativen Schreiben von FT 4 ist inkonstant. Beim Textverfassen am Anfang des Schreibkurses steht FT 4 zunächst auf Stufe 2 und 4. Bei den ersten beiden Texten befindet sich er auf Stufe 4 und bei dem letzten auf Stufe 3. Im Folgenden sind die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-15: Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 4

Vorhandene Textkompetenz			Entwicklung der Textkompetenz		
Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
Stufe 2	Stufe 4	Stufe 4	Stufe 4	Stufe 4	Stufe 3

Charakteristisch für die drei Texte von FT 4, die im Laufe des Schreibkurses verfasst werden, sind eine Vielzahl vom Sachwissen und eine Bezugnahme auf mögliche Meinungsabweichungen.

Aus der Analyse der drei letzten Texte erhält man folgendes Bild von FT 4: Hier werden Pro- und Kontra-Argumente angeführt sowie diskutiert, und daraus wird eine zuverlässige Schlussfolgerung gezogen. Weitere argumentationstypische Gestaltungselemente wie rhetorische Sprachmittel, die Einschränkung der Rechtfertigung von Behauptungen und die Leserbewusstheit werden auch miteinbezogen. FT 4 verfügt über breites Weltwissen und einen variantenreichen Wortschatz, um seinen Standpunkt klar darzustellen, zu stützen und die Leser von seiner Behauptung zu überzeugen. Auch wenn es stellenweise grammatische Fehler gibt, zeigt sich deutlich, dass er durchaus in der Lage ist, durch eine vergleichende Beschreibung strittige Sachverhalte detailliert und verständlich zu erläutern. Im Folgenden werden bestimmte Merkmale der einzelnen Texte näher betrachtet werden.

Der Text I ist durch die Berufung auf Vergleichsargumente und durch die Verwendung rhetorischer Fragen geprägt. Letztere werden immer gleich nach dem Vorbringen der Gegenargumente aufgestellt, um die Lesenden zum Mitdenken und Mitfühlen zu bewegen. Um den eigenen Standpunkt sachlogisch zu begründen und damit die

Überzeugung seiner Behauptungen zu bekräftigen, nutzt FT 4 darüber hinaus bestimmte **Fachgriffe, wie zum Beispiel „Souveränität“, „Menschenrechte“, „Vielfalt im Pluralismus“** und „Autoritarismus“. **Dies kann an folgenden Textpassagen verdeutlicht werden:**

Bsp. 24: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

In Thailand gibt es immer mehr und mehr die Streiten um das Thema „Uniform“. Warum müssen die Schüler immer noch tragen? Brauchen wir es noch? Welche Funktion hat die Uniform eigentlich? [rhetorische Fragen] [...]. Viele behaupten immer, dass Schuluniform Disziplin macht und damit keine sozialen Unterschiede erkennen. Aber ist es wahr? [rhetorische Fragen] [...]. Sie [die Schüler] sollen über die *Souveränität* über sich selbst, also die *Menschenrechte* anerkennen. Das ist der Grundlagen in der *demokratischen Gesellschaft*. Auch die vorgeschriebene Kleidung ignorieren *das Vielfalt in Pluralismus*. [...]. Die Uniform funktioniert sehr gut als Instrument in Autoritarismus, wie Soldat oder Polizei. Beiden brauchen Einigkeiten und müssen nur an der Befehl glauben. Uniform macht ja Einigkeit, aber ist es für die Schüler, die kreativ und initiativ sind, brauchbar? [Vergleichsargumente]. Meiner Meinung nach ist es ganz andere Sache.

Im Beispiel 24 sieht man auch die Verwendung von Vergleichsargumenten, wobei die Schuluniform mit der Uniform der Soldaten bzw. der Polizei verglichen wird. Nach Meinung von FT 4 signalisiert die Soldaten- und Polizeiuniform Einigkeit, Autorität und Gehorsamkeit. Gleich danach stellt er den Lesenden eine rhetorische Frage, ob es sich für die kreativen und initiativen Schüler lohnt, eine vorgeschriebene Kleidung zu tragen.

Genauso wie in Text I kann FT 4 seinen Standpunkt zum Thema „Schönheitsoperation“ im Text II explizit ausdrücken (der Standpunkt ist: er ist gegen die plastische Chirurgie) und überzeugend begründen. Denkbare Einwände werden zunächst angeführt und gleich danach durch eine rhetorische Frage entkräftigt, wie sich beispielsweise im Folgenden zeigt:

Bsp. 25: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

Die Schönheitsoperationen machen die Leute schöner und mehr sich trauen, aber wie lange wird es bleibt? [rhetorische Frage]. Wenn manche Frau ihren Mann findet, dann haben sie zusammen ein Kind. Wie wird sie ihr Kind die Frage, warum sieht das Kind nicht so ähnlich wie seine Mutter aus, antworten? ([rhetorische Frage]).

Im Beispiel 25 sieht man, dass FT 4 eine sensitive, aber wichtige Frage stellt, und zwar die Frage nach dem Identitätsverlust durch die Schönheitsoperation bzw. nach den

biologischen Merkmalen, die Kinder von ihren Müttern bekommen. Dann geht er weiter auf die hohen Kosten, Schmerzen und Operationssucht ein. Allerdings vergisst er nicht, dass die Gültigkeit seiner Behauptung nur in einem bestimmten Bereich gilt. Deshalb gibt er die Einschränkung der Gültigkeit an (s. Folgende Formulierungen):

Bsp. 26: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

[...] Die Kosten ist auch sehr hoch und noch die Schmerzen, die man nach der Operation bekommt. Ist es wirklich Wert, etwas wie Silikon und Botox in unserer Körper zu stellen? Es ist nur die Illusion. Es gibt die Menschen, die plastische Chirurgie süchtig sind. Sie machen immer mehr und mehr und danach sehen sie leide nicht mehr wie ein Mensch. Nach dem Unfall braucht man vielleicht die Schönheitsoperationen, um normales Leben zurück zu kommen. Aber für die Leute, die Probleme mit ihrer Schönheit haben, ist es ganz und gar nicht unbedingt [Einschränkung] [...].

Text I und II sind voll von rhetorischen Fragen und bildhaften Ausdrücken, die die **Emotionen der Lesenden ansprechen (z.B. „die vorgeschriebene Kleidung ignorieren das Vielfalt in Pluralismus“ oder „Schönheit ist nur eine Illusion/eine Maske“.) Dieses kennzeichnende Merkmal findet sich aber nicht im Text III. Der Text III enthält hingegen eine Vielzahl an Sachlichkeit und bestimmten Fachbegriffen. Die sachbezogene Darstellung zeigt zwar in der Regel eine informationsbetonte und distanzierte Beschäftigung mit dem thematischen Gegenstand, aber sie führt zu einer Unklarheit, weil es keine näheren Erklärungen für die vorgebrachten Begriffe gibt. Dies zeigt sich zwar in folgenden Formulierungen (Fachbegriffe sind mit dem Unterstrich markiert):**

Bsp. 27: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

In thailändischer Gesellschaft ist es immer noch viel konservativ und dazu nicht akzeptieren, wenn man vor oder ohne die Heirat zusammenleben. Das Konzept über die Sex vom Viktoria Periode ist immer noch sehr stark bleiben. (...). Ich habe die Perspektive von „Postmodern“, besonders vom Foncault, deshalb ist diese Zeremonie [Hochzeitszeremonie] gar nicht unbedingt ist.

Hier gibt es unklare Textstellen: Lesende können vielleicht nicht wissen, was die **Charakteristika für „die Sex vom Viktoria Periode“ sind (es könnte sein, dass FT 4 hier „sex“ im Sinne von „Geschlecht“ meint), oder sich keine Merkmale der „Perspektive von Postmodern“ vorstellen oder kennen die Person „Foncault“ nicht. Die Verwendung von Fachbegriffen wäre hilfreich für das Erfassen des Textsinns, wenn sie konkretisiert und**

näher erläutert würden. Ohne zusätzliche Erklärungen wirken sie hingegen nur als Barriere für das Textverständnis. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass FT 4 die Vorkenntnisse der Lesenden nicht genügend berücksichtigt. Der Text lässt sich deshalb stellenweise nicht verstehen und ist dadurch für Lesende nicht wirklich zugänglich. Aus diesem Grund kann der Proband die Entwicklungsstufe 4 nicht erreichen, obwohl der Text III mögliche Kontra-Argumente zum Thema enthält und sich textsortenangemessen aufbaut.

Ein Blick auf die Sprachfehler zeigt deutlich, dass es sich bei den meisten um Leichtsinnsfehler handelt. Sie betreffen vor allem, genauso wie die Texte zu Beginn des Kurses, Buchstabenauslassung, Wortauslassung, Genusbildung und Verbflexion. Es ist hier anzunehmen, dass keine bewusste Überarbeitung stattfindet. Betrachtet man die Schreibzeit beim Verfassen des jeweiligen Textes, zeigt sich klar, dass FT 4 im Allgemeinen nicht mehr als eine Stunde (zwischen 45-50 Minuten) verwendet. Das ist aber eine kurze Zeit im Vergleich zu den anderen Forschungsteilnehmenden, die über eine Stunde für jede Schreibaufgabe nutzen.

Verallgemeinert kann man sagen, dass FT 4 im Vergleich zur vorhandenen Textkompetenz am Kursanfang ein bisschen besser imstande ist, argumentative Texte zu verfassen. Er beruft sich mehr auf Sachwissen, auch wenn immer noch Unklarheiten bei der Darstellung der Informationen an manchen Textstellen herrschen. Dennoch ist es ein Indiz für seinen Versuch, Beweise und relevante Sachverhalte aus anderen Textquellen zu entnehmen, um seinen eigenen Standpunkt zu stützen und Gegenargumente zu entkräften. Diese argumentationspezifische Tätigkeit vollzieht sich bereits in den Texten am Schreibkursanfang aber nicht so verstärkt wie in den letzten drei Texten in der Folgezeit. Das, was der Schreibende verbessern sollte, ist die Kompetenz, das Geschriebene bewusster zu überprüfen und sich mehr in die Leserperspektive hinein zu versetzen. Im Folgenden werden die Entwicklungsveränderungen der Textkompetenz zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-16: Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 4

Aspekte der Textkompetenz	Vorhandene Textkompetenz		Textkompetenzentwicklung
	Thailändisch	Deutsch	Deutsch
Die sachorientierte Begründung	Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen Logische Kausalbeziehung	Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen Logische Kausalbeziehung	Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen Logische Kausalbeziehung
Die mehrdimensionale Problem-betrachtung	Anführen von Kontra - Argumenten	Anführen von Kontra-Argumenten (Text A: nur Pro-Argumente)	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten
Die Textstrukturierung	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil (Text A: Einleitung – Begründung der eigenen Position – Schlussteil)	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil
Das leserorientierte Schreiben	Leserbewusstheit: rhetorische Fragen/ Wechsel-seitigkeit der Perspektiven	Leserbewusstheit: rhetorische Fragen/ Wechelseitig-keit der Perspektiven	Leserbewusstheit: rhetorische Fragen /Wechelseitigkeit der Perspektiven (Text III enthält aber viele abstrakte

			Begriffe, die Unklarheit beim Lesenden erzeugen können).
Sonstiges	Verallgemeinernde Darstellung der Sachverhalte	Verallgemeinernde Darstellung der Sachverhalte Hohe Anzahl von sprachlichen Leichtsinnsfehlern	Verallgemeinernde Darstellung der Sachverhalte Zuwachs an Informationen) (Text III: Viele Fachbegriffe, die die Texte stellenweise unverständlich machen) Hohe Anzahl an sprachlichen Leichtsinnsfehlern

FT 5

A. Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen

Beim Verfassen von einzelnen muttersprachlichen Texten steht FT 5 auf Stufe 4. Die Ergebnisse sind zusammenfassend in folgender Tabelle dargestellt:

Tab. 5.2-17: Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 5

Text a	Text b	Text c
Stufe 4	Stufe 4	Stufe 4

Muttersprachliche argumentative Texte von FT 5 werden sowohl erlebnisorientiert als auch sachbezogen verfasst. Wenn es dabei um eine Darstellung persönlicher

Erfahrungen geht, versucht der Schreibende, diese zu verallgemeinern. Das erfolgt in hohem Maße durch die Verwendung von generalisierenden Nominalphrasen im Thai, z.B. **“มนุษย์เรา”** (die Menschen), **“คนที่มีรูปร่างผอม”** (dünne Menschen), **“คนที่มีสุขภาพที่ดี”** (gesunde Menschen) usw. Dies kann mit folgenden Textbeispielen verdeutlicht werden (mit Unterstrich markiert):

Bsp. 1: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] จากประสบการณ์ตรงของฉันนั้น ฉันมีคนที่รู้จักคนหนึ่งมีความพยายามเป็นอย่างมากที่จะทำให้ตนเองดูผอม เขาได้เลือกที่จะรับประทานยาลดความอ้วน [...] ทำให้เขาดูผอมอย่างมากหากแต่ทรุดโทรมขึ้นเรื่อยๆ [...] จากประสบการณ์นี้จึงทำให้ฉันคิดว่า มนุษย์เรา [die Menschen] ให้ความสำคัญในเรื่องรูปร่างมากเกินไป แต่หาได้ไม่คำนึงถึงการมีสุขภาพที่ดีอย่างแท้จริง คนที่มีรูปร่างผมนั้น [die dünnen Leute] ไม่ได้จำเป็นต้องสวยเสมอไป แต่คนที่มีสุขภาพที่ดีและสมบูรณ์ [die gesunden Leute] ต่างหาก ที่สวยในความคิดของฉัน [...] คำนิยามของคำว่า “ผอม” นั้น ส่วนใหญ่ [die meisten] มักจะมีความหมายในเชิงบวกเสียมากกว่า โดยเฉพาะคนส่วนใหญ่ในปัจจุบัน [die meisten Menschen von heute] ที่มักมองความผอมว่าเป็นสัญลักษณ์ของความสวย จึงไม่น่าแปลกเท่าไรนักที่เราจะเห็นคนปัจจุบัน [die Menschen von heute] ยอมลงทุนลุกขึ้นเปลี่ยนตัวเอง ไม่ว่าจะด้วยวิธีใดก็ตามเพื่อให้ได้มาซึ่งคำว่า “ผอม”

Eine distanzierte Darstellung der Sachverhalte in den Texten von FT 5 erfolgt darüber hinaus auch durch den Einsatz vom Allgemeinwissen, also nicht von persönlichen Gefühlen und individuellen Einstellungen, wie sich etwa an folgenden Textpassagen zeigt:

Bsp. 2: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

ในตลอดเวลาชีวิตมนุษย์กับเสียงดนตรีมีความสัมพันธ์อย่างแยกออกจากกันไม่ได้ ไม่ว่าจะเป็นเวลาตั้งแต่ตื่นนอนยามเช้า เรามักได้ยินเสียงเพลงจากวิทยุ เสียงเคารถงชาติ หรือในช่วงเวลาที่เราโดยสารรถมาทำงานนั้น เราก็มักได้ยินเสียงเพลงที่เปิดขึ้นในรถโดยสารเช่นกัน ดนตรีถูกนำมาใช้เป็นตัวประกอบในกิจกรรมต่างๆของมนุษย์อย่างมากมาย มนุษย์ใช้มันเพื่อสร้างความบันเทิง เพลิดเพลิน และผ่อนคลาย [...]

Bsp. 3: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

คนไทยจำนวนไม่น้อยได้ออกมาต่อต้านถึงการมีอยู่ของรายการนี้ เนื่องจากไม่สามารถทนเห็นความไม่เหมาะสมของรายการนี้ได้อีกต่อไป ไม่ว่าจะเป็นกรณีที่มีผู้เข้าประกวดหญิงผู้หนึ่งได้เปลือยอกวาดรูป พร้อมกับอ้างว่าเป็นงานศิลปะ ซึ่งในตอนสุดท้ายเธอได้ออกมายอมรับว่า เธอถูกทางรายการว่าจ้างมาเป็นจำนวนเงินหนึ่งหมื่นบาท [...]

Ein Blick auf die Wechselseitigkeit der Perspektiven zeigt, dass FT 5 versucht, mögliche Positionen zum Textthema zu bedenken. In Text a sagt er ganz deutlich, dass die Dünnheit nicht nur als Zeichen für Schönheit sondern auch als etwas Schädliches betrachtet werden kann, es kommt auf die Art und Weise an, wie man dünn wird. In Text b werden Nacht- und Vorteile der Show „**Thailand’s got talent**“ angeführt. Obwohl es sich dabei manchmal nur um kurze Erwähnungen handelt, ist es auch ein Indiz für die vielseitige Betrachtungsweise eines Problems. Ganz ähnlich spricht der Proband im Text c von den Vor- und Nachteilen des Musikhörens bei den Hausaufgaben. Hierzu folgende Beispiele:

Bsp. 4: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

ทุกวันนี้เราจะเห็นได้ว่าผู้คนต่าง ๆ มากมายในปัจจุบันต่างให้ความสำคัญอย่างมากกับการมีรูปร่างที่ผอมเพรียว แต่สำหรับฉันแล้วการมีรูปร่างผอมกลับไม่ใช่เรื่องสำคัญแต่อย่างใด ถึงแม้จะจริงอยู่ที่ว่า คนหลายคนอาจมองว่าความผอมคือความสวยงาม แต่สำหรับฉันแล้วคำว่าผอมนั้นมีความหมายสองด้าน [Vorteile] ในด้านแรกความผอมก็คือส่วนหนึ่งของความงาม [...] [Nachteile] แต่ในความหมายของคำว่าผอมอีกด้านหนึ่ง อาจะหมายถึงหนทางไปสู่สุขภาพที่ทรุดโทรมเช่นกัน [...]

Bsp. 5: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[Nachteile] คนไทยจำนวนไม่น้อยได้ออกมาต่อต้านการมีอยู่ของรายการนี้เนื่องจากไม่สามารถทนเห็นความไม่เหมาะสมของรายการนี้ได้อีกต่อไป ไม่ว่าจะเป็นกรณีของผู้เข้าประกวดหญิงเปลือยออกวาดรูป พร้อมกับอ้างว่าเป็นงานศิลปะ [...] หรือไม่ว่าจะเป็นการนำคุณเสิทธิธทะ เอ็มเมอร์ล ผู้เข้าประกวดที่มีสติไม่สมประกอบมาออกรายการ [...] รวมไปถึงพฤติกรรมการดำเนินรายการที่ไม่เหมาะสมอย่างยิ่งของพิธีกร [...] [Vorteile] ทุกคนมีความฝันและการแสดงของตนเองซึ่งเขาเหล่านั้นก็ต่างรอให้มนุษย์คนอื่น ๆ ได้ชื่นชมกัน แต่จะมีซักกี่รายการ ที่จะรองรับความสามารถอันแตกต่างได้เท่ากับรายการ “Thailand’s got talent” รายการที่เปิดโอกาสให้คนไทยทุกช่วงอายุทุกเพศได้ออกมาแสดงความสามารถอันโดดเด่นของตัวเองให้ผู้อื่นได้เห็นได้ชื่นชม [...]

Bsp. 6: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben- was spricht dafür, was dagegen?“

[Vorteile] [...] ฉันมองว่าการฟังเพลงไปด้วยทำการบ้านไปด้วยเป็นสิ่งที่ทำให้นักศึกษาทำงานได้ดียิ่งขึ้น เพราะเสียงเพลงช่วยทำให้นักศึกษามีความผ่อนคลาย เพลิดเพลินและรอบคอบกับงานที่ตนทำอย่างเห็นได้ชัด [Nachteile] แม้จะมีผู้คนออกมาโต้แย้งว่าการฟังเพลงไปด้วย ทำการบ้านไปด้วยนั้นเป็นการบั่นทอนสมาธิของนักศึกษาในขณะที่ทำการบ้าน หากแต่หาเป็นจริงไม่ ในทางตรงกันข้ามฉันกลับมีทัศนคติในอีกแง่หนึ่งว่าเสียงเพลงต่างหากที่เป็นส่วนช่วยเพิ่มสมาธิขึ้นดีให้กับนักศึกษา [...]

Bei FT 5 ist auffällig, dass er in ihren argumentativen Texten bestimmte rhetorische Mittel verwendet. Dazu zählen eine direkte Rede und eine rhetorische Frage. Die beiden Stilmittel sind Spuren von Mündlichkeit, durch die sich der Lesende direkt angesprochen fühlt. Die Äußerung wird in Anführungs- und Ausführungszeichen geschrieben, als ob der Schreibende direkt mit seinen Lesenden spricht. Dies kann an den folgenden Beispielen illustriert werden:

Direkte Rede:

Bsp. 7: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

(...) และด้วยเหตุผลที่กล่าวมาทั้งหมดในตอนต้นนี้ ก็คงจะเป็นเหตุผลเพียงพอที่จะทำให้คนไทยจำนวนมากลงมติเห็นพ้องต้องกันว่า „ประเทศไทยของเราต้องการ Thailand’s got talent ต่อไป“

Direkte Frage:

Bsp. 8: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] ฉันต้องการอยากให้คนไทยทุกคนลองหันมาให้โอกาสกับรายการนี้อีกครั้งหนึ่ง เพราะการให้โอกาสของพวกคุณในครั้งนี้ มันได้เท่ากับว่าคุณได้ให้โอกาสการเติมเต็มความฝันของคนจำนวนมาก คุณพร้อมจะให้โอกาสพวกเขาหรือยัง

Darüber hinaus verwendet er auch die Aussagen bekannter Personen, um ein Gegenüber von seiner Behauptung zu überzeugen. Dies zeigt sich u.a. in Text b. Der Verfasser beruft sich auf den Auszug eines bekannten Gedichts des König Rama VI :

Bsp. 9: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

“ชนใดไม่มีดนตรีการ ในสันดารเป็นคนชอบกลนัก” (พระราชนิพนธ์ในรัชกาลที่ 6) ซึ่งคำกล่าวนี้ได้คอยย้ำเตือนเราอยู่เสมอว่า ดนตรีนั้นมีความสำคัญกับมนุษย์มากเพียงใด

Alles in allem kann FT 5 in den muttersprachlichen argumentativen Texten seine Position und Gründe in einen Zusammenhang stellen. Hier werden Pro- und Kontra-Argumente zum Thema gegeben. Sach- bzw. Allgemeinwissen wird hier berücksichtigt, und die Texte erhalten dadurch einen Diskussionsteil. Die textsortenangemessene Textstruktur wird vervollständigt.

B. Vorhandene Textkompetenz im Deutschen

Ähnlich wie seine argumentative Texte in der Muttersprache ist FT 5 im Laufe des Schreibkurses auch gut in der Lage, argumentative Texte im Deutschen zu schreiben. Die Ergebnisse sind in folgender Tabelle zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-18: Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 5

Text A	Text B	Text C
Stufe 4	Stufe 4	Stufe 4

FT 5 kann notwendige argumentative Textgestaltungselemente in die deutschsprachigen Texte integrieren: logische Begründungen, Anführen von denkbaren Meinungsabweichungen, Berücksichtigung der Leserperspektive und textsortenangemessener Textaufbau. Er zeigt ein klares Verständnis dafür, dass Argumentieren heißt: in einer offensichtlich strittigen Sache einen Standpunkt zu beziehen und diesen durch den Rückzug auf Unstrittiges oder weniger Strittiges zu stützen (vgl. Becker-Mrotzek u.a. 2010: 3). Dies zeigt sich deutlich an folgender Textpassage:

Bsp. 10: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[Unstrittiges] Heutzutage nehmen viele Leute an, dass die Bedeutung der Dünnheit schön ist. Fast alle Menschen möchten dünn wie Modelle im Fernsehen sein. Sie können jedem Vorschlag folgen, um nur dünn zu sein [...]. [Standpunkt] Für mich hat die Dünnheit zwei Seiten. Die erste Seite hat die Dünnheit eine positive Bedeutung. Diese positive Bedeutung ist schön, schick und elegant [...]. Möglicherweise hat die Dünnheit auch negative Bedeutung. Aus meiner eigener Erfahrung bin ich mir sicher, dass die Dünnheit schädlich ist [...].

FT 5 weiß, dass viele Leute dünne Menschen für schön oder gutaussehend halten. Der Proband drückt diese Behauptung aus, obwohl er ganz anderer Meinung ist. Um an die Meinung der meisten Lesenden anzuknüpfen, macht er diese Einstellung zum Ausgangspunkt für das weitere Argumentieren. Auf diese Weise werden seine Argumente leichter von den Lesern akzeptiert. Die Ähnlichkeit sieht man auch in Text B, wie man am folgenden Beispiel sehen kann:

Bsp. 11: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Wie finden Sie die Thailand’s got talent Show? [Unstrittiges] Ich bin fest davon überzeugt, dass heutzutage viele Thailänder sehr negative Bewertungen und Einstellungen für diese Show haben [...]. Allerdings bin ich nicht einer von denen. [Standpunkt] Ich denke, dass wir „Thailand’s got talent Show“ brauchen [...].

Während Untersuchungszeit (im Juni 2013) stand diese Kompetenzshow wegen unangemessener Aufführungen gerade im Zentrum des Interesses bzw. der Kritik unterschiedlicher Medien. Der Proband ist sich deshalb sicher, dass diese Show von vielen Leuten negativ bewertet von vielen Leuten wird. Er erwähnt zunächst aus diesem Grund diese negativen Punkte und stellt anschließend überlegend seine Meinung zum Argumentieren dar.

Hier sieht man deutlich, dass der Bezug auf etwas Unstrittiges nicht nur strategischer Stil ist, sondern auch eine Berücksichtigung möglicher abweichender Meinungen zeigt. Dies weist darauf hin, dass FT 5 denkbare Einstellungen seiner abstrakten Lesenden immer im Auge hat. Die Leserbewusstheit erfolgt außerdem durch direktes Ansprechen und eine direkte Frage. Dies kann an den folgenden Beispielen illustriert werden (mit Unterstrich markiert):

Direktes Ansprechen:

Bsp. 12: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass das Musikhören als eine gute Hilfe bei Ihren Hausaufgaben machen ist. Allerdings denke ich, es kommt drauf an, welche Stilrichtung der Musik Sie hören.

Direkte Frage:

Bsp. 13: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Wie finden Sie die Thailand’s got talent Show?.

Bsp. 14: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Aber welche Musikstil hilft am besten, sich zu konzentrieren und kognitive Aufgabe zu erfüllen?.

Bei der Betrachtung der kausalen Beziehung ist deutlich erkennbar, dass FT 5 in der Lage ist, seine Position zu präzisieren und sie nachvollziehbar sowie logisch zu begründen. In seinen Texten finden sich auch Stützungen (z.B. Verweis auf Studien und Beispiele). Der Schreibende verwendet zahlreiche Textverknüpfungsmittel (z.B. *denn, deswegen, aber wenn, damit, allerdings, jedoch, darüber hinaus*), um sinnstiftende Zusammenhänge zu erzeugen bzw. zu konkretisieren und die Geltung der aufgestellten These einzuschränken.

Auffällig ist hier vor allem, dass FT 5 die sprachlichen Mittel der Textgestaltung ganz gut handhabt, die es ihm erlauben, seine Gedanken genau zum Ausdruck zu bringen. Man stößt in den Texten an manchen Textstellen auf sprachliche Fehler, aber diese sind kleinere Normverletzungen, die die Verständlichkeit des Textes kaum beeinträchtigen. Diese Fehler betreffen vor allem die Orthografie z.B. *beispielweise* [beispielsweise], *ein bescheuerten Man* [Mann] und unangemessene Wortwahl z.B. *zwar ist sehr dünn, aber sieht so schädlich* [kränklich] *aus*.

FT 5 kann am Textanfang einen allgemeinen situativen Rahmen herstellen und seine These deutlich darstellen sowie entwickeln. Er führt ebenfalls Pro- und Kontra-Argumente an und berücksichtigt die dialektische Themenstellung, die in Form einer Entscheidungsfrage formuliert wird. Aus den dargelegten Daten kann sie einen logischen Schluss ziehen. Deshalb ist der Aufbau mit Einleitung, Diskussionsteil und Abschlussteil deutlich erkennbar.

Vergleich der vorhandenen Textkompetenz in den thailändischen und deutschen Texten

Bei der Betrachtung der Texte von FT 5 in der thailändischen und deutschen Sprache ergibt sich fast ein ähnliches Bild: FT 5 entfaltet das Thema nicht nur sachgerecht, sondern auch erlebnisorientiert. Dabei ist zu bemerken, dass er, wenn er seine persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen zum Thema verarbeitet, versucht, diese subjektive Sichtweise zu verallgemeinern, damit seine aufgestellte These mehr Gewicht bekommt und leichter akzeptiert wird. Um die Überzeugungskraft zu erhöhen, nimmt er Bezug auf alle möglichen Positionen zum Thema. Pro- und Kontra-Argumente werden in

Betracht gezogen und diskutiert. Gerade an dieser Stelle besteht ein Unterschied darin, dass die Texte in der thailändischen Muttersprache eine komplexere Argumentation enthalten als die in der deutschen Sprache. Das liegt wahrscheinlich an der Sprache: Schreiben im Deutschen bedeutet auch, dass der Proband mit größeren sprachlichen Anforderungen konfrontiert wird, und dies mehr oder weniger seine Kompetenz, Sachverhalte zu vermitteln, beeinflussen kann, auch wenn er ohne große Schwierigkeiten Texte auf Deutsch verfassen kann.

Interessant ist auch, dass FT 5 seine Kompetenz für rhetorische Strategien in der Muttersprache aufs Deutsche übertragen kann. Die Texte in den beiden Sprachen enthalten eine Reihe von rhetorischen Sprachmitteln, d.h. direktes Ansprechen und direktes Fragen. Insgesamt wird deutlich, dass die Kompetenz zur argumentativen Textgestaltung in der thailändischen Muttersprache und im Deutschen nicht so unterschiedlich ist.

C. Textkompetenzentwicklung

Beim Verfassen der drei Texte am Kursanfang befindet sich FT 5 auf Stufe 4. In der Folgezeit fällt er aber auf ein niedrigeres Niveau zurück (s. Folgende Tabelle):

Tab. 5.2-19: Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 5

Vorhandene Textkompetenz			Entwicklung der Textkompetenz		
Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
Stufe 4	Stufe 4	Stufe 4	Stufe 3	Stufe 3	Stufe 3

FT 5 erreicht bereits vor der Belegung des Schreibkurses die höchste Entwicklungsstufe der Textkompetenz, weil er nötige argumentationstypische Textgestaltungselemente in seinen Texten einsetzen kann: Bezugnahme auf mögliche Gegenpositionen, Leserantizipation und textsortenangemessene Textstrukturierung. Ganz ähnlich finden sich diese argumentationsspezifischen Merkmale auch in den drei Texten, die im Laufe des Schreibkurses verfasst werden. Allerdings ist seine Kompetenz zur kohärenten und

nachvollziehbaren Inhaltsdarstellung in der Folgezeit etwas geringer. Im Folgenden wird auf die Details der einzelnen Texte eingegangen.

In Text I vollzieht FT 5 eine Informationsentnahme aus der Aufgabenstellung und verbindet er dann mit seinen eigenen Gedanken und gibt zusätzlich Beispiele. Auf diese Weise kann er präzise und vielschichtige Argumente herstellen. Dieses zeigt sich an folgendem Beispiel (die Informationsentnahme ist mit Unterstrich markiert):

Bsp. 15: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Ich nehme an, dass wir Schuluniform tragen sollen, denn gleiche Kleidung können unser Gemeinschaftgefühl stärken. Zudem lassen Schuluniform sich also keine sozialen Unterschiede erkennen wie zum Beispiel wenn es an der Universität keine Schuluniform gibt, tragen die reichen Studenten teure Kleidung in der Uni, während die armen Studenten nur normale billige Kleidung anziehen müssen.

Danach bringt er eine Vielzahl von denkbaren Gegenargumenten, es den Nachteilen der Uniformierung vor. Er spricht in diesem Zusammenhang von der eingeschränkten Freiheit, hohen Kosten und Monotonie. Aber bei näherer Betrachtung ist deutlich erkennbar, dass er weniger stützende Argumente als Gegenargumente für seinen Standpunkt hat (er ist **für** die Schuluniform). Die eigene Position wird nur knapp begründet (siehe Beispiel 15), während die Kontra-Argumente ganz ausführlich beschrieben werden (siehe Beispiel 16). Dies hat zur Folge, dass der Text das Gleichgewicht verliert. Dies soll nun an folgendem Beispiel verdeutlicht werden:

Bsp. 16: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Allerdings hört es sich gut an, dass es in der Universität keine Uniform gibt. Die Studenten können selber entscheiden, was sie anziehen wollen. Viele Studenten denken, dass vorgeschriebene Kleidung sich in ihrer Freiheit einschränkt. Außerdem sehen die Studenten vielleicht mit gleichen Schuluniform sehr langweilig aus, denn die Schuluniform hat keine Bunte. Und dann ist es da noch der Punkt der Kosten. Die Kosten der Schuluniform ist auch ein wichtiges Problem für manche arme Eltern. Da die Schuluniform viel Geld kostet, ist es der Eltern ziemlich schwer, um die Schuluniform zu bezahlen [...].

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass es FT 5 schwer fällt, mit zunehmenden Sachverhalten die Kernaussage zu fokussieren bzw. den eigenen Standpunkt zu stützen.

Darüber hinaus sieht man in diesem Text auch ein Problem mit einer präzisen Schlussfolgerung. Dabei zeigt sich Unsicherheit bzw. Uneindeutigkeit, durch die der Text ganz inhaltsleer auf die Lesenden wirkt. Dies soll nun anhand folgender Textpassage deutlich gemacht werden:

Bsp. 17: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Zusammenfassung möchte ich aber sagen, dass es in der Universität die Schuluniform geben sollen, weil Uniformierung ein sehr guter Beitrag gegen Diskriminierung, Mobbing und Neid ist. Aber die Universität sollen auch den Studenten die Freiheit geben, damit sie selber entscheiden können, was sie anziehen.

Schwierigkeiten mit einer logisch-adäquaten Inhaltsdarstellung stellen sich auch in Text II dar. Hier wird die Schönheitsoperation thematisiert, und der Schreibende zeigt deutlich, dass er **gegen** die plastische Chirurgie ist. Anstatt Nachteile vorzubringen, führt er eine Reihe von Vorteilen an: ein besseres Ansehen, größeres Selbstvertrauen und Anerkennung von anderen. Als Nachteil hat er nur die Risiken, obwohl er im Text **ganz genau beschreibt, dass es bei der Operation „viele Nachteile“ gibt. „Risiken“** werden nur ganz allgemein thematisiert und nicht näher erläutert, in wieweit man dabei etwas riskieren kann. Zu diesem Thema nennt er nur das Beispiel eines Sängers, der nach einer Schönheitsoperation nicht mehr richtig lachen kann. Da der Proband **zunächst von „vielen Nachteilen“ spricht**, sind eigentlich noch mehr negative Folgen der plastischen Chirurgie zu erwarten z.B. hohe Kosten, Schmerzen oder Operationssucht. FT 5 hat mit zunehmender Textlänge einfach vergessen, welche Meinung er vertritt. Deshalb gibt es zu wenig stützende Argumente für seinen Standpunkt. Dieser Sachverhalt kann in folgender Textpassage verdeutlicht werden:

Bsp. 18: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

[...] Auf der anderen Seite bringt die Schönheitsoperation auch viele Nachteile. Wie alle Leute wissen, dass die Schönheitschirurgie die Risiken ist. Durch die plastische Chirurgie haben die Leute eingestellt wie zum Beispiel in Thailand gibt es auch einen berühmten Sänger (Sunny Ufour). Damals hat er immer ganz gut ausgesehen. Aber nach seiner Schönheitsoperation sieht er sehr ander aus. Er hat Gesicht mit Botox und kann nicht mehr richtig lachen.

In Text III sieht man auch ein fast ähnliches Problem: Eine Nicht-Übereinstimmung des Inhalts mit den metakommunikativen Formulierungen. Das zeigt sich in folgender **Formulierung**: „Meiner Ansicht nach hat Zusammenleben vor der Heirat Vorteile und Nachteile“. Zu erwarten ist hier natürlich eine Reihe von Vorteilen und Nachteilen oder einige Beispiele dafür. Ganz anders als der Einleitungssatz suggeriert, stellt FT 15 hingegen nur **einen** Vorteil und **einen** Nachteil dar. Das sieht man u.a. an folgenden Beispiel:

Bsp. 19: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

[...] Einerseits sind die Vorteile zum Beispiel, das Zusammenleben vor der Heirat ist eine gute Hilfe, eine Scheiden zu vermeiden. Falls der Mann und die Frau sich vor der Heirat gut kennengelernt haben, ist es ziemlich einfacher für ihre Entscheidung, ob sie heiraten sollen [...]. Andererseits hat Zusammenleben vor der Heirat auch Nachteile besonders für die Frauen. Viele Mädchen, die mit ihrem Freund zusammenleben, sind schwanger und sie haben keine Zukunft mehr [...].

Danach kommt sie zu dem Schluss:

Zwar hat das Zusammenleben vor der Heirat die Vorteile, aber es hat mehr Nachteile. Und die Nachteile sind ein großes Problem für die Gesellschaft.

Dabei ist eindeutig beobachtbar, dass die Schlussfolgerung nicht logisch ist, weil hier **von „mehr Nachteile“ die Rede ist (d.h. „Viele Mädchen, die mit ihrem Freund zusammenleben, sind schwanger und sie haben keine Zukunft mehr“), aber es wird in Wirklichkeit nur ein Nachteil zum Thema (und auch ein Vorteil, d.h. „eine gute Hilfe, Eine Scheiden [!] zu vermeiden“)** gegeben. **Der Text ist also nicht schlüssig aufgebaut.**

Resümierend ist festzuhalten, dass FT 5 schon beim Verfassen der ersten drei Texten ganz gut in der Lage ist, argumentative Textgestaltungselemente in den Texten einzusetzen. Seine Sprachkenntnisse reichen aus, um eine Problemsituation klar und verständlich zu beschreiben und den eigenen Standpunkt zu begründen bzw. zu verteidigen. Er kann ferner Sachverhalte objektiv darstellen und nimmt gleichzeitig Bezug auf Lesende im Sinne einer Berücksichtigung ihrer denkbaren Einwände und möglicher, von seiner Meinung abweichender, Positionen zum Thema. Er verwendet zahlreiche Verknüpfungsmittel und setzt sie im Kontext adäquat ein. Man kann sagen, dass FT 5 bereits zu Beginn des Schreibkurses die Fähigkeit besitzt, strittige Punkte zu

erörtern, aber noch keine genügende Kompetenz hat, die Kernaussage zu fokussieren. Dies stört mit Sicherheit den Textzusammenhang, aber dieses Problem tritt nicht beim Verfassen von deutschsprachigen Texten am Textanfang auf. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Kompetenz zur nachvollziehbaren Inhaltsdarstellung mit zunehmenden Sachverhalten, geringer zu sein, scheint. Um die Textkompetenzentwicklung von FT 5 deutlich zu sehen, werden die Veränderungen in folgender Tabelle dargestellt:

Tab. 5.2-20: Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 5

Aspekte der Textkompetenz	Vorhandene Textkompetenz		Textkompetenzentwicklung
	Thailändisch	Deutsch	Deutsch
Die sachorientierte Begründung	Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen Logische Kausalbeziehung	Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen Logische Kausalbeziehung	Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen Brüchige Zusammenhänge an manchen Textstellen durch unangemessene Einordnung der Gedanken und Informationen
Die mehrdimensionale Problembeachtung	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten
Die Textstrukturierung	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil

Das leserorientierte Schreiben	Leserbewusstheit: direkte Rede/rhetorische Fragen/ Wechselseitigkeit der Perspektiven	Leserbewusstheit: direkte Rede/rhetorische Fragen/ Wechselseitigkeit der Perspektiven	Leserbewusstheit durch Wechselseitigkeit der Perspektiven
Sonstiges	Häufiges Auftreten des Ichs, aber auch Verwendung verallgemeinernder Pronomina Metakognitive Formulierungen	Häufiges Auftreten des Ichs, aber auch Verwendung verallgemeinernder Pronomina Metakognitive Formulierungen	Dominanz der verallgemeinernden Pronomina Zuwachs an Informationen

FT 6

A. Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen

FT 6 steht beim Verfassen der drei muttersprachlichen Texte auf Stufe 4. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt:

Tab. 5.2-21: Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 6

Text a	Text b	Text c
Stufe 4	Stufe 4	Stufe 4

FT 6 kann in seinen muttersprachlichen argumentativen Texten ein kohärentes Netz von seinen eigenen Positionen und Begründungen ausbreiten. Um die Geltung seiner These zu bestätigen, nutzt er Allgemeinwissen und etwas Sachwissen für seine Argumentation. Dies zeigt sich etwa in Text a, in dem seine These sich darauf bezieht, dass Dünnheit schädlich ist, sofern man bis zur Magersucht abgenommen hat. Zur Stützung seiner Position beruft er sich auf die Nachteile der Magersucht wie z.B. körperliche und

geistliche Krankheiten sowie sexuelle Unlust. Ganz ähnlich verfügt er über Allgemein- bzw. Faktenwissen für die Argumentationsgestaltung auch in Text b und c. In Text b **spricht er von den Merkmalen und Vorteilen der „Thailand’s got talent“ Show sowie von ihren Unangemessenheiten.** Auch in Text c schreibt er über die Untersuchungen des Musikhörens bei den Hausaufgaben. Die sachbezogene Darstellung der Sachverhalte soll nun an folgenden Textpassagen illustriert werden:

Bsp. 1: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

„Trend“ ผอมคือสวยนี้เองทำให้บรรดาผู้ชายมีความคิดไปว่า แฟนสาวที่สวยจะต้องผอม จนทำให้ผู้หญิงหลายๆ คนทั้งที่โสดและไม่โสดตัดสินใจตามกระแสนิยมไป แต่เนื่องด้วยการใช้ชีวิตในเมืองที่เร่งรีบ เวลาว่างไม่มี ทำให้สภาพสตรีส่วนใหญ่หันไปใช้วิธีที่ผิด คือการอดอาหารและใช้ยาลดความอ้วน ที่ส่งผลต่อระบบร่างกายทำให้เกิดเกลียดอาหาร อ่อนเพลีย ปวดกล้ามเนื้อ หรือถึงขั้นประสาทหลอนเมื่อใช้ในปริมาณมากๆ [...] ทำให้เกิดโรคร้ายที่ชื่อ Anorexia หรือ โรคผอม เกลียดอาหาร เป็นโรคที่พบในหมู่สตรีทั่วโลก และการเป็นโรคเสื่อมสมรรถภาพทางเพศในสตรีมีจำนวนพุ่งสูงขึ้นเรื่อยๆ ส่งผลให้จำนวนประชากรลดลง เพราะมีบุตรไม่ได้นั่นเอง [...]

Bsp. 2: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] รายการ got talent เป็นรายการที่หลายประเทศซื้อลิขสิทธิ์ไปสร้าง เป็นรายการที่นอกจากจะสร้างความบันเทิงต่อผู้ชมแล้ว ยังสร้างสรรค์ให้คนในประเทศนั้นๆ นำความสามารถตนมาแสดงให้เพื่อนร่วมชาติได้เห็น [...] รวมทั้งประเทศไทยที่ได้นำรายการนี้มาสร้าง แต่กลับสร้างแต่ความอื้อฉาวและกระแสในแง่ลบเป็นส่วนใหญ่ [...]

Bsp. 3: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] เราไม่สามารถบอกได้ชัดเจนว่าการฟังเพลงขณะทำการบ้านนั้นช่วยหรือไม่ช่วย เพราะจากการทดลองหลายครั้ง มีทั้งผู้ที่ได้รับผลในแง่บวกและในแง่ลบ บางคนมีสมาธิดีขึ้น ทำการบ้านได้ดีขึ้นหรือไม่ก็เสร็จเร็วขึ้น แต่บางคนกลับเสียสมาธิ ทำการบ้านไม่ได้จากการที่เปิดเพลงฟังไปด้วย [...]

Darüber hinaus zeigt FT 6 ein klares Verständnis dafür, dass seine Behauptungen nur in einem bestimmten Bereich gültig ist, deshalb verweist er gut die Einschränkung des Geltungsbereichs seiner Thesen. Dies zeigt sich beispielsweise im Schlussteil des Textes b, in dem er erläutert, dass Thailänder davon profitieren können, wenn dieses Programm entwickelt wird:

Bsp. 4: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] สุดท้ายแล้วถ้าหากรายการ Thailand’s got talent ถูกดำเนินการอย่างถูกต้อง จะเป็นรายการที่คนไทยทั้งชาติได้รับผลประโยชน์กันถ้วนหน้า

Ein weiteres Beispiel dafür befindet sich in Text c, wobei der Schreibende feststellt, dass Musik wichtig ist, aber es auch darauf ankommt, zu welchem Zweck eine individuelle Person die Musik nutzt:

Bsp. 5: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

ดนตรีเป็นสิ่งที่เหมือนน้ำเสียงจิตวิญญาณของมนุษย์ ก่อให้เกิดประโยชน์มากมาย แต่ก็เกิดประโยชน์กับใครในด้านใดก็ขึ้นอยู่กับแต่ละคนว่าจะนำดนตรีไปใช้ด้านไหนนั่นเอง

Ein weiteres Kennzeichen der Texte von FT 6 ist, dass er in seinen Texten mögliche Gegenargumente bedenkt und im Vorfeld entkräftet. Bei ihm bilden also Argumente, Gegenargumente und Stützungen ein filigranes Netz. Das sieht man deutlich in den drei thailändischen Texten. Im Text a werden Nachteile des Dünnseins und der gesunde bzw. gesundheitsschädliche Weg zur Dünnheit in Betracht gezogen. Im Text b führt der Autor Vor- und Nachteile der Thailand's got talent-Show an, und in Text c spricht er von guten und schlechten Einflüssen des Musikhörens auf die Hausaufgaben.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass FT 6 neben einer klaren eigenen Positionierung zu einer strittigen Frage auch relevante Sachverhalte in einer argumentativen Form verfassen und Allgemeinwissen in funktionaler Weise für seine Texte nutzen kann. Er kann ferner auch den kritischen Punkt unter einem anderen Blickwinkel betrachten. Die Berücksichtigung der Gegenargumente weist nicht nur darauf hin, dass er mehrdimensional denken kann, sondern auch, dass er seine Lesenden vor Augen hat. Dieses führt darüber hinaus auch zu einer argumentativ entsprechenden Textstruktur mit einer Einleitung, einem Diskussionsteil und einem Schlussteil.

B. Vorhandene Textkompetenz im Deutschen

Beim Verfassen von den deutschsprachigen Texten befindet sich FT 6 auf der 2. und 4. Stufe (s. die folgende Tabelle):

Tab. 5.2-22: Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 6

Text A	Text B	Text C
Stufe 4	Stufe 4	Stufe 2

Verglichen mit den muttersprachlichen Texten enthalten die deutschsprachigen Texte weniger Sachinformationen und mehr Selbsterlebnisse sowie persönliche Interessen und Einstellungen. Sie wurden sowohl erlebnisorientiert als auch sachbezogen geschrieben. Das Vorherrschen der ichzentrierten Darstellung steht in Relation dazu, wie tief das Textthema ihn berührt. Wenn das Textthema seinem Lebensstil entspricht, dann fällt es ihm schwer, den problematischen Punkt mit kritischer Distanz zu betrachten und relevante Sachverhalten außerhalb des subjektiven Ichs miteinzubeziehen. Dies ist besonders deutlich in Text C. Diesen Text verfasst er aus einer subjektiv-biographischen Erfahrungsperspektive heraus und verarbeitet seine persönlichen Interessen und Vorlieben zum Thema, wie sich etwa in folgender Formulierung zeigt:

Bsp. 6: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Ich bin auch einer der Jugendlichen, die beim Hausaufgaben Musik hören. Ich finde das entspannend. Normalerweise höre ich Musik fast den ganzen Tag. Ich glaube, dass sie den Stress des Tages z.B. Unterrichten, Stau auf der Straße usw. abbaut und mich mehr optimistisch macht. Und immer wenn ich Hausaufgaben erledigen muss, mache ich das Radio leise an [...].

Eine Schilderung des Ablaufs der alltäglichen Ereignisse mit musikalischer Begleitung findet sich im ganzen Hauptteil. Dabei geht es meist um die Rolle der Musik in seinem Leben. Das Textthema wird daher eher auf eine deskriptive als argumentative Weise entfaltet. Der Textinhalt ist also keine Antwort für das *Questio*, in dem die gegensätzlichen Themen **was spricht dafür?** und **was dagegen?** behandelt werden sollen, weil hier keine Meinungsabweichungen oder Kontra-Argumente zur Diskussion gebracht werden. Die ich-narrative Perspektive steht ganz im Zentrum des Verfassens. Aus diesem Grund steht er bei Text C auf Entwicklungsstufe 2.

Vergleicht man diesen Text mit den beiden vorigen Texten A und B, erhält man ein ganz unterschiedliches Bild. Der Schreibende begründet seine These nicht nur erlebnisorientiert, sondern auch sachlogisch und führt zugleich mögliche alternative Positionen zum Thema an. Dadurch können seine Texte eine starke argumentative Kraft entwickeln.

In Text A geht er vom Allgemeinen zum Spezifischen. Er akzeptiert nämlich zunächst, **„dass Männer gern schlanke Frauen schauen“**, dann führt er fort **„und ich freue mich immer, schlanke schöne Frauen zu sehen“**. Darauf folgend kritisiert er sachgerecht die Wege zur Dünnheit der meisten Frauen von heute und warnt davor, dass ein unangemessener Weg zur Krankheit führen kann:

Bsp. 7: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] Und es gibt zwei Gruppen der Frauen. Die der erste Gruppe treiben Sport und essen gutes essen. Daher sind sie schlank und sehen so sehr schick aus. Und die zwei Gruppe findet, dass sie **gar „keine Zeit“ hat. Sie hören auf, drei Mal im Tag zu essen. Manche versuchen, zu kosten** [kotzen], was sie gegessen haben. Und das verursacht viele Krankheiten [...]. Sie sollten diesen Trend ablehnen, sonst haben sie gleich Anorexia [...].

In Text B versucht er, über den kritischen Punkt reflektiert zu schreiben. Dieses Vorgehen findet sich auch in Text B. Dort findet der Proband das Konzept der Show gut und kritisiert sachorientiert, dass die Shows heutzutage meistens nicht so interessant wie früher sind und dass es Veränderungen geben müssten.

Bsp. 8: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Ich finde das Thema dieser Sendung sehr gut ist [...]. Hier werden viele schöne Talentshow gezeigt, z.B. Singen, Operngesang, Tanzen und traditionelle Shows, die man heute nicht oft sehen kann z.B. Khon (โขน) [...]. Aber heute macht die Show nicht so, sondern etwas für Rating. Sie zeigt **„Untalentshows“**. Die Regisseure der Show sollen die Show zurück verändern [...].

Berücksichtigt man die kausale Beziehung, so wird ersichtlich, dass FT 6 imstande ist, ein kohärentes Netz von Standpunkt, Begründungen und Schlussfolgerungen zu erzeugen. Stützende Beispiele sind hier auch vorhanden. Eine Reihe von Verknüpfungsmitteln wird auch angemessen eingesetzt. Hier finden sich kausale Konnektoren wie zum Beispiel **„weil“**, **„aus allen Gründen“** und **„aus diesem Grund“**. **Der konditionale Konnektor „wenn-dann“** und **eine konzessiven Konnektoren „obwohl“** und **„aber“** werden auch verwendet, um eine Einschränkung der Geltung von Behauptungen vorzunehmen. Auch in Text C sieht man logische Verbindungen, obwohl der Eindruck von Argumentation wegen der verstärkt beschreibenden Themenentfaltung schwach ist.

Der Einsatz von Verknüpfungsmitteln ist logisch-adäquat und macht die Textkohärenz explizit.

Ein weiteres kennzeichnendes Merkmal der Texte von FT 6 ist die Verwendung stillistischer Sprachmittel in verschiedenen Formen, d.h. vergleichendes Beschreiben, Bildung neuer Wörter und rhetorische Fragen. Diese zeigen sich u.a. in folgenden Beispielen:

Vergleichendes Beschreiben:

Bsp. 9: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Essen ist die Nähstoffe für den Körper, Musik ist die Nähstoffe für die Seele.

Essen und Musik werden in eine enge Verbindung gebracht. Dieser Vergleich dient dazu, den Nutzen der Musik zu verdeutlichen:

Bsp. 10: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Mann kann sagen, dass Thailand’s got talent der Atem [= Atmen]²⁶ der talentierten Leuten und der Schützer der Kulturshows.

Durch den Vergleich mit dem Atmen und dem Schützer wird die Bedeutung von „Thailand’s got talent“ hervorgehoben.

Bildung der neuen Wörter: FT 6 wagt, neue Wörter zu bilden, um die Lesenden damit zum Mitfühlen anzuregen

Bsp. 11: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Man kann die Show der Kultur und Identität genießen. [...]. Sie [= die Show] **zeigt „Untalentshows“** z.B. Brustmalen.

Rhetorische Frage:

Bsp. 12: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Aus allen Gründen möchte ich die Regisseure fragen: „Warum verändern Sie die Show? Sie ist schon **gut!**“ .

²⁶ Diese thailändische Redewendung

Durch die Frageform werden die Lesenden emotional angesprochen und gedrängt, mitzudenken. Sie sollen dadurch zumindest ein Stück weit dazu gezwungen werden, die Einschätzung des Schreibenden zu übernehmen. Außerdem wird hier das Ausrufezeichen verwendet, um seine Sicherheit zu zeigen und seiner Aussage mehr Gewicht zu geben.

Die Verwendung der stilistischen Mittel weist darauf hin, dass FT 6 seine Lesenden auch berücksichtigt und eine rhetorische Wirkung auf sie erzeugen will. Auch in Text C, in dem er in hohem Maße von sich selbst erzählt, findet sich diese Art der Sprachverwendung.

Charakteristisch für FT 6 ist weiterhin, dass er seine Selbsterfahrungen verallgemeinert. **Dies erfolgt durch das verallgemeinernde Pronomen „man“ und durch generalisierende Nominalphrasen.**

Verallgemeinernder Pronomen man:

Bsp. 13: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Ohne Musik hat man ein langweiliges Leben. [...]. Man muss suchen, wobei Musik ihm helfen kann und welche Vorteile man von Musik bekommt.

Generalisierende Nominalphrasen:

Bsp. 14: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Musik hören ist eine der beliebtesten Ideen für Jugendliche. Ich bin auch einer der Jugendlichen, die beim Hausaufgaben Musik hören.

Bsp. 15: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Thailand braucht diese Show!!!.

Bei FT 6 findet sich auch eine Anzahl an sprachlichen Fehlern. Diese kommen vor allem im Bereich der Orthografie, der Genusbildung und Deklination.

Orthografie:

Bsp. 16: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Manche versuchen zu kosten [=kotzen].

Bsp. 17: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Obwoh [=Obwohl] **manche Männer „Dünn ist schick“ finden.**

Bsp. 18: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Ganz besondes [=besonders] ist es auch, [...].

Genusbildung und Deklination:

Bsp. 19: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Die zwei Gruppe [=Die zweite Gruppe] **findet, dass sie gar „keine Zeit“ hat.**

Bsp. 20: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Mit leis Musik [=Mit leiser Musik] kann ich entspannter und schneller Hausaufgaben fertigmachen

Außerdem finden sich Fehler im Bereich der Wortstellung im Satz und bei der Groß/Kleinschreibung. Sie sind aber nur kleinere sprachliche Normverletzungen und beeinträchtigen kaum die Verständlichkeit des Textes.

Im Allgemeinen kann man sagen, dass die Textkompetenz von FT 6 inkonstant ist. In Text C kann er die Ichbezogenheit nicht überwinden und keine Gegenargumente berücksichtigen. In den beiden übrigen Texten (A und B) kann er sich hingegen vom kritischen Punkt distanzieren und sich mehrdimensional mit dem Problem beschäftigen. FT 6 hat im Großen und Ganzen kein großes Sprachproblem. Seine Sprachfehler sind meist Leichtsinnsfehler. Er kann schreiben, was er ausdrücken will, und man kann die Kerngedanken im Text noch erfassen. FT 6 verfügt auch über die Leserbewusstheit und versucht, mithilfe rhetorischer Sprachmittel seine Lesenden zu bewegen, mitzufühlen und mitzudenken. Insgesamt wird deutlich, dass die Textkompetenz von FT 6 beim argumentativen Schreiben im Deutschen etwas geringer ist.

Vergleich der vorhandenen Textkompetenz in den thailändischen und deutschen Texten

Betrachtet man die in der thailändischen und deutschen Sprache verfassten Texte von FT 6, erhält man nicht so unterschiedliche Ergebnisse: FT 6 verfasst die Texte nicht nur aus einer persönlichen Perspektive und individuellen Bedingungen heraus, sondern er verarbeitet auch Fakten und Allgemeinwissen zum Thema. Allerdings ist zu bemerken, dass es dem Schreibenden etwas weniger gelingt, relevante Sachverhalte außerhalb des Selbsterfahrungsbereichs für die Stützung der aufgestellten These in den Texten einzusetzen, wenn es um das Textschreiben in der deutschen Sprache geht. Besonders wenn das Schreibthema ihn tief berührt, fällt es ihm schwer, den strittigen Punkt mit kritischen Augen zu betrachten. Dies zeigt sich deutlich in Text C. Im Thailändischen ist er ganz gut in der Lage, diesen Text sachbezogen zu verfassen, aber in der deutschen Sprache schreibt er öfter ganz direkt von seiner häuslichen Situation und aus seinen persönlichen Wünschen heraus. Im Fall von FT 6 lässt sich daher erkennen, dass sowie Sachkompetenz in der Muttersprache beim Schreiben in der Fremdsprache niedriger ist. Trotzdem kann er mit schlüssigen Argumenten die Richtigkeit seines Standpunkts aufzeigen oder einen gegensätzlichen Standpunkt widerlegen.

Ein Blick auf die Betrachtungsweise des Problems von FT 6 zeigt deutlich, dass fast alle seine deutschsprachigen Texte denkbare Gegenpositionen und mögliche Einwände enthalten. Das heißt, er kann sich mehrdimensional mit problematischen Sachverhalten auseinandersetzen und mögliche Einstellungen der Lesenden bedenken. Die Leserbewusstheit in den muttersprachlichen und deutschsprachigen Texten erfolgt außerdem durch rhetorische Sprachmittel, wie das Ansprechen der Lesenden und die direkte Frage. Das weist darauf hin, dass er eine beachtliche Sensibilität für Kommunikationsteilnehmer hat und diese Kompetenz in der Muttersprache auf die deutsche übertragen werden kann.

C. Textkompetenzentwicklung

Am Kursanfang liegt die Textkompetenz von FT 6 auf Stufe 4. Im Laufe des Schreibkurses dagegen sind seine Leistungen schwankend. Hier sieht man eine

Bandbreite zwischen einer hohen und einer niedrigen Kompetenzstufe. Die Ergebnisse werden in folgender Tabelle zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-23: Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 6

Vorhandene Textkompetenz			Entwicklung der Textkompetenz		
Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
Stufe 4	Stufe 4	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 2

Die Befunde zeigen, dass FT 6 schon vor der Teilnahme am Schreibkurs ganz gut in der Lage ist, argumentative Texte textsortenangemessen zu schreiben. Er kann sich im Allgemeinen mit einem thematischen Gegenstand kritisch und mehrdimensional auseinandersetzen. Seine Sprachkenntnisse reichen darüber hinaus aus, um eine Problemsituation klar und verständlich zu beschreiben sowie seinen Standpunkt begründet und überzeugend auszudrücken. Allerdings ist bei FT 6 eindeutig, dass es ihm schwer fällt, die Ichbezogenheit loszulassen, wenn es um ein Schreibthema geht, das ihn stark berührt. Dieses Phänomen findet sich sowohl am Kursanfang als auch im Laufe des Schreibkurses. Beim Verfassen von Text III, der das Zusammenleben vor der Heirat behandelt, ist ihm nicht gelungen, die thematische Problematik aus der Distanz zu betrachten und sich in andere Meinungen einzufühlen. Dieses Problem bleibt für FT 6 immer ein Hindernis für das Erreichen der höchsten Entwicklungsstufe. Im Unterschied dazu kann er sich beim Verfassen von Text I und Text II vom Schreibthema distanzieren und mögliche alternative Positionen zum Thema bedenken. Nun sollen die einzelnen Texte eingehender betrachtet werden.

Bezogen auf die Entwicklungskriterien sieht man in Text I alle nötigen argumentativen Textgestaltungselemente: eine sachlogische Begründung, das Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten und eine Berücksichtigung der Leserperspektive sowie eine textsortenangemessene Textstruktur. Bei näherer Betrachtung jedoch zeigen sich Brüche im Text. Der Bruch besteht zum einen im Widerspruch zum Inhalt und zum anderen in der unangemessenen Textstrukturierung. Beim ersteren geht es darum, dass **der Schreiber zwar am Textanfang über den Vorteil der Uniformierung spricht: („Das**

Uniform ist auch gut für das Lernen außer der Klasse [...])“, **aber fast am Textende das Gegenteil vorschlägt: „Außerhalb der Schulen würde es sicherer, wenn die Schüler etwas anderes anziehen“.** Der andere Textbruch findet sich in der unangemessenen Textstrukturierung: Er setzt die Schlussfolgerung in der Mitte des Diskussionsteils ein. Dies steht in keinem Zusammenhang mit dem Kontext und wirkt dadurch nur als Floskel **im Text. Obwohl FT 6 den Satzsatz mit der metakommunikativen Formulierung „Am Ende möchte ich bestätigen, dass [...]“ einleitet, kommen jedoch immer noch weitere Argumente vor.** Das ist also kein richtiges Ende des Textes. Dieses stört natürlich den Textaufbau, wie man nun an folgenden Textpassagen sehen kann:

Bsp. 21: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

Aus meinen persönlichen Erfahrungen bin ich der Meinung, dass Uniform Schülern zeigen, dass sie zusammengehören und das Gemeinschaftsgefühl. Das Uniform ist auch gut für das Lernen außer der Klasse, z.B. Schüler mit Uniformen bekommen billige Eintrittspreise für Museum oder für Buse. Der große Nachteil der Uniformen stammt aus einem der Vorteilen. Wegen des Gemeinschaftsgefühls und Zusammengehören kann es eventuell Diskriminierung und Mobbing geben, z.B. die Gewalt zwischen Hochschulen, die ganz oft passiert [...]. **Am Ende möchte ich bestätigen**, dass es besser wird, mit der Uniformierung aufzuhören. Außerhalb der Schulen würde es sicherer, wenn die Schüler etwas anderes anziehen. Es gibt noch Möglichkeiten, die Gemeinschaftsgefühl stärkt, [...].

Genauso wie Text I enthält Text II die nötigen argumentationsspezifische Textelemente. FT 6 kann in Text II seinen Standpunkt deutlich zum Ausdruck bringen und sachlogisch begründen. Er bringt Vorteile und Nachteile der Schönheitsoperation vor und verwendet, um eine appellative Kraft zu erhöhen, gefühlsbetonte Worte wie zum Beispiel: **„Erstaunlich ist, dass es auch bei der Verbesserung der Schönheit Technologien gibt“ oder „Schreckliche Ergebnis kann auch passieren nach der Chirurgie. Körperteile von manchen Leuten sehen nach der Operation sehr hässlich aus (...).“ Anhand dieser Wörter kann er ein Bild des vermittelten Sachverhalts für seine Lesenden sichtbar machen. Das bedeutet, dass er seine abstrakten Lesenden immer berücksichtigt.**

Ganz im Gegensatz zu Text I und II ist der Text III durch eine Verstärkung der emotionalen Äußerungen gekennzeichnet. Ganz am Textanfang spricht FT 6 von seinen Wünschen und persönlichen Umständen: **„Für mich ist eine Ehefrau und ein Kind zu**

haben auch mein Traum in der Zukunft. Leider habe ich zur Zeit wegen des Studiums **keine Zeit, um jemanden kennenzulernen**“. Man sieht, dass das Thema **„Zusammenleben vor der Heirat“** ihn ganz tief berührt, weil der Proband zur Gestaltung des Ausgangspunkts fürs Argumentieren ganz emotional von der Beziehung mit seiner ehemaligen deutschen Freundin erzählt:

Bsp. 22: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

[...] Ich hatte in Deutschland eine Freundin und wir sind zusammen gut zurechtgekommen. Wir haben uns miteinander wie Freunde geredet aber uns umeinander wie ein Liebespaar gekümmert. Leider musste ich zurück nach Thailand fliegen. Die Beziehung musste beendet werden [...].

Der expressive Charakter zeigt sich auch in der sprachlich-literarischen Formulierung bei der Schlussfolgerung:

Bsp. 23: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

Jede von uns hat nur ein Herz, darum sollten wir unseren Herzen Chancen geben, um einander kennenzulernen. Es wäre sehr am schönsten einen passenden Geliebte zu heiraten und zusammen bis zum Lebensende zu leben.

In Text III nutzt er seine eigenen Erlebnisse und Vorlieben für die Einschätzung der strittigen Frage. Die Beschäftigung mit Persönlich-Privatem verhindert eine vielseitige und kritische Problembetrachtung, deshalb bringt er in Text III nur Vorteile des Zusammenlebens vor der Heirat vor, ohne negative Seiten zu beachten. Auch wenn er versucht, Nachteile des thematischen Gegenstandes zu zeigen, geht es dabei nur um eine kurze Erwähnung, nicht darum, sich mit den Gegenargumenten auseinanderzusetzen oder sie zu entkräften. Diese lässt sich anhand folgender Passage verdeutlichen:

Bsp. 24: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

Obwohl die Statistik zeigt, dass die Paare, die zusammen vor der Heirat lebten, die meisten Gruppe, die die Beziehungen nach der Heirat beenden sind, finde ich trotzdem, dass wir zuerst einander gut kennenlernen sollten. Heiraten ohne Kennenlernen könnte schlecht sein, wenn wir nicht miteinander zurecht kommen können.

Man sieht, dass die Erwähnung der Statistik in diesem Zusammenhang keine tragende Rolle hat, weil sie als Gegenargument nicht entkräftet wird. Man kann sie sogar als Schwächung des Standpunkts sehen, weil der Schreibende trotzdem auf seinem **Standpunkt beharrt („...,finde ich trotzdem, dass wir zuerst einander gut kennenlernen sollten“), ohne diese Statistik in Betracht zu ziehen bzw. im Vorfeld zu entkräften. Man** ist darüber im Unklaren, wofür der Proband diese Statistik nutzt.

Verglichen mit Text I und II erhält man vom Text III ein unterschiedliches Bild: Hier steht die ich-narrative Perspektive im Vordergrund, und es gibt keine Spuren von der Antizipation der Leserperspektive, weder von der Vorstellung denkbarer Eindrücke und Einwände noch von rhetorischen Sprachmitteln. Dieses Phänomen sieht man schon in Text C, in dem er seine Ichbezogenheit auch nicht überwinden kann. Hauptgrund dafür dürfte sein, dass das Schreibthema den Verfasser so berührt, dass er sich beim Schreiben nicht davon distanzieren und den kritischen Punkt nicht mit kritischen Augen, d.h. anderen sehen kann

Ein Blick auf die sprachlichen Formulierungen zeigt, dass es eine Anzahl an Sprachfehlern gibt. Die meisten sind – wie in den Texten am Kursanfang – Leichtsinnsfehler. Sie kommen vor allem, genauso wie bei der vorhandenen Textkompetenz, in den Bereichen Orthografie, Genusbildung und Deklination vor. Ab und zu entnimmt er Redewendungen aus der Aufgabendarstellung und setzt sie in einer, dem jeweiligen Kontext angemessenen, Weise ein. Einfache Strukturen werden überwiegend korrekt verwendet. Bei der Nutzung komplexerer Strukturen kommen ab und zu Fehler vor, die die Verständlichkeit an manchen Textstellen beeinträchtigen können. Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass seine Sprachkenntnisse ausreichen, um konkrete Alltagsinformationen, Erfahrungen oder relevante Sachverhalte darzustellen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass FT 6 im Laufe des Schreibkurses keine deutliche Entwicklung der Textkompetenz hervorbringt. Sein Problem besteht nicht im begrenzten Sprachwissen, sondern in der Fähigkeit, sich vom Schreibthema zu distanzieren und sich mehr auf die Aufgabe zu konzentrieren bzw. den Text zu überarbeiten. Wenn er sich bewusster mit dem Textschreiben beschäftigen würde, könnte er natürlich die

Textqualität bis zum Textende besser kontrollieren. Die Textkompetenzveränderung von FT 6 kann in folgender Tabelle zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-24: Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 6

Aspekte der Textkompetenz	Vorhandene Textkompetenz		Textkompetenzentwicklung
	Thailändisch	Deutsch	Deutsch
Die sachorientierte Begründung	Begründung mit Erfahrungs-, Allgemein- und Sachwissen Logische Kausalbeziehung	Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen Emotionale Färbung (Text C) Logische Kausalbeziehung	Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen Emotionale Färbung (Text III) Brüchige Zusammenhänge an manchen Stellen
Die mehrdimensionale Problembeachtung	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten (eine Ausnahme bildet Text C)	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten (eine Ausnahme bildet Text III)
Die Textstrukturierung	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil (Text C: Einleitung – Begründung des Standpunkts – Schlussteil)	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil (Text III: Einleitung – Begründung des Standpunkts – Schlussteil)

Das leserorientierte Schreiben	Leserbewusstheit: direkte Rede und Wechselseitigkeit der Perspektiven	Leserbewusstheit: direkte Rede/rhetorische Fragen/ Wechselseitigkeit der Perspektiven (eine Ausnahme bildet Text C)	Leserbewusstheit: direkte Rede/rhetorische Fragen/Wechselseitigkeit der Perspektiven (eine Ausnahme bildet Text III)
Sonstiges	Auftreten des Ichs aber auch die Verwendung verallgemeinernder Pronomina Leichtsinnfehler: Orthografie	Auftreten des Ichs aber auch die Verwendung verallgemeinernder Pronomina Reduzierung der Informationen und Auftreten einer emotionalen Färbung Leichtsinnfehler: Orthografie	Vorherrschen der Verwendung verallgemeinernder Pronomina Zuwachs an Informationen Leichtsinnfehler: Orthografie

FT 7

A. Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen

Beim Verfassen der muttersprachlichen Texte steht FT 7 auf Stufe 2 und 4, wie es sich in folgender Tabelle zeigt:

Tab. 5.2-25: Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 7

Text a	Text b	Text c
Stufe 2	Stufe 4	Stufe 4

Aus der Analyse der muttersprachlichen Texten von FT 7 ergibt sich ein folgendes Bild: Im Text a wird in hohem Maße von einer subjektiven Erlebnisperspektive heraus verfasst; Einfälle und Gedanken sind assoziativ angeordnet. Sachorientierte Begründungen und die Beschäftigung mit etwas Strittigen fremden Perspektiven lassen sich aber nicht in diesem Text finden. In Text b und Text c kann der Proband hingegen gut eine komplexere Argumentationskette gestalten, wobei stützende, sachorientierte Details und mögliche Gegenargumente ins Spiel gebracht werden. Im Folgenden sollen nun die einzelnen Texte genauer analysiert werden.

Bei näherer Betrachtung des Textes a ist deutlich erkennbar, dass sich der Text nur in eine Richtung orientiert. Dabei handelt es sich insbesondere um die Darstellung der Gründe, warum die meisten Jugendlichen dünn sein möchten (s. die folgenden Formulierungen):

Bsp. 1: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

ในปัจจุบันสิ่งที่เป็นค่านิยมของวัยรุ่นทุกคนคือการมีรูปร่างอันผอมเพรียว กระชับและเหมาะสมตามสรีระของตัวเองแต่ความผอมเพรียวเกินไปนั้นอาจไม่ใช่สิ่งที่ดี มันอาจจะทำให้เราดูโทรมไปอีกก็ได้ (ถ้าเราผอมมากเกินไป) แล้วทำไมวัยรุ่นจึงอยากผอมล่ะ ตัวผู้เขียนคิดว่าความผอมเพรียวจนเกินไปนี้เกิดขึ้นมาจากแฟชั่นของฝรั่งที่มีค่านิยมส่วนตัว ที่ถูกถ่ายทอดผ่านมาทางสื่อชนิดต่างๆทำให้เป็นการปลูกฝังความคิดวัยรุ่นว่าความผอม= ความสวยงาม นอกจากค่านิยมแล้วยังมีอีกสาเหตุหนึ่งที่ทำให้วัยรุ่นอยากผอมคือ ความผอมช่วยเพิ่มความมั่นใจ คุณลองคิดดูถ้าคุณเป็นคนอ้วนน้ำหนัก 100 กว่ากิโล เดินไปซื้อเสื้อผ้าตามร้านขายเสื้อผ้าทั่วไป แล้วไปบอกพนักงานว่า ขอลองเสื้อตัวนั้นในไซส์ XXXLหน่อยค่ะ แต่พนักงานตอบกลับมาว่า ทางร้านเรามีไซส์ใหญ่ที่สุดแค่ XXL คุณจะเสียหน้าแค่ไหน นี่จึงเป็นอีกสาเหตุหนึ่งที่ผู้คนมากมายอยากมีรูปร่างผอม [...]

Hier sieht man deutlich, dass FT 7 in Text a mögliche negative Folgen der Dünnheit nicht zum Thema macht. Auch wenn er am Textende sagt, dass zu dünn nicht gut ist, gibt es in diesem Zusammenhang trotzdem keine weiteren Erläuterungen dafür. Dies weist darauf hin, dass seine Leserbewusstheit nicht durch Bezugnahme auf denkbare alternative Perspektiven erfolgt, sondern lediglich durch das direkte Ansprechen der

Lesenden. Dieser Sachverhalt zeigt sich ganz deutlich in der Beschreibung der Kaufsituation, wenn er das 2. Personalpronomen „คุณ“ (Sie) verwendet:

Bsp. 2: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

คุณลองคิดดูว่าคุณเป็นคนอ้วนน้ำหนัก 100 กว่ากิโล เดินไปซื้อเสื้อผ้าตามร้านขายเสื้อผ้าทั่วไป แล้วไปบอกพนักงานว่าขอลองเสื้อตัวนั้นในไซส์XXXL หน่อยค่ะ แต่พนักงานตอบกลับมว่า “ทางร้านเรามีแค่ไซส์ใหญ่สุดที่ XXL ค่ะ”คุณจะเสียหน้าแค่ไหน

All das führt zu der Überlegung, dass FT 7 seine individuellen Empfindungen sowie seine subjektive Welt nicht überwinden kann und sich daher beim Verfassen des Textes a auf Stufe 2 befindet.

Ein unterschiedliches Bild erhält man hingegen bei der Analyse der Texte b und c. Wie bereits erwähnt, kann der Schreibende mehr argumentative Textgestaltungselemente in beiden Texten einsetzen: Er bringt mögliche Meinungsabweichungen vor und schränkt auch die Gültigkeit seiner Behauptungen ein. In Text b spricht er davon, dass diese Kompetenzshow weiter bleiben soll, wenn es Veränderungen dieses Programms „Thailand’s got Talent“ gibt. Dementsprechend argumentiert er in Text c, dass die Frage, ob Musikhören die Konzentration verringert oder nicht, vom Aufgabentyp abhängt: Wenn es dabei um eine weniger komplexe Aufgabe geht, dann kann man dabei Musik hören. Aber wenn man sich mit einer schwierigen Aufgabe beschäftigt, sollte man lieber ohne Musik arbeiten. Folgende Textbeispiele verdeutlichen diesen Sachverhalt:

Bsp. 3: Zum Thema „Thailand’s got talent – Ibrauchen wir das?“

[...] สำหรับตัวผู้เขียนเห็นว่าควรมีรายการนี้ต่อไป เพราะเป็นรายการที่ดีรายการหนึ่ง [...] เป็นรายการที่เปิดโอกาสให้คนไทยได้แสดงฝีมือให้คนในสังคมเห็น [...] แต่กระนั้นทางรายการก็ควรที่จะปรับปรุงแก้ไขรูปแบบรายการให้ดีขึ้น [...] เช่น กรรมการ กรรมการบางท่านไม่เป็นตัวของตัวเอง เน้นการตัดสินทางการตลาด ควรมีความเด็ดขาด ตรงไปตรงมา [...] ผู้ชมควรมีมารยาทในการชม [...] ไม่กดดันกรรมการ [...] ถ้ารายการนี้มีการปรับปรุงอยู่เสมอ รวมทั้งรับฟังคำวิจารณ์และนำไปปรับปรุง ผมเชื่อว่ารายการนี้จะเป็นรายการที่ดีมากหนึ่งรายการ

Bsp. 4: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

การทำการบ้านไปด้วย ฟังเพลงไปด้วยตัวผมคิดว่าเปรียบเสมือนดาบสองคม หรือเหรียญที่มีสองด้าน กล่าวคือ การฟังเพลงไปด้วยทำการบ้านไปด้วย [...] ช่วยทำให้เราผ่อนคลาย ลดความเครียด อาจจะทำให้เรามีความคิดสร้างสรรค์ขึ้นมาบ้าง [...] แต่อีกด้านหนึ่งการกระทำนี้จะจุดเราได้เช่นกันกล่าวคือขณะที่ทำการบ้านอาจจะเป็นการรบกวนสมาธิของผู้ทำการบ้าน เช่นขณะที่เราฟังเพลงเราร้องตามไปด้วย สมองเรากำลังคิดถึงเนื้อเพลงอยู่ เราก็จะไม่สามารถนึกคำตอบของการบ้าน หรือไม่มีสมาธิในการทำการบ้านได้ ทั้งนี้ทั้งนั้นก็ขึ้นอยู่กับชนิดของการบ้านด้วย เช่นถ้าเป็นงานศิลปะ ต้องการความผ่อนคลาย [...] การฟังเพลงก็อาจจะช่วยให้เราทำงานได้ดี ในทางกลับกันถ้าการบ้านชิ้นนั้นเป็นงานที่ต้องค้นคว้า ใช้ข้อมูล หรือ ความคิด การฟังเพลงก็อาจจุดเราให้ไม่สามารถทำงานลุล่วงไปได้ [...].

Ein weiteres kennzeichnendes Merkmal der argumentativen Texte von FT 7 ist die Verwendung bestimmter rhetorischer Sprachmittel, damit sich seine Lesenden angesprochen fühlen und zum Mitdenken angeregt werden. Die leserbezogene Sprachverwendung erfolgt in Form rhetorischer Fragen und Aufforderungssätzen an den Lesenden. Dieser Sachverhalt zeigt sich in den folgenden Formulierungen:

Rhetorische Fragen:

Bsp. 5: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

แต่รายการนี้จะจริงหรือไม่ และพวกเขาต้องการรายการนี้จริงหรือไม่.

Bsp. 6: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

แต่ความผอมเพรียวจนเกินไปอาจจะไม่ใช่สิ่งที่ดี มันอาจทำให้เราดูโทรมอีกก็ได้ (ถ้าเราผอมมากไป) แล้วทำไมวัยรุ่นจึงอยากผอม

Aufforderungssätze:

Bsp. 7: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

คุณลองคิดดู ถ้าคุณเป็นคนอ้วนน้ำหนัก 100 กว่ากิโล [...]

FT 7 kann in den muttersprachlichen Texten seinen eigenen Standpunkt präzisieren und begründet ausdrücken. Er kann weiterhin erklären und stützende Beispiele anführen. Aber er hat noch kein klares Verständnis dafür, dass es unabdingbar ist, beim argumentierenden Schreiben den strittigen Punkt aus verschiedenen Perspektiven zu

betrachten und externes Sachwissen einzusetzen, um der eigenen Einschätzung mehr Gewicht zu geben und eine zuverlässige Schlussfolgerung zu ziehen.

B. Vorhandene Textkompetenz im Deutschen

Ganz anders als in der Muttersprache befindet sich FT 7 beim Verfassen der drei deutschsprachigen Texten auf der 2. Stufe, wie es in folgender Tabelle gezeigt wird:

Tab. 5.2-26: Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 7

Text A	Text B	Text C
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2

Eine geringere Textkompetenz in den auf Deutsch verfassten Texten entsteht dadurch, dass FT 7 in seinen drei Textenseine eigenen Gefühle und Vorlieben in Bezug auf das Thema ins Spiegel bringt. Die Texte sind vorwiegend durch einen expressiven Charakter geprägt. Sie sind dominiert von der spontanen Ausdrucksweise der mündlichen Kommunikation. Einfälle und Gedanken zum Thema werden unmittelbar verbalisiert. FT 7 schreibt also auf, was ihm einfällt, und lässt sich von seinem Gedankenfluss leiten, ohne auf den logischen Zusammenhang der Gedanken zu achten. Dies zeigt sich beispielsweise in der Beschreibung von Nachteilen der Düntheit in Text A:

Bsp. 8: **Zum Thema** „Dünn – schick oder schädlich?“

Dünn, dieses Wort ist ziemlich sehr sehr wichtig für die heutige, besonders für die Mädchen. Ist dieses Wort sehr wichtig und warum? Dünn, dieses Wort ist für mich nicht wichtig. Das wichtige **Wort für mich ist „SCHLANK“ oder „gute Figur“**. Ich denke, dass die Düntheit nicht gut für die Erwachsene ist. Wir brauchen die Energie für unseren Alltag. Man kann sagen, wenn man keine Energie hat, kann man nicht gut konzentrieren oder hat man schlechte Gedanken. Man kann weiter denken, dass die dünne Menschen wie einen Bettler aussieht. So ich werde an die extreme dünne Menschen wie eine arme Menschen denken, weil sie kein Geld hat, um die Ernährung zu kaufen [...].

In Verbindung mit diesem Beispiel sieht man deutlich, dass die Äußerungen sehr subjektiv und einseitig sind. Er bringt nämlich die Düntheit und die Armut einfach in eine enge Verbindung, ohne die Gültigkeit der aufgestellten These einzuschränken (man sieht natürlich auch dünne Leute, die sehr reich sind, und dicke Leute, die wenig Geld

haben). Eine gefühlsbetonte Darstellung der Sachverhalte zeigt sich außerdem ebenfalls **in Ausdrücken wie „sehr sehr wichtig“ und in der Großschreibung „SCHLANK“**. Hier sieht man Spuren der Mündlichkeit, und das Prinzip des Schreibens ganzer Wörter in Großbuchstaben wird im Chat oder in der Online-Mitteilung als Anbrüllen empfunden, und zwar auch als Indiz für gesprochene Sprache. Der Proband möchte durch dieses **Verfahren seine Gedanken „ausrufen“ bzw. seine Einschätzung bekanntmachen und betonen**.

Ganz ähnlich sieht man eine subjektive Darstellung der Sachverhalte auch in Text C. Hier beschreibt er die Wichtigkeit der Musik für sein Leben. Die konkrete Schilderung beträgt fast den ganzen Hauptteil des Textes. Eine einseitige Betrachtungsweise des **kritischen Punkts stellt sich ganz klar in dem Satz „Ich glaube, Musik hat keine Nachteile“ dar. Im Folgenden wird es verdeutlicht:**

Bsp. 9: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Heutzutage ist die Musik sehr wichtig für die Menschen. Ich bin einer, der Musik immer brauchen. Also, Musikliebhaber bin ich! Dance, Pop, House, Hiphop sogar country; alle Art von Musik kann ich alle hören. So bin ich dafür, dass wir die Musik beim Hausaufgaben machen brauchen. Wenn ich die Musik höre, habe ich keinen Stress mehr. Musik ist eine Inspiration für mich. Wenn ich etwas nicht mehr denken kann, höre ich einfach meine Lieblingsmusik wie House, Hiphop und Dance, dann bekomme ich das gute Ergebnis, das ich erwartet habe. Ich glaube, Musik hat keine Nachteile [...].

Ein ein wenig unterschiedliches Bild erhält man aber im Text B. In diesem Text werden **gute und schlechte Seiten die Show „Thailand’s got talent“ behandelt. Trotzdem ist es keine kritische Auseinandersetzung mit Gegenargumenten, sondern nur eine Darstellung von Vorschlägen:**

Bsp. 10: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[Vorteile] **Thailand’s got talent ist eine gute Show**. Sie gibt die Teilnehmer die Chance, um seines Talent zu präsentieren. Sie hat die ziemlich gute Ausschuss und wunderbare Moderatoren. So denke ich, Thailand’s got talent soll weiter drehen. [Vorschläge] Allerdings muss diese Show verbessern, wie zum Beispiel sie soll die Teilnehmer gut und geeignet kontrollieren, die Ausschüsse

soll unbeteiligt treu und ehrlich sein, die Zuschauer soll die gute Moral hatten, nämlich nicht so Anstreng oder hässlich Schrei schreien [...].

Betrachtet man die kausalen Beziehungen, so wird ersichtlich, dass der Sinnzusammenhang des Textes durch die unzuverlässige Schlussfolgerung brüchig wird. Die Schlussfolgerung basiert nämlich nicht auf die zuvor erwähnten Daten. In Text A wird der ganze Hauptteil nur für die Beschreibung der Nachteile der Dünnheit genutzt, ohne die Vorteile zu erwähnen. Der Schlussteil zeigt dagegen den Kompromis:

Bsp. 11: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Man soll mit seiner Figur zufrieden, egal dünn oder fett. Wenn Sie sehr dick sind, sollen Sie Sport treiben. Aber wenn Sie sehr dünn sind, essen Sie gute Ernährung. So werden Sie sehr perfektes Leben haben.

Diese Aussage steht in keinem Zusammenhang mit dem im Hauptteil dargestellten Sachverhalt, weil die Vorteile der Dünnheit vorher gar nicht erläutert wurden. Dadurch entsteht eine Lücke im Gedankenfluss, und der Lesende hat den Eindruck, dass es keine Fortsetzung des Inhalts bzw. der Gedanken gibt.

Ähnliches sieht man auch in Text C. Hier fasst er nach einer langen Beschreibung der **Vorteile des Musikhörens am Ende des Hauptteils ganz klar zusammen, „Ich glaube, Musik hat keine Nachteile“**. Aber erst im nachfolgenden Einleitungssatz des Schlussteils zeigt er das Gegenteil: **„Die Münze hat zwei Seite [!], nämlich gute Seite und schlechte Seite. Man soll die gute Seite nutzen und das gute Ergebnis wird für Sie herauskommen“**. Es bleibt eine logische Lücke im Übergang vom Haupt- zum Schlussteil.

Brüche in Text B entstehen nicht bei der Überleitung vom Hauptteil zur Schlussfolgerung wie in den Texten A und C, sondern im Kerngedanken innerhalb des Schlussteils selbst. **FT 7 versucht nämlich die Verbesserung der Show „Thailand’s got talent“ und die Entwicklung des menschlichen Lebens in eine enge Verbindung zu bringen, obwohl die beiden Bereiche in diesem Kontext in keinem Zusammenhang stehen und das Motiv der Entwicklung des Lebens in den vorigen Äußerungen gar nicht vorerwähnt wird. Dies zeigt sich deutlich an folgendem Beispiel:**

Bsp. 12: Zum Thema „Thailand’s got talent-brauchen wir das?“

Alle Show soll sich immer entwickeln, um eine interessante und nicht langweilige Show zu sein. Nicht nur die Show, sondern unseres Leben auch. Es soll sich immer entwickeln. So bekommen wir ein gutes Ergebnis.

Die nicht nachvollziehbare Schlussfolgerung der drei deutschsprachigen Texte weist darauf hin, dass es FT 7 offenbar zunehmend schwer fällt, Informationen logisch-adäquat miteinander zu verknüpfen und einen kohärenten Text zu konstruieren. Auch wenn hier Verknüpfungsmittel im Großen und Ganzen angemessen eingesetzt werden, ist es schwer, Sinnzusammenhänge im Gesamttext zu erzeugen.

Charakteristisch für die Texte von FT 7 ist weiterhin die fehlende Antizipation der Leserperspektive. Die drei Texte enthalten keine Wechselseitigkeit der Perspektive, denkbare Meinungsabweichungen oder mögliche Einwände der Lesenden. Pros und Cons werden gar nicht in Betracht gezogen. Nur in Text B spricht er gute und schlechte Shows zum Thema an, aber – wie bereits erwähnt – werden diese nur gestreift. Die ungenügende Fähigkeit, sich in die Perspektive anderer hineinzuversetzen, ist auch ein Indiz für eine geringe Textkompetenz, und zwar für die Kommunikationskompetenz.

Auffällig bei FT 7 ist ferner, dass die Texte durch eine Anzahl an Grammatikfehlern und durch unangemessene Wortwahl gekennzeichnet sind. Die grammatischen Fehler kommen vor allem als falsche syntaktische Struktur und in den Bereichen der Verbflexion, Genusmarkierung und Deklination vor.

Falsche syntaktische Struktur:

Bsp. 13: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Man soll mit seiner Figur zufrieden [=Man sollmitseiner Figur zufrieden sein].

Bsp. 14: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Allerdings muss diese Show verbessern [=Allerdings muss diese Show verbessert werden].

Verbflexion:

Bsp. 15: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Alle Show [s] soll [=sollen] sich immer entwickeln.

Bsp. 16: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben-was spricht dafür, was dagegen?“

Man brauchen [=braucht bzw. muss/soll] immer Musik zu hören.

Genusmarkierung und Deklination:

Bsp. 17: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Nicht nur die Show [=Shows], sondern unseres Leben [=unser Leben] auch.

Resümierend ist festzuhalten, dass die Texte von FT 7 ganz allgemein auf Gefühlen, individuellen Umständen und persönlichen Erlebnissen basieren. Trotz **Verallgemeinerungsstrategien (z.B. die Verwendung von „man“ und „wir“)** gelingt es ihm nicht, Sachverhalte neutral darzustellen, da in den Texten Emotionalisierung und persönliche Bezogenheit dominant sind. Er kann seinen Standpunkt zwar deutlich ausdrücken, aber diesen nur schwach und vereinzelt begründen. Seine Texte sind im Vergleich zu denen der anderen ForschungsteilnehmerInnen auch kürzer (trotz einer vorgegebenen Textlänge). Durch unzusammenhängende Gedanken und eine Vielzahl von elementaren sprachlichen Fehlern wird die Textkohärenz an manchen Stellen beeinträchtigt. Durch das Fehlen eines Diskussionsteils wird die argumentationsadäquate Textstruktur nicht erreicht. Der Schlussteil gilt außerdem nur als Floskel, weil er in keinem Zusammenhang mit den vorher erwähnten Daten steht.

Vergleich der vorhandenen Textkompetenz in den thailändischen und deutschen Texten

Aus der Analyse der deutschsprachigen und muttersprachlichen Texte von FT 7 ergibt sich ein sehr unterschiedliches Bild: Während die deutschsprachigen Texte einen ausgeprägten Ich-Bezug aufweisen, enthalten die muttersprachlichen Texte mehr Allgemeinwissen und Sachverhalte außerhalb der Perspektive des Schreibenden.

Außerdem ist eindeutig beobachtbar, dass der Informationsgehalt in den auf Deutsch verfassten Texten noch geringer ist.

Berücksichtigt man den Gesichtspunkt der logischen Kausalbeziehung, sieht man einen deutlichen Unterschied: In der Muttersprache kann er nämlich den logischen Zusammenhang zwischen These und Argument besser herstellen, wobei die These sachbezogen begründet und die Rechtfertigung der These auch eingeschränkt wird. Beim Textverfassen in der deutschen Sprache ist es FT 7 hingegen weniger gelungen, These und Argument in eine schlüssige Verbindung zu bringen. Die aufgestellte These wird nicht nur emotional vereinzelt begründet, sondern der Sinnzusammenhang von These und Argument wird auch durch eine Vielzahl elementarer sprachlicher Fehler und durch sprunghafte Gedanken beeinträchtigt. Der Textkohärenz ist daher brüchig. Alles in allem wird deutlich, dass die vorhandene Textkompetenz von FT 7 in der Muttersprache auf die deutsche Sprache nur in begrenztem Maße übertragbar ist.

C. Textkompetenzentwicklung

Verglichen mit der vorhandenen Textkompetenz ist die Entwicklung der Textkompetenz im Laufe des Schreibkurses eindeutig beobachtbar. Von der 2. Entwicklungsstufe am Anfang des Schreibkurses ausgehend kann er in der Folgezeit seine Kompetenz um eine Stufe steigern, wie es sich in folgender Tabelle zeigt:

Tab. 5.2-27: Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 7

Vorhandene Textkompetenz			Entwicklung der Textkompetenz		
Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 3	Stufe 3

Am Anfang des Schreibkurses steht eine lose Aneinanderreihung von Gedanken und Äußerungen im Mittelpunkt. FT 7 verfasst die Texte also ganz direkt aus persönlichen Vorlieben und Interessen heraus, ohne mögliche Gegenargumente zu vorzubringen. Im Gegensatz dazu sieht man im Laufe des Schreibkurses einen deutlichen Unterschied: FT 7 kann seine Subjektivität loslassen und strittige Sachverhalte aus fremden Perspektiven

betrachten. Allerdings ist er immer noch nicht imstande, sich mit möglichen alternativen Positionen zu einem strittigen Sachverhalt in einem heuristischen Prozess zu beschäftigen. Beim Schreiben geht es bei ihm vorwiegend nur um eine kurze Erwähnung möglicher Einwände.

Die Textkompetenzentwicklung von FT 7 zeigt sich bereits im Text I. Hier werden **Vor- und Nachteile des Themas „Uniformierung“** angeführt, auch wenn es sich dabei nur um eine knappe Begründung der eigenen Position handelt. Hier gibt es keine inhaltliche Entsprechung zu den vorgebrachten Daten. Obwohl der Verfasser versucht, auch ein stützendes Beispiel anzuführen, ist es kaum hilfreich, weil es keine enge Verbindung zwischen Behauptung und Beispiel gibt. Dies zeigt sich nun in folgenden Textpassagen:

Bsp. 18: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

Aus meiner Sicht ist die Schuluniform nötig, denn sie die Einheit der Organisation illustriert. Die Uniform zeigt auch die Pflicht dieser Person. Lassen Sie mich einige Beispiele anführen. [Aber in der Wirklichkeit wird nur ein Beispiel angeführt, d.h.:]

Wenn es eines Stehlen gibt und dort gibt eine Polizei, die eine Polizeiuniform trägt. So weist man, er eine Polizei ist; wenn es niemand, die eine Polizei Uniform trägt oder doch die Polizei, die keine Uniform trägt. Wo weist man, wer die Polizei ist.

FT 7 versucht, die Wichtigkeit der Schuluniform durch den Vergleich dieser mit der Bedeutung der Polizeiuniform (in einer Krisensituation) zu verdeutlichen. Allerdings stehen die beiden Arten der Uniformen m.E. in diesem Zusammenhang in keinem engen Bezug zueinander. Die Polizeiuniform am Beispiel 18 ist sehr wichtig, weil sie hier Identitätsdarstellung (als Polizist) signalisiert und damit ein Hilfsangebot für jemanden in Not. Die Schuluniform hingegen spiegelt den Ausdruck des Schülerstandes des Trägers, Tradition und Verbundenheit zu den jeweiligen Schulen (**wie er schreibt: „die Einheit der Organisation illustriert“**) wider. **Dieses Vergleichsargument** kann deshalb in diesem Zusammenhang die Funktionstellung der Schuluniform nicht gut verdeutlichen. FT 7 kann das Beispiel nicht gezielt nutzen, um seine Behauptung zu stützen. Zu bemerken ist auch dabei eine **redundante Formulierung** („wenn es niemand, die eine Polizei Uniform trägt oder doch die Polizei, die keine Uniform trägt“). **Dieses verringert die Klarheit und die Eindeutigkeit** des zu vermittelnden Textsinns.

Bezogen auf die Nachteile spricht er von hohen Kosten, Zeitverschwendung durch das Bügeln und der eingeschränkten Freiheit. Dabei geht es nur um eine kurze Erwähnung, nicht um die Entkräftung der Gegenargumente. Gleich danach kommt er zum Schluss, der ganz inhaltsleer auf die Lesenden wirkt, wie es sich im Folgenden zeigt:

Bsp. 19: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Am Wichtigste ist unsere Pflicht, wenn mann in der Organization die Uniform tragen muss, ist die Uniform sehr nötig. Wenn ihrer Arbeit keine Uniform braucht, ist die Uniform unnötig [...].

In Text II erhält man ein, ein wenig unterschiedliches, Bild: Hier sieht man eine hierarchische Ordnung der Argumentation. FT 7 ist gegen Schönheitsoperationen und bringt eine Reihe von Nachteilen der Operation vor, ohne die Vorteile zu vernachlässigen. Bei der Beschreibung der Nachteile kann er seine Äußerungen logisch-adäquat miteinander verbinden. Er führt eine Reihe von negativen Folgen der Schönheitsoperationen an, die ausreichen, um die Lesenden von seinen Behauptungen zu überzeugen. Er spricht in diesem Zusammenhang auch von Misserfolgen, Schmerzen und möglichen negativen Änderungen im höheren Alter (s. folgende Beispiele):

Bsp. 20: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

Im asiatischen Land wie zum Beispiel „Korea“ ist die Operation eine bekannte Welle. Sie ist jetzt für die Koreane schon eine Kultur. Naja wenn Sie mit einem guten Arzt eine Operation machen lassen, haben Sie ein großes Glück. Ihre Vorstellung [= Image] werde wunderbar und schön sein. Nach der Schönheit kommt das Vertrauen [=Selbstvertrauen] und wenn Sie ein Selbstbewusstsein haben und sehr schön sind, wollen viele Menschen mit Ihnen kontaktieren. Wenn Sie aber mit einem schlechten Arzt eine Operation machen lassen, bleiben Sie vielleicht im ganzen Leben unter dem Leiden. Außerdem gibt es noch viele Nachteile von der Operation z.B. ein Operation tut sehr weh! Oder die platische Chirurgie ist ungesund, wenn sie alt sind.

Aus den dargestellten Daten kommt er dann zum Schluss, der als Standpunkt von FT 7 betrachtet werden kann. Jedoch enthält der Schluss einen Widerspruch in sich, der sich wie folgt darstellt:

Bsp. 21: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

Ich bin gegen eine Operation. Ich denke, dass die Schönheit im Moment nicht das Wichtigste ist. Sie sollen aber auch ein gutes Aussehen oder „Geld“ haben. So sind Sie sehr attraktiv.

Hier sieht man deutlich einen inhaltlichen Widerspruch: Er findet zwar die Schönheitsoperation nicht wichtig, betrachtet aber ein gutes Aussehen als Indikator für **Attraktivität**. Diese Aussage ist unlogisch, weil „ein gutes Aussehen“ auch in **Übereinstimmung mit „Schönheit“** steht. Zu bemerken ist auch bei FT 7 die häufige Nutzung des Faktors „Geld“ für die Begründung seiner These. Das findet sich zum ersten Mal am Schreibkursanfang, und zwar in Text A: Zum Thema der Düntheit vertritt er die **Meinung, dass er „an die extreme dünne [!] Menschen wie eine [!] arme [!] Menschen“** denkt, weil sie kein Geld hat, um Ernährung zu kaufen“. Das Dünnein und die Armut stehen, wie jeder weiß, nicht immer in einem Bezug zueinander. Ganz ähnlich sieht der **Proband in Text II „Geld“** auch als **Hauptfaktor für die Attraktivität eines Menschen an**. Dieses Argument weist mehr oder weniger einen Ichbezug-Charakter auf, weil Geld für viele Leute zwar sehr wichtig für die Lebensführung ist, aber die Perspektive, dass es Menschen attraktiv macht, hängt auf jeden Fall von der einzelnen Person ab. Es scheint zunächst plausibel anzunehmen, dass Reichtum einen attraktiv macht. Bei näherer Betrachtung jedoch zeigt sich, dass das Argument auf materialistisches Denken und somit auf eine individuelle Bewertung hindeutet. Aufgrund einer moralischen Wertung wird verallgemeinert akzeptiert, dass Reichtum im Vergleich zum Gutsein oder zur inneren Schönheit nur als Nebensache angesehen wird. Die Begründung und die **Bewertung von „Geld“ in den beiden genannten Texten sind m.E. daher subjektiv und** können leicht bestritten werden.

Die Stützung der aufgestellten These durch den Faktor Geld findet sich weiterhin auch in Text III. Hier führt FT 7 finanzielle Argumente an, um die Nachteile des Zusammenlebens vor der Heirat zu präzisieren. Aber diesmal sieht man einen engeren Bezug zwischen These und Argument, wie es sich in folgender Passage darstellt:

Bsp. 22: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

[...] Es gibt aber auch einen Nachteil vom Zusammenleben vor der Heirat, dass man eine Wohnung suchen muss und mehr Geld braucht. Aber ich denke, dass es sich lohnt, wenn man dieses Geld

vor der Heirat zahlen, besser als wir dieses Geld nach der Heirat für das unpassende Liebespaar bezahlen²⁷.

Berücksichtigt man die Äußerung „besser als wir dieses Geld nach der Heirat für das unpassende Liebespaar bezahlen“ genauer, könnte dieser Vergleich einerseits als stilistische Formulierung zur Konkretisierung seiner aufgestellten These angesehen werden. Andererseits könnten manche den Eindruck haben, dass der Mensch in diesem Zusammenhang nur mit einer Sache oder einer Ware verglichen wird, für die man Geld bezahlen muss, um diese zu besitzen. Das kann also eine leicht verletzende Aussage sein, die für manche unakzeptierbar ist. Das Argument stimmt daher u. U. nicht mit den allgemeinen Interessen und Einschätzungen der meisten Menschen überein. Das heißt, dass seine These keinen intersubjektiven Charakter aufweist und leicht entkräftet werden kann.

In Text III führt FT 7 eine Reihe von Vor- und Nachteilen des Zusammenlebens vor der Heirat an: Vorteile sind ein besseres Kennenlernen und Vermeidung der Scheidung; Nachteile sind Wohnungssuche und Mehrausgaben. Ganz kalkuliert und überlegt beschreibt er gute und schlechte Folgen des Zusammenlebens vor der Heirat:

Bsp. 23: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

Ich bin dafür, dass man vor der Heirat zusammenleben soll. Wenn man jeden Tag miteinander zusammen lebt, lernt man seines Ehepaars, ob er/sie eine gute Auswahl ist und er/sie mit uns zusammen leben kann. [...], so lernt man vieles Schlechte von unserem Liebespaar und es wäre besser, dass man diese Liebe gerade rechtzeitig vor der Heirat beenden kann. Es gibt aber auch Nachteil vom Zusammenleben vor der Heirat, dass man eine Wohnung suchen muss und mehr Geld braucht. Aber ich denke, dass es sich lohnt, wenn man dieses Geld vor der Heirat zahlen, besser als wir dieses Geld nach der Heirat für das unpassende Liebespaar bezahlen.

Im Beispiel 23 bringt FT 7 Vor- und Nachteile eines Zusammenlebens vor der Heirat vor. Zu erwarten ist an dieser Stelle daher eine logische Schlussfolgerung, die auf den vorgebrachten Vor- und Nachteilen basiert. Im Gegensatz dazu sieht man hier eine Schlussfolgerung, die in keinem engen Bezug zu den zuvor erwähnten Daten steht, weil

²⁷ Hier meint der Proband, dass es sich nicht lohnt, wenn man für die Heirat viel Geld (z.B. für eine Wohnung, Hochzeitsparty u.ä. ausgibt und später merkt, dass man nicht zusammenpasst.

der Verfasser sich dabei einfach auf das Gefühl als wichtigen Faktor für das Zusammenleben beruft. Es klingt daher paradox, wie man in folgender Textpassage sehen kann:

Bsp. 24: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

Liebe liegt nicht viel Wert auf den Grund, sondern das Gefühl. So soll man genau richtig unseres Ehepaar entscheiden für unsere gute Zukunft.

Berücksichtigt man die Sprachverwendung, so wird ersichtlich, dass die Texte von FT 7 eine Vielzahl an sprachlichen Fehlern enthalten, die auch beim Textverfassen zu Beginn des Schreibkurses häufig auftreten. Diese Normverletzungen betreffen vor allem Orthografie, Genusbildung und Markierung, Verbflexion und Groß/Kleinschreibung. Diese Fehler sind zwar keine bedeutungsverfälschenden Fehler, können aber den Lesefluss des Textes stören.

Zusammenfassend kann man sagen, dass FT 7 seine Textkompetenz beim argumentativen Schreiben entwickeln kann. Er ist in der Lage, von subjektiven zu intersubjektiven Perspektiven und von emotionaler zu mehr sachbezogener Begründung zu wechseln. Allerdings ist ihm noch nicht gelungen, homogene und kohärente Texte zu verfassen, weil er sinnstiftende Zusammenhänge nicht bis zum Textende kontrollieren kann. Unexplizitheit und brüchige Schlussfolgerungen finden sich nämlich noch in den Texten im Laufe des Schreibkurses, und das sind wichtige Ursachen dafür, dass er die Entwicklungsstufe 4 nicht erreichen kann. Die Textkompetenzentwicklung von FT 7 kann in folgender Tabelle zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-28: Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 7

Aspekte der Textkompetenz	Vorhandene Textkompetenz		Textkompetenzentwicklung
	Thailändisch	Deutsch	Deutsch
Die sachorientierte Begründung	Begründung mit individuellen Vorlieben und Erfahrungswissen Logische Kausalbeziehung (eine Ausnahme bildet Text a)	Begründung mit individuellen Vorlieben und persönlichen Gefühlen Brüchige Kausalbeziehung an manchen Textstellen	Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen Brüchige Zusammenhänge an manchen Stellen
Die mehrdimensionale Problem-betrachtung	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten	Kein Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten
Die Textstrukturierung	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil (Text a: Einleitung – Begründung des Standpunkts – Schlussteil)	Textaufbau: Einleitung – Begründung des Standpunkts – Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil
Das	Leserbewusstheit:	Keine	Leserbewusstheit: direkte

leserorientierte Schreiben	direkte Rede/rhetorische Fragen/ Wechselseitigkeit der Perspektiven (eine Ausnahme bildet Text a)	Leserbewusstheit	Rede/Wechselseitigkeit der Perspektiven
Sonstiges	Verallgemeinernde Pronomina und generalisierende Nominalphrasen	Viele grammatische Fehler, die die Verständlichkeit des Textes beeinträchtigen Reduzierung des Informationsgehaltes Häufiges Auftreten des Wortes „Ich“ Beschreibende Schreibweise	Viele grammatische Fehler, die die Texte stellenweise schwer verständlich machen Zuwachs an Informationen Vorherrschen verallgemeinernder Pronomina

FT 8

A. Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen

Beim Verfassen der muttersprachlichen Texte a und c befindet sich FT 8 auf Stufe 2, nur beim Text b auf Stufe 4. Die Ergebnisse werden in folgender Tabelle zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-29: Vorhandene Textkompetenz im Thailandischen von FT 8

Text a	Text b	Text c
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 4

In den muttersprachlichen argumentativen Texten von FT 8 werden die persönliche Perspektive und die individuellen Bedingungen als Ausgangspunkt des Argumentierens genutzt. Eine objektive Darstellung des Sachverhalts findet sich nicht oder nur in begrenztem Maße. Die ichbezogene Begründung und die eingeschränkte Sichtweise sieht man besonders deutlich in Text a und Text b. In Text a hält er Düntheit für Selbstbeschädigung. Um diese Einschätzung zu stützen, erwähnt er Nachteile der Düntheit, ohne mögliche optionale Positionen zu bedenken. Dies kann in der folgenden Textpassage verdeutlicht werden:

Bsp. 1: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] สำหรับข้าพเจ้านั้นความผอมคือการทำร้ายตัวเอง (ในที่นี้ไม่รวมบุคคลที่ไม่สามารถถ้วนได้หรือมีความบกพร่องทางร่างกาย) หรือการทำให้ตัวเองดูเสื่อมโทรม ซึ่งแน่นอนคนที่อยากผมนั้นบ้างก็มีวิธีต่างๆ ที่จะทำให้ตัวเองได้เป็นดังใจปรารถนา ซึ่งที่อันตรายและน่าเป็นห่วงที่สุดคือ การอดอาหาร หรือซื้อยาลดความอ้วนมารับประทานโดยไม่ปรึกษาแพทย์ ซึ่งหมายถึงอันตรายถึงชีวิต นอกจากความผอมจะทำให้ดูขาดสารอาหารแล้วยังทำให้บุคลิกของคนเราน่าพิศมัย หรือดูเป็นคนขาดบุคลิกอีกประการด้วย [...]

In Text b zeigt sich die, auf der subjektiven Erfahrungswelt des Ichs basierte, Einschätzung ganz deutlich darin, dass das Thema nicht exponiert wird, d.h. der thematische Teil sofort mit der Stellungnahme beginnt. Hier gibt es also keinen situativen Rahmen und keinen Problemumriss, genauso wie eine direkte Antwort auf die Themafrage. Der Text beginnt mit dem Standpunkt, und zwar mit diesen Aussagen:

Bsp. 2: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

สำหรับข้าพเจ้าแล้ว Thailand’s got talent นั้นไม่สำคัญต่อข้าพเจ้าเลย [...]

Bsp. 3: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

สำหรับข้าพเจ้าความผอมคือการทำร้ายตัวเอง [...]

Auffällig bei den Texten von FT 8 ist darüber hinaus das häufige Auftreten des **Pronomens der 1. Person Singular „Ich“** in Kombination mit Verben des Meinens und Fühlens: **„สำหรับข้าพเจ้าแล้ว“** (Für mich ist ...), **„ข้าพเจ้าไม่ค่อยชอบ“** (Das gefällt mir nicht) oder **„ข้าพเจ้าเห็นด้วย“** (ich stimme zu, dass ...). Durch diese Satzform wird dann die Ichbetroffenheit hervorgehoben, wie man am folgenden Beispiel sehen kann:

Bsp. 4: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] ข้าพเจ้าไม่ค่อยชอบหรือไม่เห็นด้วยกับรายการนี้ [...] อันที่ข้าพเจ้าไม่เห็นด้วยคือ [...] ส่วนที่ข้าพเจ้าเห็นด้วยคือ [...] ประเภทที่อยากออกโทรทัศน์เฉยๆ และประเภทที่มีความคิดไม่สร้างสรรค์แต่อยากดัง ซึ่งประเภทหลังนี้เป็นสิ่งที่ข้าพเจ้าไม่ชอบมากที่สุด

Beim Verfassen der beiden Texte a und b kann FT 8 seine Ichbezogenheit nicht überwinden und den strittigen Punkt nicht aus fremder Sicht betrachten. Diese ichzentrierte Darstellung hat zur Folge, dass den Texten ein Diskussionsteil fehlt. Das heißt auch, dass sie sich nicht textsortenangemessen aufbauen.

Bei der Analyse des Textes c erhält man ein unterschiedliches Bild: Hier werden Pro- und Kontra-Argumente angeführt. Er spricht in diesem Zusammenhang von Vor- und Nachteilen des Musikhörens bei den Hausaufgaben. Dabei kann er sich deutlich positionieren und Gründe für seinen Standpunkt angeben. Ferner gelingt es ihm, Fakten oder Sachwissen für die Stützung seiner Behauptung zu nutzen und die Leserperspektive zu antizipieren. In diesem Text sieht man also eine distanzierte und mehrdimensionale Betrachtungsweise des Problems, wobei Pro- und Kontra-Argumente genau betrachtet werden. Hier ist die argumentationsspezifische Textstruktur erreicht.

Bsp. 5: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

การทำการบ้านไปด้วย ฟังเพลงไปด้วยนั้นจะทำให้ดีขึ้นหรือไม่ ข้าพเจ้าสามารถบอกได้เลยว่า ข้าพเจ้าทั้งเห็นด้วยและไม่เห็นด้วย ซึ่งมันประกอบไปด้วยหลายปัจจัยไม่ว่าจะเป็นประเภทของการบ้านและประเภทของเพลง [Nachteile] อันที่ข้าพเจ้าไม่เห็นด้วยนั้น คือการทำการบ้านที่ต้องใช้สมาธิสูงเช่น งานเขียนและงานศึกษาค้นคว้าซึ่งฟังเพลงในช่วงที่ทำการบ้านเช่นนี้จะทำให้สมาธิไม่มั่นคง และเพลงจะกลายเป็นเครื่องล่อความสนใจหรือทำให้จิตใจไม่จดจ่อต่อการบ้านได้เลย [...] [Nachteile] เมื่อเราทำการบ้านประเภทที่ไม่เครียดและใช้สมาธิไม่สูงหรือต้องจดจ่อจากงานที่ทำการฟังเพลงนั้นช่วยอย่างมากทั้งในเรื่องที่ทำให้ผ่อนคลายและอาจช่วยกระตุ้น

ความคิด [...] โดยเฉพาะการทำงานประเภทศิลปะต่างๆ [...] แต่เรื่องสำคัญสำหรับการฟังเพลงระหว่างทำ
การบ้านนั้นคือการเลือกเพลงที่เหมาะสมกับเราที่ไม่ทำให้วงจนเกิดอารมณ์แปรปรวนที่จะส่งผลต่องานได้

An diesem Punkt sieht man deutlich, dass die Kompetenz beim argumentativen Schreiben in der Muttersprache von FT 8 durch eine subjektive Darstellung der Sachverhalte gekennzeichnet ist. Er kann zwar Allgemeinwissen in seinem Text einsetzen, aber es reicht nicht aus, seine These sozusagen sachbezogen zu begründen. Dieses Schreibverhalten findet man insbesondere in den Texten a und b. In Text c kann er mehr argumentationsspezifische Textgestaltungselemente einsetzen. Er kann nämlich seinen Standpunkt begründet ausdrücken und mögliche Meinungsabweichungen vorbringen. Daraus kann man schlussfolgern, dass seine vorhandene Textkompetenz beim argumentativen Schreiben in der Muttersprache nicht konstant ist. Es hängt davon ab, ob er sich für das Thema interessiert und wie viel er darüber weiß.

B. Vorhandene Textkompetenz im Deutschen

Verglichen mit den muttersprachlichen Texten sieht man, dass FT 8 ein wenig besser in der Lage ist, argumentative Texte in der deutschen Sprache zu schreiben. Beim Verfassen der drei deutschsprachigen Texte steht er auf der 2., 4. und 3. Stufe. Die Ergebnisse werden in folgender Tabelle dargestellt:

Tab. 5.2-30: Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 8

Text A	Text B	Text C
Stufe 2	Stufe 4	Stufe 3

Betrachtet man die drei Texte von FT 8vergleichend, ist deutlich erkennbar, dass der Text A etwas kürzer als Text B und Text C ist, und zwar ein bisschen kürzer als die vorgegebene Textlänge (DIN A4). Neben der Textquantität besteht hier auch ein entscheidender Unterschied in der Textqualität. Im Folgenden werden die einzelnen Texte näher betrachtet.

FT 8 verfasst den Text A aus einer subjektiven Perspektive heraus. Er drückt seinen Standpunkt deutlich aus, aber begründet diesen nur ganz knapp. Es ist anzunehmen, dass er selbstnicht an dem Thema interessiert ist. Das bringt er deutlich im Text zum

Ausdruck: „Meiner Meinung nach ist die Dünnheit oder Schlankheit unwichtig“ und „Mir ist egal, obwohl man nicht dünn oder pummelig ist, so lange man mit sich selbst oder [!] seine Figur zufrieden ist“. Trotzdem vertritt er seinen Standpunkt zu diesem Thema ganz deutlich: **„Mir scheint es auch, die Dünnheit schädlich zu sein“.** Er begründet ihn aber nur ganz knapp: **„Wenn man so dünn ist, sieht man dann so ungesund und unkräftig aus“.** Er erwähnt weiterhin kurz die Abnehmerfahrungen seiner Freunde durch eine falsche Methode. Dabei sieht man keine Berücksichtigung möglicher alternativer Positionen zum strittigen Thema. Deshalb wird seine Kompetenz mit Stufe 2 bewertet.

Ein unterschiedliches Bild über die Schreibkompetenz von FT 8 erhält man von den Texten B und C. In beiden stellt FT 8 seinen Standpunkt und mögliche Gegenpositionen dar. In Text B schreibt er über Vor- und Nachteile der **„Thailand's got talent“ show, auch wenn seine Position sich darauf bezieht, dass er die Show nicht braucht.** Dies zeigt sich etwa in folgender Textpassage:

Bsp. 6: Zum Thema „Thailand's got talent – brauchen wir das?“

Ich persönlich bin kein Fan für die Show „Thailand's got talent“ und bin der Meinung, dass man seine Begabung nicht nur auf diese Bühne präsentieren kann, [...]. Immerhin gibt es dieser Show das Für und Wider: [...]. Die allen Teilnehmer bekamen gleiche Chance auf dieser Bühne. Sie sind hoch motiviert, sich ihre Träumen zu erfüllen. Also das sind Vorteile. Allerdings gibt es natürlich auch Nachteile dieser Show: Mancher Kandidat sind wirklich inkompetent und präsentiert seine Show Unsinn! Mancher will sogar nur im Fernsehen sein [...].

Ähnliches sieht man auch in Text C: Hier werden auch Vor- und Nachteile des **Musikhörens angeführt. Er drückt seine Meinung deutlich aus: „Ich bin trotzdem dafür und gleichzeitig dagegen“.** Dann stützt er seinen Standpunkt mit Belegen und Beispielen, wie es sich etwa in folgender Formulierung zeigen:

Bsp. 7: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Musik hören kann einerseits unseren Stress reduzieren. Andererseits kann man seine Arbeit von der Musik hören abgelenkt werden, da man mit seiner Arbeit nicht konzentrieren kann [...]. Aus meiner persönlichen Erfahrung habe ich ganz oft die Musik beim Erstellen von Hausaufgaben gehört [...]. Die Musik macht mich frei und entspannend [...]. Obwohl ich gern Musik höre, höre ich

aber nie bei der Hausaufgaben, die so kompliziert sind, denn ich muss damit konzentrieren. Sonst wird die Hausaufgaben nie erledigt (...).

Ein Merkmal der drei Texte von FT 8 ist, dass der Proband versucht, die eigenen Lebenserfahrungen und die subjektiven Interessenauf eine objektive Weise darzustellen. Die objektive Darstellung des Sachverhalts erfolgt vorwiegend durch die Verwendung **des verallgemeinernden Pronomens „man“, der Passivstruktur und generalisierender Nominalphrasen**. Dies kann an folgenden Beispielen anschaulicht werden:

Das verallgemeinernde Pronomen „man“:

Bsp. 8: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Wenn man heutzutage über Schönheitsideale spricht, denkt man dann erste am meisten an die Schlankheit oder Dünnheit, weil man immer noch die Glauben hat, dass dünne Frauen oder dünne Männer schön sind.

Bsp. 9: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Ich persönlich bin kein Fan für die Show „Thailand’s got talent“ und bin der Meinung, dass man seine Begabung nicht nur auf diese Bühne präsentieren kann.

Die Passivstruktur:

Bsp. 10: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Ich habe gehört, wenn man dazwischen bei der Arbeit oder beim Erstellen von Hausaufgaben die Musik hört, wird seinen Srtess abgebaut [...]. Andererseits kann man seine Arbeit von der Musik hören abgelenkt werden, da man mit seiner Arbeit nicht konzentrieren kann.

Generalisierende Nominalphrasen:

Bsp. 11: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Viele Leuten [!] denken immer daran, dass sie immer solches Problem haben [= Problem mit dem Übergewicht].

Bsp 12: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Die allen Teilnehmer bekamen gleiche Chance auf dieser Bühne.

Ein Blick auf die kausale Beziehung zeigt, dass FT 8, abgesehen von Text A, in dem es nur um eine einseitige Problembetrachtung gibt, seinen Standpunkt nachvollziehbar begründen sowie daraus einen zuverlässigen Schluss ziehen kann. Kausale Konnektoren wie „weil“, „denn“, konzessive Konnektoren wie „obwohl“, „trotzdem“, „allerdings“, „aber“, „immerhin“ und der konditionale Konnektor „wenn“ werden im Großen und Ganzen logisch-adäquat eingesetzt.

Bezogen auf die Leserantizipation sieht man deutlich, dass FT 8 in seinen Texten mögliche Meinungsabweichungen der Lesenden beachtet. (Der Fall gilt natürlich nicht für den Text A). Die Leserbewusstheit stellt sich in der Verwendung von Modalpartikeln dar, wie sich etwa in den Formulierungen zeigt „Also, das war meine Erfahrung“, Tja! Wie ich gesagt, ich bin dafür und dagegen!“ (die beiden Äußerungen sind aus Text C). „Naja, ich persönlich brauche diese Show nicht“ (Thailand’s got talent – brauchen wir das?). Diese Modalpartikeln sind Phänomene der gesprochenen Sprache. „Also“ dient dazu, dass der Schreibende sein Gesagtes nun zusammenfassen will. „Tja“ impliziert, dass dieser Sachverhalt den Lesenden schon bekannt ist, und „naja“ schreibt er zur Selbstbewichtigung. Mit diesen Modalpartikeln fühlen sich die Lesenden emotional angesprochen, und die Aussagen erhalten appellative Kraft.

FT 8 hat zwar kein großes Problem mit dem begrenzten Sprachwissen, aber seine Texte enthalten sprachliche Normverletzungen. Allerdings beeinträchtigen sie kaum die Verständlichkeit des Textes. Dies betrifft vor allem syntaktische Fehler sowie Präpositionen und Richtungsangaben. Folgende Beispiele verdeutlichen dies:

Grammatischen Fehler:

Bsp. 13: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Solche Idee bin ich dagegen, dass die Leute immer nicht zufrieden sind, was sie sind. [*Ich bin dagegen, dass die Leute niemals damit zufrieden sind, was sie sind*].

Bsp. 14: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[...], da man mit seiner Arbeit nicht konzentrieren kann. [*da man sich auf seine Arbeit nicht konzentrieren kann*].

Präposition und Richtungsangabe:

Bsp. 15: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] und bin der Meinung, dass man seine Begabung nicht nur auf diese Bühne [auf dieser Bühne] präsentieren kann.

Bsp 16: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Durch die Medien und auch in den Zeitungen oder ins Magazin [in Magazinen] nimmt man ohne Zweifel wahr, dass [...].

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass FT 8 in der Lage ist, ein kohärentes Netz aus Standpunkt, Begründungen und Schlüssen zu erzeugen. Die Ursache-Wirkung-Beziehung basiert in hohem Maße auf dem lebenspraktischen Wissen und Allgemeinwissen des Schreibenden. Allerdings versucht er, seine subjektiven Einstellungen mithilfe generalisierender Sprachmittel zu verallgemeinern und auf eine neutrale Weise darzustellen. Betrachtet man die textsortenspezifische Strukturierung ist erkennbar, dass nur Text A keinen Diskussionsteil enthält, während sich dieser Teil des Textaufbaus in den beiden übrigen Texten finden lassen. Aber man sieht in Text C keine Einleitung, weil dieser gleich mit seinem Standpunkt anfängt. Der textsortenadäquate Textaufbau ist also nicht erreicht, und daher steht er auf der 3. Entwicklungsstufe. Text B enthält hingegen angemessene argumentative Textgestaltungselemente, deshalb steht er dort auf Stufe 4.

Vergleich der vorhandenen Textkompetenz in den thailändischen und deutschen Texten

Vergleicht man die muttersprachlichen mit den deutschsprachigen Texten, wird ersichtlich, dass die Textkompetenz von FT 8 beim Verfassen der deutschsprachigen Texte ein wenig höher ist. Betrachtet man die Texte in der Muttersprache erkennt man, dass er nur in Text c Pro- und Kontra-Argumente anführt, während er in Text a und Text b mögliche Einwände einfach vernachlässigt. Besseres sieht man in den deutschsprachigen Texten: In den Texten B und C gibt es Bezugnahmen auf mögliche Meinungsabweichungen. Er kann in Text B relevante argumentative Textgestaltungselemente einsetzen, während er beim Textverfassen in der

Muttersprache unzureichend in der Lage ist, denkbare Gegenargumente anzuführen. Dadurch erhält man ein Gesamtbild, das zeigt, dass er im Allgemeinen besser imstande ist, argumentative Texte in der deutschen Sprache zu verfassen als auf Thai. Grund könnte sein, dass der Schreibende beim Schreiben in der deutschen Sprache vorgegebene Informationen den Aufgabestellungen entnimmt und diese in eigenen Text umsetzt. Das führt zu einer größeren Informationsdichte in den deutschsprachigen Texten. Die Schreibaufgaben in der Muttersprache geben hingegen keine Sachverhalte zum Thema vor. Hier gibt es nur einige Bilder als Anregungen zum Weiterdenken. Aus diesem Grund spielt bei FT 8 die Informationsentnahme eine nicht zu unterschätzende Rolle für das Textschreiben im Deutschen.

Die muttersprachlichen argumentativen Texte von FT 8 enthalten mehr subjektive Interessen und Bezüge auf häusliche Bedingungen als die deutschsprachigen. Die deutschsprachigen Texte beinhalten mehr Fakten und Allgemeinwissen sowie mögliche Meinungsabweichungen zum Thema. Hier zeigen sich eine Entwicklungstendenz und eine deutliche Fähigkeit von FT 8, aus seiner subjektiven Welt hinauszugehen und strittige Sachverhalte aus der Perspektive eines neutralen Beobachters zu sehen.

C. Textkompetenzentwicklung

Bereits beim Verfassen der deutschsprachigen Texte zu Beginn des Schreibkurses sieht man, dass FT 8 Potential hat. Seine Kompetenz beginnt mit der 2. Stufe und entwickelt sich bis zur vollendeten Stufe.

Tab. 5.2-31: Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 8

Vorhandene Textkompetenz			Entwicklung der Textkompetenz		
Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 3

FT 8 ist schon am Kursanfang zufriedenstellend in der Lage, argumentative Texte zu verfassen: Er kann seinen Standpunkt explizit ausdrücken und diesen überzeugend begründen. Er geht nicht in allen Texten auf den fiktiven Lesenden ein und kann deshalb

nicht immer mögliche Gegenargumente bedenken. Beim Textverfassen im Laufe des Schreibkurses sieht man hingegen eine deutliche Entwicklung der Kompetenz in diesem Bereich. Er kann nämlich in den letzten drei deutschsprachigen Texten seine persönliche Betroffenheit überwinden und den strittigen Punkt mehr oder weniger aus fremden Perspektiven betrachten.

Zu bemerken ist, dass es FT 8 beim Schreiben vom Text I noch ein wenig schwer fällt, die Ichbezogenheit loszulassen. Es scheint, **dass das Thema „Schuluniform“ ihn ganz tief berührt**, weil er einmal ein sehr diszipliniertes Leben in einem Internat hatte. Das erkennt man am Textanfang, als er nachdrücklich von seinen Selbsterlebnissen erzählt:

Bsp. 17: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

Ich bin vor 10 Jahre im Internat geblieben und in dem musste man natürlich eine Schuluniform tragen und musste auch sogar die Haare kurz geschnitten lassen. Solche zeigt die Gleichheit der Studenten. Aber ich persönlich bin dagegen, dass man sowas machen muss, um Disziplin zu wahren. Die Studenten sollten entscheiden können, was sie anziehen wollen. Ich bin der Ansicht, dass die Schuluniform eine Beschränkung der Freiheit der Menschen ist. Daher ist mir die Uniform nicht wichtig. [...].

Ausgehend von diesen unangenehmen direkten Erfahrungen ist es für ihn schwer, sich von diesem Thema zu distanzieren und den strittigen Sachverhalt vielseitig zu sehen. Bei ihm kommt es aus diesem Grund zu einem verstärkten Auftreten von Nachteilen der Uniformierung vor, wie er weiter beschreibt:

Bsp. 18: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] In Thailand gibt es Problem bei der Schuluniform und es kann immer noch nicht lösen. Die meisten sind stolz auf ihrem Institut. Deswegen gibt es ganz oft Schlägerei zwischen Schulen. Manche Studenten hassen die anderen Studenten von der anderen Schule zum ersten Mal, dass sie die Uniform des verschiedenen Instituts sehen [...].

Man sieht im Text I eigentlich auch einen Vorteil, das ist aber nur eine kurze Erwähnung. Er spricht in diesem Zusammenhang nur knapp vom Gemeinschaftsgefühl und der Disziplin. Dieser Aspekt steht schon in der Aufgabenstellung, deshalb ist es nicht ungewöhnlich seltsam, dass er ihn behandelt. Das zeigt sich etwa in folgenden Formulierungen:

Bsp. 19: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Eine Uniform zeigt sich Solidaritätsgefühl und Ordnung. Mit der wehrt man Disziplin und es ist auch ein Abzeichen eines Institut. Eine Schuluniform ist eine Sorte der Uniform. Sie zeigt die Gemeinsamkeit der Studenten und identifiziert ihre Schule [...].

Es sollte hier nicht außer Acht gelassen werden, dass das narrative Ich im ganzen Text auftritt, besonders bei der Beschreibung der Nachteile der Uniformierung im Zusammenhang mit seinen Erfahrungen im Internat. Auffällig ist hier also das Vorherrschen der Beschreibung und nicht das Argumentieren. Pros und Cons werden nämlich nicht in einem kritischen Prozess abgewogen. Dies gilt als Hauptgrund dafür, dass er Stufe 4 nicht erreichen kann.

Verglichen mit Text I ist FT 8 in Text II besser in der Lage, strittige Sachverhalte aus der Distanz zu betrachten. Zum Thema der Schönheitsoperation bringt er sowohl seine Position als auch mögliche Gegenmeinungen an und beruft sich auf ein stützendes Beispiel aus seinem Freundeskreis. Zu bemerken ist dabei auch, dass das Pronomen „Ich“ viel weniger häufig verwendet wird als in Text I, und die Sachverhalte dadurch verallgemeinerter dargestellt werden. Der beschreibende Charakter steht ebenfalls nicht mehr im Vordergrund; er findet sich nur bei der Beschreibung eines stützenden Beispiels. Man sieht hier auch eine logisch-adäquate Argumentationskette. Im Allgemeinen kann man sagen, dass FT 8 imstande ist, nötige argumentationsspezifische Textgestaltungselemente in den Text II zu integrieren. Der Sachverhalt soll nun an folgender Textpassage verdeutlicht werden:

Bsp. 20: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

Ich bin allerdings gegen die Schönheitsoperation. Meiner Ansicht nach soll man mit seinem Äußern zufrieden sein, egal wie man aussieht und was man hat: dick, klein, große Nase usw. Die Schönheit ist nicht nur von Äußern, sondern auch von Innen. Außerdem kostet die Schönheitsoperation heute eigentlich immer noch teurer. Man muss ganz klar entscheiden, sich eine Operation machen zu lassen. Die Folge der Schönheitsoperation könnte manchmal nicht so zufrieden sein, wie man vorher erwartet. Aus meiner persönlichen Erfahrungen, eine Freundin von mir hat eine Nasenkorrektur machen lassen und nach zwei Monaten ist sie wieder in die Klinik gegangen, um ihre Nasenkorrektur noch einmal machen zu lassen und ja, sie musste dafür etwas mehr bezahlen [...].

Zur Thematisierung der Vorteile der Schönheitsoperation spricht FT 8 von einem besseren Ansehen. Dieser Vorteil wird gleich dadurch entkräftet, dass er die folgende **Aussage schreibt: „wenn jemand früher schön durch die Schönheitsoperation geworden ist [=wenn man plötzlich schön geworden ist], findet man, dass es sehr künstlich ist „[...] ihre Erfolg ist eigentlich schön heraus gekommen ist, aber man kann doch sehen, welche natürlich oder unnatürlich ist“. Diese Äußerungen sind zwar schwer verständlich,** aber es ist anzunehmen, dass er sagen möchte, dass es nicht natürlich ist, sondern künstlich, wenn jemand plötzlich schöner aussieht, obwohl diese Schönheit einen Erfolg mit sich bringt. Es ist in jedem Falle ein Versuch, seinen Standpunkt zu bekräftigen.

Wie Text II enthält auch Text III eine objektive Darstellung der Sachverhalte und eine Diskussion von Pro- und Kontra-Argumenten. Sein Standpunkt zum Thema Zusammenleben vor der Heirat wird explizit dargestellt und er führt eine Reihe von stützenden Gründen, wie man an folgendem Beispiel sehen kann:

Bsp. 21: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

[...] Ich persönlich bin der Meinung, dass Zusammenleben vor der Heirat zu einem gemütlichen Liebespaar in der Zukunft führen kann. [Vorteile] Zuerst kann man sich an seinem Eheleben gewöhnen [...]. Außerdem bin ich der Ansicht, dass es ein gutes Experiment ist, sich um zu entscheiden, ob sie oder er wirklich für sich ist, wie man vorher erwartet. In Bezug auf Zusammenleben vor der Heirat braucht man auch Verantwortung zu haben sowie die Vertrauen, mit denen kann später in gemütlichen Eheleben münden. Allerdings steht in der Statistik, dass die Leute, die zusammen vor der Heirat leben, scheiden später, aber ich finde, dass es eine Positiv sein kann. [Nachteile] Wenn man mit seinem Partner nicht mehr gemeinsam lebt, soll man dann scheiden, sonst bleibt man unter Leiden. Das ist der Grund, warum ich Zusammenleben vor der Heirat als ein gutes Mittel ist. Es geht eigentlich nicht nur um Liebe zwischen Mann und Frau, sondern auch die Vertrauen, die Gemütlichkeit des Ehelebens und vor allem die Verpflichtung vor und nach der Heirat.

Ein Blick auf die logische Formulierung am Beispiel 21 zeigt, dass FT 8 versucht, seine Position ausführlich zu begründen. Bei genauer Betrachtung jedoch ist zu erkennen, dass er sich über die Bedeutung **des Verbs „scheiden“ noch nicht im Klaren ist. Für ihn ist „scheiden“ mit „trennen“ gleichzusetzen. Deshalb findet er die Trennung vor der Heirat besser als Duldung nach der Heirat. Statt „trennen“ benutzt er „scheiden“,**

deshalb sieht er es positiv, wenn die Statistik zeigt, dass die Leute, die vor der Heirat zusammenleben, sich häufig später scheiden lassen. Es wird vermutet, dass ihm **wahrscheinlich nicht bekannt ist, dass man zunächst „heiraten“ muss, dann kann man „sich scheiden lassen“**. Bei der Verwendung des Verbs „sich scheiden lassen“ geht es also nicht nur um eine einfache Trennung, sondern vielmehr um das Recht, sich um ein gemeinsames Kind zu kümmern, Geld, wichtige Unterlagen und Wertgegenstände bzw. eine Gütertrennung. Aus diesem Grund ist es auf keinem Fall positiv, zuerst zusammenzuleben und dann sich scheiden zu lassen.

Resümierend ist festzuhalten, dass die deutliche Entwicklung der Textkompetenz von FT 8 im Besonderen in der Fähigkeit zur mehrdimensionalen Problembetrachtung liegt. Im Laufe des Schreibkurses baut er diese Fähigkeit aus und kann Pro- und Kontra-Argumente in die letzten drei Texte einsetzen. Das ist auch ein Indiz für eine beachtliche Sensibilität für Gefühle und Eindrücke fiktiver Lesender. Das, was für ihn noch als Hindernis für die vollendeten Entwicklung der Textkompetenz gilt, ist eine ungenügende Kompetenz, einen homogenen und kohärenten Text zu verfassen. Das Problem liegt vorwiegend in mangelhaften Kenntnissen über Textsorten und Sprachverwendung. Bei FT 8 kommt eine Vielzahl von Fehlern vor, die den Lesefluss auch erschweren. Die Fehler betreffen Genusbildung und Deklination, Wortstellung, Verbflexion und unangemessene Wortwahl. Diese Fehler sieht man bereits beim Textverfassen zu Beginn des Schreibkurses, d.h. er hat seine Schreibkompetenz noch nicht genug entwickelt. Die Textkompetenzentwicklung des Probandes wird in folgender Tabelle zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-32: Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 8

Aspekte der Textkompetenz	Vorhandene Textkompetenz		Textkompetenzentwicklung
	Thailändisch	Deutsch	Deutsch
Die sachorientierte Begründung	Begründung meist mit individueller	Begründung mit individuellen	Begründung mit Erfahrungs- und

	Perspektive und Erfahrungswissen Sporadische Kausalbeziehung (eine Ausnahme bildet Text c)	Vorlieben, Erfahrungs- und Allgemeinwissen Logische Kausalbeziehung	Allgemeinwissen Brüchige Zusammenhänge an manchen Stellen
Die mehrdimensionale Problem-betrachtung	Kein Anführen Kontra-Argumenten	Anführen von Kontra-Argumenten (eine Ausnahme bildet Text A)	Anführen von Kontra-Argumenten
Die Textstrukturierung	Textaufbau: Einleitung – Begründung des Standpunkts – Schlussteil (Text c: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil)	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil (eine Ausnahme bildet Text A)	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil
Das leserorientierte Schreiben	Keine Leserbewusstheit (eine Ausnahme bildet Text c)	Leserbewusstheit durch Wechselseitigkeit der Perspektiven	Leserbewusstheit durch Wechselseitigkeit der Perspektiven
Sonstiges	Häufiges Auftreten des Wortes „Ich“	Viele grammatische Fehler, die die Verständlichkeit	Viele grammatische Fehler, die die Texte stellenweise schwer verständlich machen

		des Textes beeinträchtigen Zuwachs an Informationen	Zuwachs an Informationen
--	--	--	--------------------------

FT 9**A. Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen**

FT 9 steht beim Verfassen seiner drei muttersprachlichen Texte auf der 2. Stufe. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt:

Tab. 5.2-33: Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 9

Text a	Text b	Text c
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2

FT 9 verfasst die muttersprachlichen, argumentativen Texte sehr direkt aus seinen persönlichen Interessen und individuellen Bedürfnissen heraus. Er verarbeitet seine subjektive Erfahrungswelt, ohne Sachwissen für die Begründung zu nutzen. Das zeigt sich beispielsweise in Text a, in dem er seine eigenen aus dem Dicksein entstehenden Lebensschwierigkeiten beschreibt und diese zum Ausgangspunkt für die Entfaltung der thematischen Problematik macht. Er verwendet den ganzen Hauptteil, und zwar mehr als die Hälfte des Gesamttextes, für die Beschreibung seiner Probleme mit Übergewicht und der gesundheitlichen Vorteile nach einem gesunden Abnehmen durch Ernährungsumstellung und Sport. Darüber hinaus erzählt er von seinem Mitschüler, der wegen Abnehmens durch Fasten krank ist. Er stellt seinen Mitschüler als Gegenbild von ihm dar und schlussfolgert daraus, dass die Beantwortung der Frage, ob es schick oder schädlich ist, davon abhängt, auf welche Weise man abnimmt (s. Folgende Textpassage):

Bsp. 1: Zum Thema „Dünn-schick oder schädlich?“

[...] ข้าพเจ้าเองนั้นเป็นบุคคลที่เคยมีน้ำหนักเกินมาตรฐานไปมาก [...] ข้าพเจ้าเหนื่อยง่ายมากกว่าผู้อื่น ได้รับความเจ็บมากเมื่อประสบอุบัติเหตุเพราะน้ำหนักตัวที่มากเกินไป [...] การโดนล้อหรือพูดจาเสียดสีมักเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นเสมอๆ [...] นี่เป็นเหตุผลที่ทำให้ข้าพเจ้าลดน้ำหนัก ข้าพเจ้าต้องหักห้ามใจ ไม่รับประทานอาหาร ของหวาน ของคาว ของทอด [...] ต้องออกกำลังกายอย่างหนัก สุขภาพของข้าพเจ้าดีขึ้นอย่างเห็นได้ชัด [...] ในทางกลับกันเพื่อนของข้าพเจ้าใช้ชีวิตตรงกันข้าม เขาไม่ออกกำลังกาย พึ่งพาอาหารเสริมและสถาบันลดน้ำหนัก [...] สุขภาพแย่งเรื่อยๆ เขาเริ่มมีปัญหาในการเข้าสังคม ผลการเรียนไม่ค่อยดีนัก [...] ดังนั้นสำหรับข้าพเจ้าเองแล้วอาจกล่าวได้ว่า รูปร่างผอมนั้นเป็นได้ทั้งความสวยงามและความทรุดโทรมขึ้นอยู่กับหนทางที่ไปสู่ความผอมนั้น [...]

Eine solche Ich-Perspektive findet sich auch in den Texten b und c. In Text b sieht man nur seine individuellen negativen Eindrücke von der Kompetenzshow „Thailand’s got talent“. Gute Seiten dieser Show werden gar nicht thematisiert, weil der Proband selbst gar kein Interesse an diesem Programm hat. So schreibt er eher, dass er sich Thailand’s got talent nur anschaut, wenn er gar nicht weiß, was er fernsehen soll oder wenn er denn Fernseher einfach laufen lässt, um sich nicht allein zu fühlen. Dabei bringt er eine Reihe von Nachteilen vor und beschreibt diese ausführlich, wie sich etwa im Folgenden zeigt:

Bsp. 2: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] ข้าพเจ้าเองเป็นบุคคลหนึ่งที่ไม่ค่อยได้ชมรายการนี้นัก จะชมก็ต่อเมื่อไม่มีอะไรทำจริงๆ หรือเป็นการเปิดโทรทัศน์ทิ้งไว้ และในมุมมองของข้าพเจ้า ข้าพเจ้าคิดว่า TGT นี้ไม่จำเป็นต่อประเทศเรานัก ด้วยเหตุผล 3 ประการดังต่อไปนี้ ประการแรก TGT เป็นรายการที่ผู้ชมทางบ้านจะแสดงโชว์ความสามารถอะไรก็ได้ [...] ซึ่งโชว์ที่ออกมามีทั้งที่ผู้ชมคิดว่า “ดี” และ “ไม่ดี” หรือ “เหมาะสม” และ “ไม่เหมาะสม” [...] ยกตัวอย่างเช่น โชว์ใช้หน้าอกวาดภาพและบอกว่าเป็นงานศิลปะ เป็นต้น ประการที่สอง เมื่อเกิดเหตุการณ์เช่นที่กล่าวไปข้างบนแล้วแน่นอนว่าย่อมเกิดการวิพากษ์วิจารณ์ บ้างก็ดีเพื่อก่อ แต่บ้างก็ทำเพื่อซ้ำเติมและความสนุกสนานตัว เกิดความบันเทิงบนความบันเทิงบนความทุกข์ของผู้อื่น [...] ประการสุดท้ายข้าพเจ้าเห็นว่ากรรมการตัดสินไม่ยุติธรรมนัก [...]

In Text c geht es aber hauptsächlich um eine Beschreibung der, auf einer subjektiven Situation basierenden Stellungnahme, nämlich um die Vorteile des Musikhörens beim Hausaufgaben-Machen. Dabei steht die egozentrierte und gefühlsbetonte Beschreibung im Vordergrund, wie es sich z.B. im Folgenden zeigt:

Bsp. 3: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

มีคนจำนวนไม่น้อยที่ต้องฟังเพลงขณะทำงานหรือทำการบ้าน อาจด้วยเหตุผลที่ว่าความสุนทรีย์นั้นจะช่วยจรรโลงจิตใจ ทำให้รู้สึกสบายและสามารถทำการบ้านได้ดีขึ้น หรืออาจเพราะเหตุผลที่ไม่ชอบความเงียบจนเกิดเสียงหวีดขึ้นในหู ข้าพเจ้าเป็นคนหนึ่งที่ต้องฟังเพลงขณะทำการบ้าน เพราะรู้สึกว่าดนตรีนั้นช่วยผ่อนคลายความตึงเครียดที่สะสมทั้งวันหรือความเครียดที่ฟุ้งก่อดำขึ้นขณะทำการบ้าน โดยเพลงที่ข้าพเจ้านิยมฟังมักเป็นเพลงบรรเลง เพลงคลาสสิกที่ไม่มีเนื้อร้อง ซึ่งเป็นเพลงชนิดที่ข้าพเจ้าไม่มีใครฟังนักในเวลาอื่นๆ เพราะรู้สึกว่าช่างมีจังหวะที่เนิบช้า และจับหาความหมายใดๆ มาได้เอาเสียเลย นอกจากนี้ยังมีเพลงจำพวกที่ดนตรีไม่เร้าอารมณ์นัก หรือมีเนื้อร้องที่เป็นโมโนโทน ซึ่งเหล่านี้เป็นเพลงที่ทำให้ข้าพเจ้ารู้สึกผ่อนคลายได้มาก [...] ข้อดีอีกอย่างของการฟังเพลงขณะทำการบ้านก็คือ ขจัดความเงียบจนหูอื้อออกไป ซึ่งหากมีผู้ใดที่เคยตกอยู่ในสถานะเงียบจนได้ยินเสียงหวีดเข้ามาในหูแล้ว ย่อมรู้ว่าความเงียบเช่นนี้ทำลายสมาธิไม่ต่างจากเสียงอีกทีก็ [...]

Aus der Betrachtung der kausalen Beziehungen geht eindeutig hervor, dass FT 9 zwar die Gründe für seinen eigenen Standpunkt nach dem Schema „Erstens-zweitens-drittens“ einordnet, er aber ist nicht in der Lage, aus seiner subjektiven Welt hinauszugehen und den strittigen Sachverhalt aus der Perspektive eines objektiven Beobachters zu sehen sowie diesen Standpunkt mit Sachwissen zu begründen. Durch eine eindimensionale Betrachtungsweise entstehen Lücken in der Argumentation, deshalb kann man seine Aussagen leicht widerlegen. Allerdings versteht er, dass seine These nur in einem bestimmten Bereich gültig ist. Deshalb drückt er in den Texten anhand der Struktur „ถ้า ... ก็“ (wenn ... dann), „ตราบใดที่“ (solange) oder „ทั้งนี้ทั้งนั้นก็ขึ้นอยู่กับ“ (es kommt drauf an) die Einschränkung der Geltung seiner Behauptungen aus. Das zeigt sich deutlich in den folgenden Formulierungen:

Bsp. 4: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

แต่ถ้าหากความผอมนั้นได้มาด้วยการอดอาหารและพึ่งยาลดน้ำหนัก สิ่งที่ได้มาก็จะคือความทรุดโทรม ซึ่งจะยังให้เกิดผลเสียตามมา ดังที่ปรากฏให้เห็นทั่วไปในสังคม

Bsp. 5: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

ดังนั้นข้าพเจ้าจึงมีความเห็นว่าเราไม่ต้องการ Thailand’s got talent ตราบใดที่ผู้ผลิตยังล้มจรรยาบรรณของวิชาชีพ ไม่สนใจการสร้างสรรคสังคม และคนไทยเองยังมีธรรมเนียมปฏิบัติที่ละทิ้งไม่ได้เลยเช่นนี้

Bsp. 6: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

ข้าพเจ้าจึงมีความเห็นว่า การฟังเพลงขณะทำการบ้านทำให้ทำงานได้ดีขึ้น [...] ทั้งนี้ทั้งนั้นก็ขึ้นอยู่กับชนิดของ เพลงที่ฟังด้วย ซึ่งผู้ฟังหรือผู้ทำการบ้านก็ควรเลือกให้ตรงกับจริตของตนเอง ก็จะสามารถช่วยทำให้ทำงานดีขึ้น

Bei der Betrachtung der argumentativen Texte von FT 9 ist ersichtlich, dass er die Texte aus seinen direkten Erlebnissen heraus schreibt. Dabei kann er auch keine möglichen Gegenpositionen der Lesenden mitberücksichtigen. Das weist darauf hin, dass er sich fiktive Lesende bzw. mögliche Einwände nicht vorstellen kann. Wenn das so ist, dann kann eine dialogische Ordnung der argumentativen Textstruktur, wobei die Wechselseitigkeit der Perspektiven das Kernstück bildet, nicht hergestellt werden. Eine textsortenspezifische Struktur des argumentativen Textes wird also nicht erreicht.

B. Vorhandene Textkompetenz im Deutschen

FT 9 steht beim Verfassen argumentativer Texte in der deutschen Sprache meistens auf der 2. Stufe, nur hinsichtlich Text A auf Stufe 3. Die Ergebnisse werden in folgender Tabelle dargestellt:

Tab. 5.2-34: Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 9

Text A	Text B	Text C
Stufe 3	Stufe 2	Stufe 2

Ganz ähnlich wie die muttersprachlichen Texte verfasst FT 9 seine deutschsprachigen Texte vorwiegend erlebnisorientiert. Dabei bringt er seine persönlichen Vorlieben und seine häusliche Situation in Bezug auf das Thema ins Spiel. Aber diesmal bringt er seine persönlichen Erfahrungen so vor, dass sich ein allgemeines Interesse mit ihnen verbinden lässt. Er verallgemeinert seine subjektiven Erlebnisse und Einstellungen durch die Verwendung von verallgemeinernden Pronomina und generalisierenden Nominalphrasen. Dies zeigt sich etwa in folgenden Passagen:

Verallgemeinernde Pronomina:

Bsp. 7: **Zum Thema** „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Niemand kann ablehnen, dass Hausaufgaben den Stress erhöhen und ich bin sicher, dass niemand sagen wird, dass er oder sie viel „Spaß“ mit Hausaufgaben hat.

Bsp. 8: Zum Thema „Thailand’s got Thailand – brauchen wir das?“

Aus diesem Grund glaube ich, dass wir Thailand’s talent brauchen.

Bsp. 9: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Bei dieser Methode wird das Gewicht in der kurzer Zeit schnell abnehmen, deshalb freut man sich, dass er/sie rechte Methode gewählt hat.

Generalisierenden Nominalphrasen:

Bsp. 10: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Es gibt so viele Leute, die Musik hören, während sie Hausaufgaben schaffen müssen. Persönlich bin ich für das Musikhören beim Hausaufgaben machen, weil ich auch die Person bin, die Musik hört, während ich Hausaufgaben mache.

Bsp. 11: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Viele Frauen der Welt bemühen sich, um schlank zu sein, damit sie schöne Frauen werden können.

Bsp. 12: Zum Thema „Thailand’s got Thailand – brauchen wir das?“

Thailan’s got talent ist jetzt ein berühmtes Program, auf das so viele Leute Acht geben und immer ein Stadtgespräch ist.

Ein weiteres kennzeichnendes Merkmal von FT 9 ist, dass er die Texte nur in einer Argumentationsrichtung verfasst. Hier werden nämlich keine möglichen alternativen Positionen zum Thema behandelt. Eine Ausnahme bildet Text A, weil hier gegensätzliche **Standpunkte, d.h. „schick“ und „schädlich“ in Betracht gezogen werden. Er erwähnt eine gesunde und eine schädliche Abnehmmethode sowie die daraus entstehenden Folgen.** Das folgende Textbeispiel verdeutlicht dies:

Bsp. 13: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] [eine schädliche Methode zur Dünnheit] Der erste Typ sind die Menschen, die lieber einen einfachen Weg zum Erfolg verwenden. Solche Typ macht eine Abmagerungskur und weigert sich, Sport zu treiben [...]. Jedoch ist sie unrichtige Methode, weil nachdem er/sie stoppt, bekommt er/sie Jo-Jo-Effekt, der ihn/sie dicker macht. Außerdem erhält er/sie die Unterernährung, die seine/ihre Gesundheit zerstört, deshalb ist die Dünnheit zweifellos schädlich. [eine gesunde Methode zur Dünnheit] Der zweite Typ sind die Menschen, die richtige Methode benutzt [...]. Was die richtigen Methoden sind, sind zum Beispiel fett und Zucker reduzieren, gesundes Essen essen und Sport kontinuierlich treiben. In Wirklichkeit sind diese Methode nicht zu schwer zu machen, trotzdem lehnt er/sie ab [...]. Jedoch wenn er/sie das machen kann, bekommt er/sie unbezahlbares Ergebnis [...].

Neben der kurzen Erwähnung der fremden Perspektive kann FT 9 in seinem deutschsprachigen Text auch eine Argumentation zeigen, wobei er den eigenen Standpunkt sachgerecht begründet und seine Argumente in eine logische Reihenfolge bringt. Allerdings liest sich der Text im Allgemeinen nicht flüssig, weil der Lesefluss **durch die wiederholte Verwendung des 3. Personalpronomens „er/sie“ durchgehend im Text gestört wird** (siehe Bsp. 13). Ein homogener Text ist aus diesem Grund nicht zu erreichen.

Im Unterschied zu Text A gibt es in Text B und C keine Berücksichtigung der fremden Perspektive. Es geht es vielmehr um eine einseitige Begründung des Standpunkts mit persönlichen Umständen und individuellen Vorlieben. Dies zeigt sich im Besonderen in Text B, in dem er fast den ganzen Hauptteil mit emotionalen Beschreibungen der **Lebensschwierigkeiten der Kandidaten der Show von „Thailand’s got talent“ verwendet**. Dies kann anhand folgender Passagen verdeutlicht werden (die gefühlsbetonte Darstellung der Sachverhalten wird durch einen Unterstrich gekennzeichnet):

Bsp. 14: Zum Thema „Thailand’s got Thailand – brauchen wir das?“

[...] Zum Beispiel ein Mann, der sich zu einer Frau verwandeln möchte. Er hatte Angst vor seinem Vater, weil seiner Vater das natürlich nicht akzeptieren kann, jedoch möchte der Mann sich als eine wirksame Person bewähren, deshalb kam er zu Thailand’s got talent. Als er seines Singen began, brachte er das Publikum zum Erliegen und manche begannen, sich zu weinen. Es gibt noch ein Beispiel, die ich nicht vergessen kann. Es war eine Frau, die Krebs hatte. Sie sagte, dass sie nicht

wusste, wie lange konnte, aber sie hatte Glück, weil bevor ihrem Tod sie ihrem Traum verwirklichen konnte [...].

Im Text geht es in hohem Maße um eine assoziative Aneinanderreihung von Einfällen und Gedanken und um eine emotionale, von Subjektzentriertheit geprägte Stellungnahme zum Thema. Der Proband verwendet fast eine Seite für die Beschreibung der ihn beeindruckenden Shows. Dadurch wird eine argumentative Themenentfaltung in den Hintergrund gerückt, d.h. es gibt keine Diskussion der Vor- und Nachteile und keine sachbezogene Begründung.

Fast Gleiches gilt auch für den Text C. Hier zeigt sich bei der Begründung der eigenen Position deutlich das Vorherrschen einer ichzentrierten Darstellung:

Bsp. 15: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] Persönlich bin ich für das Musikhören beim Hausaufgaben machen, weil ich auch die Person bin, die Musik hört, während ich Hausaufgaben mache. Bei mir erhöht die Leistung um Musikhören. Niemand kann ablehnen, dass Hausaufgaben den Stress erhöhen und ich bin sicher, dass niemand **sagen wird, dass er oder sie viel „Spaß“ mit den Hausaufgaben hat. Sie**, Hausaufgaben, kann man jedoch nicht vermeiden, sie zu machen, deshalb braucht man eine Hilfe, die einen Stress reduzieren kann. Musik ohne Text, zum Beispiel klassische Musik, ist das Passendes, weil ich irgendwann die Musik mit dem Text höre, werde ich von der einfach meine Aufmerksamkeit abgelenkt. Jedoch wenn das Musikhören meinen Stress abbaut, kann ich meine Aufgaben offensichtlich gut machen [...].

Zu bemerken ist, dass die Texte von FT 9 eine Vielzahl von Konnektoren enthalten. **Kausale Verknüpfungsmittel wie „weil“, „deshalb“, „deswegen“, „aus diesem Grund“, konzessive Konnektoren wie „obwohl“, „trotzdem“, „während“, „aber“, „jedoch“ und konditionale Konnektoren wie „wenn“ tauchen durchgehend in den Texten auf. Jedoch** werden die konzessiven Konnektoren nicht verwendet, um mögliche Gegenpositionen darzustellen, und der **konditionale Konnektor „wenn“ dient auch nicht dazu, die Geltung** der These einzuschränken. Beim Textverfassen im Deutschen werden von ihm solche Verknüpfungsmittel meistens nur als erzählende bzw. beschreibende Elemente benutzt, nicht als argumentative Textgestaltungselemente.

Aufgrund der Verwendung zahlreicher Verknüpfungsmittel enthalten die Texte von FT 9 viele komplexe Sätze. Durch die Satzkomplexität wirken manche Textstellen schwer verständlich. Die Sätze werden so umständlich verfasst, dass der Schreibende selbst auch verwirrt ist und dadurch die Sätze nicht richtig schreiben kann. Dies soll nun an folgenden Beispielen deutlich gemacht werden:

Bsp. 16: **Zum Thema** „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Sie, Hausaufgaben, kann man jedoch nicht vermeiden, sie zu machen, deshalb braucht man eine Hilfe, die eigenen Stress reduzieren kann.

Im Beispiel 16 beginnt FT 9 den Satz mit dem Personalpronomen „sie“, das sich auf das nachfolgende Nomen „Hausaufgaben“ bezieht. Der kataphorische Verweis wird normalerweise gern als rhetorische Figur eingesetzt, um Spannung zu erzeugen bzw. zu erhöhen. Deshalb findet sich dieser Schreibstil meist in spannenden Geschichten. Diese Verweisform ist aus diesem Grund in diesem Kontext nicht adäquat, weil es hier ein sachbezogenes Schreiben ist und keine Spannung erzeugt werden soll. Auch die Ausdrücke „sie zu machen“ sind hier unnötig, weil der vorherige Satzteil sich mithilfe des Verbs „vermeiden“ schon verstehend lesen lässt: also könnte der Satz von „Sie, Hausaufgaben, kann man jedoch nicht vermeiden, sie zu machen, (...)“ zu „Hausaufgaben kann man jedoch nicht vermeiden“ umformuliert werden.

Bsp. 17: **Zum Thema** „Thailand’s got Thailand – brauchen wir das?“

Obwohl manchmal es so sieht, als ob das Programm nur die Zuschauerzahlen möchte. Jedoch bin ich der Auffassung, dass dieses Programm *jedoch* die Chance, die viele Leute in unserer Gesellschaft brauchen, ermöglichen.

Der konzessive Konnektor „obwohl“ verbindet zwei Sätze miteinander. Der Nebensatz formuliert eine Bedingung, der Hauptsatz eine Folge, die aber nicht oder anders als erwartet eintritt. Aber im Fall von FT 9 gibt es nur den konzessiven Nebensatz. Der Hauptsatz wird hingegen mit „jedoch“ eingeleitet. „Jedoch“ ist daher in diesem Zusammenhang unnötig. Die Satzstruktur „obwohl ... jedoch/aber“ wird aber in der thailändischen Muttersprache häufig verwendet, d.h. „ถึงแม้ ... แต่ก็“. Dies deutet darauf

hin, dass FT 9 beim Textschreiben im Deutschen von der thailändischen Sprache beeinflusst wird.

Bsp. 18: Zum Thema „Thailand’s got Thailand – brauchen wir das?“

Sie sagte, dass sie nicht wusste, wie lange konnte, aber sie hatte Glück, weil bevor ihrem Tod sie ihrem Traum verwirklichen konnte.

Mit zunehmender Länge und komplexeren Sätzen fällt es dem Schreibenden schwer, die Sätze sprachnormgerecht und logisch-adäquat zu formulieren. Hier fehlen Wörter, nämlich „sie leben“: „Sie sagte, dass sie nicht wusste, wie lange sie leben konnte“. Außerdem verwechselt er auch „vor“ mit „bevor“. In diesem Fall braucht man die Präposition „vor“, weil hier das Nomen „ihrem Tod“ folgt: „weil vor ihrem Tod sie ihrem Traum [!] verwirklichen konnte“.

Bsp. 19: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Was die richtigen Methode sind, sind zum Beispiele Fett und Zucker zu reduzieren, gesundes Essen essen und Sport kontinuierlich treiben.

Der oben genannte Satz ist unnötig komplex. Man könnte also einfach formulieren: „Die richtigen Methoden sind zum Beispiel Fett und Zucker zu reduzieren, gesund zu essen und Sport kontinuierlich zu treiben“.

Insgesamt wird deutlich, dass FT 9 in der Lage ist, sich zum Thema zu positionieren und seine Position zu begründen. Jedoch ist die Begründung meistens von einer subjektzentrierten und erlebnisorientierten Inhaltsorganisation bestimmt. Er verfasst seine Texte vorwiegend auf der Basis seiner persönlichen Umstände und Interessen, ohne mögliche Gegenargumenten zu bedenken. Eine sachbezogene Darstellung des thematischen Gegenstandes findet sich auch kaum. Eine entsprechende argumentative Textstruktur wird bei FT 9 daher nicht erreicht.

Vergleich der vorhandenen Textkompetenz in den thailändischen und deutschen Texten

Schaut man sich die in der thailändischen und deutschen Sprache, verfassten Texte von FT 9 an, so ergibt sich ein fast ähnliches Bild: FT 9 entfaltet den thematischen

Gegenstand auf der Basis seiner Alltagserfahrungen und persönlichen Vorlieben. Die subjektive Darstellung der Sachverhalte zeigt sich daher sowohl in den mutter- als auch in den deutschsprachigen Texten. Aber in den letztgenannten sieht man ein stärkeres Auftreten der ich-narrativen Perspektive. Dabei geht es um eine Darstellung der eigenen Position und die stützenden Beispiele sowie Belege, die sich nur auf seinen individuellen Geschmack und seine eigenen Bedingungen beschränken. Obwohl er versucht, anhand von Verallgemeinerungsstrategien, die subjektiven Eindrücke und Empfindungen auf eine neutrale und objektive Weise darzustellen, weisen die Texte kaum einen intersubjektiven Charakter auf, weil es in diesem Zusammenhang keine Bezugnahme auf Sachwissen, Informationen aus anderen Quellen oder auf denkbare Einwände und mögliche Einstellungen der Lesenden gibt; Es geht also in hohem Maße um die Ichbetroffenheit. Den Texten fehlt daher ein Diskussionsteil, in dem der eigene Standpunkt und alle alternativen Positionen zum Thema in Betracht gezogen werden.

FT 9 hat kein großes Sprachproblem durch seinen begrenzten Wortschatz in der deutschen Sprache. Die Texte im Deutschen sind daher lexikalisch und syntaktisch differenziert und enthalten neben einfachen auch anspruchsvolle Kohäsionsmittel. Relativsätze und indirekte Rede werden auch verwendet. Trotzdem sieht man an manchen Textstellen auch eine unangemessene Wortwahl und einen nicht-adäquaten Einsatz von Verknüpfungsmitteln. Die Sprachabweichungen beeinträchtigen z.T. den Textzusammenhang.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es in den Texten von FT 9 eine Untermauerung der eigenen Meinung mit Begründungen gibt. Aber man findet hier keine Argument-Entwicklung und keine argumentationstypische Textgestaltungselemente (wie Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten, sachorientierte Begründungen und Leserantizipation). Daraus kann man schlussfolgern, dass die vorhandene Textkompetenz von FT 9 in der Muttersprache und in der deutschen Sprache fast gleich ist, d.h. keine hohe Textkompetenz vorliegt.

C. Textkompetenzentwicklung

Bei der Betrachtung der Textkompetenz von FT 9 beim Textverfassen am Anfang und im Laufe des Schreibkurses zeigt sich keinerlei Veränderung. Er befindet sich immer auf der 2. Stufe, wie es folgende Tabelle herausstellt:

Tab. 5.2-35: Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 9

Vorhandene Textkompetenz			Entwicklung der Textkompetenz		
Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
Stufe 3	Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2

Man kann anhand der Analyseergebnisse feststellen, dass es keine Entwicklung der Textkompetenz zwischen dem Anfang und dem Schluss des Schreibkurses gibt. Ein kennzeichnendes Merkmal der Texte von FT 9 sind eine Nutzung der Ichbezogenheit als Ausgangspunkt für das Argumentieren und eine Vernachlässigung alternativer möglicher Positionen zum Thema.

FT 9 drückt seinen Standpunkt ganz explizit aus und begründet diesen erlebnisorientiert, genauso wie die zu Beginn des Schreibkurses verfassten Texte. In erster Linie handelt es sich um eine Untermuerung des eigenen Standpunkts mit mehreren begründenden Aussagen. Dabei besteht keine Entwicklung der Argumente, und die stützenden Sachverhalte liegen nur innerhalb der subjektiven Welt des Schreibenden. Mit anderen Worten: FT 9 verfasst seine Texte immer ganz direkt aus persönlichen Vorlieben, Interessen und individuellen Bedingungen heraus, ohne mögliche Einwände oder Gedanken sowie Gefühle der Lesenden zu bedenken.

Auffällig ist bei den drei letzten deutschsprachigen Texten von FT 9 die folgende Textstruktur: Eine Einleitung, die den Problemumriss oder eine Darstellung des Standpunkts enthält, ein Hauptteil, der nur stützende Gründe für den Standpunkt nach **dem Schema „erstens, zweitens, drittens usw.“ zeigt, und ein** Schlussteil, der als Feststellung der in der Einleitung aufgestellten These gilt. Den Texten fehlt also ein

Diskussionsteil, weil hier keine Pro- und Kontra-Argumente zur Diskussion gebracht werden. Dies soll nun am Beispiel vom Text II verdeutlicht werden:

Bsp. 20: **Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“**

Einleitung: Schönheitsoperation ist heutzutage populär [...]. Wir können Klinik für die plastische Chirurgie in vielen treffen. Was bedeutet das? Das bedeutet, dass Menschen in der Zeit der Globalisierung solche Operation akzeptieren und ja auch bei mir selbst (Standpunkt).

Hauptteil: Der erste Vorteil, die ich von der Schönheitsoperation klarsehen, ist, dass die Operation das Selbstvertrauen und das Selbstwertschätzung manche Leute bieten. In unserer Gesellschaft gibt es Leute, die unter Missbildungen leiden müssen. Sie bekommen das Leid. [...]. deshalb wenn es den Weg gibt, der das Leid zerstören kann. Warum nimmt man ihn nicht?

Und jetzt kommt der zweite Vorteil – wir, Human, können nicht unsere Gesichte wählen. Manchmal wir sind mit unseren Ansehen nicht zufrieden. [...]. Ich bin der Meinung, dass wenn wir diese Gesichte in ganzen Leben leben müssen, sollen wir mit der Gesichte, mit der wir zufrieden sind, leben.

Schlussstein: Aus diese zwei Gründe bin ich für die Schönheitsoperation. Menschen sollen mit Selbstvertrauen und Selbstwertschätzung leben und auch mit zufrieden Aussehen, falls sie glücklich leben kann.

Betrachtet man die Kausalbeziehung im Text II, zeigt sich jedoch deutlich, dass FT 9 anhand eines angemessenen Einsatzes von Verknüpfungsmitteln sinnstiftende Zusammenhänge im Text gestalten kann. Verglichen mit dem Textverfassen zu Beginn des Schreibkurses sieht man, dass es beim Verfassen der Texte in der Folgezeit keine Brüche bzw. keine schwer verständlichen Textstellen mehr gibt. Das bedeutet also eine höhere Kompetenz zur Informationsverarbeitung und Kohärenzbildung. Allerdings bleibt die mangelnde Fähigkeit, eine dialektische Argumentationskette zu gestalten, immer noch deutlich erkennbar. Seine Texte enthalten nämlich nur eine lineare Argumentationskette, wobei nur eine einseitige Perspektive im Mittelpunkt des schriftlichen Argumentierens steht. Mögliche Gegenargumente bzw. Einwände zu einem strittigen Sachverhalt werden immer noch nicht miteinbezogen.

Eindeutig beobachtbar ist bei FT 9 die Leserbewusstheit. Dies erfolgt jedoch nur durch die Verwendung von rhetorischen Fragen und dem generalisierenden Pluralpronomen „wir“, d.h. nur an der Textoberfläche, nicht durch die Antizipation der Leserperspektive,

und zwar mittels der Vorstellung möglicher Einwände, Eindrücke oder Gefühle des Lesenden. Dadurch wird keine besonders starke appellative Kraft entfaltet.

Insgesamt wird deutlich, dass FT 9 noch kein klares Verständnis dafür hat, dass man beim Verfassen von argumentativen Texten neben der eigenen klaren Positionierung zu einer strittigen Frage auch mögliche Positionen bedenken und Sachwissen in funktionaler Weise für die aufgestellte These nutzen muss. Bei ihm kommen wenige Probleme mit Sprachwissen vor. Hier finden sich stellenweise Sprachfehler bzw. Leichtsinnsfehler, die vor allem die Wortstellung im Satz und die Genusmarkierung betreffen. Diese beeinträchtigen die Verständlichkeit des Textes nur an einigen Stellen. Das Hauptproblem von FT 9 ist eigentlich sein eingeschränktes Textsortenwissen, das trotz des Wissenserwerbs im Schreibkurs nicht in der Praxis verwendet wird. Nur wenn FT 9 über die Ich-Perspektive hinausgehen und die strittige Frage mit den Augen eines neutralen Beobachters sehen könnte, würde er noch einen großen Fortschritt beim Schreiben machen. Die Textkompetenzveränderung von FT 9 kann zusammenfassend in folgender Tabelle dargestellt werden:

Tab. 5.2-36: Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 9

Aspekte der Textkompetenz	Vorhandene Textkompetenz		Textkompetenzentwicklung
	Thailändisch	Deutsch	Deutsch
Die sachorientierte Begründung	Begründung mit persönlicher Perspektive und individuellen Bedingungen Vereinzelte Kausalbeziehung durch einseitige Problem-betrachtung	Begründung mit persönlichen Interessen und Erfahrungswissen Vereinzelte Kausalbeziehung durch einseitige Problembetrachtung	Begründung mit persönlichen Interessen und Erfahrungswissen Vereinzelte Kausalbeziehung durch einseitige Problembetrachtung

Die mehrdimensionale Problem-betrachtung	Kein Anführen von Kontra-Argumenten	Kein Anführen von Kontra-Argumenten (eine Ausnahme bildet Text A)	Kein Anführen von Kontra-Argumenten
Die Textstrukturierung	Textaufbau: Einleitung – Begründung der eigenen Position -Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Begründung der eigenen Position-Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Begründung der eigenen Position – Schlussteil
Das leserorientierte Schreiben	Keine Leser-bewusstheit	Keine Leserbewusstheit	Leserbewusstheit durch rhetorische Fragen
Sonstiges		Brüchige Textzusammenhänge an manchen Textstellen durch Satzkomplexität	Zuwachs an verallgemeinernden Sachverhaltsdarstellungen

FT 10

A. Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen

FT 10 steht beim Verfassen der drei muttersprachlichen Texte auf Stufe 4. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt:

Tab. 5.2-37: Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 10

Text a	Text b	Text c
Stufe 4	Stufe 4	Stufe 4

FT 10 argumentiert in einzelnen Punkten in den muttersprachlichen Texten nicht nur aus einer subjektiven Erfahrungswelt, sondern auch aus Allgemeinwissen bzw. externem Wissen heraus. Er versucht, seine Meinung reflektiert zu äußern. Das sieht man deutlich, wenn er beispielsweise das Hauptthema „Dünn – schick oder schädlich?“ kritisch betrachtet. Zu diesem Punkt vertritt er die Meinung, dass Dünnsein von der jeweiligen Betrachtungsweise abhängt. Es ist nicht immer so, dass dünne Leute schädlich oder kränklich aussehen müssen, denn auch dicke Leute können kränklich aussehen, wenn sie sich nicht um die Gesundheit kümmern. Dann bringt er diese Überlegung mit seinem eigenen Standpunkt in Verbindung. Dieser bezieht sich darauf, dass Dick- oder Dünnsein keine Rolle für den Probanden spielt, weil für ihn das Wichtigste ist, dass man gesund bleibt und mit seiner Figur zufrieden ist (s. Folgendes Beispiel):

Bsp. 1: Zum Thema „Dünn-schick oder schädlich?“

[...] รูปร่างผอมสำหรับดิฉันคือหนทางไปสู่สุขภาพที่ทรุดโทรม เนื่องจากการที่จะมีรูปร่างที่ผอมได้นั้น อาจจะแลกมาด้วยการสูญเสียหลายอย่างไปเช่น ต้องงดอาหาร จำกัดอาหารให้อยู่ในสัดส่วนที่จำกัด ทำให้ร่างกายขาดสารอาหารที่จำเป็น แต่ก็มีกรณีเฉพาะเหมือนกัน เช่น ในกรณีของคนที่เกิดมาผอมตั้งแต่กำเนิด [...] แต่ในทางกลับกันนั้นเราไม่สามารถพูดได้อย่างเต็มปากกว่า คนที่มีรูปร่างผอมเท่านั้นที่ดูโทรมและมีสุขภาพที่ไม่ดี คนที่มีรูปร่างอ้วนหรืออวบก็มีแนวโน้มที่จะมีสุขภาพที่ไม่ดีเช่นเดียวกัน [...] อีกทั้งคำว่าผอมของแต่ละคนอาจมีความหมายแตกต่างกันออกไป [...] คนที่ผอมอาจจะดูสวยในสายตาคนคนหนึ่ง แต่อาจดูแยในสายตาของอีกคนหนึ่งได้เช่นเดียวกัน [...] แต่ไม่ว่ารูปร่างเราจะเป็นอย่างไรขอให้มันเป็นรูปร่างที่ตนเองพอใจและไม่ส่งผลไปถึงสุขภาพของตนเองก็เพียงพอแล้ว

Eine sachorientierte Darstellung zeigt sich deutlich auch in Text b und Text c. In Text b stellt FT 10 zum Beispiel Fakten über Merkmale der „Thailand’s got Talent“ Show dar. Dies lässt sich beispielsweise in folgender Textpassagen illustrieren:

Bsp. 2: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

รายการ Thailand’s got talent เป็นรายการที่ [...] เปิดโอกาสให้คนทุกเพศ ทุกวัย ทุกสถานะ ทุกสาขาอาชีพ ได้มีโอกาสแสดงความสามารถของตนเองให้คนอื่นได้เห็นและได้ชื่นชม แม้ว่าบางโชว์จะไม่ได้ดีเลิศ แต่ก็

แสดงให้เห็นถึงความตั้งใจและความกล้าของผู้แสดง [...] แต่สิ่งที่ทำให้สังคมไทยออกมาลุกฮือ [...] ในขณะนี้ก็คือ การแสดงโชว์ที่ไม่เหมาะสมทั้งการเปลือยอวัยวะหรือกริยาที่ไม่เหมาะสมบนเวที [...] ข้าพเจ้ามองเห็นข้อดีของรายการนี้ และเห็นว่ารายการนี้ทำให้เกิดผลดีมากกว่าผลเสีย เห็นได้จากทางรายการเปิดโอกาสให้คนทุกเพศ ทุกวัย ทุกสาขาอาชีพ ได้มีโอกาสแสดงความสามารถของตนเองให้คนอื่น ๆ ได้เห็นและได้ชื่นชม [...]

In Text c beruft er sich auf Forschungen, die zeigen, dass sich beim Musikhören das Gehirn besser entwickeln kann:

Bsp. 3: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] นอกจากนี้ยังมีหลายงานวิจัยด้วยกันที่เสนอว่า การฟังเพลงหรือเสียงเพลงนั้น ทำให้สมองเกิดการพัฒนามากขึ้น เป็นผลต่อผู้ฟัง โดยเฉพาะการฟังดนตรีบรรเลง [...]

Ein Blick auf seine Betrachtungsweise des strittigen Sachverhalts zeigt, dass FT 10 in allen drei Texten Pro- und Kontra-Argumente anführt. Die Auseinandersetzung mit der strittigen Frage aus unterschiedlichen Blickwinkeln ermöglicht eine dialogische Ordnung im argumentativen Text. Die textsortenangemessene Struktur ist hier erreicht. Neben dieser formalen Ordnung erfolgt der Adressatenbezug auch durch die rhetorische Wirkung. Der Schreibende spricht die Lesenden durch direkte Fragen an, durch die die Lesenden zum Mitdenken angehalten werden und durch die sich eine appellative Kraft entwickelt.

Alles in allem erhalten die argumentativen Texte der FT 10 einen deutlich erkennbaren und nachvollziehbaren Argumentationsgang, der zu einer logischen Konklusion führt. Man sieht eine ausgeprägte Argumentationsstruktur: einen Aufbau mit Problemaufriss, eine Diskussion der Pro- und Kontra-Argumente und einem Schlusssatz. FT 10 kann also in den Texten die nötigen argumentative Textgestaltungselemente einsetzen.

B. Vorhandene Textkompetenz im Deutschen

Hier sieht man deutlich, dass FT 10 beim Verfassen von deutschsprachigen Texten ein bisschen weniger als beim Textschreiben im Thailändischen imstande ist, argumentationsspezifische Textgestaltungselemente in seinen Texten einzusetzen. Beim Verfassen der drei deutschsprachigen Texte steht er auf der 2. bzw. 4. Stufe. Die Ergebnisse werden in folgender Tabelle dargestellt:

Tab. 5.2-38: Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 10

Text A	Text B	Text C
Stufe 2	Stufe 4	Stufe 4

Im Vergleich zu den muttersprachlichen Texten ist FT 10 ein bisschen weniger in der Lage, argumentative Texte in der deutschen Sprache zu schreiben. Dies zeigt sich deutlich im Text A, der in hohem Maße einer subjektiven Erlebnisperspektive des Schreibenden bestimmt ist, während Text a in der Muttersprache ganz reflektiert und **kritisch geschrieben wird. Das Thema „Dünnheit“ berührt einen wichtigen Lebensaspekt von ihm, wie man im Text sehen kann: „Als ich 18 war, war ich sehr dünn und ich habe gefunden, dass dünne Mädchen schön sind [...] aber im Gegenteil war meine Gesundheit schlechte“. Diesen ichbetroffenen Sachverhalt sieht man gar nicht im muttersprachlichen Text.** Es ist für FT 10 daher anzunehmen, dass er dazu neigt, beim Schreiben in der deutschen Sprache die zu vermittelnden Sachverhalte eher zu beschreiben bzw. zu erzählen als zu argumentieren, wenn das Thema seinem Leben entspricht. Die Selbsterfahrung wird daher zum Ausgangspunkt des Argumentierens gemacht, und es fällt ihm dadurch schwer, sich von dem Thema zu distanzieren. Für ihn ist es kaum zu vermeiden, über schlechte Erfahrungen mit einer dünnen Figur zu berichten, ohne Vorteile der Dünnheit mit einzubeziehen. Dadurch fehlt dem Text der Diskussionsteil, wo die eigene Position und andere möglichen Meinungen zum Thema angeführt und diskutiert werden. Dabei geht es in seinem deutschsprachigen Text eher um Beschreiben als um Argumentieren. Im Fall von FT 10 sieht man besonders deutlich in Text A, dass die Sprache in hohem Maße die Schreibkompetenz, vor allem den Inhaltsbereich beeinflusst. Im thailändischen Text a schreibt der Proband zum Thema **„Dünn – schick oder schädlich“ ganz reflektiert und sachbezogen. Die persönliche These wird verallgemeinernd dargestellt, und mögliche Meinungsabweichungen werden mitberücksichtigt. Die eingeschränkte Gültigkeit der aufgestellten Behauptung wird auch angeführt (s. dazu das folgende Beispiel):**

Bsp. 4: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“ in der thailändischen Sprache

[Standpunkt] [...] รูปร่างผอมสำหรับดีฉันคือหนทางไปสู่สุขภาพที่ทรุดโทรม เนื่องจากการที่จะมีรูปร่างที่ผอมได้นั้น อาจจะแลกมาด้วยการสูญเสียหลายอย่างไปเช่น ต้องงดอาหาร จำกัดอาหารให้อยู่ในสัดส่วนที่จำกัด ทำให้ร่างกายขาดสารอาหารที่จำเป็น [Einschränkung] แต่ก็มีกรณีเฉพาะเหมือนกัน เช่น ในกรณีของคนที่เกิดมาผอมตั้งแต่กำเนิด [...] [mögliche Meinungsabweichungen] แต่ในทางกลับกันนั้นเราไม่สามารถพูดได้อย่างเต็มปากว่า คนที่มีรูปร่างผอมเท่านั้นที่ดูโทรมและมีสุขภาพที่ไม่ดี คนที่มีรูปร่างอ้วนหรืออวบก็มีแนวโน้มที่จะมีสุขภาพที่ไม่ดีเช่นเดียวกัน [...] [Einschränkung] อีกทั้งคำว่าผอมของแต่ละคนอาจมีความหมายแตกต่างกันออกไป (...) คนที่ผอมอาจจะดูสวยในสายตาคนคนหนึ่ง แต่อาจดูแยในสายตาของอีกคนหนึ่งได้เช่นเดียวกัน [...] [Schluss] แต่ไม่ว่ารูปร่างเราจะเป็นอย่างไรขอให้มันเป็นรูปร่างที่ตนเองพอใจและไม่ส่งผลไปถึงสุขภาพของตนเองก็เพียงพอแล้ว

Bei der Betrachtung des deutschsprachigen Textes A bekommt man ein anderes Bild: Er schreibt meistens über sich selbst, d.h. über seine Gefühle und seinen Geschmack. Dies kann beispielsweise anhand folgender Formulierungen verdeutlicht werden:

Bsp. 5: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“ in der deutschen Sprache

[...] Ich habe nur wenig gegessen, weil ich Angst hatte, dass ich zunehmen werden. Aber jetzt alles ist verändert. Ich habe kein Angst nicht mehr. Jetzt bin ich ein freundliches Mädchen, das all Typen der Nahrungsmittel essen kann. Mein beliebsten Essen ist die Süßigkeiten wie Kuchen und Schokoladen [...]. Ich bin zufrieden mit mein jetziger Figur [...].

Ein unterschiedliches Bild erhält man in den Texten B und C. Die beiden Texte werden von einer sachlich adäquaten Darstellung bestimmt, während das Vorherrschen der expressiven Problemdimension in den Hintergrund tritt. FT 10 entfaltet das Thema also nicht nur erlebnisorientiert, sondern auch sachgerecht. Dies zeigt sich etwa in folgenden Textpassagen:

Bsp. 6: Zum Thema "Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – Iwas spricht dafür, was dagegen?"

[sachbezogen] Laut vieler Forschungen gibt es viele Vorteile beim Musikhören, vor allem beim Klassik-Musik hören. Die Musik kann uns erholen machen und Spaß machen. Ferner kann sie die Intelligenz von den Menschen vor allem die Kinder entwickeln. [erlebnisorientiert] Ich bin mir absolut sicher, dass fast alle Leute gern Musik hören. Ich bin auch eine musikliebende Leute, die ohne Musik nicht aushalten kann [...].

Bsp. 7: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] [sachbezogen] Thailand’s got talent ist die Castingshow, in der die Menschen mit verschiedenen Talent, beispielsweise Artisten oder Sänger antreten, um ihre Talente zu zeigen. Jetzt wurde diese Castingshow heftig kritisiert, weil es manche unangemessene Show z.B. Zeichnung oder Kleidung ohne Derbheit in der Show gibt. Irgendjemand kann das Talent präsentieren. Wegen des solchen Ergebnis gibt es viele Leute, die nicht mehr diese Castingshow brauchen. [erlebnisorientiert] Ich bin der Absicht [=Ansicht], dass es mehr Vorteile als Nachteile gibt. Irgendjemand kann das Talent präsentieren. Es gibt keine Grenzen, weder das Geschlecht noch das Alter [...].

Charakteristisch für die beiden Texte ist weiterhin, dass sie mögliche Gegenpositionen zum thematischen Gegenstand beinhalten. Hier werden also Vor- und Nachteile der **Thailand’s got talent** Show miteinbezogen. Dabei spricht er von unangemessenen Shows und vom unhöflichen Verhalten der Jurys (s. oben):

Ganz ähnlich schreibt er über Vorteile und Nachteile des Musikhörens, wobei er formuliert:

Bsp. 8: Zum Thema “Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Meiner Ansicht nach sind aller Sache in die Welt ähnlich wie die Münze [...]. Musikhören gibt es **auch sowohl den Vorteil als auch den Nachteil“.**

Dann gibt er die Einschränkung der Geltung der These an, indem er weiter erläutert:

Es kommt darauf an, welcher Seite wählen wir und welche Sache uns passen.

Betrachtet man die kausale Beziehung, sieht man deutlich, dass er gut in der Lage ist, eine logische Beziehung von Prämissen, Begründungen und Schlussfolgerungen zu erzeugen. Er kann seinen Standpunkt klar und verständlich formulieren, unterschiedliche und überzeugende Argumente für diesen finden und daraus einen logischen Schluss ziehen. **Verschiedene Konnektoren (z.B. “weil“, „deshalb“, „immer wenn“, „sowohl ... als auch“, „um ... zu“ usw.) werden logisch-adäquat eingesetzt.** Auch wenn es aufgrund sprachlicher Fehler schwer verständliche Textstellen gibt, kann man den Textsinn in der Gesamtheit erfassen.

Auffällig bei FT 10 ist hier vor allem die Verwendung von epistemischen Sprachmitteln wie z.B. die folgenden Formulierungen:

Bsp. 9: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Oder möglicherweise kann man sich nicht mehr konzentrieren auf die Aufgabe beim Musik hören. [...] Vielleicht kann manche Leute sich gut konzentrieren, wenn sie Rock-Musik hören.

Bsp. 10: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Aber ich bin sicher, dass es nicht wieder vorkommen wird.

In den muttersprachlichen Texten findet sich auch dieses Sprachelement. FT 10 versteht, dass er anhand der epistemischen Sprachmittel nicht nur den Wahrscheinlichkeitsgrad seiner Aussagen darstellen bzw. modifizieren, sondern sich auch gegen mögliche Meinungsabweichungen schützen kann.

Berücksichtigt man sprachliche Fehler in den Texten, so wird deutlich, dass die Fehler vor allem in der Verbstellung im Nebensatz und im orthografischen Bereich vorkommen.

Verbstellung im Nebensatz:

Bsp. 11: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Ich denke, dass der Hauptgrund, der viele Leute diese Castingshow nicht brauchen, ist das unangemessene Verhalten des Ausschuss gegenüber mancher Teilnehmer.

Bsp. 12: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Ich bin der Ansicht, dass die meisten möchten dünn und schlank sein.

Bsp. 13: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Ich finde, dass dicke oder pummerige Leute sieht so hübschlich aus.

Bsp. 14: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Aber das kommt darauf an, welche Art von Musik höre ich und welcher Aufgabe erstelle ich.

Orthografische Fehler:

Bsp. 15

Düne Mädchen [dünne]/ mein beliebsten Essen [beliebtesten]/ Ich bin der Absicht [Ansicht]

Zusammenfassend läßt sich sagen, dass FT 10 im Großen und Ganzen gut imstande ist, seine Argumentation verständlich zu formulieren. Er kann relevante Informationen der Aufgabendarstellung entnehmen und diese für seine Argumentation nutzen sowie mit Belegen so stützen, dass sie für die Lesenden überzeugender werden. Abgesehen von Text A, in dem es ihm schwer fällt, eine kritische Distanz zum Thema einzunehmen, kann er in den übrigen strittigen Punkt eine fremde Sicht einnehmen und dadurch Pro- und Kontra-Argumente anführen. Das hat auch zur Folge, dass eine entsprechende argumentative Textstruktur erreicht wird, nämlich eine Einleitung, ein Diskussionsteil und eine Schlussfolgerung.

Vergleich der vorhandenen Textkompetenz in den thailändischen und deutschen Texten

Die Analyse der in der thailändischen und deutschen Sprache verfassten Texte von FT 10 zeigt nur einen kleinen Unterschied: FT 10 kann argumentationstypische Textgestaltungselemente in seinen thailändischen Texten einsetzen. Dem Proband ist nämlich gelungen, sich klar und verständlich zum Thema zu positionieren und den eigenen Standpunkt sachlogisch zu begründen. Diese Kompetenz kann zwar auf die deutsche Sprache übertragen werden, ist aber beim Verfassen der deutschsprachigen Texte deutlich geringer als auf Thai. Diese niedrigere Kompetenz stellt sich ganz deutlich im Text A (Dünn – schick oder schädlich?) dar. Dabei reduzieren sich die sachorientierten Begründungen und die kritische Betrachtungsweise des Problems in der Muttersprache auf der Ebene des Erzählens über sich selbst und auf eine Einschätzung, die nur auf persönlichen Bedingungen basiert. Aber in den beiden deutschsprachigen Texten B und C steht die Ichbetroffenheit im Hintergrund. Der Proband kann seinen Standpunkt begründet ausdrücken und sachorientiert schreiben. Aber dabei ist zu bemerken, dass die Informationsdichte in den deutschsprachigen Texten nicht so groß wie in den thailändischen Texten b und c ist. An dieser Stelle ist zu unterstreichen, dass

die begrenzte Sprachkompetenz die Kompetenz in anderen Bereichen auf eine negative Weise beeinflussen kann.

Im Allgemeinen kann man sagen, dass FT 10 argumentationsadäquate Textgestaltungselemente in den Texten im Deutschen einsetzen kann. Er betrachtet den strittigen Punkt aus unterschiedlichen Perspektiven. Denkbare Gegenargumente und mögliche Standpunkte des Lesenden innerhalb der Thematik werden dargestellt und entkräftet. Die Kompetenz zum Perspektivenwechsel und zur Leserantizipation ermöglichen einen dialogischen Charakter des argumentativen Textes. Dadurch kann er eine textmusterspezifische Struktur erreichen, die eine Einleitung, einen Diskussionsteil und einen Schlussteil umfaßt.

C. Textkompetenzentwicklung

Anfang des Schreibkurses steht FT 10 beim Textverfassen meistens auf der Stufe 4. Im Laufe des Schreibkurses befindet sich seine Kompetenz beim Verfassen von Text I und III auf Stufe 3 und nur beim Text II auf Stufe 4. Die Ergebnisse werden zusammenfassend in folgender Tabelle dargestellt:

Tab. 5.2-39: Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 10

Vorhandene Textkompetenz			Entwicklung der Textkompetenz		
Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
Stufe 2	Stufe 4	Stufe 4	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 3

Der Befund zeigt, dass FT 10 schon zu Beginn der Teilnahme am Schreibkurs ganz gut in der Lage ist, argumentative Texte zu verfassen, aber im Laufe der Zeit diese Kompetenz kaum weiterentwickelt. Auf dem ersten Blick sieht man keine deutlichen Änderungen zwischen der Textkompetenz zu Beginn und im Laufe des Schreibkurses. Bei näherer Betrachtung hingegen lassen sich Unterschiede in Bezug auf die subjektive Sachverhaltsdarstellung und die Informationsdichte feststellen. In den Texten, die zu Beginn des Schreibkurses verfasst werden, tritt die ich-narrative Perspektive häufiger auf. Der Fall gilt besonders für Text A, in dem der Proband in hohem Maße von eigenen

Erfahrungen mit dem Dünnein erzählt, ohne eine fremde Perspektive in Betracht zu ziehen. Beim Verfassen von Text B und Text C kann er zwar zum großen Teil seine persönliche Betroffenheit loslassen und nimmt Bezug auf mögliche Einwände, aber man **sieht darin immer noch ein verstärktes Auftreten des Personalpronoms „Ich“ bei der Beschreibung persönlicher Interessen oder seiner häuslichen Situation. Dieses „Ich“ tritt** in den Texten, die im Laufe des Schreibkurses verfasst werden, in den Hintergrund verdrängt. Dementsprechend setzt er mehr externes Sachwissen ein. Solche Texte enthalten eine verallgemeinernde Sachverhaltsdarstellung und einen größeren Informationsgehalt. Die einzelnen Texte sollen im Folgenden eingehender betrachtet werden.

In Text I bringt FT 10 eine Reihe von Pro-Argumenten und abweichenden Meinungen zum Thema vor, die im Vorfeld entkräftet werden. Die Pro- und Kontra-Argumente werden zunächst zur Diskussion gebracht, dann kommt er zu seinem eigenen Standpunkt. Dies soll nun in folgendem Beispiel illustriert werden:

Bsp. 16: Zum Thema „Schuluniform-was spricht dafür, was dagegen?“

[...] [Vorteile] Mancher ist für Schuluniform. Mögliche Gründe sind folgende: - Die Uniform stärkt das Gemeinschaftsgefühls der Schülern. Sie identifiziert also die Schüler mit ihrer Schule - Wenn alle gleich anziehen, gibt es kein Mobbing oder Neid wegen der Markenkleidung. Die soziale Diskriminierung und der Unterschied der Schülern werden ebenfalls gesunken - Die Konzentration unter den Schülern sich durch Schuluniformen erhöht. Sie werden sich nicht nur auf die Kleidung konzentrieren. [Nachteile] Ganz im Gegenteil: Manche Leute ist dagegen. Sie sehen das ganz anders und glauben, dass es viele Nachteile gibt. Die Nachteile sind folgende: - die Uniformen sind oft teuer und man muss sie zusätzlich versorgen. - Mobbing wird nicht verhindert, weil man also wegen des anderen Accessorie wie Handy, Schmuck kritiziert werden kann. - Wichtig ist, dass die Freiheit der Schüler eingeschränkt wird. Sie können nicht tun, was sie wollen. Für mich selbst kann ich sagen, dass ich gegen Schuluniform bin. Der Hauptgrund dafür ist, dass sie die Freiheit einschränkt. Darüber hinaus hat die Schuluniform keinen Einfluss auf das Lernen [...].

Auffallend ist in der oben genannten Textpassage die Verwendung des Zeichens Bindestrich (-) statt der Verknüpfungsmittel, um die Textteile miteinander zu verknüpfen. Diese Zeichensetzung ist zwar nicht falsch aber bewirkt zum Teil eine unterbrochene Gedankenverbindung in der Sinnkontinuität. Allerdings bedeutet dies für

FT 10 nicht, dass er eine begrenzte Kompetenz im angemessenen Einsatz der Konnektoren hat, weil er bereits in den vorherigen Texten diese Kompetenz deutlich zeigt. Es ist daher anzunehmen, dass er mithilfe der Bindestriche eine Auflistung der Vor- und Nachteile hervorheben will. Darüber hinaus finden sich hier sprachliche Normverletzungen, die vor allem die Orthografie und Verbflexion betreffen. Die Sprachfehler sind jedoch nur Leichtsinnsfehler, die die Verständlichkeit des Textes stellenweise beeinträchtigen. Text I ist daher kein kohärenter und homogener Text.

Ganz ähnlich wie Text I führt FT 10 in Text II zunächst Proargumente und mögliche Meinungsabweichungen an, dann kommt er nach der Bewertung der Pros und Cons zur Darstellung seines eigenen Standpunkts. Aber in Text II agiert er besser: Er beruft sich auf ein stützendes Beispiel und verwendet Verknüpfungsmittel, um eine Kausalbeziehung zu gestalten. Alles im allem ist ganz klar, dass FT 10 die nötigen argumentationsspezifischen Textgestaltungselemente (Ausdruck des Standpunkts, Anführen von Pros und Cons, stützende Beispiele, Schlussfolgerung) im Text II integrieren kann. Dieser Sachverhalt wird nun in folgender Textpassage verdeutlicht:

Bsp. 17: Zum Thema „Schönheitsoperation – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] [Vorteile] Aus meiner Sicht gibt es Vorteile, als auch Nachteile beim Schönheitsoperation. Die Vorteile sind folgende: mehr Selbstvertrauen, mehr Chance im Berufsleben, gegen Peinlichkeit usw. Ich bin der Meinung, dass es besonders nützlich für jemand, der unter seinem unangenehmen Äußern leiden muss. [stützendes Beispiel] Ich habe eine TV-Gameshow über die Schönheitsoperation gesehen. Meiste Frauen habe an diese Gameshow teilgenommen, weil sie peinlich sind und haben viele schlimme Erfahrung über ihren Äußeren. Die Schönheitsoperation kann seine Peinlichkeit abschaffen [...]. [Nachteile] Die Nachteile der Schönheitsoperation sind folgende: die Nebenwirkung von der Operation, die Schönheitsoperationsüchtigkeit, seeliches Problem usw. Aus meiner persönlichen Erfahrung kann ich bestätigen, dass die Schönheitsoperation sich negativ auf Seele aufwirkt. [stützendes Beispiel] Eine Freundin meiner Schwester ist schönheitsoperationsüchtig. Sie hat mehrmal Schönheitsoperation machen gelassen und sie ist unzufrieden mit ihrem Äußeren. Außerdem denkt sie immer, dass sie nicht schön genug ist. Das macht sie freudlos und unglücklich sein. [Standpunkt] Ich möchte nicht Schönheitsoperation machen lassen, obwohl ich nicht schön wie andere Frauen bin. Ich bin zufrieden mit meinem Äußeren. Die Schönheit kostet zu viel, aber bringt nur wenig. [Schluss] Ich bin sicher, dass man schön ohne Chirurgie sein kann, nur schminken, gesund leben und immer nur gut denken.

Man erhält von Text III ein etwas unterschiedliches Bild als von den Texten I und II: Im Text III gibt es keinen intensiven Umgang mit Meinungsabweichungen wie im Text I und II. Dies kann an folgendem Beispiel verdeutlicht werden:

Bsp 18: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

[...] Kann das wirklich die Probleme nach der Heirat lösen? Meiner Meinung nach kann das nicht sein! Ich bin gegen das Zusammenleben vor der Heirat, da es viele Nachteile gibt. Obwohl die Leute glauben, dass das Zusammenleben vor der Heirat wirkt sich positiv aus z.B. die Scheidung vermeiden oder die feste Bindung abwenden, da bin ich ganz anderer Meinung [...].

Angabe von Nachteilen:

Bsp.19: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

Ich bin der Auffassung, dass das Zusammenleben vor der Heirat sich negativ auf das Liebespaar auswirkt. Ein gutes Beispiel ist der Widerspruch von den Menschen, besonders den älteren Leuten. Sie stimmen diese Idee nicht zu, weil es unmoralisch ist. Ferner muss das Liebespaar unter dem Druck stehen. Sie werden von den anderen Leuten vorwerfen, dass sie nicht von den Regeln halten und unmoralisch sind. [...]. darüber hinaus wirkt das sich sehr negativ auf die Frauen aus. Fall man vor der Heirat zusammenlebt und man später nicht mehr weiterzusammenleben kann, muss die Frau absolut peinlich sein.

In dem oben genannten Text verwendet er sehr häufig die metakommunikative Formulierung („**meiner Meinung nach**“, „**ich bin dagegen**“, „**da bin ich ganz anderer Meinung**“, „**ich bin der Auffassung**“, „**ich bin der Ansicht**“). **Diese kommunikative Verwendung deutet darauf hin, dass er sich noch mit seiner persönlichen Betroffenheit beschäftigt.** Auch im Schlussteil kann man den ichbezogenen Charakter spüren, wobei er über seine persönlichen Vorstellungen **spricht: „Wenn ich einen Freund hätte, würde ich nicht gern mit meinem Freund vor der Heirat zusammenleben, glaube ich“.** Der Proband schreibt wiederholt (dreimal), dass das Zusammenleben vor der Heirat eine unmoralische Aktion ist. Durch die inhaltliche Wiederholung wird der Lesefluss gestört, wie es sich im Folgenden zeigt:

Bsp 20: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

[...] Sie stimmen dieser Idee nicht zu, weil es unmoralisch ist. Ferner muss das Liebespaar unter den Druck stehen Sie werden von den anderen Leuten vorwerfen,dass sie nicht von den Regeln

halten und unmoralisch sind. Viele Leute glauben, dass das Zusammenleben vor der Heirat nicht gut und unmoralisch ist [...].

Man sieht im Beispiel 20, dass es hierbei um eine Redundanz der Gedanken und um eine unbewusste Planung sowie Überarbeitung geht. Die Wiederholung der Informationen spielt an dieser Stelle keine Rolle für die Erhöhung der appellativen Kraft. Sie weist hingegen darauf hin, dass FT 10 seine Gedanken ganz unmittelbar zu Papier bringt, ohne sie zuerst anzuordnen oder zu überarbeiten. Aus diesem Grund kann er die Stufe 4 nicht erreichen.

Ein Blick auf die Sprachverwendung zeigt, dass die Sprachkenntnisse von FT 10 ausreichen, um sich zum Thema auszudrücken. Es gibt zwar Sprachfehler, die vor allen Dingen Buchstabenauslassungen und Verbflexion betreffen. Aber sie beeinträchtigen die Verständlichkeit des Textes nur an manchen Textstellen. Interessanterweise besitzt er die Fähigkeit, Wortschatz und Redewendungen der Aufgabenstellung zu entnehmen und diese im jeweiligen Kontext adäquat einzusetzen.

Insgesamt wird deutlich, dass das Pronomen „Ich“ im Laufe des Schreibkurses in den Texten viel seltener auftritt. Der Schreibende verwendet stattdessen mehr verallgemeinernde Pronomen und generalisierende Nominalphrasen. Allerdings kann er die Ichbezogenheit kaum überwinden, wenn das Schreibthema ihn berührt und er in der deutschen Sprache schreibt. Bei FT 10 ist also eine bewusste Textformulierung zu erkennen. Zusammenfassend kann man die Entwicklung der Textkompetenz von FT 10 nebeneinander darstellen:

Tab. 5.2-40: Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 10

Aspekte der Textkompetenz	Vorhandene Textkompetenz		Textkompetenzentwicklung
	Thailändisch	Deutsch	Deutsch
Die sachorientierte Begründung	Begründung mit Erfahrungswissen und Sachlichkeit	Begründung mit Erfahrungswissen und Sachlichkeit	Begründung mit Allgemeinwissen und Sachlichkeit

	logische Kausalbeziehung	Logische Kausalbeziehung	Logische Kausalbeziehung
Die mehrdimensionale Problem-betrachtung	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten (eine Ausnahme bildet Text A)	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten
Die Textstrukturierung	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil (eine Ausnahme bildet Text A: Einleitung – Begründung des eigenen Standpunkts – Schlussteil)	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil
Das leserorientierte Schreiben	Leserbewusstheit durch Wechselseitigkeit der Perspektiven	Leserbewusstheit durch die Wechselseitigkeit der Perspektiven und rhetorische Fragen	Leserbewusstheit durch Wechselseitigkeit der Perspektiven und rhetorische Fragen
Sonstiges	Vorherrschen von verallgemeinernden Pronomina und	Häufiges Auftreten des Wortes „Ich“	Vorherrschen von verallgemeinernden Pronomina und

	generalisierenden Nominalphrasen		generalisierenden Nominalphrasen
--	-------------------------------------	--	-------------------------------------

FT 11

A. Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen

Beim Verfassen der drei muttersprachlichen Texte steht FT 11 auf Stufe 2, wie man anhand von den Ergebnissen in folgender Tabelle ablesen kann:

Tab. 5.2-41: Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 11

Text a	Text b	Text c
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2

FT 11 schreibt seine muttersprachlichen Texte vorwiegend ganz direkt aus einer subjektiven Perspektive und aus Allgemeinwissen heraus. Seine individuellen Einschätzungen und persönlichen Bedürfnisse werden als Ausgangspunkt für die Argumentationsgestaltung genutzt. Allerdings sind seine Äußerungen häufig nicht Teile eines Argumentationsvorgangs, sondern vielmehr nur der Ausdruck einer mehr oder weniger emotional geprägten Stellungnahme zum Textthema. Dies zeigt sich u.a. in folgenden Formulierungen, in denen der Schreibende seine Meinung vertritt, dass man keinen Wert auf die Dünnhheit legen sollte und dicke Frauen auch schön sein können:

Bsp. 1: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] สำหรับฉันฉันคิดว่า คนเราจะสวยหรือโทรมนั้น ไม่ได้ขึ้นอยู่กับเราผอมหรืออ้วน แต่หากขึ้นอยู่กับการดูแลตัวเอง คนผอมก็มีทั้งที่สวยและคนที่โทรม ถ้าเราผอมแล้วรู้จักดูแลตัวเองไม่ให้โทรมคือ หมั่นออกกำลังกาย บำรุงรักษาผิว หรือหมั่นดูแลและบำรุงตัวเอง ทำให้ตัวเองดูดีอยู่เสมอ ก็จะทำให้คนผอมดูไม่โทรมได้ [...] ฉันเป็นคนทีรูปร่างผอม ฉันปฏิเสธไม่ได้หากฉันไม่ดูแลตัวเอง ฉันก็จะกลายเป็นคนที่โทรมทันที เพราะคนผอมหากไม่ดูแลตัวเองดีดี ก็จะไม่น่าดู ฉันคิดว่าเรื่องผอม เป็นค่านิยมที่ผิดๆ คนที่อ้วนหน้าตาสวยๆ น่ารักก็มีเยอะไป [...] สำหรับฉัน ผอมไม่ใช่เรื่องดีนัก แต่ฉันไม่สามารถเลือกที่จะอ้วนหรือมีหุ่นตามที่ใจต้องการได้ แต่ฉันก็เลือกที่จะดูแลตัวเองให้เหมาะสมกับหุ่นที่เป็นอยู่และยอมรับในสิ่งที่ตนเป็น [...]

Die auf seinen Ich-Erfahrungen basierenden Meinungsäußerungen finden sich auch in Text b und Text c. Ein Charakteristikum für beide Texte ist das häufige Auftauchen eines **Einleitungssatzes wie „ดิฉันคิดว่า“ („ich finde/denke, dass ...“)**. Dies soll nun an folgendem Beispiel verdeutlicht werden:

Bsp. 2: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] ดิฉันคิดว่าพรสวรรค์ที่ผู้เข้าแข่งขันแต่ละคนได้แสดงออกมานั้น เป็นความสามารถที่แตกต่างออกไปแต่ละแขนง [...] ดิฉันคิดว่าการที่แสดงความสามารถที่ต่างกันนี้ กรรมการเอาอะไรมาตัดสินว่าใครดีกว่าใคร หรือใครสมควรชนะ ดิฉันคิดว่ารายการนี้เป็นรายการที่ไม่มีภาระนวัตกรรมประสงค์ในการจัดการแข่งขันที่แน่นชัด [...] ดิฉันไม่เข้าใจทางผู้ผลิตรายการปล่อยให้ช่วงนี้ออกอากาศมาได้อย่างไร [...] ในความคิดของดิฉันรายการ Thailand’s got talent ก็มีส่วนดีอยู่บ้างคือ เป็นรายการเปิดกว้างแต่การเปิดกว้างก็ควรมีขอบเขต [...].

Ganz ähnlich wie in Text b finden sich in Text c neben den metakommunikativen Formulierungen auch die Spuren einer ichzentrierten Darstellung in Vorschlagssätzen, die ganz in Anlehnung an die eigenen persönlichen Bedürfnisse des Schreibenden formuliert werden. Auch wenn hier das Personalpronomen „เรา“ (wir) verwendet wird, weist der Text immer noch einen Ich-Bezug auf, weil man spüren kann, dass diese Vorschläge auf individuelle Vorlieben hindeuten, z.B. der Proband schlägt vor, bei den Hausaufgaben Musik zu hören, jedoch unter Voraussetzung, dass die Musik nicht so laut und unbekannt sein muss, damit man nicht mitsummt und sich nicht von der vorliegenden Arbeit ablenken lässt. Dieser Vorschlag ist auch die Aktivität, die der Proband immer bei den Hausaufgaben macht. Das zeigt sich etwa in der Formulierung:

Bsp. 3: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] ดิฉันคิดว่าถ้าเราเปิดเพลงไปด้วยระหว่างที่ทำการบ้านแล้วเรารู้สึกผ่อนคลาย และสามารถทำให้เรามีสมาธิจดจ่ออยู่กับทำการบ้านได้มากกว่าการปิดเพลงหรือการทำการบ้านอย่างเดียวจริงๆเราก็ควรเปิดเพลงควบคู่ไปกับการทำการบ้านด้วย แต่เราไม่ควรเปิดเพลงเสียงดัง อีกทั้งไม่ควรเปิดเพลงใหม่ๆที่ไม่รู้จัก เพราะเราจะสนใจแต่เพลงแทน จากที่เป็นการช่วยก็จะสามารถกลายเป็นตัวจุดไม่ให้เราทำการบ้านได้สำเร็จได้ สำหรับตัวดิฉัน ดิฉันคิดว่าการทำการบ้านควบคู่ไปกับการฟังเพลงสามารถทำให้ผ่อนคลายและไม่ถึงกับเครียดจนเกินไป [...].

Bezugnahmen auf Fakten sowie auf Sachwissen und die Antizipation der Leserperspektive sind in den Texten von FT 11 nicht vorhanden. Abgesehen von der Verwendung der 1. Person Plural „เรา“ („wir“) gibt es hier keine Spuren von einer

Berücksichtigung der Lesenden. Es werden keine möglichen Meinungsabweichungen der Lesenden bedacht. Ohne die Wechselseitigkeit der Perspektive kann die textsortenangemessene Struktur auch nicht verwirklicht werden. In den Texten von FT 11 fehlt nämlich ein Diskussionsteil, in dem Pro- und Kontra-Argumente genau betrachtet werden und daraus ein Schluss gezogen werden kann. Insgesamt wird deutlich, dass in den Texten von FT 11 vorwiegend ein unreflektierendes Schreiben vorliegt. Es gibt darin nur eine aufgestellte These und sporadische Begründungen bzw. stützende Beschreibungen. Die Themafrage wird dementsprechend nicht vielseitig diskutiert.

B. Vorhandene Textkompetenz im Deutschen

Die vorhandene Textkompetenz von FT 11 beim Verfassen der deutschsprachigen Texten passt zur Entwicklungsstufe 2, wie sie in folgender Tabelle dargestellt wird:

Tab. 5.2-42: Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 11

Text A	Text B	Text C
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2

Nicht anders als die muttersprachlichen Texte verfasst FT 11 die deutschsprachigen Texte auch aus seinen individuellen Vorlieben, Interessen und Umständen heraus. Er verarbeitet seine persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen zum Thema, ohne Bezug auf Sachverhalten aus anderen Informationsquellen zu nehmen. Die ichzentrierte Darstellung der Argumente verursacht unvermeidlich eine ich-narrative Perspektive in den drei Texten. Das Textthema wird daher nur in begrenztem Maße auf eine argumentative Weise entfaltet. Im Folgenden soll nun auf die einzelnen Texte eingegangen werden.

In Text A beschreibt der Proband ganz emotional und bildhaft seine Lebensschwierigkeiten mit dünner Figur, wie sich etwa in folgenden Formulierungen zeigt:

Bsp. 4: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] Ich kann aus eigenen Erfahrungen sagen, ich bin ein Mädchen, das dünn ist. Bei mir ist die Dünnheit nicht so schick. Ich möchte nicht dünn sein, denn ich finde es ist schöner, wenn man schlank ist. Außerdem ist es sehr schwer, um die Kleidung zu suchen. Manchmal passt die Kleidung mir nicht. Auch wenn ich nicht die Kosmetik trage, würde ich wie ein Geist sein. Ich finde, wenn man dünn ist, muss man es schöner machen. Denn ich finde die Menschen, die dünn sind, sind hässlicher als die anderen. Darüber hinaus ist die Dünnheit nicht gut für die Gesundheit, weil ich einfach müde ist, wenn ich laufe oder wenn ich Sport treibe. Ich möchte schlank nicht dünn sein [...].

In Text C findet sich auch häufig das verstärkte Auftreten des persönlichen Subjekts „ich“ in Kombination mit Verben des Meinens. Die Sachverhalte werden dadurch ganz subjektiv dargestellt. Dies lässt sich am folgenden Beispiel sehr gut zeigen:

Bsp. 5: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] Ich bin der Meinung, dass „Thailand’s got talent“ nicht eine gute Show ist. Denn es gibt so viele Teilnehmer, die so viele unterschiedene Talent gibt. Ich finde es ist nicht einfach über den Gewinner zu entscheiden. Ich denke, in der Show gibt es nicht nur die Teilnehmer, die das interessante Talent präsentieren, [...]. Ich bin der Meinung, dass es ungeeignet war [...]. Aber in Wirklichkeit finde ich, dass [...]. Bei mir brauche ich diese TV Show nicht [...].

Ganz ähnlich zeigt sich der expressive Charakter in Text C durch die Thematisierung eigener Gefühle und der eigenen häuslichen Situation, wie sich etwa in den folgenden Formulierungen zeigt:

Bsp. 6: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Wenn ich Musik höre, kann ich viel über die Hausaufgaben denken. Besonders deutschen Hausaufgaben muss ich mich viel konzentrieren, deswegen höre ich Musik, um gute Laune zu haben. Ich finde, ich kann mich besser mit Musik bei den Hausaufgaben machen [...].

Berücksichtigt man den Gesichtspunkt der Wechselseitigkeit der Perspektive, so wird ersichtlich, dass der Schreibende den strittigen Punkt vorwiegend nur aus der Perspektive des Ichs betrachtet. Er drückt seine Meinung aus, ohne Bezug auf mögliche alternative Positionen und mögliche Gegenargumente zu nehmen. Dieses Phänomen gilt

aber nicht für den Text C, denn dort findet sich kurze Erwähnung von Gegenargumenten. So schreibt er wie folgt:

Bsp. 7: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Ich finde, ich kann mich besser mit Musik bei den Hausaufgaben machen. [Gegenargumente] Aber wenn man die Musik zu laut hört, kann Musik stören, deswegen kann man nicht mehr konzentrieren [...].

Die Vernachlässigung möglicher Meinungsabweichungen weist auf eine fehlende Antizipationskompetenz hinsichtlich der Leserperspektive hin. Der Verfasser ist unzureichend in der Lage, mögliche Einstellungen und Einschätzungen abstrakter Lesender zu bedenken. Den Texten von FT 11 fehlt daher ein dialogischer Charakter oder mit anderen Worten: Hier gibt es keinen Diskussionsteil.

Betrachtet man die kausale Beziehung, sieht man deutlich, dass sachbezogene Begründungen fehlen. Hier gibt es nur Begründungen auf der Basis persönlichen Geschmacks und individueller Interessen. Das hat zur Folge, dass die aufgestellten Behauptungen nur vereinzelt und schwach begründet werden. Dies kann an den folgenden Beispielen deutlich gemacht werden:

Bsp. 8: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] Ich möchte nicht dünn sein, denn ich finde es schöner, wenn man schlank ist. Ich finde, wenn man dünn ist, muss man etwas schöner machen. Denn ich finde, die Mädchen, die dünn sind, sind hässlicher als die anderen [...].

Darüber hinaus werden Begründungszusammenhänge stellenweise durch unklare Formulierungen beeinträchtigt. Dies zeigt sich beispielsweise in den folgenden Sätzen:

Bsp. 9: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Ich bin der Meinung, dass „Thailand’s got talent“ nicht eine gute Show ist, denn es gibt so viele Teilnehmer, die so viele unterschiedene Talent gibt. Ich finde es ist nicht einfach über den Gewinner zu entscheiden.

Die vorgebrachten Argumente haben keinen engen Bezug zur These, z.B. **„Ich bin der Meinung, dass „Thailand’s got talent“ nicht eine gute Show ist,** denn es gibt so viele

Teilnehmer, die so **viele unterschiedene Talent gibt**". Das Argument wirkt ganz unlogisch (denn eigentlich sollte die Show gut sein, weil es viele unterschiedene Talent gibt). Der engere Bezug liegt dagegen eher zwischen dem zweiten und dritten Satz, nämlich: „Denn es gibt so viele Teilnehmer, die so viele unterschiedene Talent gibt. Ich finde es ist nicht einfach über den Gewinner zu entscheiden“. **Zu bemerken ist in diesem Fall,** dass es einen logischen Zusammenhang zwischen den drei Sätzen gibt, aber dieser leider durch die unangemessene Zeichensetzung (den Punkt) unterbrochen wird. Um eine logische Begründungskette zu erzeugen, könnte man beispielsweise diese **Satzfolgen mithilfe der Konnektoren „weil“ und „so dass“ formulieren:**

Ich **bin der Meinung, dass „Thailand’s got talent“ keine gute Show ist, weil** es so viele verschiedene Talente gibt, dass es nicht einfach ist, das beste Talent zu beurteilen und den Gewinner zu bekommen.

Eine unpräzise Formulierung gilt auch für den Satz:

Bsp. 10: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Darüber hinaus möchte ich in der Ruhe sein, wenn ich die Bücher lese, sonst kann ich mich nicht erinnern.

Beim Lesen dieser vorgebrachten Satzfolge könnte man sich fragen; „Woran kann sich der Proband nicht erinnern?“. Die Satzfolge wirkt verständlicher, wenn er neu formuliert wird:

Darüber hinaus möchte ich in Ruhe lesen, sonst könnte ich mich nicht daran erinnern, was ich gelesen habe.

Die Brüche bestehen daneben in einer unangemessenen Wortwahl bzw. unadäquaten Substituion. Dies lässt sich an den folgenden Beispielen verdeutlichen:

Bsp. 11: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Wenn man nicht so gut um sich kümmern, können alle Leute hässlich sein.

„Man“ und „alle Leute“ **beziehen sich natürlich nicht auf dieselbe Person.** Es besteht kein Bezug zwischen den beiden Sätzen, obwohl der Proband die Absicht hat, die beiden

Sätze anhand des Konnektors „wenn“ miteinander zu verbinden. Es wäre sinnvoller, wenn es so formuliert wird:

Wenn man sich nicht so gut um sich kümmert, kann man hässlich sein.

Ähnliches sieht man auch in der folgenden Formulierung:

Bsp. 12: **Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“**

Alle Leute können schick sein, wenn man [sie] nur Selbstbewusst sein.

Darüber hinaus finden sich auch grammatische Fehler, z.B.

Bsp. 13: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...], denn ich finde es ist schöner, [...] [denn ich finde es schöner]

Bsp. 14: **Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“**

Aber wir sollen auf sich selbst zufrieden [...] [Aber wir sollen mit uns selbst zufrieden sein]

Bsp. 15: **Zum Thema „Thailand’s got talent-brauchen wir das?“**

Bei mir brauche ich diese TV Show nicht. [Ich brauche diese TV Show nicht]

Bsp. 16: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Jedoch hat Thailand’s got talent auch die interessanten Show, die beeindruckt für mich sind. [Jedoch hat Thailand’s got talent auch die interessanten Shows, die mich beeindrucken.]

Bsp. 17: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Musik hören ist eine Aktivität, die mich entspannen kann. [Musik hören ist eine Aktivität, die ich Entspannung machen kann.]

Man sieht daneben auch Sprachfehler in den Bereichen Verbflexion, Groß/Kleinschreibung, Genusmarkierung und Deklination. Diese sprachlichen Normverletzungen beeinträchtigen jedoch nur wenig die Verständlichkeit des Textes.

Verallgemeinert lässt sich sagen, dass FT 11 seinen eigenen Standpunkt deutlich ausdrücken kann, aber diesen nicht bzw. nur ganz knapp oder nur mit persönlichen Erfahrungen begründet. Sachorientierte Begründungen sind kaum vorhanden, und mögliche Gegenargumente werden auch wenig behandelt. Das hat zur Folge, dass die

aufgestellte These nur sporadisch untermauert wird, und der Diskussionsteil des argumentativen Textaufbaus unzureichend ist. FT 11 ist unzureichend in der Lage, seine Argumentation so gestalten, dass sich seine Lesenden angesprochen fühlen und zum Mitdenken angehalten werden. Darüber hinaus hat er auch Schwierigkeiten mit der sprachlichen Formulierung, und zwar mit grammatischen Sprachregeln. Dadurch wird eine Reihe von Informationen an manchen Stellen nur lose miteinander verknüpft. Die Texte wirken stellenweise unkohärent und schwer verständlich.

Vergleich der vorhandenen Textkompetenz in den thailändischen und deutschen Texten

Aus der Analyse der in der thailändischen und deutschen Sprache geschriebenen Texte von FT 11 ergibt sich ein ähnliches Bild: Der Proband nutzt seine persönlichen Interessen und sein Erfahrungswissen für die Bewertung des strittigen Sachverhalts. Die Texte weisen daher in hohem Maße einen Ich-Bezug auf. Der Verfasser ist unzureichend in der Lage, alle nötigen Informationen in seine Texte einzusetzen, die die Lesenden brauchen, um seiner Argumentation folgen zu können. Er drückt zwar eine klare Position zum Thema aus, kann diese aber nur schwach bzw. nicht begründen. Seine Argumente werden dadurch nicht mit Belegen und Beispielen gestützt, deshalb sind sie nicht überzeugend. Die aufgestellte These ist darum eine Äußerung, die gewissermaßen in der Luft hängt.

Das Vorherrschen der ich-zentrierten Darstellung führt zur Vernachlässigung einer sachlich adäquaten Darstellung und einer Antizipation der Leserperspektive. FT 11 ist es also nicht gelungen, Problemsituationen aus der Distanz zu analysieren und sich andere Positionen und Einwände sowie Interessen der Lesenden vorzustellen. Dementsprechend werden Pro- und Kontra-Argumente auch nicht behandelt, und dies verursacht das Fehlen eines Diskussionsteiles.

Schaut man sich die Ergebnisse der Textanalyse näher an, so wird ersichtlich, dass in den muttersprachlichen Texten manche argumentationsspezifische Textgestaltungselemente fehlen. Beim argumentativen Schreiben im Deutschen fällt es dem Verfasser noch schwer, argumentationsspezifischen Bedingungen zu erfüllen, weil

er Schwierigkeiten mit grundlegenden Grammatikregeln hat und deshalb eine Vielzahl von Fehlern auftritt. Im Fall von FT 11 beeinflusst dieses Sprachproblem mehr oder weniger auch den Fluss der Gedanken in der deutschen Sprache. Das führt dazu, dass er kaum imstande ist, sich zum gut gegliederten Text zu äußern oder sogar passende Kohärenzmittel zu verwenden, um Sachverhalte sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Die Texte von FT 11 wirken daher im Großen und Ganzen brüchig und schwer verständlich.

C. Textkompetenzentwicklung

Beim Textverfassen zu Beginn des Schreibkurses steht FT 11 zwar auf der Stufe 2, im Laufe des Schreibkurses kann er aber seine Textkompetenzentwicklung ganz gut entwickeln. Die Entwicklungsergebnisse werden in folgender Tabelle dargestellt:

Tab. 5.2-43: Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 11

Vorhandene Textkompetenz			Entwicklung der Textkompetenz		
Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 3

Der Befund zeigt eine deutliche Entwicklung der Textkompetenz. Zu Beginn des Schreibkurses kann er strittige Sachverhalte nur aus seiner Sicht betrachten, ohne mögliche Positionen bzw. Einwände zu thematisieren. Die Texte sind daher durch die **häufige Verwendung des Personalpronomens „Ich“ geprägt und werden** eher in einem narrativen als in einem argumentativen Ton geschrieben.

Im Unterschied zu den am Kursanfang geschriebenen Texten weisen die im Lauf des Schreibkurses verfassten Texte mehr oder weniger einen objektiven Charakter auf. Diese Entwicklung findet sich nicht so deutlich in Text I, sondern erst in Text II und Text III. Die drei einzelnen Texte haben eigene Merkmale, auf die ich im Folgenden eingehe.

Text I besitzt, genauso wie die Texte zu Beginn des Schreibkurses, noch einen narrativen Charakter. Die erste Texthälfte kann der Proband schon gut anhand **generalisierender Nominalphrasen und des Pronomens „man“ verallgemeinert verfassen**. Die zweite Hälfte hingegen ist durch eine ich-narrative Perspektive gekennzeichnet. Das

hat zur Folge, dass der Text in ganz unterschiedlichem Ton geschrieben ist, d.h. zunächst in einem sachbezogenen dann in einem ichbezogenen Ton, und man dadurch Brüche in der Kohärenz spüren kann. Dies soll nun an folgendem Textauszug verdeutlicht werden:

Bsp. 18: Zum Thema „**Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?**“

[Im sachorientierten Ton] Es ist wirklich, dass die Schuluniform sich keine sozialen Unterschiede erkennen lassen. Wenn die Studenten die Uniform tragen, sind alle Leute gleich. Deshalb gibt es keine Diskriminierung in der Schule. Die Kleidung ist ein Statussymbol. Wenn man die Uniform nicht trägt, kann man diskriminieren, dass dieser Student reich oder nicht ist. Denn die Markenkleidung kann alles sagen.

[Von hier aus im ichbezogenen Ton] Allerdings kann die Schuluniform mich in meiner Freiheit einschränken. Ich möchte selber entscheiden, was ich anziehe. Denn ich möchte moderne Kleidung tragen. Wenn ich selber entscheiden kann, habe ich die Meinungsfreiheit.

Zum Schluss möchte ich sagen, dass ich dagegen bin. Denn ich glaube, die Schuluniform kein Sinn macht. Ich möchte jeden Tag selber entscheiden, was ich jeden Morgen tragen soll. Obwohl es nicht ordentlich und unterschiedlich ist, fühle ich so wohl, dass ich nicht die Regeln der Schule folgen. Ich möchte moderne Kleidung tragen, ist der wichtigste Grund.

Bemerkenswert ist im oben genannten Textbeispiel, dass das stützende Argument für die Unterstützung des eigenen Standpunkts weniger Gewicht hat als das für die Einwände. FT 11 ist gegen Schuluniform. Zur Begründung und Bewahrung seiner eigenen Position thematisiert er nur die eingeschränkte Freiheit für die morgendliche Kleidungswahl. Bei der Nennung der Vorteile der Schuluniform spricht er von einer reduzierten Diskriminierung an der Schule bzw. von dem dadurch nicht-sichtbaren Finanzunterschied zwischen den Schülern. Wenn man diese Argumente genauer betrachtet, so wird ersichtlich, dass die Aussagen über die willkürliche Kleidungswahl am Morgen als Hauptgrund für die Bewertung nicht so gewichtig sind im Vergleich zum Aspekt einer reduzierten Diskriminierung. Zu erwarten sind an dieser Stelle daher noch weitere gewichtige Argumente, wie z.B. zusätzliche Kosten für die Schuluniform oder die in Thailand typischen Schlägereien zwischen Schülern von unterschiedlichen Schulen bzw. Berufsschulen (wegen der erkennbaren Schuluniformen). FT 11 kann seine Argumente nicht so logisch und nachvollziehbar gestalten, dass er die Lesenden von

seinem Standpunkt überzeugen kann. Deshalb kann er die Entwicklungsstufe 4 nicht erreichen, sondern befindet sich auf Stufe 3.

Verglichen mit Text I setzt FT 11 komplexere Sachverhalte in Text II ein. Hier sieht man eine Reihe von Vor- und Nachteilen der Schönheitsoperation. Zur Stützung der eigenen Position, die für ästhetische Operationen ist, beruft er sich auf Autoritätspersonen wie bekannte Schauspieler und versucht eine Argumentationskette zu gestalten (s. folgendes Beispiel):

Bsp. 19: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

[...] Allerdings haben die Schönheitsoperation viele Vorteile. Man könnte sich wie ein neuer Mensch fühlen, weil die Operation das Leben des Menschen verändern. Heutzutage ist die Schönheitsoperation akzeptabel. Viele berühmte Schauspielern lassen die Operation machen und sind erfolgreich. Deshalb sehen sie attraktiver und schöner aus.

Meiner Meinung nach bin ich dafür, weil schöne Menschen es leichter im Leben haben. Außerdem können schöne Menschen Erfolg haben, sowohl im Beruf als auch in der Liebe. Außerdem denke ich, wenn man die Operation machen lässt, fühle man sich sehr selbstbewusst sein [...].

Zur Darstellung der Nachteile der Schönheitsoperation spricht der Proband von der Schwierigkeit der Suche nach einer zuverlässigen Klinik, negativen Auswirkungen auf die Gesundheit und hohen Kosten der Schönheitsoperation, wie man in folgenden Formulierungen sehen kann:

Bsp. 20: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

[...] Schönheitsklinik gibt es überall in Thailand. Es gibt nicht nur die glaubwürdige Schönheitsklinik, sondern auch unglaubwürdig. Deshalb muss man die gute Klinik suchen, um die gute Operation machen zu lassen. Deshalb kann die Chirurgie die negativen Auswirkungen folgen und Leben schädigen, Außerdem kostet den plastischen Chirurgie sehr viel. Man sollte viel überlegen die Schönheitsoperation machen zu lassen [...].

Interessant ist dabei das weniger häufige auftretende „Ich“. FT 11 lernt, eigene Wünsche bzw. persönliche Interessen anhand der Pronomen „man“ und „wir“ sowie mithilfe generalisierender Nominalphrasen zu verallgemeinern. Das „Ich“ kommt nur am Textende vor, wobei der Schreibende seinen Standpunkt feststellt („Meiner Meinung

nach bin ich dafür, weil schöne Menschen es leichter im Leben haben. Außerdem können schöne Menschen Erfolg haben, sowohl im Beruf als auch in der Liebe“).

Ganz ähnlich wie Text II enthält Text III auch eine verallgemeinernde Sachverhaltsdarstellung und mögliche Einwände sowie Eindrücke der Lesenden zum strittigen Thema. Der Schreiber bringt nämlich Vor- und Nachteile des Zusammenlebens vor der Heirat vor, wie zum Beispiel:

Bsp. 21: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

[...] Einerseits denkt manche Leute, dass wenn man seine Freundin oder Freund wirklich liebt, muss man vor dem Zusammenleben heiraten, um eine feste Verbindung zu schaffen. Es geht auch um die Kultur, **z.B. In Thailand, wenn man Freund oder Freundin haben, muss man erst heiraten** [Hervorhebung von mir: Supatcha Jennasombut]. Denn es ist die Tradition, die man vor langer Zeit macht und es zeigt, dass man Verantwortung hat.

[Vorteile] Andererseits glaubt manche, dass Zusammenleben vor der Heirat besser ist. Denn man möchte probieren, dass man mit seine Freundin oder Freund umgehen kann oder nicht. Es ist immer einfacher, den Partner zu verlassen, wenn man nicht heirat. **Es ist gut für jemanden, der keine feste Bindung vermeiden möchte, weil man keine Verantwortung haben müssen**

[Hervorhebung von mir: Supatcha Jennasombut]. [Nachteile] Also die Beziehung hat keine Stabil. Und wenn man schwager ist, kann es große Probleme passieren [...].

Allerdings findet sich in Beispiel 21 eine falsche Wortwahl (fett markiert), die den Textsinn verändert und zu einem Missverständnis führt, und zwar bei der Beschreibung **der thailändischen Kultur: „z.B. In Thailand, wenn man Freund oder Freundin haben, muss man erst heiraten“**. Statt „Freund“ und „Freundin“ wäre es richtiger, an dieser Stelle die Wörter „Mann“ und „Frau“ zu verwenden. Hinzu kommt noch eine weitere Textstelle, die Unklarheit verursachen könnte, und zwar bei der Beschreibung der **Vorteile des Zusammenlebens vor der Heirat**. So schreibt er zunächst „Es ist einfacher, den Partner zu verlassen, wenn man nicht heirat“. Dann kommt ein Satz, der in keinem Zusammenhang mit dieser vorigen Äußerung steht „ Es ist gut für jemanden, der keine feste Bindung vermeiden möchte, weil man keine Verantwortung haben müssen“. Hier sollte stattdessen umformuliert werden „*der eine Verbindung vermeiden möchte*“, dann kann man den Sinn erfassen. Dieser Fehler gehört zu vielen Leichtsinnsfehler, die man durchgängig im Text sehen kann. Die sprachlichen Fehler von FT 11 betreffen vor allem

Buchstabenauslassungen und Verbflexion. Damit verknüpft ist die Problematik, dass der Proband seinen Text nicht bewusst sowie konzentriert genug formuliert und überarbeitet.

Ein Blick auf die Leserbewusstheit stellt dar, dass der Schreibende seine fiktiven Lesenden immer im Auge hat. Dies zeigt sich nicht nur in der Darstellung alternativer möglicher Positionen, sondern auch in der häufigen Verwendung von direkten Fragen, die in den Einleitungen aller Texte, und zwar gleich nach dem Problemumriss, gestellt werden. Damit werden die Lesenden zum Mitdenken angeregt und ins Hauptthema eingeführt. Ein Beispiel dafür ist wie folgt:

Bsp. 22: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

Vor langer Zeit müssen die thailändischen Studenten die Uniform tragen. Die Studenten müssen die Schulregeln folgen. Ist die Schuluniform wirklich wichtig für uns?

Insgesamt wird deutlich, dass FT 11 zwar im Laufe des Schreibkurses die Fähigkeit erworben hat, persönliche Betroffenheit zu überwinden und sich mit Strittigem aus fremden Perspektiven intensiver zu beschäftigen, aber ihm fehlt noch die Kompetenz, das Geschriebene bewusst zu überarbeiten, um die Textkohärenz zu kontrollieren. Die Textkompetenzentwicklung von FT 11 wird zusammenfassend in folgender Tabelle dargestellt:

Tab. 5.2-44: Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 11

Aspekte der Textkompetenz	Vorhandene Textkompetenz		Textkompetenzentwicklung
	Thailändisch	Deutsch	Deutsch
Die sachorientierte Begründung	Begründung mit persönlichen Bedingungen und Allgemeinwissen Vereinzelte	Begründung mit persönlichen Bedingungen und Allgemeinwissen Brüchige Text-	Begründung mit Erfahrungswissen und Sachlichkeit Komplexere Textzusammenhänge und

	Kausalbeziehung durch einseitige Problem-betrachtung	zusammenhänge an manchen Textstellen durch unangemessene Wortwahl und unadäquate Substitution	Brüche an manchen Textstellen durch unangemessene Wortwahl
Die mehr-dimensionale Problem-betrachtung	Kein Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten	Kein Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten
Die Text-strukturierung	Textaufbau: Einleitung – Begründung eigener Position – Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Begründung eigener Position – Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil
Das leserorientierte Schreiben	Keine Leserbewusstheit	Keine Leserbewusstheit	Leserbewusstheit durch rhetorische Fragen und Wechselseitigkeit der Perspektive
Sonstiges	Häufiges Auftreten des Wortes „Ich“ in Kombination mit Verben des Meinens	Häufiges Auftreten des Wortes „Ich“ in Kombination mit Verben des Meinens Reduzierung der Informationen	Vorherrschen von verallgemeinernden Pronomina und generalisierenden Nominalphrasen Zuwachs an Informationen

FT 12**A. Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen**

Die Kompetenz beim Verfassen von muttersprachlichen Texten von FT 12 befindet sich auf der Stufe 4. Die Ergebnisse werden in folgender Tabelle zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-45: Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 12

Text a	Text b	Text c
Stufe 4	Stufe 4	Stufe 4

Es scheint plausibel anzunehmen, dass FT 12 ein Verständnis dafür hat, wie man argumentationsbezogene Vorgänge in der Schriftlichkeit vollzieht: in einer strittigen Sache eine eigene Positionen zu beziehen und diese durch den Bezug auf Unstrittiges oder weniger Strittiges zu stützen. Um dies zu leisten, versucht er, mögliche bereits vorhandene Meinungen, Vorkenntnisse oder Einstellungen der Lesenden einzubinden, indem er zuallererst die Schlüsselwörter von allen Themafragen bestimmt. Das einheitliche Verständnis ermöglicht mit Sicherheit eine Übereinstimmung zwischen dem **Verfasser und seinen Lesenden. Die Kernbegriffe in jedem Titelblatt: „Dünnheit“, „Talent“ und „Musik“ werden ganz am Textanfang genau definiert. Der Sachverhalt soll nun an folgenden Beispielen verdeutlicht werden:**

Bsp. 1: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] แต่คำว่าผอมในความหมายที่ถูกต้องนั้นควรหมายถึง “สมส่วน” มากกว่า คือการที่เราวัดค่าดัชนีมวลกาย (BMI) แล้วน้ำหนักอยู่ในเกณฑ์ที่เหมาะสม โดยมีวิธีการวัดคือ น้ำหนักตัวหารด้วยความสูงของเราแล้วยกกำลังสอง ถ้าตัวเลขอยู่ในเกณฑ์ 18.5-23.4 จะถือว่าเราน้ำหนักอยู่ในเกณฑ์ปกติ ถ้าเราอยู่ในเกณฑ์นี้แน่นอนว่าเราจะเป็นคนผอมที่ไม่โหมม

Bsp. 2: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

คำว่า Talent ซึ่งมาจากภาษาอังกฤษ แปลว่า พรสวรรค์ ซึ่งแน่นอนว่าสิ่งที่คนเรานั้นมีติดตัวมาแต่กำเนิด เป็นสิ่งพิเศษที่น้อยคนนักจะมีเหมือนคุณ [...]

Bsp. 3: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

“เพลง” หมายถึง ถ้อยคำที่นักประพันธ์เรียงร้อยหรือเรียบเรียงขึ้น ซึ่งประกอบไปด้วย เนื้อร้อง ทำนอง จังหวะ ทำให้เกิดความไพเราะสร้างความเพลิดเพลินให้แก่ผู้ฟัง

Charakteristisch für FT 12 ist weiterhin, dass seine Texte sowohl sachgerecht als auch erlebnisorientiert oder ichzentriert verfasst werden. Sachwissen und Fakten werden eingesetzt, um seine Behauptungen annehmbar und überzeugend zu machen. Das ist ein Wesensmerkmal argumentativer Texte (s. folgende Textpassagen):

Bsp. 4: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] ความผอมที่ทุกคนโหยหามิชอบคืออยู่จริงอย่างเช่น เราสามารถแต่งตัวได้งายขึ้นอะไรก็ดูดี ในเรื่องของสุขภาพ ถ้าเรานำหนักพอดี มีไขมันไม่เกิน สุขภาพของเราก็จะแข็งแรงไม่เจ็บป่วยง่ายเหมือนคนอ้วน นอกจากนี้ในเรื่องของหน้าที่การงาน งานบางประเภทก็เปิดรับคนผอมมากกว่าคนอ้วน เช่น พวกงานบริการต่างๆแต่แน่นอนว่าเป็นธรรมดา ที่มนุษย์มีความต้องการมากขึ้นเรื่อยๆที่ไม่เคยพอบางคนผอมแล้วยังอยากผอมอีก จนกลายเป็นว่าผอมจนเป็นโรคอย่างนางแบบหลายๆคนที่เรารู้จักว่าเป็นโรค Anorexia ซึ่งเป็นโรคที่มีความบกพร่องทางการกินและทางจิต ถ้าเป็นความผอมที่ได้มาด้วยการอดอาหาร หรือคว้านคอให้อาหารที่กินไปออกมา หรือกินยาลดความอ้วน แน่แน่นอนว่า ย่อมมีผลต่อร่างกาย [...]

Bsp. 5: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] บางงานวิจัยกล่าวว่าเพลงสามารถ ช่วยบำบัดจิตใจหรือที่เรียกว่าดนตรีบำบัด บางครั้งเราเปิดเพลงในห้างสรรพสินค้าเพื่อกระตุ้นให้ลูกค้าอยากอยู่นานขึ้น และบางงานวิจัยก็ศึกษาเรื่องของเสียงเพลงที่ช่วยในการจดจำ แต่ทั้งนี้ทั้งนั้นก็ไม่ได้หมายความว่า ดนตรีทุกประเภทที่จะสามารถเปิดฟังเพื่อใช้ในการบำบัด หรือเพื่อเพิ่มสมรรถภาพในการจดจำ เพลงที่มีจังหวะหนักหน่วงเช่นเพลงประเภท Hard rock ก็ไม่เหมาะสมนัก เนื่องจากยิ่งฟังกล่อมเนื้อสมองยิ่งทำงานหนัก ดังนั้นประเภทของเพลงส่วนมากที่สามารถเปิดฟังคลอไปขณะที่เราทำงานหรืออ่านหนังสือควรเป็นประเภทเพลง classic หรือ lullaby [...]

Neben dem Einsatz des externen Wissens ist FT 12 auch imstande, das Problem mit fremden Augen zu betrachten. Mögliche abweichende Meinungen der Lesenden werden angeführt, begründet und entkräftet. Vor- und Nachteile des thematischen Gegenstandes werden im Text dargelegt und kritisch betrachtet. Daraus ergibt sich dann ein dialogisch strukturierter argumentativer Text. Darüber hinaus gibt der Proband auch die Einschränkung des Geltungsanspruchs der aufgestellten These an, wie man an folgenden Beispielen sehen kann:

Bsp. 6: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] ถ้าเราเลือกวิธีการผอมได้อย่างถูกต้อง เราก็จะกลายเป็นผอมที่สวยงาม ไม่ใช่คนผอมที่โทรมอย่างเน่เน่น (...)

Bsp. 7: Zum Thema „Thailand's got talent – brauchen wir das?“

[...] เราจำเป็นต้องหรือต้องการที่จะมีรายการที่เปิดโอกาสให้คนทั่วไปแสดงความสามารถหรือพรสวรรค์ของตน ออกมาให้สาธารณชนได้รับรู้ก็จริง แต่รายการดังกล่าวก็ควรมีเกณฑ์ในการพิจารณาคัดเลือกการแสดง ก่อนที่จะทำการแสดงรายการควรดูว่า การแสดงใดจัดเป็น "พรสวรรค์" หรือ การแสดงใดเป็นแค่ "ความสามารถทั่วไป" ที่ใครก็สามารถทำได้ [...]

Bsp. 8: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] ถ้าเราเปิดเพลงในระดับเสียงที่พอดี และใช้เพลงที่เหมาะสมกับความชอบของเรา แน่ใจว่าเพลงจะยิ่งช่วยให้เราทำงานได้ดีขึ้นอย่างแน่นอน [...]

Auffällig ist der Gebrauch von sprachlichen Elementen, die eine rhetorische Wirkung haben, z.B. die Verwendung von Aussagen bekannter Personen. Dies lässt sich an den folgenden Beispielen illustrieren:

Bsp. 9: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

“คนใดไม่มีดนตรีการ ในสันดานเป็นคนชอบกลั่น” เชื่อว่าหลายคนคงเคยได้ยินคำพูดที่คุ้นหูนี้มาบ้างแล้ว แต่จะมีสักกี่คนที่จะทราบและรู้อาจจริงแล้วดนตรีมีความสำคัญมากน้อยเพียงใดกับมนุษย์

Bsp. 10: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

“รูปร่างดีมีชัยไปกว่าครึ่ง” คงไม่มีใครไม่เห็นด้วยกับคำกล่าวนี้ โดยเฉพาะในยุคสมัยที่คนส่วนมากหันมารักสุขภาพและรูปร่างกันมากขึ้น

Charakteristisch für die Texte von FT 12 ist weiterhin eine verallgemeinernde Darstellung der Sachverhalte durch die Auslassung des persönlichen Subjekts „Ich“ und durch die Verwendung von generalisierenden Pronomina aller Art („man“, „jemand“) und des Pronomens der 1. Person Plural „wir“, das ein Indiz für Leserbewusstheit ist. FT 12 versucht damit, seine eigene Einstellung als repräsentativ für eine große Gruppe von Menschen bzw. von Lesenden zu reklamieren.

Daran anknüpfend ist eindeutig beobachtbar, dass sich die muttersprachlichen, argumentativen Texte von FT 12 nach einer sachlich adäquaten Darstellung richten. Er

schreibt deutlich reflektiert, indem er aus der eigenen Perspektive hinausgeht, um seine Gedanken zu überprüfen, mit Sachwissen zu begründen und daraus logisch schlusszufolgern. Er steht daher beim Verfassen aller drei Texte auf Stufe 4.

B. Vorhandene Textkompetenz im Deutschen

Genauso wie die muttersprachlichen Texte befindet sich FT 12 beim Verfassen der drei deutschen Texte auf der 4. Entwicklungsstufe. Im Folgenden sind die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-46: Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 12

Text A	Text B	Text C
Stufe 4	Stufe 4	Stufe 4

FT 12 verfasst seine drei deutschsprachigen Texte ganz sachgerecht. Eine expressive und gefühlsbetonte Darstellung der Sachverhalte findet sich kaum. Er betrachtet die thematische Problematik nicht nur aus seiner Sicht, sondern aus mehreren Perspektiven. Die sachbezogene Darstellung tritt in den Vordergrund.

Ein weiteres kennzeichnendes Merkmal der Texte von FT 12 ist die Begriffsbestimmung des Schlüsselwortes am Textanfang. Diese Vorgehensweise sieht man auch in den muttersprachlichen Texten. Durch die klare Definition kann man die genaue Bedeutung der Kernbegriffe in allen Texten erfassen und den dargestellten Argumenten folgen. Er bringt nämlich im **Text A die Definition der „Dünnheit“ in eine Verbindung mit einem abgestimmten Körpermasseindex**. So schreibt er:

Bsp. 11: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Wenn Sie den Körpermassindex berechnen und das Ergebnis ist im abgestimmten Stand. Das bedeutet, Sie sind Gesundheit, nicht sehr dünn.

Ganz ähnlich wird der Begriff des „Talents“ im Text B auch bestimmt, wobei der Schreibende schreibt:

Bsp. 12: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Im Langenscheidt Großwörterbuch übersetzt die Bedeutung von Talent, dass die angeborene Fähigkeit zu guten oder sehr guten Leistungen, besonders im künstlerischen Bereich ist.

Auch in Text C versucht er durch den Bezug auf Aussagen von Fachleuten den Begriff „Musik“ zu bestimmen:

Bsp. 13: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Prof. Dr. Schrifan Rapperswil gab die Bedeutung der Musik „Die Musik ist ein Ausdruck von Rythmen, in denen sich der Mensch in seinen emotionalen Lagen widerspiegelt“.

Genauso wie in der Muttersprache macht FT 12 die Begriffsbestimmung der Schlüsselwörter zum Ausgangspunkt des Argumentierens. Um seine Behauptungen überzeugungskräftig zu machen, beruft er sich auf Fakten bzw. Sachwissen und stützende Beispiele. Dies soll nun an den folgenden Textpassagen verdeutlicht werden:

Bsp. 14: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] Wenn Sie den Körpermassindex berechnen und das Ergebnis ist im abgestimmten Stand. Das bedeutet, Sie sind Gesundheit, nicht sehr dünn [...].[sachorientiert] Jedoch bekommt man die Beliebtheit der Dünnheit von den Medien und von dem Glaube, [...], dass die schlanke oder dünne Frau gute Chance mehr als die dicke Frau erhält [...]. Aufgrund ihrer falschen Aktivität bekommt sie zwar den schönen Körper, aber die schlechte Gesundheit. Wir können ein Beispiel des falschen Verhalten von einem Modell sehen. Sie aß nicht und möchte immer dünn sein. Schließlich war sie Anorexia nervosa, eine psychische Störung aus dem Bereich der seelich bedingten Essstörungen und natürlich starb sie an dieser Krankheit [...].

Bsp. 15: Zum Thema „Thailand's got talent – brauchen wir das?“

[sachorientiert] Im Langenscheidt Großwörterbuch übersetzt die Bedeutung von Talent, dass die angeborene Fähigkeit zu guten oder sehr guten Leistungen, besonders im künstlerischen Bereich ist. [...]. Es gibt noch die anderen Fälle, der ich nicht zustimme z.B. Einfache Tanzen: die Kandidaten imitieren nur einfach von berühmten Sänger. Ich denke, es kann nicht der Talent sein, weil man das üben kann [...].

Bsp. 16: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[sachorientiert] Die Musik ist ein Ausdruck von Rythmen, in denen sich der Mensch in seinen emotionalen Lagen widerspiegelt. [...]. Musiker, Völker und Kulturen in den verschiedenen Länder können durch die Musik miteinander kommunizieren. Wir können sagen, dass Musik ein Teil in unserem Leben ist [... Die Musik hat viele Vorteile, z.B. der Arzt benutzt Musik, um den Patient zu behandeln. Man nennt „Musiktherapie“ [...].

Da bei FT 12 sachorientierte Darstellung im Zentrum des Argumentierens steht, sieht man hier nur kaum die ich-narrative Perspektive. Hingegen findet sich hier eine Reihe von verallgemeinernden Sprachmitteln, wie z.B. verallgemeinernde Pronomen, generalisierende Nominalphrasen und die Passivform. Dies lässt sich etwa in den folgenden Formulierungen darstellen (mit Unterstrich markiert):

Verallgemeinernde Pronomen:

Bsp. 17: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Manche versteht, dass man sehr dünn sein muss und dieses falsche Verständnis bringt die Kastrastrophe.

Bsp. 18: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Ich denke, es kann nicht der Talent sein, weil man das üben kann.

Bsp. 19: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Manche muss die klassische Musik hören, wenn sie die Hausaufgabe macht.

Generalisierende Nominalphrasen:

Bsp. 20: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Jedoch bekommt man die Beliebtheit der Dünnheit von den Medien und von dem Glaube, [...], dass die schlanke oder dünne Frau gute Chance mehr als die dicke Frau erhält [...].

Bsp. 21: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Es macht die Thailänder mehr Ausdruckskraft.

Bsp. 22: **Zum Thema** „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Viele Menschen hören gern die Musik, während sie Aktivitäten machen.

Passivform:

Bsp. 23: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Der Körpermasseindex wird folgendermaßen berechnet: $BMI = M:L^2$.

Bsp. 24: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Das bedeutet, die Show muss nicht schädlich sein, weil die Kinder sich an die Show erinnern und immitieren alles, was in der Show gezeigt wird.

Bsp. 25: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Es sind bereits zahlreiche empirische Studien zum Thema Musik und Emotionen gesammelt worden.

Ein Blick auf die kausale Beziehung zeigt, dass FT 12 gut in der Lage ist, sich zum Thema zu positionieren und die eigene Position nachvollziehbar und überzeugend zu begründen. Um die Wirkung der Argumente zu erhöhen, führt er mögliche Gegenargumente an und schränkt zugleich (mit „wenn“ und „solange“) die Gültigkeit seiner Behauptung ein. Folgende Beispiele können den Sachverhalt verdeutlichen:

Bsp. 26: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Man kann nicht sagen, dass die Dünnheit schädlich ist, weil sie mehrere Vorteile gibt [...]. Solange haben wir die Gesundheit, ist die Dünnheit nicht schädlich.

Bsp. 27: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Allerdings glaube ich, dieses Fernsehprogramm auch den Vorteil gibt. Es macht die Thailänder mehr Ausdruckskraft. Solange diese Castingshow nur gute und kreative Aktivität zeigt, brauchen wir sie weiter.

Bsp. 28: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Jedoch hören Musik beim Erstellen von Hausaufgaben, es ist nicht falsch und nicht schädlich. Wenn wir nicht so laut mehr als 70 Dezibel die Musik hören und hören geeignete Musik, [...], können wir während der Arbeit die Musik weiter hören.

Darüber hinaus werden in den Texten von FT 12 die Kausalzusammenhänge durch den logisch-adäquaten Einsatz von Verknüpfungsmitteln konkretisiert. Eine Reihe von **unterschiedlichen Konnektoren werden verwendet, d.h. kausale Konnektoren („weil“, „deshalb“), konzessive Konnektoren („aber“, „jedoch“, „allerdings“, „während“) und konditionale Konnektoren („solange“, „wenn“).**

Vorhanden ist hier auch eine Sensibilität für abstrakte Lesende. Dieses erfolgt neben dem Bezug auf mögliche Gegenargumente und Eindrücke der Lesenden auch durch direktes Ansprechen und rhetorische Fragen. Es zeigt sich etwa an den folgenden Beispielen:

Direktes Ansprechen:

Bsp. 29: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Wenn Sie den Körpermassindex berechnen und das Ergebnis ist im abgestimmten Stand. Das bedeutet, Sie sind Gesundheit, nicht sehr dünn.

Rhetorische Frage:

Bsp. 30: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Aber natürlich möchte man sein Talent vor Publikum zeigen, um die Akzeptanz zu bekommen. Deshalb ist nicht ungewöhnlich, dass es solches Show wie Got Talent stattfindet. Aber brauchen wir diese wirklich?

Die Texte von FT 12 enthalten eine Anzahl an sprachlichen Normverletzungen. Die Fehler betreffen im Besonderen falsche Wörter, Verbflexion, Komparativform und Genusmarkierung und Deklination. Dies lässt sich an den folgenden Beispielen darstellen:

Falsche Wörter:

Bsp. 31: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Sie sind Gesundheit, nicht dünn [Sie sind gesund, nicht dünn.]

Bsp. 32: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Schließlich war sie Anorexia nervosa [Schließlich hatte sie Anorexia nervosa.]

Bsp. 33: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Solange haben wir die Gesundheit [Solange wir gesund bleiben.]

Verbflexion:

Bsp. 34: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Manche isst [essen] das Essen nicht oder manche exerziert [exerzieren] sehr stark.

Bsp. 35: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben-was spricht dafür, was dagegen?“

Manche muss [müssen] die klassische Musik hören, wenn sie die Hausaufgaben macht [machen].

Komparativform:

Bsp. 36: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Sie aß nicht und möchte immer mehr dünn [dünner] sein.

Bsp. 37: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben-was spricht dafür, was dagegen?“

Wenn wir nicht so laut mehr [lauter] als 70 Dezibel die Musik hören, [...].

Genusbildung und Deklination:

Bsp. 38: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Musiker, Völker und Kulturen in den verschiedenen Länder [Ländern] können durch die Musik miteinander kommunizieren.

Bsp. 39: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

der Arzt benutzt Musik, um den Patient [Patienten] zu behandeln.

Abschließend möchte ich festhalten, dass FT 12 gut imstande ist, einen Begründungszusammenhang von These und Argument nachvollziehbar herzustellen. Er argumentiert am problematischen Punkt ganz sachorientiert und nimmt keinen emotionalen Bezug zum Thema. Mit kritischen Augen betrachtet er das strittige Thema aus mehreren Perspektiven. Pro- und Kontra-Argumente werden daher in Betracht gezogen. Das weist darauf hin, dass er in der Lage ist, sich die Wirkung der Argumentation lediglich anhand der fiktiven Situation vorzustellen und seine Lesenden immer im Auge hat. Die Texte von FT 12 enthalten deshalb nötige argumentative Textgestaltungselemente und eine angemessene argumentative Textstruktur mit einer Einleitung, einem Diskussionsteil und einem Schlussteil. Auch wenn es hier sprachliche Fehler gibt, kann er das Basisargument klar und explizit darlegen. Die Verständlichkeit der Texte wird dadurch kaum beeinträchtigt, deshalb kann man den Textsinn ohne Schwierigkeiten erfassen.

Vergleich der vorhandenen Textkompetenz in den thailändischen und deutschen Texten

Bei der Betrachtung der Texte von FT 12 – sowohl in der Muttersprache als auch im Deutschen – kann man feststellen, dass der Proband eine gute Textkompetenz hat und ein klares Verständnis dafür zeigt, wie man an einzelnen Punkten argumentieren soll, um der aufgestellten These mehr Gewicht zu geben und die Lesenden davon zu überzeugen. Er kann also kausale Zusammenhänge herstellen: Er kann sich deutlich positionieren und den eigenen Standpunkt mit Belegen und Beispielen begründen. These, Argument und Schluss stehen in einem engen Bezug zueinander. Einsatz von Sachwissen, Fakten oder Expertenmeinungen führen zur Überzeugungskraft der Behauptung.

Ganz anders als andere ForschungsteilnehmerInnen versucht FT 12, zunächst ein gemeinsames Verständnis von den zentralen Begriffen in allen Texten herzustellen. Dann nutzt er dieses einheitliche Basisverständnis für das weitere Argumentieren. Das

bedeutet, er bringt Konsens in Dissens. Dadurch wird dann eine argumentative, appellative Kraft entfaltet.

Neben den oben genannten hervorragenden Leistungen ist FT 12 gut imstande, den strittigen Punkt aus mehreren Perspektiven zu betrachten und mögliche Meinungsabweichungen sowie denkbare Einwände der Lesenden darzulegen und im Vorfeld zu entkräften. Dies signalisiert seine beachtliche Sensibilität für seine fiktiven KommunikationsteilnehmerInnen. Die Leserbewusstheit erfolgt außerdem auch durch rhetorische Sprachmittel wie rhetorische Fragen und direktes Ansprechen.

Man sieht deutlich, dass die Texte von FT 12 im Thailändischen und im Deutschen nötige argumentationstypische Textgestaltungselemente enthalten. Das weist darauf hin, dass er seine vorhandene Textkompetenz in der Muttersprache aufs Deutsche übertragen kann. Auch wenn es in der deutschen Sprache Sprachfehler gibt, beeinträchtigen diese Fehler nur in begrenztem Maße die Verständlichkeit des Textes. Man kann trotzdem den zentralen Textsinn erfassen. Insgesamt kann man feststellen, dass FT 12 eine gute Textkompetenz hat.

C. Textkompetenzentwicklung

FT 12 ist am Anfang des Schreibkurses ganz gut in der Lage, argumentative Texte zu schreiben. Dabei steht er auf Stufe 4. Diese Kompetenz bleibt in der Folgezeit unverändert gut. Die Ergebnisse werden in folgender Tabelle dargestellt werden:

Tab. 5.2-47: Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 12

Vorhandene Textkompetenz			Entwicklung der Textkompetenz		
Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
Stufe 4	Stufe 4	Stufe 4	Stufe 4	Stufe 4	Stufe 4

Genauso wie die Texte am Kursanfang sind die Texte im Laufe des Schreibkurses durch eine objektive und sachorientierte Darstellung der Sachverhalte gekennzeichnet. Sie weisen Informationsdichte und Verallgemeinerung auf. Der Proband ist gut in der Lage, seinen Standpunkt sachbezogen begründet auszudrücken. Das Auftreten des

Personalpronomens „Ich“ sieht man nur ganz selten. FT 12 verwendet immer verallgemeinernde Pronomina („man“, „wir“), generalisierende Nominalphrasen und Passivformen, um seine persönlichen Meinungen zu objektivieren. Hier bestehen also keine signifikanten Veränderung der Textkompetenz in der Folgezeit.

Ein weiteres kennzeichnendes Merkmal der Texte von FT 12 ist, genauso wie die Texte am Anfang des Schreibkurses, die Begriffsbestimmung der Schlüsselwörter des Textes, um ein einheitliches Verständnis zwischen dem Schreibenden und dem Lesenden zu gestalten bzw. um eine Gemeinsamkeit in der Verschiedenheit herzustellen. In Text I **spricht er zunächst von der Bedeutung der „Uniform“, wobei der Bezug auf Geschichte der Uniformierung in Thailand genommen wird, um die Überzeugungskraft seiner Behauptungen zu erhöhen, wie sich etwa in folgender Textpassage zeigt:**

Bsp. 40: Zum Thema „Schuluniform – wasspricht dafür, was dagegen?“

[...] Die Schuluniform ist eine vorgeschriebene und einheitliche Kleidung für alle Schüler. Natürlich gibt es die Schuluniform überall in jeden Ländern. In meinem Heimatland gab die Schuluniform seit der Periode des Königs Chulalongkorn der Große. Er erließ ein Gesetz für die Schuluniform. Jede Schüler müssen die Schuluniform tragen, um die Diskriminierung zwischen den Reichen und den Armen zu löschen [...].

Ganz ähnlich versucht FT 12 in Text II auch den Begriff der „Schönheitsoperation“ zu bestimmen. So beschreibt er:

Bsp. 41: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

Was ist Schönheitsoperation? Haben Sie das richtige Verständnis? Im Fakt ist eine Schönheitsoperation oder kosmetische Operation ein chirurgischer Eingriff ohne medizinische Indikation. Als Schönheitsoperationen werden viele Methoden bezeichnet, z.B. Brustvergrößerung, Fettabsaugung, plastische Chirurgie, Laserchirurgie und Faltenbehandlung [...].

Auch der Begriff des „Zusammenlebens“ in Text III wird wie folgt definiert:

Bsp. 42: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

Zusammenlebenist das Verhältnis eines Mannes und einer Frau, die sexuelle Beziehung pflegen und den Haushalt miteinander teilen, obwohl sie nicht verheiratet sind

Nach der genauen Begriffsbestimmung geht der Proband weiterhin auf Pro- und Kontra-Argumente bzw. Vor- und Nachteile des thematischen Gegenstandes ein. Dabei steht die Sachlichkeit im Zentrum. Seine persönliche Einschätzung wird immer nur im Schlussteil gezeigt, und zwar nach der Diskussion über die Pros und Cons. Diese typische Textgliederung findet sich auch im Text I und II sowie in den Texten A, B und C. Dies soll nun am Beispiel vom Text I verdeutlicht werden:

Bsp. 43: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Zudem ist der Vorteil von der Schuluniform das Gemeinschaftsgefühl. Das bedeutet, dass die Schüler auf ihrer Schule stolz sind und dass sie sich wohlfühlen, um etwas Gutes mit ihren Freunden zusammenzumachen. Ein weiteres Argument für die Uniform ist der Zustand der Schüler. Ich nehme an, dass die Schüler die Fehler nicht machen, z.B. der Streit mit anderen Schülern. Sie werden das nicht machen, während sie doch die Uniform tragen. Außerdem erhalten sie auch die Liebe und die Hilfe von den anderen in der Gesellschaft, z.B. Man bietet den Platz im Bus für sie. Andererseits ist der Nachteil von der Schuluniform. Neben der Kleiderordnung gibt es noch eine Sauberkeits- und Erscheinungsregel, z.B. Die Haare dürfen bei Mädchen nicht über die Schulter gehen oder die Haarfärben ist immer noch verboten. Das ist die Folge von der Schuluniform. Darüber hinaus darf man doch nicht übersehen, dass einheitliche Kleidung auch Konkurrenz und Konflikte zwischen verschiedenen Schulen und insbesondere Schultypen hervorrufen kann. Ich bin der Ansicht, dass wir die Schuluniform weiter tragen sollen, weil es viele Vorteile gibt [...].

Der Text III sieht stilistisch ein bisschen anders aus: FT 12 stellt zunächst die eigene Position zum Thema dar, dann führt er Gegenargumente in Form einer direkten Rede an und entkräftet zugleich diese Einwände. Der dialektische Charakter des argumentativen Textes wird dadurch hervorgehoben. Dies soll nun an folgender Passage deutlich gemacht werden:

Bsp. 44: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

Heutzutage gibt es viele Argumente, die das Zusammenleben vor der Heirat unterstützt. Aber ich **bin dagegen und muss zu jedem Punkt erklären. Das erste Argument ist „Es ist für uns bequemer“**. Du kannst das beanspruchen, weil das Leben in der Ehe manchmal unbequem und manchmal fordernd ist. Darüber hinaus die gute Vorbereitung wie Zusammenleben vor der Ehe bedeutet **nicht, dass du dich bei der Ehe in der Zukunft wohlfühlst. Das zweite Argument ist „wegen der hohen Scheidungszahlen wollen wir zuerst feststellen, ob es gut geht“**. Viele Studien zeigen, dass über 60% der Paare, die zusammenleben, trennen sich ohne zu heiraten. Wieso denn? Wegen

der verpflichtenden Bindung ist das Zusammenleben sehr verschieden vom Zusammenleben in der Ehe [...].

Berücksichtigt man den Adressatenbezug, so wird ersichtlich, dass FT 12 Gedanken und Eindrücke der fiktiven Lesenden miteinbezieht. Das stellt sich deutlich nicht nur in dem Anführen von Gegenpositionen dar, sondern auch in der Verwendung rhetorischer Fragen und des leserinkludierenden „wir“, das die vom Autor getroffene Feststellung als allgemein menschliche Bedürfnisse darstellt. Einige Beispiele dafür sind wie folgt:

Bsp. 45: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

Heutzutage liegt man den Wert auf diese ästhetische Operation. Aber ist es notwendig für normale Leute wie uns?“

Bsp. 46: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

Aber warum muss es sein? Warum muss man von jemandem abhängen, wenn man ihn nicht heiratet?.

Bsp. 47: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

Ich bin der Ansicht, dass wir die Schuluniform weiter tragen sollen.

Bsp. 48: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

Falls wir mit unserem Gesicht und Körper zufrieden sind, kann der gefühlte Druck von anderen uns nicht machen.

Resümierend ist festzuhalten, dass FT 12 ausreichendes Sprachwissen hat, um seinen Standpunkt zur problematischen Thematik explizit auszudrücken und diesen ausführlich sowie überzeugend zu begründen. Man findet zwar Sprachfehler, die meistens Orthografie und grammatische Fehler betreffen, aber diese stören den Lesefluss nur stellenweise. Er zeigt also schon zu Beginn des Schreibkurses seine Textkompetenz beim argumentativen Schreiben. Die Entwicklung der Textkompetenz von FT 12 wird in folgender Tabelle zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-48: Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 12

Aspekte der Textkompetenz	Vorhandene Textkompetenz		Textkompetenzentwicklung
	Thailändisch	Deutsch	Deutsch
Die sachorientierte Begründung	Begründung mit Allgemeinwissen und Sachlichkeit Logisch-adäquate Kausalbeziehung	Begründung mit Allgemeinwissen und Sachlichkeit Logisch-adäquate Kausalbeziehung	Begründung mit Allgemeinwissen und Sachlichkeit (Zuwachs an Informationen) Logisch-adäquate Kausalbeziehung
Die mehrdimensionale Problem-betrachtung	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten
Die Textstrukturierung	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil
Das leserorientierte Schreiben	Leserbewusstheit: Wechselseitigkeit der Perspektiven	Leserbewusstheit: rhetorische Fragen und Wechselseitigkeit der Perspektiven	Leserbewusstheit: rhetorische Fragen und Wechselseitigkeit der Perspektiven
Sonstiges	Distanzierte und	Distanzierte und	Distanzierte und

	sachorientierte Sachverhaltsdarstellung	sachorientierte Sachverhaltsdarstellung	sachorientierte Sachverhaltsdarstellung (Zuwachs an Informationen)
--	---	---	--

FT 13

A. Vorhandene Textkompetenz im Thailändischem

Beim Verfassen der muttersprachlichen Texte befindet sich FT 13 auf der 3 und 4. Entwicklungsstufe. Im Folgenden sind die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-49: Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 13

Text a	Text b	Text c
Stufe 4	Stufe 3	Stufe 4

FT 13 verfasst seine muttersprachlichen argumentativen Texte aus einer sachorientierten und erlebnisorientierten Perspektive heraus. Anhand von Sachwissen wird sein Standpunkt zur Titelfrage thematisiert und begründet. Dies zeigt sich deutlich im Text a, in dem er sowohl von aus Übergewicht entstehenden Krankheiten spricht, z.B. Herzinfarkt und Herz-Kreislauf-Erkrankungen sowie Schlaganfälle, als auch von einer seelisch-bedingten Essstörung wie der Magersucht. Ganz ähnlich werden in Text b **Fakten über die Merkmale dieser „Thailand’s got Talent“ Show thematisiert. Genauso** wie in den Texten a und b beruft er sich in Text c auf Sachwissen über Musiktherapie und über die Entwicklung des Gehirns der Kinder beim Musikhören. Die sachorientierte Darstellung soll nun an folgenden Beispielen illustriert werden:

Bsp. 1: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] ผู้หญิงที่มีรูปร่างผอมบางรูปร่างน้อย มักจะดึงดูดเพศตรงข้ามซึ่งก็คือผู้ชายได้มากกว่าผู้หญิงที่ค่อนข้างอวบ นอกจากนี้ยังดูเป็นคนที่มีความสุขดีมากกว่าคนที่อวบอ้วน เพราะความอ้วนเป็นบ่อเกิดของโรคหลายอย่าง เช่น ไขมันอุดตันเส้นเลือด โรคทางเดินหายใจ โรคหัวใจ เป็นต้น [...] อันที่จริงแล้วการมีรูปร่างผอมจนเห็นกระดูกก็ไม่ใช่ว่าเรื่องดีเลย นางแบบหลายคนต้องจบชีวิตด้วยโรค Anorexia เพราะกลัวรูปร่างตัวเองจะเปลี่ยนไปถ้ากินข้าว

เยอะ จึงใช้วิธีล้างคอหลังทานอาหารเสร็จ [...] อาจทำให้เสียชีวิตในที่สุด นอกจากนี้ยังเกิดโรคหลายอย่างตามมา เช่น ร่างกายขาดสารอาหาร ร่างกายไร้เรี่ยวแรง เหลืออย่างง่าย เป็นต้น [...]

Bsp. 2: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] “ดนตรีบำบัด” หลายคนคงเคยได้ยินคำนี้ คนส่วนใหญ่รู้ว่าดนตรีมีประโยชน์ต่อสมองมาก นักวิจัยหลายคนให้ความสนใจกับหัวข้อนี้ จึงทำวิจัยหลายรูปแบบเกี่ยวกับการใช้ประโยชน์จากดนตรี คลื่นสมองของเราจะทำงานในอีกรูปแบบหนึ่งเมื่อได้ฟังดนตรี เนื่องจากเกิดความผ่อนคลาย อีกทั้งในปัจจุบันผู้หญิงที่ตั้งครรภ์ก็มักได้รับคำแนะนำให้ฟังดนตรีคลาสสิก เพราะเด็กที่อยู่ในครรภ์จะมีพัฒนาการสมองที่เร็วกว่าเด็กที่ไม่ได้ฟัง ดังนั้นบางคนจึงคิดว่าเปิดเพลงไปด้วยระหว่างทำการบ้านหรืองานต่างๆ คงจะช่วยทำให้งานสำเร็จเร็วขึ้น และได้งานที่ดี [...]

Bsp. 3: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] เหนือสิ่งอื่นใดรายการนี้เป็นพื้นที่สาธารณะ ที่ทำให้คนที่มีความสามารถในรูปแบบต่างๆ ให้กับคนทั่วไปได้รับรู้ผ่านทางจอแก้ว ซึ่งนี่ถือเป็นเรื่องที่ดีที่ทำให้คนกล้าแสดงออก กล้าที่จะโชว์ความสามารถของตนเองไม่ว่าจะเป็นความสามารถด้านอะไรก็ตาม [...] แพนอนว่าต้องมีการจัดเตรียมการแสดงที่ตื่นเต้นสำหรับผู้ชมทางบ้านหรือการแสดงที่แปลกๆ (แปลกในทางไม่ดี) [...] ดังเช่นที่ลงข่าวในหนังสือพิมพ์ที่ผ่านมา มีผู้หญิงเปลือยร่างกายส่วนบน ทาสีบนตัวและทำภาพพิมพ์จากตัวเอง [...]

Ein weiteres Charakteristikum der Texte von FT 13 ist eine mehrdimensionale Betrachtungsweise des problematischen Gegenstandes. Der Proband versucht, mögliche Gegenargumente zu bedenken und zu entkräften. Aus diesem Grund sieht man in seinen Texten einen vernetzten Argumentationsgang, in dem Argumente, Gegenargumente und Stützungen miteinander verbunden sind. Dies stellt sich deutlich in der Beschreibung von guten und schlechten Seiten des Dünneins, in der Thematisierung von Nutzen und Schaden der Thailand’s got talent – Show und in der Erwähnung von Vorteilen und Nachteilen des Musikhörens bei den Hausaufgaben dar.

Auffällig bei FT 13 ist darüber hinaus die mehrdimensionale Problembetrachtung. Er bemüht sich nämlich darum, strittige Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Im Folgenden finden sich Beispiele dafür:

Bsp. 4: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[Meinungsabweichungen] การฟังเพลงควบคู่ไปกับการทำงานอาจทำให้บางคนไม่มีสมาธิ เพราะเพลงจะดึงดูดความสนใจโดยเฉพาะเพลงที่ไม่ใช่เพลงคลาสสิก [...] ถ้าเปิดเพลงไปด้วยอาจทำให้เข้าใจบทความได้ไม่เต็มที่ บางคนสร้างสมาธิได้ก็ต่อเมื่อห้องเงียบสงบ สิ่งรอบข้างไม่สร้างเสียงใดๆเท่านั้น [...] [Standpunkt] ดิฉัน

เองเป็นคนที่ต้องฟังเพลงอยู่ตลอดเวลา เมื่อทำงาน การบ้าน หรืออ่านหนังสือ เพราะรู้สึกสมองผ่อนคลายมากกว่าการนั่งอยู่ในห้องเงียบๆ ความเจียบสงบทำให้รู้สึกกดดันมากกว่า [...] แต่อย่างไรแล้วเรื่องแบบนี้เป็นแนวทางการทำงานตามแบบฉบับแต่ละคนไป

Bsp. 5: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] [Vorteile] ซึ่งรายการนี้เป็นเวทีแสดงความสามารถสำหรับคนธรรมดาที่ต้องการมีชื่อเสียง แต่ก็มีความสม่ำเสมอบ้างว่าเป็นการจัดฉากเพื่อเรียกร้องความนิยมให้สูงขึ้น จริงๆแล้วรายการนี้มีประโยชน์กับสังคมจริงหรือ [...] เหนือสิ่งอื่นใดรายการเช่นนี้เป็นพื้นที่สาธารณะที่ทำให้คนที่มีความสามารถในรูปแบบต่างๆให้กับคนทั่วไปได้รับรู้กันผ่านทางจอแก้ว ซึ่งก็ถือเป็นเรื่องที่ดีที่ทำให้คนกล้าแสดงออก กล้าที่จะแสดงความสามารถของตัวเอง ไม่ว่าจะมีความสามารถด้านอะไรก็ตาม [...] [Nachteile] เมื่อรายการโทรทัศน์ไม่ได้รับความนิยมนตามเป้าที่ผู้จัดได้ตั้งเป้าหมายไว้ย่อมมีการจัดเตรียมการแสดงที่น่าตื่นตาตื่นใจสำหรับผู้ชมทางบ้าน หรือ การแสดงแปลกๆ (แปลกในทางที่ไม่ดี) [...] เช่นดังที่ลงข่าวในหน้าหนังสือพิมพ์ที่ผ่านมา มีผู้หญิงคนหนึ่งเปลือยร่างกายบน ทาสีบนตัว และทำภาพพิมพ์จากตัวเอง ซึ่งเรื่องแบบนี้เป็นเรื่องที่สังคมไทยรับไม่ได้อยู่แล้วเนื่องจากเรื่องแบบนี้ไม่ใช่วัฒนธรรมของเราที่จะเปลือยร่างกายในที่สาธารณะ

Bsp. 6: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

โดยปกติแล้วผู้หญิงเป็นเพศที่มีความรักสวยรักงามมากกว่าผู้ชาย ถ้าผอมเกินไปจะสวยอย่างผู้หญิงคิดกันรีเปล่า [Vorteile] ผู้หญิงที่มีรูปร่างผอมบาง ร่างน้อย มักจะดึงดูดเพศตรงข้ามซึ่งก็คือผู้ชายได้มากกว่าผู้หญิงที่ค่อนข้างอวบ นอกจากนี้ยังเป็นคนมีสุขภาพดีกว่าคนที่อวบอ้วน เพราะความอ้วนเป็นบ่อเกิดของโรคหลายๆ อย่าง เช่น ไขมันอุดตันเส้นเลือด โรคทางเดินหายใจ โรคหัวใจ เป็นต้น รูปร่างบางๆก็ยิ่งถือว่าเป็นสัญลักษณ์ของความ เป็นนักกีฬา ความกระฉับกระเฉงและความมีชีวิตชีวา เป็นต้น [...] [Nachteile] อันที่จริงแล้วการที่มีรูปร่างผอมจนเห็นกระดูกก็ไม่ใช่ว่าเรื่องดีเลย นางแบบหลายคนต้องจบชีวิตด้วยโรค Anorexia เพราะว่ากลัวว่ารูปร่างจะเปลี่ยนแปลงเมื่อกินข้าวเยอะ จึงใช้วิธีล้วงคอหลังทานอาหารเสร็จ ร่างกายได้รับสารอาหารไม่พอจึงทำให้ล้มป่วย ไม่สบาย อาจทำให้เสียชีวิตในที่สุด นอกจากนี้แล้วยังก่อให้เกิดโรคหลายๆอย่างตามมา เช่น ร่างกายขาดสารอาหาร ร่างกายไร้เรี่ยวแรง เหนื่อยง่าย เป็นต้น

Berücksichtigt man die Kausalbeziehung, erkennt man deutlich, dass FT 13 im Großen und Ganzen in den thailändischen Texten einen logischen Schluss aus den dargestellten Daten ziehen kann. Nur im thailändischen Text b sieht man eine nicht so logisch-adäquate Schlussfolgerung, weil es hier im Schlussteil eher um die Zeitverschwendung durch Fernsehen geht, als um die Themafrage, ob man diese Show braucht oder nicht. Die fehlende Fokussierung der Kernaussage im Schlussteil verursacht eine lose Beziehung zwischen These und Argument und eine leere Wirkung auf den Lesenden. Der nicht durchgängige Themenbezug hat zur Folge, dass FT 13 beim Verfassen des Textes b keinen vollkommenden argumentativen Textaufbau gestalten kann und

dadurch auf Entwicklungsstufe 3 steht. Im Gegensatz zu diesem Text kann er in den Texten a und c nötige argumentationstypische Textgestaltungselemente einsetzen und einen argumentativen Textaufbau mit einer Einleitung, einem Diskussionsteil und einer Schlussfolgerung herstellen. Alles in allem wird ganz deutlich, dass FT 13 beim Verfassen beider Texte auf Stufe 4 steht.

B. Vorhandene Textkompetenz im Deutschen

FT 13 steht beim Verfassen von den drei Texten auf der 3. Entwicklungsstufe. Die Ergebnisse sind in folgender Tabelle dargestellt:

Tab. 5.2-50: Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 13

Text A	Text B	Text C
Stufe 3	Stufe 3	Stufe 3

Genauso wie die muttersprachlichen Texte verfasst FT 13 seine deutschsprachigen Texte nicht nur erlebnisorientiert, sondern auch sachgerecht. Er bringt Fakten und Forschungsergebnisse sowie seine persönlichen Wünsche in Verbindung mit der Klärung des strittigen Sachverhalts und kann seine Aussagen ganz verallgemeinert darstellen. Dies lässt sich in den folgenden Textpassagen sehr gut zeigen:

Bsp. 7: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Die meisten wissen, dass die Musik großen Einfluss auf das Gehirn der Wesen (sowohl der Menschen als auch der Tiere) hat. Wegen vielen Studien, die Vorteile der Musik darstellen, wird sie bei vielen verwendet, um ihr Gehirn zu entwickeln [...]. Persönliche Erfahrungen habe ich. Immer wenn ich eine Aufgabe mache oder lerne, höre ich gern Musik [...]. Die Musik ist für mich wie eine Entspannung, darum stehe ich auf dem Standpunkt, dass Musik nützlich ist [...].

Bsp. 8: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] Manche halten solche Shows für eine Chance, da sie auf der Bühne stehen können und die Bühne ist frei für sie. Deswegen können sie ihren Talent dem Publikum zeigen, dann sind sie in einigen Studien durch ihre Vorstellung bekannt. Darüberhinaus können sie eventuell dadurch viel

verdienen oder ein Schauspieler werden [...]. Ein guter Einwand, der dagegen spricht, ist, dass sie alle auf der Bühne übertrieben [...]. Deshalb ist die Zeit vergeudet, solchen Show zu schauen [...]. Persönlich brauche ich solche Shows nicht [...].

Bsp. 9: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] Natürlich ist es nicht gut, zu dick zu sein. Jede weiß, dass das Fett nicht nur unserer Gesundheit schadet, sondern auch unserer Figur. Das ist wie eine Katastrophe für meiste Frauen, denn sie denken, dass sie aufgrund des Übergewichts und Fettes nicht schön ist (hässlich so zusagen). Damals wurde es recht oft berichtet, viele Schauspielerinnen und Models aus dem Westen kamen wegen der Anorexie (eine Krankheit: wenn sie etwas essen, versuchen sie danach auszukotzen) ums Leben [...]. Zu dünn ist ja auch nicht gut. [...]. Meines Erachtens nach ist es nicht wirklich schick, zu dünn zu sein. Ich bin auch nicht dünn oder nicht schlank, aber ich bin zufrieden damit, was ich bin. Ich glaube, alle Frauen besitzen ihre eigene Schönheit, egal ob sie dick oder dünn sind [...].

Zu bemerken ist bei FT 13, dass er keine großen Schwierigkeiten mit der Sprachverwendung hat. Die grammatischen Strukturen werden mit wenigen Ausnahmen korrekt verwendet. Diese wenigen Sprachabweichungen beeinträchtigen die Verständlichkeit nicht. Kohäsionsmittel werden auch logisch-adäquat eingesetzt. Lücken an der Textoberfläche (im kohäsiven Zusammenhang) sind daher kaum vorhanden. Im Gegensatz dazu sieht man aber deutliche Brüche in der Texttiefenstruktur (im semantischen Zusammenhang). Diese Brüche beeinflussen kausale Beziehungen bzw. die Begründungszusammenhänge der Texte.

Berücksichtigt man die Brüche im Text A, sieht man deutlich, dass der Sinnzusammenhang im Text nicht durchgängig gegeben ist. Dies zeigt sich etwa in der Erwähnung des Dünnseins. FT 13 leitet nämlich den Abschnitt mit einem Vorwurf über das Dünnsein ein, aber schreibt hingegen in den folgenden Sätzen über negative Folgen des Dickseins und gibt sogar Beispiele für Probleme des Dickseins. Die Kernaussage über das Dünnsein wird dadurch nicht fortgesetzt, sondern unmittelbar durch die Äußerungen über das Dicksein unterbrochen, wie sich das in den folgenden Formulierungen zeigt:

Bsp. 10: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Zu dünn ist ja nicht gut [Kernaussage]. Es gibt sicherlich gesundheitliche Probleme, [Nachteile des Dickseins] falls unser Körper voll aus Fett besteht. Zum Beispiel, wir haben dann Probleme beim

Atmen und eventuell tut das Bein wegen des Übergewichts weh usw. Auf jeden Fall sehen sie gesünder als Frauen, die zu dünn sind. Trotzdem sollen sie noch für ihre Gesundheit abnehmen [...].

Ganz ähnlich finden sich die Brüche im Text B. Während die Abfolge der Informationen in der Einleitung und in der ersten Texthälfte des Hauptteils noch weitgehend stringent ist, werden die Informationen in der zweiten Texthälfte des Hauptteils und im Schlussteil nur noch lose miteinander verknüpft. So werden etwa zunächst Vor- und Nachteile des **Fernsehprogramms „Thailand’s got talent“ diskutiert, aber dieses Thema wird nicht** weiter entfaltet, weil FT 13 plötzlich *Fernsehen als Zeitvergeudung* zum Thema hat und seine Gefühle für die Einschätzung nutzt. Die fehlende Fokussierung des Themas in der zweiten Texthälfte des Hauptteils führt letztendlich zu einer unlogischen Schlussfolgerung, wie man in folgender Textpassage sehen kann:

Bsp. 11: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] Ein guter Einwand, der dagegen spricht, ist, dass sie alle auf der Bühne übertreiben und dadurch ist der Show nicht mehr spannend, weil er zu unreal ist. Deshalb ist die Zeit vergeudet, solchen Show zu schauen. In einem Tag haben wir nur 24 Stunden und wir können vieles machen, anstatt zu sitzen und fernzusehen. Persönlich brauche ich solche Shows nicht. Ich stehe auf dem Standpunkt, dass Thailand’s got talent unnötig für unsere Gesellschaft ist. [Schlussfolgerung] Im Alltagsleben sehe ich kaum fern, deswegen fühle ich mich, dass die meisten Fernsehsendungen nicht so interessant sind. Es wäre gut, wenn die Thailänder lieber ihre Zeit mit den Büchern verbringen.

Im Text C sieht man einen Bruch in der Überleitung zwischen der Einleitung und dem Hauptteil. Die Einleitung beginnt mit der Wichtigkeit des Musikhörens und mit der Berufung auf Studien, die Vorteile der Musik darstellen. Aber im folgenden Abschnitt wird dieser Gedanke nicht weiter fortgesetzt, sondern durch die Thematisierung der Nachteile des Musikhörens unterbrochen, ohne konzessive Verknüpfungsmittel oder Überleitungssätze, die das Gegenteil signalisieren, zu verwenden. Dann kommt der Proband im übernächsten Abschnitt wieder zum Thema der Vorteile des Musikhörens zurück. Der Textinhalt ist dadurch sprunghaft. Es scheint als ob der Schreibende dieses Problem erkennt, deshalb versucht er, diese Lücke zu schließen, indem er die Aussage **„wie ich schon einmal erwähnt habe“ einsetzt. Trotzdem hat man beim Lesen sowieso**

das Gefühl, dass der Inhalt hin und her springt. Dieser Sachverhalt zeigt sich deutlich an folgender Textpassage:

Bsp. 13: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Musik ist die Erleichterung der Seele, wenn man unter Druck steht, eine Aufgabe zu machen. Die meiste wissen, dass die Musik grossen Einfluss auf das Gehirn der Wesen (sowohl der Menschen als auch der Tiere) hat. Wegen vielen Studien, die die Vorteile der Musik darstellen, wird sie bei vielen verwendet, um ihr Gehirn zu entwickeln

Manche Schüler oder Studenten halten es für schlecht, die Musik beim Lernen zu hören, da sie sich darauf nicht konzentrieren können, eine Aufgabe zu schaffen. Einige Freunde von mir können überhaupt nicht lesen oder lernen, während ein Lied gespielt wird. Sie brauchen echte Ruhe, damit sie ihre Gedanken sammeln können, ihr Werk zu produzieren [...].

Wie ich schon einmal erwähnt habe, hilft die Musik bei der Entwicklung des Gehirns. Aus diesem Grund hören viele Schüler und Studenten beim Lernen, weil sie denken, dass sie schneller lernen können. Darüber hinaus hilft ihnen die Musik, eine ausgesprochen neue Idee einzufallen. Sie werden nicht einfach abgelenkt, sondern ihr Stress wird durch die Musik total gelöscht. Falls sie unter Druck stehen, können sie echt nicht arbeiten.

Ein weiteres kennzeichnendes Merkmal der Texte von FT 13 ist die Berücksichtigung der abwesenden Lesenden. Die Leserbewusstheit erfolgt neben der Antizipation der Leserperspektive (Anführen von möglichen Gegenargumenten) auch durch das inkludierende Pronomen „**wir**“ und die direkte Rede.

Das inkludierende Pronomen „**wir**“:

Bsp. 14: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Außerdem haben wir vielleicht vergessen, dass solche Shows von dem Westen stammten und wir haben unterschiedliche Kultur.

Die direkte Rede:

Bsp. 15: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Eine beliebte Frage bei Frauen wird oft gestellt: „bin ich dick?“ oder ein typischer Satz, den man aus dem Mund der Frauen hört, egal ob sie pummelig oder schon schlank ist: „ich muss unbedingt abnehmen“. Wenn ich mich frage, was ist echt Vorteile, echt dünn zu werden? Es fällt mir keine Idee ein.

Durch das verallgemeinernde Pronomen „wir“ und dialogische Formulierungen fühlen sich die Lesenden dann angesprochen und werden zugleich zum Mitdenken angehalten. Der Abstand zwischen Textproduzenten und -rezipienten wird dadurch verringert.

All das führt zu der Überzeugung, dass FT 13 kein besonderes Problem mit der Sprachverwendung hat. Deshalb kann er alles verbalisieren, was er ausdrücken möchte. Er kann sich nämlich zum strittigen Punkt deutlich positionieren, den eigenen Standpunkt mit sachlogischen Begründungen verteidigen und mögliche Meinungsabweichungen bedenken sowie diese entkräften. Das, was ihm Schwierigkeiten bereitet, ist aber die ungenügende Kompetenz, seine Gedanken und die Sachverhalte schlüssig aufeinander aufzubauen. Die Texte lesen sich dadurch nicht flüssig, und die Textkohärenz ist demzufolge auch stellenweise brüchig. Die Brüche führen unvermeidlich zu einer unzulässigen Schlussfolgerung und zu einer gestörten Argumentationsstruktur. Sie weisen auch darauf hin, dass der Proband nicht gut in der Lage ist, die Qualität des logischen Denkens und die Qualität des Textes vom Anfang bis zum Ende zu kontrollieren.

Vergleich der vorhandenen Textkompetenz in den thailändischen und deutschen Texten

Betrachtet man die muttersprachlichen und deutschsprachigen Texte von FT 13, sieht man deutliche Entsprechungen und Unterschiede: FT 13 ist gut in der Lage, die Themafrage unter einem objektiven Blickwinkel und aus mehreren Perspektiven zu sehen. Er versteht, dass die Begründung der aufgestellten These mit rein eigenen Selbsterfahrungen nicht ausreicht, um die Lesenden zu überzeugen. Deshalb beruft er sich auf Fakten, Sachwissen, und zwar auf Sachverhalte, die außerhalb der subjektiven Welt liegen. Darüber hinaus nimmt er auch Bezug auf denkbare Einwände der Lesenden und mögliche Positionen zum Thema, wobei diese Gegenargumente in Betracht gezogen und entkräftet werden.

Diese argumentationstypischen Tätigkeiten vollziehen sich ganz gut in den Texten in der Muttersprache, aber im Deutschen ist diese Kompetenz hingegen etwas geringer. Sie zeigt sich offen in der Fokussierung von Kernaussagen. FT 13 ist es beim Textschreiben

im Deutschen weniger gelungen, zentrale Aussagen als Grundlage der Textproduktion zu nutzen bzw. fortzusetzen. Hierbei ist zu bemerken, dass manche Textteile sich nicht nach der Kernaussage oder dem Gesamteindruck des Textes richten. Dieses führt dazu, dass die Textinhalte an manchen Stellen nur lose miteinander verbunden sind und die Kausalbeziehungen auch dadurch brüchig sind. Im Gesamtbild erscheinen die einzelnen Inhalte nicht aufeinander bezogen und der Text wird auch nicht schlüssig aufeinander aufgebaut. Insgesamt wird deutlich, dass bei FT 13 die Textkompetenz in der Muttersprache beim Verfassen von deutschsprachlichen Texten deutlich geringer ist.

C. Textkompetenzentwicklung

Beim Textverfassen am Anfang des Schreibkurses steht FT 13 auf der 3. Entwicklungsstufe. Die Kompetenzentwicklung zeigt sich deutlich im Laufe des Schreibkurses: Der Proband steht am Ende des Schreibkurses meistens auf Stufe 4. Die Ergebnisse werden zusammenfassend in folgender Tabelle dargestellt:

Tab. 5.2-51: Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 13

Vorhandene Textkompetenz			Entwicklung der Textkompetenz		
Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
Stufe 3	Stufe 3	Stufe 3	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 4

Verglichen mit den zu Beginn des Schreibkurses verfassten Texten, ist seine Schreibkompetenz im Laufe des Schreibkurses gestiegen. Die Schreibschwierigkeiten von FT 13 mit der Kohärenzbildung, die sich im Text A, B, C und noch im Text I finden, sieht man nicht mehr im Text II und III, d.h. er kann die Anforderungen bewältigen und seine Kompetenz weiter entwickeln.

Ganz ähnlich wie die Texte am Anfang des Schreibkurses enthält Text I an manchen Stellen lose Zusammenhänge. Die Brüche entstehen durch eine uneindeutige Verwendung von Personalpronomen. Diese zeigen sich deutliche bei der Darstellung der Nachteile der Schuluniform, und zwar in folgenden Formulierungen:

Bsp. 16: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Andererseits wird es darüber diskutiert, dass die Schüler keine Meinungsfreiheit haben. Die Schuluniform beschränkt ihnen frei zu denken. Heutzutage versuchen viele diesen Punkt zu den Behörden zu äußern. Außerdem hat die Schuluniform mit Gemeinschaftsgefühl zu tun. **Sie** können sich einig fühlen, ohne dass **sie** jeden Tag Schuluniform anzuziehen [...].

In Beispiel 16 sieht man unklare Formulierungen, so ist etwa die Verwendung des Pluralpronomens „sie“ (mit Fettdruck markiert) nicht eindeutig. Hier besteht eine Ambiguität, worauf dieses „sie“ sich bezieht (auf „viele“ oder auf „Schüler“). Vom Kontext her kann man zwar sich vorstellen, dass dieses „sie“ die Schülern meinen könnte, aber das Nomen „Schüler“ steht so weit entfernt, dass an dieser Stelle Unsicherheiten entstehen.

Abgesehen von diesen Brüchen in der Zuordnung kann man sagen, dass FT 13 ganz gut imstande ist, in seinen Text argumentative Textgestaltungselemente zu integrieren. Der Text enthält nämlich einen expliziten Standpunkt und stützende Begründungen sowie Belege. Der Proband führt auch mögliche Gegenargumente an, und das bedeutet die Berücksichtigung der Gefühle und Einwände abstrakter Lesender. Um dies zu verdeutlichen, soll nun ein Textbeispiel herangezogen werden. Hier thematisiert der Schreiber Vorteile der Schuluniform:

Bsp. 17: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Ein gutes Argument, das für Schuluniform spricht, ist, dass die Schüler am Morgen keine Zeit mit der Kleidung vergeuden. Vermutlich passiert es bei den Mädchen. Also, fast alle Mädels brauchen mehr Zeit als die Jungs, um alles fertig zu machen. Deshalb können Sie die Zeit dadurch sparen, dass sie die Uniform anziehen. Darüber hinaus brauchen sie kein zusätzliches Geld für ihre Schmucken oder Schuhen, die zu ihrer Kleidung passen zu bezahlen. Das letzte Argument ist, dass die Schuluniform die soziale Diskriminierung in den Schulen verhindern kann. Durch viele amerikanischen Series wird dieses Problem präsentiert: die blonde (meist) tragen immer Brandnames und die anderen, die keine Brandnames anhaben, sind wie ein freak [...].

FT 13 setzt in Text II und in Text III nötige argumentationsspezifische Textgestaltungselemente ein. So drückt der Proband den Standpunkt explizit aus und begründet ihn so ausführlich, dass er für die Lesenden überzeugend ist. Dabei werden auch denkbare Einwände angeführt. Relevante Informationen und stützende Beispiele

werden eingesetzt, damit die Lesenden der vorgebrachten Argumentation folgen können. Ganz anders als Text I kann FT 13 Text II und Text III auf eine kohärente Weise verfassen. Dies soll nun anhand folgender Textpassagen aus Text II verdeutlicht werden. Hier werden Vor- und Nachteile der Schönheitsoperation dargestellt:

Bsp. 18: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder Nein?“

[Vorteile] Aufgrund der folgenden Motivationen entscheidet man sich eine Korrektur machen lassen: Schöneres Ansehen, mehr Selbstbewusstsein und bessere Chancen bei der Arbeit. Manche fühlen sich ja, dass sie hässlich sind oder sie sind nicht zufrieden mit ihrem echten Gesicht. Darüber hinaus haben sie durch Schönheitsoperation mehr Selbstbewusstsein, weil sie schöner sind. Die Schönheit hat auch Einfluss auf manche Arbeit wie Schauspieler, Moderator und Flugbegleiter [...].

[Nachteile] Schönheitsoperation kann aber schädlich sein. Vor ein Paar Jahren wurde es in der thailändischen Nachrichten berichtet, dass es nach der Operation miserabele Probleme bei einem damals berühmten Sänger (von der Band UHT) gab. Danach musste er ständig Korrekturen lassen, um sein Gesicht zu verschönern. Außerdem macht die Schönheitsoperation man süchtig wie Drogen, denn man fühlt sich immer, dass sein Gesicht oder Körper nicht perfekt ist. Nach der Operation verliert man bestimmt seine eigene Identität, weil er dadurch eventuell gründlich geändert ist.

Schließlich stehe ich auf dem Standpunkt, dass „Schönheitsoperation“ keine gute Idee ist. [...].

Wie in Text II berücksichtigt FT 13 auch in Text III Pros und Cons des strittigen Punktes mit. Der Proband bringt Vor- und Nachteile des Zusammenlebens vor der Heirat vor (s. folgende Formulierungen):

Bsp. 19: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

[Nachteile] Es würde ziemlich viel darüber besprochen, ob das Zusammenleben vor der Heirat mehrere Vorteile als die plötzliche Heirat hat. Jemand, der viel Wert auf die Tradition liegt und Angst vor dem Skandal hat, lehnt bestimmt diese Idee ab. Die thailändische Gesellschaft ist ein gutes Beispiel, da die Leute hier das Zusammenleben vor der Heirat eine Kriminalität sehen. Außerdem wird die Frau, die so was macht, von den anderen verworfen. Auf jeden Fall sind manche für die Heirat, weil sie als das Versprechen der zwei Personen gilt. Falls es zur Heirat kommt, heißt es, dass die beiden eine feste Bindung und eine gegenseitige Verantwortung hat. Manchmal geht es ja auch um das Gesetz und Steuer. Wer heiratet, bezahlt die Steuer weniger.

[Vorteile] Eine alte deutsche Dame, die schon verheiratet ist und 2 Kinder hat, sagte mir, dass die Heirat nicht das wichtigste in der Ehe ist. Für sie ist der Lebensstil des Paares und sie sollen erst

vor der Heirat daran denken, ob ihr Lebensstil wirklich zueinander anpasst und auch ob sie gut miteinander umgehen können [...]. Falls sie eine schwarze Seite ihres Mannes oder ihren Frau entdecken, können sie eventuell es nicht aushalten. Aus dem Grund kommt es endlich zu einem schlechten Ende, nämlich der Scheidung

Aus meiner Ansicht halte ich das Zusammenleben vor der Heirat für gut, nachdem ich alle Gründe im Kopf bewertet und bewogen habe.

Berücksichtigt man die Antizipation der Leserperspektive, so wird deutlich, dass FT 13 neben der Thematisierung denkbarer Eindrücke der Lesenden auch Modalpartikeln verwendet, um den Abstand zwischen Textproduzenten und -rezipienten zu verringern wie, z.B.:

Bsp. 20: **Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“**

Also, fast alle Mädels brauchen mehr Zeit als die Jungs, um alles fertig zu machen.

Bsp. 21: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

Manche fühlen sich ja, dass sie hässlich sind oder sie sind nicht zufrieden mit ihrem echten Gesicht.

Alles in allem wird ganz klar, dass FT 13 vor dem Schreibkurs ein klares Verständnis dafür zeigt, dass er beim Verfassen von argumentativen Texten neben der eigenen Positionierung auch mögliche Meinungsabweichungen oder andere Leserperspektiven bedenken muss. Bei ihm kommen in besonderer Weise Schwierigkeiten mit der kohärenten Einordnung der Informationen vor. Allerdings kann er im Laufe des Schreibkurses diese Anforderung bewältigen. Die Textkompetenzentwicklung wird zusammenfassend in folgender Tabelle dargestellt:

Tab. 5.2-52: Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 13

Aspekte der Textkompetenz	Vorhandene Textkompetenz		Textkompetenzentwicklung
	Thailändisch	Deutsch	Deutsch
Die sachorientierte Begründung	Begründung mit Erfahrungs-, Allgemeinwissen	Begründung mit persönlichen Bedingungen und	Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen

	und Sachlichkeit Logische Begründung	Vorlieben Brüchige Kausalbeziehung durch unkohärente Einordnung der Informationen und fehlende Fokussierung von Kernaussagen	Logische Kausalbeziehung (nur Text I hat Brüche wegen unkohärenter Einordnung der Informationen)
Die mehr- dimensionale Problem- betrachtung	Anführen von Pro- und Gegenargumenten	Anführen von Pro- und Gegenargumenten	Anführen von Pro- und Gegenargumenten
Die Text- strukturierung	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil
Das leserorientierte Schreiben	Leserbewusstheit durch Wechselseitigkeit der Perspektive	Leserbewusstheit durch Wechselseitigkeit der Perspektive	Leserbewusstheit: rhetorische Sprachmittel und Wechselseitigkeit der Perspektiven
Sonstiges	Vorherrschen der verallgemeinernden Formulierung	Vorherrschen der verallgemeinernden Formulierung	Verallgemeinernde Darstellung der Sachverhalte Zuwachs an Informationen

FT 14**A. Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen**

FT 14 steht beim Verfassen seiner muttersprachlichen Texte auf der 4. und 2. Entwicklungsstufe. Die Ergebnisse sind in folgender Tabelle zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-53: Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 14

Text a	Text b	Text c
Stufe 4	Stufe 2	Stufe 2

FT 14 verfasst die muttersprachlichen argumentativen Texte ganz direkt aus seinen subjektiv-biografischen Umständen und persönlichen Eindrücken heraus. Seinen thailändischen Texten scheint keine bewusste Planung vorangegangen zu sein. Spontane Gedanken und Ideen werden unmittelbar zur Sprache gebracht. Indizien für Spontanität zeigen sich in der Schreibzeit, die beim Verfassen von allen Texten zwischen 20 und 25 Minuten lag, und in der mündlichen Sprachverwendungsweise. Spuren von Mündlichkeit erkennt man darüber hinaus an dem häufigen Vorkommen derselben Ausdrucksmittel im Ganztext („เพราะ“= „weil“; „อาจ“ = „vielleicht“) und an der inhaltlichen Wiederholung (d.h. der Gedanke: „durch das Musikhören wird die Konzentration reduziert“), also wie man sich mündlich ausdrückt, ganz spontan und ohne bewusste Planung bzw. Überarbeitung. Dies kann man besonders im Text b und Text c sehen:

Bsp. 1: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Das häufige Vorkommen von „เพราะ“ („weil“)

[...] ข้าพเจ้าจึงคิดว่าการฟังเพลงในขณะที่ทำการบ้านนั้นสำหรับตัวข้าพเจ้าแล้วทำให้งานแยลง สาเหตุแรกที่การฟังเพลงทำให้ข้าพเจ้าทำงานได้แยลงเพราะเมื่อข้าพเจ้าฟังเพลงอยู่นั้น ข้าพเจ้ามักมีสมาธิลดลง เพราะเสียงเพลงรบกวน บางครั้งการทำงานเจียบบๆทำให้เราสามารถตั้งสมาธิจดจ่อกับงานที่อยู่ข้างหน้าได้ดีมากกว่า เพราะบางครั้งเวลาเราฟังเพลงเรามักคิดตามเสียงเพลงและทำให้ประสิทธิภาพในการคิดของเราถูกลดทอน

เพราะต้องคิดถึงสองสิ่งในเวลาเดียวกัน ทั้งคิดตามเนื้อเพลง และคิดทบทวนถึงบทเรียนหรือเนื้อหาที่เราต้องนำมาเขียนในการบ้าน [...]

Bsp. 2: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

Das häufige Vorkommen von „อาจ“ („vielleicht“)

[...] ถ้าไม่มีเวที Thailand’s got talent พวกเขาอาจไม่มีโอกาสได้โชว์ความสามารถเหล่านี้เลยก็ได้ และอาจเป็นที่น่าเสียดายเพราะอาจมีความสามารถหลายๆอย่างที่ควรได้รับการสนับสนุนต่อไป [...].

Ein weiteres kennzeichnendes Merkmal der Texte von FT 14 ist die einseitige Begründung mit persönlicher Perspektive. Die ichzentrierte Stellungnahme wird meistens durch das Personalpronomen „ข้าพเจ้า“ (ich) und die Form von „ich“ in Kombination mit Verben des Meinens verbalisiert, wie z.B. „ข้าพเจ้าคิดว่า“ (ich denke), „ข้าพเจ้าชอบ“ (ich mag) oder Äußerungen wie „ข้าพเจ้าสังเกตกับตัวเอง“ (ich bemerke), „สำหรับข้าพเจ้าแล้ว“ (zu mir ist).

Wegen der fehlenden Bezugnahme auf Sachwissen orientieren sich die thailändischen Texte a, b und c nur in eine Richtung, d.h. es gibt keine intensive und vielseitige Beschäftigung mit dem thematischen Gegenstand. Es werden keine alternativen Positionen und mögliche Gegenargumente sowie Gedanken der Lesenden angeführt. Hier gibt es nur die ichbezogene Begründung bzw. das Erzählen über sich selbst, z.B. den persönlichen Geschmack. Dieser Sachverhalt soll nun an folgenden Beispielen verdeutlicht werden:

Bsp. 3: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

ในความคิดเห็นของข้าพเจ้านั้น ต้องการที่จะให้มีรายการ Thailand’s got talent ต่อไปด้วยเหตุผลสามประการ อันดับแรกข้าพเจ้าชอบรูปแบบของรายการและวิธีการนำเสนอ สองเพราะรายการประเภทนี้เปิดโอกาสให้ผู้ที่มีความสามารถได้มีเวทีในการแสดงออก และเหตุผลข้อสุดท้ายรายการนี้ก่อให้เกิดแรงบันดาลใจกับผู้ชม [...] ด้วยเหตุนี้ข้าพเจ้าจึงอยากให้มีรายการนี้ต่อไป

Bsp. 4: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

ในการทำงานต่างๆ เช่นการบ้าน ผู้ทำมักต้องใช้สมาธิมากกว่าการเรียนโดยทั่วไปเพราะเหมือนเป็นการทบทวนบทเรียนต่างๆที่ได้เรียนมาแล้ว [...] ข้าพเจ้าจึงคิดว่าการฟังเพลงขณะที่ทำการบ้านนั้นสำหรับตัวข้าพเจ้าเองแล้วทำให้ทำงานแฉลง สาเหตุแรกที่การฟังเพลงทำให้ข้าพเจ้าทำงานได้แฉลงเพราะเมื่อข้าพเจ้าฟังเพลงนั้นข้าพเจ้ามักจะมีสมาธิน้อยลงเพราะเสียงรบกวน [...] ขณะทำการบ้านทำให้ทำงานได้ช้าลง โดยข้าพเจ้าสังเกต

กับตัวของข้าพเจ้าเอง ซึ่งแม้การฟังเพลงจะทำให้รู้สึกผ่อนคลายจากการทำงาน แต่ความผ่อนคลายกับส่งผลให้บางครั้งเราใจลอยวอกแวก [...]

Allerdings gilt dieses Schreibverhalten nur für die Texte b und c und nicht für den Text a, weil in Text a Vor- und Nachteile des Dünnseins thematisiert werden:

Bsp. 5: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[Vorteile] ในปัจจุบันมีปัจจัยหลายอย่างมาเป็นค่ากำหนดให้ผู้หญิงรู้สึกว่า คนที่มีรูปร่างผอมคือคนที่สวยและมักได้รับการยอมรับและชื่นชมจากผู้รอบข้าง [...] ไม่ว่าจะป็นนิตยสารที่นิยมคนรูปร่างผอมมาถ่ายแบบหรือดารานักร้องที่ต้องมีหุ่นที่ผอมมากเพื่อที่เข้ากล้องแล้วจะได้ดูดี [...] [Nachteile] คนที่ต้องการผอมมากเกินไปอาจส่งผลต่อระบบจิตใจ [...] ทำให้เขากลายเป็นคนวิตกระมัดระวังการกินและอาจส่งผลให้เกิดโรคต่างๆตามมา ทั้งโรคซึมเศร้าและความผิดปกติในร่างกาย [...] แต่ถ้าผอมแล้วสุขภาพดี ทานอาหารครบทุกมื้อและออกกำลังกายก็เป็นสิ่งที่ดีและไม่ส่งผลเสียใดๆต่อร่างกาย [...]

Auch wenn FT 14 mögliche Gedanken bzw. Einwände der Lesenden kaum berücksichtigt, erkennt man jedoch, dass er sich die Existenz seiner abstrakten **Lesenden auch vorstellen kann, weil der Proband die Lesenden mit dem Pronomen „คุณ“** (Sie) adressiert. Obwohl dieses direkte Ansprechen an manchen Textstellen fast wie ein persönlicher Angriff klingt, ist das auch ein Indiz für das Bewusstsein für das Vorhandensein eines abstrakten Kommunikationspartners. Darüber hinaus verwendet der Proband auch **das inkludierende „เรา“ („wir“), damit der Lesende das Gefühl hat,** dass er und sein Lesender zu derselben Gruppe gehören oder auf der gleichen Seite stehen. Dies soll nun an dem folgenden Beispiel deutlich gemacht werden:

Bsp. 6: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] เพราะฉะนั้นเราควรพิจารณาให้ดีถึงความต้องการของเราว่า อยากสุขภาพดี ไม่ผอม แต่ดูมีน้ำมีนวล หรือผอมจนหนังแห้งตึงกระดูก เพราะถ้าเป็นอย่างหลังนี้คงมีแต่คุณเพียงคนเดียวเท่านั้น ที่คิดว่ายังผอมยังสวย แต่ผู้อื่นที่มองคุณคงเห็นแต่ความผอมโทรม และสัมผัสได้ถึงความปลอดภัยทั้งร่างกายและจิตใจ [...]

Zusammenfassend kann man sagen, dass FT 14 in Text a argumentative Textgestaltungselemente einsetzen kann: logische Begründung, Anführen von Kontra-Argumenten und eine textsortenangemessene Textstruktur. Im Gegensatz dazu ist der Proband beim Verfassen von Text b und c unzureichend in der Lage, diese argumentationsspezifische Bedingung zu erfüllen. Die aufgestellte These wird nur mit individuellen Umständen und persönlichen Interessen begründet und überhaupt nicht

mit kritischer Distanz dargelegt. Den Texten fehlt daher die Wechselseitigkeit der Perspektiven. FT 14 gelingt es daher nicht, seine Texte in einem textsortenspezifischen Textaufbau zu verfassen. Aus diesem Grund steht er auf Stufe 2.

B. Vorhandene Textkompetenz im Deutschen

Beim Verfassen der drei deutschsprachigen Texte steht FT 14 auf der 2. Entwicklungsstufe (s. Ergebnisse in folgender Tabelle):

Tab. 5.2-54: Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 14

Text A	Text B	Text C
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2

Genauso wie die muttersprachlichen Texte verfasst FT 14 die deutschsprachigen Texte ganz direkt aus einer häuslichen Situation und aus einer subjektiv-biografischen Erlebnisperspektive heraus. Persönliche Wünsche und Erfahrungen stehen im Zentrum des Argumentierens. Gedanken und Ideen zum Thema werden auch unmittelbar verbalisiert. Aus der Betrachtung schreibt der Proband einfach los, ohne vorher den Text zu planen. Die Spontaneität zeigt sich deutlich in einer emotional geprägten Stellungnahme zum Thema und in der Schreibzeit, die für das Verfassen jedes Textes nur zwischen 40 und 50 Minuten lag. Diese Arbeitszeit ist im Vergleich zu den meisten ForschungsteilnehmerInnen viel kürzer (bei den meisten lag sie etwa bei 1.30 Stunden).

Die gefühlsbetonte Darstellung der Sachverhalte sieht man durchgängig in den Texten A, B und C. Aber eine ganz konkrete Beschreibung zeigt sich vor allem im Text B, (s. Folgendes Beispiel):

Bsp. 7: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] Es zeigt echte Menschen, keine Schauspieler dabei, wie sie ihre Träume verwirklichen wollen und das nicht nur durch Tanz oder Gesang sondern durch einzigartige und manchmal witzig Talente z.B. Dog Show, Thai boxing art oder Percussion mit Thai Dance Show [...]. Es liegt nicht allein an einer kleinen Jury zu bestimmen, was gut oder schlecht ist, sondern häufig an dem Publikum. Viele Menschen im Saal sind tief berührt und weinen vor Freude eine so schöne Stimme zu hören oder lachen, stehen auf und applaudieren, wenn ein Kind anfängt zu rappen oder zu

„break-dance“ (Hip-Hop). Mir als Zuschauer gibt die Sendung außerdem Inspiration. Es ist toll zu sehen [...].

Ganz ähnlich verbindet FT 14 die narrative Ich-Perspektive mit dem Verfassen des Textes C. Dadurch wird der Text eher auf eine narrative als auf eine argumentative Weise entfaltet, wie man in der folgenden Textpassage sehen kann:

Bsp. 8: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Ich persönlich kann mich viel besser ohne musik im Hintergrund beim Hausaufgaben machen konzentrieren. Ich habe es mehrmals versucht mit Musik zu arbeiten, besonders wenn ich gestresst bin oder einfach nur vor mich hinarbeiten möchte. Ich habe aber feststellen müssen, dass mich die Musik zwar beruhigt aber von der Arbeit ablenkt. Oftmals fange ich an das Lied mitzusummen oder mich auf dem Liedtext zu konzentrieren, anstatt meine Arbeit nachzugehen. Die leistung und Geschwindigkeit beim Erledigen der Hausaufgaben leidet in meinem fall unter dem Einfluss der Musik [...].

Die mit der persönlichen Erfahrungswelt begründete Stellungnahme findet sich auch im Text A. Hier sieht man im Vergleich zum Text a in der Muttersprache einen deutlichen Unterschied: Im muttersprachlichen Text a kann FT 14 das Thema der Dünnheit ganz kritisch betrachten. Aber wenn es um Schreiben im Deutschen geht, dann reduziert sich dieses reflektierte Schreiben auf ein eindimensionales Schreiben, nämlich nur ichzentriert (Ähnliches sieht man auch bei FT 10). Die folgenden Textabschnitte zeigen dies deutlich:

Bsp. 9: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“ in der deutschen Sprache

Ich weiß genau nicht, wann dieses Wort „Dünn“ eine wichtige Rolle im unseren Norm spielt [...]. Ich habe ein Paar Leute gesehen, die ganz wenig essen und gar nicht glücklich aussehen. Hunger quält sie, trotzdem quälen sie sich selbst weiter, um dünner zu sein, da sie denken, dass dünn die Schönheit bedeutet [...]. Aber ich bin der Meinung, dass Schönheit gesund und fit aussehen heißt, nicht dünn und schwach zu sein [...]. Wenn man zu dünn ist, hat man doch keine Kraft, um etwas zu machen [...]. Natürlich wollen Frauen und Mädchen anders aussehen und möchten vom umgebene leute angenommen werden, aber glaub mir doch. Es gibt noch besseren und gesunden Weg für sie [...].

Bsp. 10: Zum Thema „Dünn-schick oder schädlich?“ **in der thailändischen Sprache**

ในปัจจุบันมีปัจจัยหลายอย่างมาเป็นคำกำหนดให้ผู้หญิงรู้สึกว่า คนที่มรูปร่างผอมคือคนที่สวยและมักได้รับการยอมรับและชื่นชมจากผู้คนรอบข้าง [...] ไม่ว่าจะป็นนิตยสารที่นิยมคนรูปร่างผอมมาถ่ายแบบหรือดารานักร้องที่ต้องมีหุ่นที่ผอมมากเพื่อที่เข้ากล้องแล้วจะได้ดูดี [...] คนที่ต้องการผอมมากเกินไปอาจส่งผลต่อระบบจิตใจ [...] ทำให้เขากลายเป็นคนวิตกระมัดระวังการกินและอาจส่งผลให้เกิดโรคต่างๆตามมา ทั้งโรคซึมเศร้าและความผิดปกติในร่างกาย [...] แต่ถ้าผอมแล้วสุขภาพดี ทานอาหารครบทุกมื้อและออกกำลังกายก็เป็นสิ่งที่ดีและไม่ส่งผลเสียใดๆต่อร่างกาย [...]

[...] เพราะฉะนั้นเราควรพิจารณาให้ดีถึงความต้องการของเราว่า อยากรสุขภาพดี ไม่ผอม แต่ดูมีน้ำมีนวล หรือผอมจนหนึ่งแห่งติดกระดูก เพราะถ้าเป็นอย่างหลังนี้คงมีแต่คุณเพียงคนเดียวเท่านั้น ที่คิดว่ายิ่งผอมยิ่งสวย แต่ผู้อื่นที่มองคุณคงเห็นแต่ความผอมโทรม และสัมผัสได้ถึงความป่วยของคุณทั้งร่างกายและจิตใจ [...]

Bei der vergleichenden Betrachtung des deutschsprachigen Textes A und des thailändischen Textes a ist deutlich erkennbar, dass die Ichbetroffenheit in Text A in den Vordergrund gestellt ist, während der thailändische Text a sachorientiert geschrieben ist. Außerdem verwendet FT 14 im muttersprachlichen Text generalisierende Pronomina (z.B. „wir“=“เรา“) und Nominalphrasen (z.B. „dünne Menschen“=“คนที่มรูปร่างผอม“), um die dargestellten Informationen zu verallgemeinern. Im Gegensatz dazu sieht man im deutschsprachigen Text a das häufige Auftreten des Pronomens „Ich“.

Die ichzentrierte Erörterung in den deutschsprachigen Texten A, B und C hat zur Folge, dass FT 14 keinen Bezug auf mögliche alternative abweichenden Meinungen nimmt. Die deutschsprachigen Texte von FT 14 enthalten daher keine Diskussion über Pros und Cons. Bei näherer Betrachtung ist auch zu bemerken, dass das Thema in Text B und Text C nicht exponiert wird, der thematische Teil daher sofort mit dem Ausdruck des eigenen Standpunkts beginnt. Das bedeutet, dass es hier auch keinen Problemumriss gibt und die Lesenden nicht in das Thema eingeführt werden. Dieses Merkmal ist ein Charakter der Mündlichkeit, d.h. ganz direkt und ohne Umschweife.

Ein Blick auf die Leserbewusstheit zeigt, dass FT 14 unzureichend in der Lage ist, sich die fiktiven Lesenden vorzustellen und deren möglichen Einstellungen zu bedenken. Allerdings versucht er, anhand verallgemeinernder Pronomen und generalisierender Nominalphrasen seine persönlichen Einstellungen zu verallgemeinern. Trotz der Verallgemeinerungen tritt die expressive und gefühlsbetonte Darstellung durchgehend in

den Vordergrund. Die deutschsprachigen Texte von FT 14 weisen dadurch im hohen Maße immer noch einen Ich-Bezug auf.

Betrachtet man die Kausalbeziehung, so wird deutlich, dass er seinen Standpunkt präzise darlegen kann, aber nicht imstande ist, Fakten oder Sachverhalte, die außerhalb der eigenen Erfahrungswelt liegen, zu entnehmen und diese für den Standpunkt zu nutzen. Der Argumentationsvorgang basiert nur auf Erfahrungen des Ichs und persönlichen Empfindungen. Bemerkenswert ist dabei auch, dass kausale Konnektoren kaum verwendet werden. Das heißt, es gibt keine Signalwörter, die die Beziehung von Aussagen in einer Argumentationskette sichtbar machen. Dabei geht es in erster Linie um Erzählen bzw. um assoziative Ideengenerierung. Alle drei deutschsprachigen Texte von FT 14 haben dadurch eher einen beschreibenden als einen argumentativen Charakter.

Auffällig bei FT 14 ist weiterhin, dass er ohne große sprachliche Schwierigkeiten verfassen kann. Man sieht zwar sprachliche Normverletzungen, aber diese sind nur Kleinigkeiten und beeinträchtigen die Verständlichkeit des Textes kaum, z.B. schreibt er **„in meiner Meinung“ statt „meiner Meinung nach“ oder „leiden von“ statt „leiden unter“**. Es ist anzunehmen, dass er von der Sprachverwendung des Englischen beeinflusst wird, **nämlich „in my opinion“ (in meiner Meinung) und „suffer from“ (leiden von)**. Manchmal betreffen die Fehler auch die Groß/Kleinschreibung und Buchstabenauslassungen, aber das sind nur Leichtsinnfehler und stören die Sinnkontinuität nicht.

Beim Verfassen von deutschsprachigen Texten fällt es FT 14 schwer, nötige Informationen in den Text einzusetzen, die ein Lesender braucht, um seiner Argumentation folgen zu können. Man sieht in den Texten von FT 14 daher kaum Sachwissen bzw. Allgemeinwissen sowie Wechselseitigkeit der Perspektiven. Der Proband ist auch im Unklaren darüber, wie er den Textanfang gezielt nutzen kann, um sein Schreibziel zu erreichen, z.B. indem er in der Einleitung geschichtliche Hintergründe des problematischen Punktes beschreibt, um den Lesenden zum Thema der Problematik hinzuführen. Er vernachlässigt also einfach die Einleitung des Textes und nimmt auch kaum Bezug auf mögliche Gegenpositionen. Seine Texte enthalten daher keinen

Problemumriss und keinen Diskussionsteil. Eine textsortenspezifische Textstruktur ist aus diesem Grund nicht erreicht.

Vergleich der vorhandenen Textkompetenz in den thailändischen und deutschen Texten

Analysiert man die Texte von FT 14 in der thailändischen und deutschen Sprache, lässt sich erkennen, dass der Proband die Texte in beiden Sprachen aus seinen persönlichen Bedingungen und Interessen heraus verfasst. Er beantwortet die strittige Frage zum Thema auf eine mündliche Art und Weise: ganz direkt, ohne Einleitung und ohne Umschweife. Er lässt sich einfach von seinem Gedankenfluss leiten und schreibt ungeplant. Dieses spontane Schreiben hat zur Folge, dass er den strittigen Punkt nicht aus der Distanz und mit kritischen Augen sehen kann.

Ein Blick auf den Adressatenbezug in den thailändischen und deutschsprachigen Texten zeigt deutlich, dass es dem Schreibenden schwer fällt, sich in die Perspektive anderer hineinzusetzen und deren mögliche Einschätzungen zu bedenken. Die Leserbewusstheit erfolgt nur durch direktes Ansprechen der Lesenden, wobei es durch auffordernden Äußerungen so verstärkt wird, dass es fast wie ein persönlicher Angriff wirkt. Durch das fehlende Anführen alternativer Positionen zum Thema werden Pro- und Kontra-Argumente daher in den Texten nicht vorgebracht und diskutiert. Ein Diskussionsteil wird hier nicht erreicht.

Aus der Textanalyse über die vorhandene Textkompetenz in der Muttersprache und in der deutschen Sprache von FT 14 erhält man also ein fast gleiches Bild. Der Unterschied besteht vor allem darin, dass es in den deutschsprachigen Texten eine kleinere Informationsdichte gibt. Alles in allem wird ganz klar, dass die Textkompetenz in der Muttersprache beim argumentativen Schreiben im Vergleich zum Deutschen fast gleich ist, nämlich keine hohe Textkompetenz.

C. Textkompetenzentwicklung

Bei FT 14 erfolgt vom Kursanfang bis zum Kursende eine deutliche Entwicklung in der Textkompetenz, d.h. von der Stufe 2 zur Stufe 3, wie es sich in folgender Tabelle darstellt:

Tab. 5.2-55: Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 14

Vorhandene Textkompetenz			Entwicklung der Textkompetenz		
Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 3

Wie die meisten ForschungsteilnehmerInnen sieht man die Textkompetenzentwicklung von FT 14 hier im Besonderen in der Fähigkeit, sich von einer persönlichen Betroffenheit abzuwenden hin zu einer Berücksichtigung fremder Perspektiven. Zu Beginn des Schreibkurses verfasst FT 14 ganz direkt aus persönlichen Bedingungen, Vorlieben und **Interessen heraus. Dabei stehen das Personalpronomen „ich“ und beschreibende** Sprachelemente im Vordergrund. Man sieht gar keine möglichen Meinungsabweichungen zum Textthema. Im Laufe des Schreibkurses, und zwar im Text I, finden sich diese genannten Texteigenschaften immer noch. Es gibt also keine deutlichen Veränderungen zwischen den zu Beginn des Schreibkurses verfassten Texten und dem Text I. Im Text II und Text III hingegen ist eine wichtige Entwicklung deutlich erkennbar, d.h. die Fähigkeit, die subjektive Welt zu überwinden und Bezug auf mögliche alternative Positionen zu nehmen. Es soll nun im Folgenden auf die einzelnen Texte eingegangen werden.

Wie bereits erwähnt, sieht Text I nicht anders als die zu Beginn des Schreibkurses verfassten Texte aus. Hier basiert die Begründung für den eigenen Standpunkt nur auf der subjektiven Perspektive des Schreibenden. Bei der Beschäftigung mit dem Thema „Schuluniform“ **drückt er seinen Standpunkt ganz genau aus: dass er gegen die** Uniformierung ist. Um diese Behauptung zu begründen, spricht er von Meinungen seiner ehemaligen Lehrer über die Schuluniform. Darüber hinaus beschreibt er auch sein Leben als Austauschschüler in Deutschland, wo die Schuluniform gar keine Rolle spielt. Dabei

werden keine denkbaren Einwände miteinbezogen. Dies soll nun an folgendem Beispiel deutlich gemacht werden:

Bsp. 11: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Meine alte Lehrerin hat gesagt, dass die Schuluniform zeigt, wer Student ist oder wer Lehrer ist. Sie identifiziert und zeigen, dass wir zusammen gehört. Während der andere Lehrer sagt, dass es einfach unser Pflicht ist, eine Schuluniform anzuziehen. Und was denken Sie mit den Gedanken? Bei mir geht es nicht um Schuluniform, eine gute Student zu sein. Ich stimme mit dem Lehrer nicht zu. Als ich Austauschschülerin in Deutschland war, muss ich die Schuluniform nicht anziehen. Niemand kontrolliert mich, ob mein Rock zu kurz ist oder meine Schuhe schwarz oder weiß ist. Ich habe mehr Freiheit und fühle mich noch glücklicher als ich in der Thaischule war [...].

Darüber hinaus ist zu bemerken, dass FT 14 kein ausreichendes Wissen über das Textthema hat. Er hat nämlich etwas über die Funktionen der Schule missverstanden. Dieses Missverständnis zeigt sich etwa in folgenden Formulierungen:

Bsp. 12: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Vielleicht sieht es nicht so ordentlich, wenn man keine Uniform an hat, aber das ist doch nicht so wichtig, da man in die Schule geht, um zu lernen und sich zu verbessern in den bereich von Wissenschaft, nicht in der Schule geht um ordentlich zu sein oder kontrollieren zu werden. Bei mir bedeutet die Schuluniform garnicht, solange man immer noch gute Note bekommt [...].

Die unterstrichenen Äußerungen stellen ein großes Missverständnis dar, weil eine der Hauptfunktionen der thailändischen Schule nach dem Erziehungsministerium neben der Wissensvermittlung auch das Lehren von Disziplin ist (vgl. <http://www.kroobannok.com/article-23995.html>). Die Uniformierung übernimmt die Verantwortung dafür, weil sie auch ein gewisses Maß an Disziplin und Ordnung vermittelt. Diese Äußerungen sind daher auch ein Beweis für eine eingeschränkte Perspektive und unzureichendes Sachwissen zum Schreibthema.

In Text II geht der Proband einen Schritt weiter: Er kann strittige Sachverhalte aus fremden Perspektiven betrachten. Obwohl es sich dabei nur um einen oberflächlichen und begrenzten Umgang mit abweichenden Meinungen handelt, ist das jedoch ein Indiz für die Überwindung der Ichbezogenheit. Dabei ist das Zurücktreten des Ichs und der

Beschreibung der persönlichen Bedingungen eindeutig beobachtbar. Um dies zu illustrieren wird nun ein Textbeispiel angeführt:

Bsp. 13: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

Heutzutage in unserer globalisierte Welt avancieren die Technologien in verschiedenen Bereichen ganz schnell besonders im Bereich der Schönheitsoperation. Auch in Thailand machen viele Schauspieler Schönheitsoperation und für Leute die Schauspieler sein möchte, muss minimum eine Sache von ihre Körper Operation machen lassen. Meiner Meinung nach kommt dieser Schönheitsoperationstrend aus Korean, da dort fast jeder Sänger oder Schauspieler Schönheitsoperation machen lassen und man muss das annehmen, dass nach der Operation sie viel besser aussieht. Ihre Beine werden verkleinert oder ihre Nase werden verschönert.

Zur Thematisierung des Vorteils der Schönheitsoperation behandelt FT 14 den Gesichtspunkt des besseren Aussehens, wie am oben genannten Beispiel gezeigt. Dann geht er auf die Nachteile ein, um seinen Standpunkt zu begründen (s. die folgenden Formulierungen):

Bsp. 14: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

[...] Man darf nicht nur an das gute Beispiel schauen, sondern auch an den Fehler der Schönheitsoperation. Oft sehen wir auf dem Fernseher, dass viel Opfer von der Schönheitsoperation ihre Meinung verändern möchten und keine Operation machen lassen hätten. Nach meiner Ansicht würde ich nie mein ganzes Leben und meine Gesundheit ohne Grund mit Schönheitsoperation riskieren. Ich finde, dass Schönheitsoperation zu viel Risiko gibt auch körperlich und psychisch, falls große Fehle in der Operation gibt, dann kann man es schwer verändert [...].

An dieser Stelle ist zu bemerken, dass – auch wenn es nur um eine Berührung der Pro- und Kontra-Argumente geht (und zwar um den Gesichtspunkt des besseren und schlechteren Aussehen) – es eine Entwicklungstendenz zeigt, dass FT 14 strittige Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten kann, also eine mehrdimensionale Problembetrachtung anstrebt.

Ganz ähnlich wie in Text II geht FT 14 beim Verfassen von Text III aus seiner subjektiven Welt hinaus und sieht den problematischen Gegenstand mit fremden Augen. Er stellt die eigene Position dar und bringt dabei mögliche Kontra-Argumente vor. Allerdings geht es in diesem Zusammenhang immer noch um eine kurze Erwähnung

bzw. ausschließlich um den Aspekt des besseren Kennenlernens durch das Zusammenleben vor der Heirat. Weitere möglichen Aspekte wie zum Beispiel die gesellschaftliche Anerkennung, ein Verstoß gegen religiöse Regeln oder eine unbeabsichtigte Schwangerschaft werden gar nicht zum Thema gemacht. Man sieht in diesem Zusammenhang also noch keine komplexen Sachverhalte. Dies soll nun mit folgendem Textteil belegt werden:

Bsp. 15: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

Meiner Meinung nach sollte ein Liebespaar sich gut kennenlernen d.h. sie sollte erst Zusammenleben vor der Heirat. [...]. Einerseits ist die Heirat sehr wichtig, wenn man mit jemanden eine Familie gründen will, und man diese Beziehung wirklich ernst nimmst, dann muss man ja die Verantwortung an dieser Beziehung zeigen, andererseits verliert man auch die Gelegenheit um die Nachteile vom Liebespaar vorher kennenzulernen. Viele Ehepaar können sich an der Ehebindung nicht anpassen, weil sie davor nicht jede Seite vom Liebespaar sehen könnte nämlich wenn sie vor der Ehe nicht zusammengelebt hat. Für mich persönlich würde ich nicht heiraten bevor ich jede Seite von meinem Mann gut kennen. Die Vorteile beim Zusammenleben sind, wenn man mit einander streit, weißt man oder lernt man, wie man mit verschiedenen Problemen umgehen, da man sich mehr Zeit mit einander verbracht hat [...].

Auffällig bei FT 14 ist außerdem, dass ihm fiktive Lesende des Textes bewusst sind. Dies zeigt sich insbesondere in der Verwendung von rhetorischen Fragen, Modalpartikeln und einem direkten Ansprechen der Lesenden wie z.B.:

Direkte Fragen:

Bsp. 16: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

Und was denken Sie mit dem Gedanken?

Bsp. 17: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

Die Frage ist, wird diese Verschönerung langfristig bleiben. Was wird mit ihre Körper in den nächsten Jahren passiert?

Modalpartikel und direktes Ansprechen:

Bsp. 18: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

Versuchen Sie doch mit ihrer eigenen Körper zufrieden, dann müssen sie nicht mehr machen.

Bsp. 19: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

Wenn man mit jemanden eine Familie gründen will, und man diese Beziehung wirklich ernst nimmt, dann muss man ja die Verantwortung an dieser Beziehung zeigen.

Bei der Betrachtung der Sprachverwendung kann man sagen, dass FT 14 im Allgemeinen Verknüpfungsmittel logisch-adäquat einsetzen kann. Hier findet sich eine Anzahl von Sprachfehlern, die vor allem die Orthografie, die Genusbildung und -markierung, die Verbflexion, die Groß-/Kleinschreibung und eine falsche Zeichensetzung betreffen. Die meisten sind Leichtsinnsfehler, die den Lesefluss an manchen Stellen stören.

All das führt zu der Überzeugung, dass FT 14 im Laufe des Schreibkurses seine Textkompetenz beim argumentativen Schreiben entwickelt. Dabei handelt es sich vor allen Dingen um Übergangsbereich von Subjektivität zur Intersubjektivität. Zudem muss man jedoch berücksichtigen, dass die Texte von FT 14 keine komplexen Argumente enthalten. Er kann sich im Allgemeinen nur mit einem bestimmten Aspekt des thematischen Gegenstandes auseinandersetzen (z.B. zum Thema der Schönheitsoperation spricht er nur vom besseren Aussehen als Vorteil und von Risiken als Nachteil. Andere Aspekte wie hohe Kosten oder Identitätsverlust werden nicht behandelt). Auch wenn er den strittigen Punkt aus fremden Perspektiven betrachtet, ist er immer noch nicht in der Lage, komplexe Sachverhalte für die mehrdimensionale Problembetrachtung bzw. Stützung ihrer Position zu nutzen. Bei ihm kommen besondere Schwierigkeiten mit der schriftlichen Formulierung und ein begrenztes Sachwissen vor. Um diese Anforderungen zu bewältigen, muss er grammatische Regeln stärker berücksichtigen und relevante Informationen zum Thema mehr recherchieren.

Tab. 5.2-56: Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 14

Aspekte der Textkompetenz	Vorhandene Textkompetenz		Textkompetenzentwicklung
	Thailändisch	Deutsch	Deutsch
Die sachorientierte Begründung	Begründung mit persönlichen Vorlieben und Allgemeinwissen Vereinzelte Kausalbeziehung	Begründung mit persönlichen Vorlieben und Interessen Schwache Begründung	Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen sowie persönlichen Interessen Kräftigere Begründung
Die mehrdimensionale Problem-betrachtung	Verzicht auf Kontra-Argumente (eine Ausnahme für Text a)	Verzicht auf Gegenargumente	Anführen von Kontra-Argumenten
Die Textstrukturierung	Textaufbau: Einleitung – Begründung eigener Position – Schlussteil (Text a: Einleitung-Diskussionsteil - Schlussteil)	Textaufbau: Einleitung – Begründung eigener Position – Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Diskussionsteil – Schlussteil
Das leserorientierte Schreiben	Leserbewusstheit: direktes Ansprechen und	Leserbewusstheit: direktes Ansprechen/	Leserbewusstheit: direktes Ansprechen/rhetorische Fragen/Wechselseitigkeit

	rhetorische Fragen (Text a durch Wechselseitigkeit der Perspektiven)	rhetorische Fragen	der Perspektiven
Sonstiges	Dominanz der narrativen Ich-Perspektive Keine vertiefte Inhaltsdarstellung	Dominanz der narrativen Ich-Perspektive Keine vertiefte Inhaltsdarstellung	weniger Auftreten des Pronomens „Ich“ /Zuwachs an verallgemeinernden Formulierungen Zuwachs an Sachverhalten

FT 15

A. Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen

FT 15 steht beim Verfassen der drei muttersprachlichen Texte auf der 2. Stufe. In folgender Tabelle werden die Ergebnisse dargestellt:

Tab. 5.2-57: Vorhandene Textkompetenz im Thailändischen von FT 15

Text a	Text b	Text c
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2

FT 15 argumentiert im muttersprachlichen Text an strittigen Punkten aus seiner subjektiven Erfahrungswelt heraus. Er stellt seine individuellen Wünsche und seine häuslichen Situationen ins Zentrum der Auseinandersetzung mit der Themafrage. Der ganze Hauptteil der drei Texte beinhaltet vorwiegend seine eigenen Ereignisse und seinen persönlichen Geschmack. Er nimmt kaum Bezug auf Fakten oder andere mögliche Positionen zum Thema. Die Argumentationen werden daher von gefühlsbetonten

Stellungnahmen geprägt, wie sich etwa beispielsweise in Text a, und zwar bei der Beschreibung des gesundheitlichen Zustands beim Fasten zeigt:

Bsp. 1: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] วิทยาลัยส่วนใหญ่มักจะใช้วิธีอดอาหารเพื่อให้ตัวเองดีขึ้น ตัวดิฉันเองก็เคยเป็นมาก่อนพยายามอดอาหารเพื่อให้ตัวเองผอมลง แต่ผลลัพธ์คือรูปร่างที่ผอมและหน้าตาหมองคล้ำ สุขภาพอ่อนแอและไม่มีความสุขที่ต้องงดรับประทานอาหารที่ชอบแต่เมื่อดิฉันได้มาลองเล่นกีฬาว่ายน้ำ วิ่งออกกำลังกาย น้ำหนักไม่ได้ลดลง แต่ดิฉันรู้สึกว่าร่ากายกระชับ แข็งแรง ทำอะไรก็มั่นใจ [...] สำหรับดิฉันนั้นมองว่าการเป็นตัวของตัวเองนั้นสำคัญที่สุดเมื่อเรามั่นใจในรูปร่างของเราแล้ว ชีวิตเราก็จะมีความสุข เราไม่จำเป็นต้องพยายามทำในสิ่งที่ฝืนใจตัวเองหรือทำร้ายตัวเอง เพื่อให้ตนเองเป็นในสังคมที่คนอื่นอยากให้เป็น เราควรจะเป็นในสิ่งที่เราอยากจะเป็นมากกว่า

Ganz ähnlich findet sich eine gefühlsbetonte Darstellung des Sachverhalts in Text b, wie sich etwa im Folgenden zeigt:

Bsp. 2: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] ดิฉันมองว่ารายการ Thailand’s got talent เป็นรายการบันเทิงรายการหนึ่งเท่านั้น เรื่องสาระความรู้นั้นอาจหาแทบไม่ได้เลยจากรายการนี้ จากที่ดิฉันได้ติดตามชมรายการนี้ ดิฉันพบว่าผู้เข้าแข่งขันบางคนนั้นไม่ได้แสดงความสามารถแต่มาแสดงจำอวดมากกว่า [...] ดิฉันจึงมองว่ารายการนี้ก็เป็นเพียงรายการบันเทิงรายการหนึ่งเพียงเท่านั้น จะมีหรือไม่มีรายการนี้ก็ไม่ได้มีผลอะไร ถึงไม่มีรายการ Thailand’s got talent ก็ต้องมีรายการอื่นที่มีลักษณะที่คล้ายคลึงกันเกิดขึ้นใหม่มาอยู่ดี [...] เมื่อเรามองว่ารายการนี้ไร้สาระ เราก็แค่เปลี่ยนไปชมรายการอื่นที่เราชอบมากกว่า ดิฉันไม่เห็นความสำคัญอะไรที่จะต้องมาถกเถียงเรื่องความต้องการในรายการนี้ เมื่อรายการนี้ไม่มีผู้สนใจ รายการนี้ก็จะถูกถอดถอนออกไปเอง [...]

Dabei ist zu bemerken, dass das oben genannte Beispiel abwertende und gefühlsbetonte Ausdrucksmittel enthält, z.B. „เรื่องสาระความรู้นั้นอาจหาแทบไม่ได้เลยจากรายการนี้“ (Diese Show macht kaum Sinn) und „มาแสดงจำอวดมากกว่า“ (Das sind eher sinnlose lustige Shows). Von diesen Ausdrucksmitteln kann man die negative Einstellung des Schreibenden zu dieser Sendung spüren. Die gefühlsbetonte Darstellung zeigt sich weiterhin auch ganz deutlich, als FT 15 sich über diese Schreibaufgabe beschwert: „ดิฉันไม่เห็นความสำคัญอะไรที่จะต้องมาถกเถียงเรื่องความต้องการในรายการนี้“ (Ich finde es gar nicht wichtig, darüber zu diskutieren, ob wir diese Show brauchen oder nicht). Diese Beschwerde weist auf eine emotionale Stellungnahme auf und scheint gleichzeitig eine Floskel zu sein, weil sie nicht zur Beantwortung der Themafrage gehört.

Genauso wie in Text a und b sieht man auch in Text c ein Erzählen über den persönlichen Geschmack des Probanden. Er beschreibt die von ihm bevorzugte Arbeitsatmosphäre, die von klassischer Musik begleitet wird, damit er sich beim Hausaufgaben-Machen entspannt. Er spricht weiter, dass diese Art der Musik keinen Text hat, und das hat zur Folge, dass man sich nicht von der vorliegenden Arbeit abgelenken lässt. Die konkrete Schilderung zeigt sich in den folgenden Formulierungen:

Bsp. 3: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] สำหรับตัวดิฉันเอง ดิฉันมองว่าการตั้งใจทำการบ้านให้เสร็จในบรรยากาศเจียบๆนั้นมันก็ดี คือเราจะทำการบ้านเสร็จเร็ว [...] แต่การที่สมองของเรานั้นถูกบังคับให้อยู่กับการบ้านนานๆอาจทำให้อ่อนล้า และคิดอะไรที่สร้างสรรค์ไม่ทันก็ ดิฉันมักจะเลือกฟังเพลงคลาสสิกไปด้วยระหว่างทำการบ้านเพื่อให้ผ่อนคลาย เพราะเพลงคลาสสิกที่ดิฉันฟังนั้นจะมีทำนองสบายไม่มีเนื้อร้อง โดยความคิดเห็นของดิฉันแล้วเนื้อร้องอาจทำให้เสียสมาธิที่มีต่อการทำงาน การฟังเพลงไปด้วยขณะทำการบ้านนั้น อาจใช้เวลานานกว่า การทำการบ้านในบรรยากาศที่เจียบๆ แต่ผลงานที่ได้ก็น่าจะออกมาดีกว่า เพราะเราไม่เครียดจนเกินไป ทำให้สามารถคิดอะไรได้อย่างสร้างสรรค์ [...].

Aufgrund der hohen Beschäftigung mit sich selbst ist FT 15 wenig imstande, seine subjektive Meinung auf eine neutrale und objektive Weise mit kritischer Distanz darzustellen. **Das Wort „ich“ in Kombination mit Verben des Meinens taucht häufig und durchgängig in den Texten auf, wie z.B. „ich denke, finde, glaube“.** Allerdings versteht FT 15, dass seine Behauptung nur in einem bestimmten Bereich gültig ist, daher gibt er eine **Einschränkung der Gültigkeit seiner Behauptung.** Zum Thema „Musik hören beim Hausaufgaben-Machen“ vertritt der Proband die Meinung, dass positive oder negative Aspekte vom individuellen Geschmack und Arbeitsstil abhängen. Dies kann an den folgenden Beispielen illustriert werden:

Bsp. 4: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

การทำงานบ้านวิธีไหนนั้นขึ้นอยู่กับความถนัดและความชอบของแต่ละบุคคลมากกว่า [...] ดิฉันจึงมองว่าวิธีการทำงานของแต่ละคนนั้นควรจะเลือกให้เหมาะสมกับความชอบและความถนัดของตัวเองมากกว่าการจะไปปฏิบัติตามในสิ่งที่ผู้อื่นเห็นว่าดี เห็นว่าถูกต้อง

Zum Thema "Dünn – schick oder schädlich?" **ist der Proband der Ansicht, dass die** Schönheit im Auge des Betrachters liegt. Nicht alle dünnen Frauen sind schick, oder dicke Frauen können auch schick sein, wie er im Folgenden beschreibt:

Bsp. 5: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

ทัศนคติเรื่องรูปร่างแตกต่างกันออกไป บางคนชอบคนผอมบางคนชอบคนรูปร่างอวบ.

Eindeutig beobachtbar ist FT 15 kaum in der Lage, Pro- und Kontra- Argumente vorzubringen und diese zu diskutieren. Die Problembetrachtung aus einer eingeschränkten Sicht führt zum Fehlen des dialogischen Charakters der argumentativen Textstruktur. FT 15 sieht den strittigen Punkt nur aus der Sicht des Ichs und berücksichtigt keine Gefühle oder Eindrücke der Lesenden. Ein entsprechender Textaufbau wird also auch nicht erreicht. Seine thailändischen Texte stehen aus diesen Gründen auf Kompetenzstufe 2.

B. Vorhandene Textkompetenz im Deutschen

FT 15 befindet sich beim Verfassen von allen deutschsprachigen Texten auf der 2. Stufe. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt:

Tab. 5.2-58: Vorhandene Textkompetenz im Deutschen von FT 15

Text A	Text B	Text C
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2

Ganz ähnlich wie in den muttersprachlichen Texten nutzt FT 15 seinen individuellen Geschmack und seine persönlichen Vorlieben als Ausgangspunkt für das Textschreiben. Seine Meinungen zum Thema werden aus diesem Grund ganz subjektiv und eindimensional dargelegt. Es gibt hier keine vertieften Informationen, keine Fakten und kein Sachwissen. Argumentationstypische Textelemente wie zum Beispiel eine mehrseitige Problembetrachtung und eine objektive Darstellung der Sachverhalte finden sich hier nicht. Man sieht daher eher beschreibende bzw. narrative als argumentative Elemente. Dies zeigt sich beispielsweise in den folgenden Textpassagen:

Bsp. 6: Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] Wegen der Musik habe ich gute Laune. Deshalb kann ich die Hausaufgaben besser machen. Es dauert aber so lang. Manchmal kann ich mich nicht beim Lernen konzentrieren, wenn ich Thai-Musik höre. Dann höre ich lieber englische oder deutsche Musik, weil ich solche Lieder nicht verstehe, wenn ich ihnen nicht zuhöre. Es gab kein Problem, wenn ich einfache Hausaufgaben mache. Aber wenn ich die Prüfung habe, muss ich darauf konzentrieren, dann mache ich lieber die Hausaufgaben an einem ruhigen Ort. Ich kann entspannter arbeiten, wenn ich die Musik höre. Aber die Musik lenkt mich auch manchmal ab [...].

Bsp. 7: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] Ich habe auch diese Show angeschaut. Ich denke, dass die Show unsinnig aber trotzdem lustig ist. Ich schaue diese Show gern, wenn ich mich entspannen möchte. Ich bin der Meinung, dass Thailand’s got talent eine entspannte Show ist. Mir ist egal, ob es diese Show gibt oder nicht. Ich glaube, wenn die Show gecancelt wird, wird es natürlich andere Shows, die ähnlich sind wie **Thailand’s got talent, geben** [...].

FT 15 nimmt keinen Bezug auf Sachwissen und auf mögliche Eindrücke sowie Einwände der Lesenden, deshalb sind seine deutschsprachigen Texte durch ein Vorherrschen der Darstellung auf der persönlichen-privaten Ebene gekennzeichnet. Man sieht in den Texten daher nur seinen Standpunkt zum Thema, und zwar keine Überlegungen zu Pro- und Kontra-Argumenten.

Berücksichtigt man kausale Zusammenhänge, sieht man, dass FT 15 seine Position zum Thema ganz klar ausdrücken kann, aber diese nur vereinzelt begründet, weil die Begründung, wie bereits erwähnt, nur auf persönlichen Vorlieben basiert. Darüber hinaus finden sich auch Brüche, die den Textinhalt und logische Zusammenhänge stellenweise sprunghaft machen. Im Text A finden sich auch Brüche, wie sich etwa im Folgenden zeigt (mit Unterstrich markiert):

Bsp. 8: Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

[...] Heutzutage wollen viele Thai-Mädchen schlank wie die bekannte Schauspielerin sein. Die meisten finden es schöner, wenn man schlank ist. Nach unserer Ansicht gibt es Unterschiede. Aber manchmal ist es zu viel. Viel Leute machen eine Diät, um schlank zu sein [...].

Der untergestrichene Satz gilt als Floskel, weil er in keinem Zusammenhang mit den vorgängigen und nachfolgenden Sätzen steht. Man kann sich nicht vorstellen, was der **Proband mit diesem „nach unserer Ansicht“ und „Unterschiede“ meint und mit welchen Sätzen diese Ausdrucksmittel verküpft sein sollten.**

Ganz ähnlich liest sich Text B auch stellenweise nicht flüssig, weil die einzelnen Textinhalte sich teilweise widersprechen. Dies lässt sich sehr gut an der folgenden Textpassage erkennen (mit Unterstrich markiert):

Bsp 9: Zum Thema „Thailand’s got talent – brauchen wir das?“

[...] Ich finde es gut, dass die Teilnehmer ihre jeweilige Begabung präsentieren können. Es ist eine gute Chance für Jeden, der seine eigene Träume hat und Star werden möchte. Ich habe auch diese Show angeschaut. Ich denke, dass die Show unsinn aber trotzdem lustig ist. Ich schaue diese Show gern, wenn ich mich entspannen möchte [...].

Der inhaltliche Widerspruch in dieser Textpassage findet sich an dem Punkt, an dem die **gute Seite dieser Show ganz am Anfang erwähnt wird: „Ich finde es gut, dass die Teilnehmer ihre jeweilige Begabung präsentieren können“, aber dann folgt etwas Negatives: „Ich denke, dass die Show unsinn aber trotzdem lustig ist“. Die Ausdrücke „unsinn“ und „lustig“ stehen in diesem Kontext nicht in Übereinstimmung mit den Äußerungen „Ich finde es gut, ...“ und „Begabung präsentieren“. Die einzelnen Textinhalte richten sich also nicht nach dem Gesamteindruck des Textes. Dabei ist zu bemerken, dass die Schwierigkeiten von FT 15 in einer ungnügenden Einordnung der unverbundener Gedanken in einem gut gegliederten Text bestehen. Er hat keine großen Schwierigkeiten mit grammatischen Sprachregeln und mit einem begrenzten Wortschatz. Sprachfehler kommen vor allem im Bereich der Groß/Kleinschreibung vor. Die Texte sind nur mit einigen Ausnahmen fehlerfrei.**

Resümierend ist festzuhalten, dass das Thema in den Texten von FT 15 von individuellen Interessen und persönlichen Umständen besonders stark besetzt ist, da sich natürlich auch die Bewertungen eigener biografischer Wege und Entscheidungen daran knüpfen. Sachwissen und Informationen, die außerhalb der Ich-Erfahrung liegen, werden nicht in Betracht gezogen. Die Antizipation der Leserperspektiven und das

Anführen von Gegenpositionen werden auch vernachlässigt. Die textmusterspezifische Struktur ist dadurch nicht erreicht. Beim Verfassen aller Texte steht er auf Stufe 2.

Vergleich der vorhandenen Textkompetenz in den thailändischen und deutschen Texten

Vergleicht man die Texte in der Muttersprache mit denen in der deutschen Sprache, so zeigt sich, dass in beiden eine ichzentrierte Darstellung der Sachverhalte im Vordergrund des Argumentierens steht. FT 15 schreibt also auf, was ihm einfällt und zwar in genau dieser Reihenfolge. Er lässt sich von seinem Gedankenfluss leiten, ohne die Kohärenz der Gedanken zu beachten. Diese Schwachstelle zeigt sich schon in der Muttersprache und viel deutlicher beim Schreiben im Deutschen, wobei er teilweise die Geschlossenheit der Gedanken nicht genug berücksichtigt. Das hat zur Folge, dass Zusammenhänge zwischen Satzfolgen stellenweise unterbrochen werden, und der Textinhalt dadurch teilweise brüchig wirkt.

Berücksichtigt man den Perspektivenwechsel, lässt sich erkennen, dass FT 15 nicht imstande ist, sich mögliche Gedanken und Gefühle eines fiktiven Lesenden vorzustellen. Über die fehlende Wechselseitigkeit der Perspektive hinaus sieht man auch in den Texten im Thailändischen und Deutschen keine rhetorischen Sprachmittel wie direktes Ansprechen oder rhetorische Fragen. FT 15 erzählt weitgehend von seinen individuellen Umständen und kann den kritischen Punkt nicht aus der Distanz betrachten oder sich auf nötige Informationen berufen, die seine Position stützen. Die Texte auf Thailändisch und Deutsch erhalten also keine Perspektivenwechsel und keinen Adressatenbezug.

Bis zu diesem Punkt kann man zusammenfassend sagen, dass die Textkompetenz beim argumentativen Schreiben von FT 15 in der Muttersprache nicht so hoch ist. Aber er lässt sein Textschreiben im Deutschen noch weniger kompetent erscheinen, insofern die Texte auf Deutsch neben den oben genannten fehlenden argumentationstypischen Textgestaltungselementen auch Brüche enthalten. Die Gültigkeit der These wird außerdem nicht eingeschränkt, während er diese Tätigkeit im Thailändischen ganz gut vollzieht. Im Fall von FT 15 beschäftigen Fragen der globalen Sinnkonstitution des Textes ihn mehr als Fragen der sprachlichen Korrektheit und lexikalischen Gestaltung.

C. Textkompetenzentwicklung

Eindeutig ist bei FT 15 eine fast gleichbleibende Textkompetenz. Am Anfang des Schreibkurses stehen die drei Texte auf Stufe 2. Im Laufe des Schreibkurses bleibt die Textkompetenz meist auf derselben Entwicklungsstufe. Nur der Text III befindet sich auf der 3. Stufe. Der Proband kann seine Textkompetenz sehr wenig entwickeln. Die Ergebnisse werden in folgender Tabelle zusammenfassend dargestellt:

Tab. 5.2-59: Textkompetenzentwicklung im Deutschen von FT 15

Vorhandene Textkompetenz			Entwicklung der Textkompetenz		
Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2	Stufe 2	Stufe 3

Vergleicht man die Textkompetenz von FT 15 zu Beginn des Schreibkurses und in der Folgezeit, so ergibt sich folgendes Bild: FT 15 bringt in den Texten eigene Gefühle und persönlichen Geschmack ins Spiel. Er lässt sich von seinem Gedankenfluss leiten ohne auf eine kritische Überlegung und sorgfältige Formulierung der Gedanken Wert zu legen. Hier sieht man vorwiegend nur die Beschäftigung mit sich selbst, also keine Sachverhalte aus anderen Textquellen. Die Texte von FT 15 sind deshalb in hohem Maße durch die Beschreibung eigener Gedanken und Interessen gekennzeichnet. Der Proband ist nicht in der Lage, den strittigen Punkt aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und gute sowie schlechte Seiten zur Diskussion zu bringen, um daraus einen Schluss zu ziehen.

Verglichen mit Texten, die zu Beginn des Schreibkurses verfasst wurden, ist in Text I keine Veränderung bzw. Entwicklung zu finden. FT 15 verfasst den Text vorher ganz direkt aus seinem Geschmack und seiner häuslichen Situationen heraus. Auch wenn er **zum Thema der Schuluniform ganz klar behauptet „Ich bin der Meinung, dass es Vorteile und Nachteile gibt“**, nimmt er keinen Bezug auf Sachverhalte, die außerhalb seiner subjektiven Welt liegen. Die Begründung basiert also immer nur auf den persönlichen Umständen des Probanden, wie es sich etwa in folgender Passage darstellt:

Bsp.10: Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

[...] [Vorteile] Ich ziehe gern eine Uniform an. Wenn ich die Uniform anziehe, sehe ich gut aus und andere Personen können es wissen, dass ich eine Studentin von Thammasat Universität bin. Darauf bin ich stolz. [Nachteile] Aber ich möchte doch nicht immer die Uniform tragen. Es ist mir langweilig. Außerdem habe ich manchmal keine Lust, die Uniform zu bügeln, nachdem ich die ganze Nacht Hausaufgaben mache oder lerne [...].

Eine Beschreibung eigener Vorlieben und persönlicher Gefühle zeigt sich auch in Text II ganz deutlich, wenn er sich in Bezug auf die Schönheitsoperation ausdrückt. Nur am Textanfang schreibt er sachorientiert, aber der Rest des Textes ist von persönlichen Vorlieben geprägt. So beschreibt er:

Bsp. 11: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

[...] [sachorientiert] Fast 50% der Studenten, die ich kenne, haben eine Nasenkorrektur machen lassen. Zusätzlich kostet sie nur etwa 7,000 Baht. [egozentriert] Ich bin der Meinung, dass die Schönheitsoperationen eine große Sache sind. Wenn ich eine Schönheitsoperation machen lassen würde, würde mehr als 7,000 Baht bezahlen, um mehr Sicherheit zu haben. Wenn ich nicht so viel Geld habe, lasse ich sie lieber nicht machen. Ich habe Angst davor, dass es schlechte Auswirkung nachher gibt. Außerdem bin ich schon zufrieden mit meinem Äußern, deshalb ist die Schönheitsoperation zuerst nicht nötig für mich [...].

Auch im Schlussteil spricht er noch von sich selbst, wie es sich in folgenden Formulierungen zeigt:

Bsp. 12: Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

Meiner Meinung nach ist die Schönheitsoperation nicht grauslich. Aber es kommt drauf an, wo man sie machen lassen soll. Die Schönheit ist am wichtigsten. Wenn ich älter wäre und mehr Geld hätte, würde ich auch eine Schönheitsoperation machen lassen.

Auffällig bei Text I und II ist die fehlende Berücksichtigung möglicher Meinungsabweichungen und denkbare Einwände. Allerdings baut FT 15 in Text III diese Kompetenz auf. Er führt nämlich Vor- und Nachteile des Zusammenlebens vor der Heirat an. Er spricht als Vorteil nur vom guten Kennenlernen, das zur Vermeidung der Scheidung führen kann und als Nachteil ausschließlich von der unbeabsichtigten Schwangerschaft. Weitere Aspekte des thematischen Gegenstandes werden aber nicht

zum Thema gemacht. Hier gibt es daher keine komplexen Inhalte. Dieser Sachverhalt kann im folgenden Beispiel illustriert werden:

Bsp. 13: Zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat – ja oder nein?“

[...] Ich stimme Ihnen zu, dass das Zusammenleben vor der Ehe ein gutes Mittel ist, eine feste Bindung und eine Scheidung zu vermeiden. Ich würde gern mit meinem Freund kennenlernen, bevor ich eine Heirat mit ihm eingehen. Meine Meinung nach ist die Heirat eine Wichtigkeit. Man sollte sorgfältig überlegen, wann und mit wem man heiraten sollte. Aber das Zusammenleben passt natürlich nicht zu den Schüler und Studenten, weil sie noch nicht sich selbst verantworten können. Sie haben ein großes Problem, wenn sie ein Kind ohne Absicht haben. Sie haben keine gute Arbeit. Dann muss ihre Eltern sich um das Kind kümmern. Abschließend ist zu sagen, dass das Zusammenleben eine gute Art und Weise ist. Aber man sollte es wissen, wann der wichtige Zeitpunkt für das Zusammenleben ist.

Aus der Textanalyse sieht man deutlich, dass FT 15 keine besonderen Schwierigkeiten mit Sprachkenntnissen hat. Er ist im Allgemeinen in der Lage, seine Argumente verständlich zu formulieren und eine Problemsituation zu beschreiben. Dabei ist aber zu beachten, dass FT 15 seine fiktiven Lesenden kaum berücksichtigt. Dies zeigt sich darin, dass er keine rhetorischen Sprachmittel wie rhetorische Fragen, Adressieren der **Lesenden, Modalpartikel oder sogar das inkludierende Pronomen „wir“ verwendet**. Darüber hinaus sieht man **ein verstärktes Auftreten des Wortes „Ich“ und eine Beschreibung der persönlichen Umstände**. Das weist darauf hin, dass er keine Sensibilität für seine Lesenden hat. Alles im allen ist es ganz klar, dass FT 15 kaum Textentwicklung zeigt und noch kein ausreichendes Textsortenswissen über argumentative Texte hat.

Tab. 5.2-60: Vorhandene Textkompetenz und Textkompetenzentwicklung von FT 15

Aspekte der Textkompetenz	Vorhandene Textkompetenz		Textkompetenzentwicklung
	Thailändisch	Deutsch	Deutsch
Die sachorientierte Begründung	Begründung mit persönlichen Vorlieben und	Begründung mit persönlichen Vorlieben und	Begründung mit persönlichen Umständen und Bedürfnissen

	Gefühlen Sporadische Begründung	Gefühlen Schwache Begründung und Brüche durch inhaltlichen Widerspruch	Schwache Begründung
Die mehr-dimensionale Problem-betrachtung	Verzicht auf Kontra-Argumente	Verzicht auf Gegenargumente	Verzicht auf Gegenargumente (eine Ausnahme bildet Text III)
Die Text-strukturierung	Textaufbau: Einleitung – Begründung eigener Position – Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Begründung eigener Position – Schlussteil	Textaufbau: Einleitung – Begründung eigener Position – Schlussteil (eine Ausnahme für Text III)
Das leserorientierte Schreiben	Keine Leserbezogenheit	Leserbewusstheit: direktes Ansprechen/ rhetorische Fragen	Keine Leserbezogenheit und Brüche durch sprachliche Leichtsinnsfehler
Sonstiges	Dominanz der narrativen Ich-Perspektive	Dominanz der narrativen Ich-Perspektive	weniger Auftreten des Pronomens „Ich“

5.2.3 Ergebnisse der empirischen Untersuchung im Gesamtbild

Zusammenfassend werden die Ergebnisse der Textanalyse über die vorhandene Textkompetenz im Thailändischen und im Deutschen in der folgenden Tabelle

nebeneinander gestellt, damit man Veränderungen bzw. Unterschiede der Textkompetenzstufen der Einzelfälle deutlich sieht.

Tab. 5.2-61: Darstellung der vorhandenen Textkompetenz im Thailändischen und im Deutschen

Forschungs- teilnehmer (FT)	vorhandene Textkompetenz(Stufe 1-Stufe 4) ²⁸					
	Thailändisch			Deutsch		
	Text a	Text b	Text c	Text A	Text B	Text C
FT 1	4	4	3	2	2	2
FT 2	2	2	2	2	2	2
FT 3	2	2	2	2	2	2
FT 4	4	4	4	2	4	4
FT 5	4	4	4	4	4	4
FT 6	4	4	4	4	4	2
FT 7	2	4	4	2	2	2
FT 8	2	2	4	2	4	3
FT 9	2	2	2	3	2	2
FT 10	4	4	4	2	4	4
FT 11	2	2	2	2	2	2
FT 12	4	4	4	4	4	4
FT 13	4	3	4	3	3	3
FT 14	2	2	2	2	2	2
FT 15	2	2	2	2	2	2

Sieben der ForschungsteilnehmerInnen (FT 2, FT 3, FT 5, FT 11, FT 12, FT 14, FT 15), also fast die Hälfte der Probanden, befinden sich beim Verfassen von muttersprachlichen und deutschsprachigen Texten auf der gleichen Entwicklungsstufe. Es ist anzunehmen,

²⁸ Stufe 1: ichzentriertes und assoziatives Schreiben

Stufe 2: weniger emotional geprägte Meinung und mehr sachorientierte Begründung

Stufe 3: mehrdimensionale Problembetrachtung (Anführen von möglichen Gegenargumenten)

Stufe 4: ausgeprägte argumentative Textstruktur: Einleitung - Diskussionsteil - Abschluss

dass sie ihre vorhandene Textkompetenz im Thailändischen auf die deutsche Sprache übertragen können. Fünf von ihnen befinden sich auf Stufe 2, die übrigen zwei auf Stufe 4. Sechs von fünfzehn Probanden (FT 1, FT 4, FT 6, FT 7, FT 10, FT 13) sind nicht bzw. nur in begrenztem Maße in der Lage, die Schreibstrategien in der Muttersprache beim Verfassen deutschsprachiger Texte zu verwenden. Dabei geht es meistens um eine Kompetenzreduzierung von der 4. zur 2. Stufe. Nur bei FT 13 schwankt die Kompetenz zwischen Stufe 4 und 3. Interessanterweise ist zu bemerken, dass die Textkompetenz von FT 8 beim Verfassen von deutschsprachigen Texten ein bisschen höher ist im Vergleich zu seinen thailändischen Aufsätzen. Der Fall gilt auch für FT 9, aber die Veränderung zeigt sich nicht so deutlich wie bei FT 8. Bei näherer Betrachtung wird ersichtlich, dass FT 8 die vorgegebenen Informationen der Aufgabenstellung entnimmt. Dadurch enthalten seine Texte komplexere Sachverhalten und komplexere Argumentationen.

Betrachtet man die Textkompetenzstufe ein bisschen eingehender, so wird ersichtlich, dass bei der Mehrheit der ForschungsteilnehmerInnen die Textkompetenz im Deutschen auf Stufe 2 steht. Bezogen auf die in dieser Arbeit verwendeten Kriterien könnte man als Erklärung dafür angeben, dass der Hauptgrund des Kompetenzunterschieds in einer eingeschränkten Fähigkeit zur intersubjektiven Sachverhaltsdarstellung liegt. Es ist darauf hinzuweisen, dass schon zu Beginn des Schreibkurses *Writing 3* viele Probanden den strittigen Punkt mehr oder weniger mehrseitig betrachten können und daraus Argumente intersubjektiv formulieren. Aber diese Kompetenz ist inkonstant. Die schwankende Fähigkeit könnte neben dem mangelnden Textsortenwissen auch beispielsweise mit dem Schreibthema, mit dem sie sich nicht vertraut fühlen, mit individuellen Interessen und Vorkenntnissen oder sogar mit dem emotionalen bzw. gesundheitlichen Zustand des Individuums zum Schreibzeitpunkt zusammenhängen.

Tab. 5.2-62: Darstellung der Zahl der ForschungsteilnehmerInnen auf der jeweiligen Stufe der vorhandenen Textkompetenz beim argumentativen Schreiben im Thailändischen und Deutschen

Stufe der Kompetenz	Forschungsteilnehmer (n=15)					
	Thai Text a	Deutsch Text A	Thai Text b	Deutsch Text B	Thai Text c	Deutsch Text C
1	-	-	-	-	-	-
2	8	10	7	8	5	9
3	-	2	1	1	1	2
4	7	3	7	6	9	4

Der Vergleich zeigt deutlich, dass die Anzahl der Probanden mit der 4. Textkompetenzstufe beim Textverfassen in der Muttersprache viel höher ist als beim Verfassen desselben Textthemas in der deutschen Sprache. Im Allgemeinen ist zu bemerken, dass die Probanden mit der 2. Kompetenzstufe sowohl beim Textverfassen im Thailändischen als auch im Deutschen meist an erster Stelle stehen. Nur wenige Probanden stehen auf Stufe 3. Es kann daher angenommen werden, dass viele ForschungsteilnehmerInnen vor der Teilnahme am Schreibkurs noch nicht gut in der Lage sind, beim argumentativen Schreiben die Ichbetroffenheit zu überwinden und sachorientiert sowie mit kritischer Distanz zu schreiben.

Tab. 5.2-63: Darstellung der entwickelten Textkompetenz beim argumentativen Schreiben im Deutschen

Forschungsteilnehmer (FT)	Textkompetenz (Stufe 1-Stufe 4)					
	Zu Beginn des Schreibkurses			im Laufe des Schreibkurses		
	Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
FT 1	2	2	2	3	3	3
FT 2	2	2	2	3	3	3

FT 3	2	2	2	3	3	3
FT 4	2	4	4	4	4	3
FT 5	4	4	4	3	3	3
FT 6	4	4	2	3	4	2
FT 7	2	2	2	3	3	3
FT 8	2	4	3	3	4	3
FT 9	3	2	2	2	2	2
FT 10	2	4	4	3	4	3
FT 11	2	2	2	3	4	3
FT 12	4	4	4	4	4	4
FT 13	3	3	3	3	4	4
FT 14	2	2	2	2	3	3
FT 15	2	2	2	2	2	3

Die meisten ForschungsteilnehmerInnen, und zwar 9 Probanden (FT 1, FT 2, FT 3, FT 7, FT 8, FT 11, FT 13, FT 14 und FT 15), können im Laufe des Schreibkurses ihre Textkompetenz beim argumentativen Schreiben entwickeln. Dabei geht es im Wesentlichen um eine Leistungssteigerung von der 2. zur 3. Stufe, d.h.: von der subjektiven zur intersubjektiven Sachverhaltsdarstellung. FT 4, FT 5, FT 6 und FT 10 hingegen haben im Laufe der Zeit eine geringere Textkompetenz als vorher. Bei FT 4, FT 5 und FT 10 liegt der Grund für die reduzierte Textkompetenz in einer unzureichenden Fähigkeit zur Gestaltung eines kohärenten Textes, bei FT 6 in der einseitigen Darstellung der Sachverhalte begründet. Bei FT 9 bleibt die Textkompetenz unveränderlich auf Stufe 2. Eine Entwicklung sieht man auch nicht bei FT 12. Der Proband befindet sich nämlich vom Kursanfang bis zum Kursende immer auf Stufe 4. Verallgemeinernd kann man sagen, dass die meisten ForschungsteilnehmerInnen im Laufe der Zeit ihre Kompetenz hinsichtlich des argumentativen Schreibens entwickeln können.

Zum Vergleich der Anzahl der ForschungsteilnehmerInnen mit den jeweiligen Entwicklungsstufen beim Textverfassen zu Beginn und im Laufe des Schreibkurses werden die Ergebnisse in folgender Tabelle nebeneinander dargestellt:

Tab. 5.2-64: Darstellung der Zahl der ForschungsteilnehmerInnen auf der jeweiligen Stufe der Textkompetenz am Anfang und im Laufe des Schreibkurses im Deutschen

Stufe der Kompetenz	ForschungsteilnehmerInnen (n=15)					
	Vorhandene Textkompetenz			Textkompetenz im Laufe des Schreibkurses		
	Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
1	-	-	-	-	-	-
2	10	8	9	3	2	3
3	2	1	2	10	6	10
4	3	6	4	2	7	2

Die Tabelle zeigt deutlich, dass am Anfang des Schreibkurses die Schreibkompetenz der meisten Probanden auf der 2. Kompetenzstufe liegt. Eine kleine Anzahl der ForschungsteilnehmerInnen befindet sich auf Stufe 3 oder 4. Ein ganz unterschiedliches Bild erhält man bei der Betrachtung der Textkompetenz im Laufe des Schreibkurses: Die meisten ForschungsteilnehmerInnen stehen auf Stufe 3; nur beim Text II stehen die meisten auf Stufe 4. Eine kleine Anzahl der Probanden befindet sich auf der 2. Stufe. Dabei ist zu bemerken, dass die Anzahl der ForschungsteilnehmerInnen mit der 4. Stufe auch sinkt. Daran anknüpfend wird deutlich, dass die meisten ForschungsteilnehmerInnen besser als zu Beginn imstande sind, argumentative Texte zu schreiben, und zwar im Bereich der objektiven Sachverhaltsdarstellung und der mehrdimensionalen Betrachtung eines kritischen Punkts, aber noch nicht in der Lage sind, einen homogenen und kohärenten Text zu schreiben bzw. alle nötigen argumentationsspezifischen Bedingungen zu erfüllen.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung kann man wie folgt zusammenfassen: Bezogen auf die Kriterien zur Bewertung der Textkompetenzentwicklung lassen sich die Probanden grob in drei Gruppen teilen:

- Probanden mit entwickelter Textkompetenz
- Probanden mit unveränderlicher Textkompetenz
- Probanden mit reduzierter Textkompetenz

Im Folgenden soll auf die einzelnen Gruppen eingegangen werden:

5.2.3.1 Probanden mit entwickelter Textkompetenz

Diese Gruppe umfasst die größte Anzahl der ForschungsteilnehmerInnen. Sie beträgt 9 Probanden, d.h. FT 1, FT 2, FT 3, FT 7, FT 8, FT 11, FT 13, FT 14, FT 15. Diese Probanden lassen sich noch weiter nach ihrem Kompetenzentwicklungsbereich in zwei Gruppen teilen: Textkompetenzentwicklung im Bereich der intersubjektiven Sachverhaltsdarstellung und im Bereich der textsortenangemessenen Strukturierung.

1. Textkompetenzentwicklung im Bereich der intersubjektiven Sachverhaltsdarstellung

Der Kompetenzentwicklung in diesem Bereich gehören 8 Probanden an: FT 1, FT 2, FT 3, FT 7, FT 8, FT 11, FT 14, FT 15. Diese Probanden können ihre Textkompetenz von der 2. zur 3. Stufe entwickeln, d.h. vom subjektiven zum intersubjektiven Textschreiben bzw. von der eindimensionalen zur mehrdimensionalen Problembetrachtung. Allerdings gelingt es ihnen nicht, die vollendete Kompetenzstufe zu erreichen, weil sie folgende Probleme haben:

- Problem mit begrenztem Sprachwissen: Die Probanden, die mit diesem Problem konfrontiert werden müssen, sind FT 1, FT 2 und FT 3. Besonders die Texte von FT 1 und FT 3 sind so fehlerhaft, dass man an mehreren Textstellen den Sinnzusammenhang nicht erfassen kann. Die Fehler betreffen Orthografie, Verbflexion, Genusbildung und Wortstellung im Nebensatz. Die Kohärenzgestaltung beim Lesen erfolgt daher nur mit großer Mühe und durch das Weltwissen der Lesenden.

- Problem mit der hierarchischen Organisation der Informationseinheit: FT 7, FT 8 und FT 11 haben keine besonderen Schwierigkeiten mit einem normgerechten Sprachgebrauch, trotzdem gelingt es ihnen nur schwerlich, einen kohärenten Text zu verfassen, weil sie wegen des Zuwachs an Informationen weniger in der Lage sind, an manchen Textstellen die Sachverhalte logisch-adäquat miteinander zu verknüpfen.
- Problem mit der Gestaltung sachorientierter Argumentationen: FT 14 und FT 15 verfassen ihre Texte in hohem Maße aus persönlichen Vorlieben und Interessen heraus. Obwohl sie in der Folgezeit lernen, einen kritischen Punkt aus fremden Perspektiven zu betrachten, geht es dabei häufig immer noch um eine Berührung möglicher Gegenargumente und um einen hohen Grad der Ichbezogenheit bei der Sachverhaltsdarstellung. Es geht also nicht um eine richtige Dezentrierung der Perspektive. Trotz des Anführens von Pro- und Kontra-Argumenten sind die Texte daher immer noch durch das unmittelbare Lebensfeld der Schreiber gekennzeichnet.

2. Textkompetenzentwicklung im Bereich der textsortenangemessenen Strukturierung

In diesem Fall sprechen wir von FT 13. Der Proband zeigt schon am Kursanfang die Kompetenz, strittige Sachverhalte vielseitig zu betrachten, ist aber noch nicht gut imstande, wegen seiner wenig nachvollziehbaren Einordnung der Informationen einen homogenen und kohärenten Text zu verfassen. Er kann im Laufe des Kurses dieses Problem lösen und die Kompetenzstufe 4 erreichen.

5.2.3.2 Probanden mit unveränderlicher Textkompetenz

Dieser Gruppe der Probanden gehören FT 9 und FT 12 an. Die beiden stehen vom Kursanfang bis zum Kursende auf einer unveränderlichen Kompetenzstufe. FT 12 hat im Allgemeinen keine besonderen Schwierigkeiten mit dem argumentativen Schreiben. Der Proband befindet sich nämlich schon von Anfang an auf Stufe 4, d.h. er hat eine hohe Textkompetenz. Bei FT 9 erhält man dagegen ein unterschiedliches Bild: Er betrachtet die Problematik nur aus der eigenen Sicht und steht auf Stufe 2. Die Ichbezogenheit

verhindert eine Kompetenz zum mehrperspektivischen Denken und führt zu einem fehlenden Diskussionsteil im Textaufbau. FT 9 zeigt im Laufe des Schreibkurses keine Entwicklung der Textkompetenz.

5.2.3.3 Probanden mit reduzierter Textkompetenz

Die Probanden dieser Gruppe sind diejenigen, die vom Kursanfang an bereits eine hohe Textkompetenz besitzen, aber im Laufe des Schreibkurses eine niedrigere Textkompetenz zeigen, d.h. FT 4, FT 5, FT 6 und FT 10. Diese Probanden stehen am Kursanfang meist auf Stufe 4, aber haben in der Folgezeit wegen des Informationszuwachses Schwierigkeiten mit der kohärenten Formulierung der Inhalte. Daraus entstehen dann stellenweise Textbrüche. Bei FT 6 kommt noch etwas anderes vor: Er hat ein Problem mit einer kritischen Distanz zum Geschriebenen, wenn das Schreibthema seine Lebensaspekte berührt. Dabei gelingt es ihm nur schwerlich, die Ichbetroffenheit zu überwinden und den strittigen Punkt mit fremden Augen zu sehen.

5.2.4 Auswertung der Ergebnisse

In den folgenden Abschnitten sollen zunächst Gesichtspunkte von Wesensmerkmalen vorhandener Textkompetenz im Thailändischen und im Deutschen beleuchtet werden. Als nächster Schritt wird auf die Textkompetenzentwicklung in der deutschen Sprache im Laufe des Schreibkurses *Writing in German 3* eingegangen. Dabei steht auch die Frage der Schreibschwierigkeiten im Mittelpunkt des Interesses. Nachdem die entwickelte **Textkompetenz im Deutschen bestimmt ist, ist es möglich eine „Schnittmenge“ aus dem Thailändischen, Englischen und Deutschen zu bilden, also die Einflüsse der Textkompetenz in der Muttersprache und Erstfremdsprache Englisch auf das Verfassen des deutschsprachigen Textes zu erläutern.**

5.2.4.1 Wesensmerkmale vorhandener Textkompetenz im Thailändischen

In diesem Teil der Arbeit sollen nun die Wesensmerkmale vorhandener Textkompetenz beim argumentativen Schreiben in der thailändischen Sprache in folgenden Aspekten näher erläutert werden: die sachorientierte Begründung, die mehrdimensionale

Problembetrachtung, die textsortenangemessene Textstrukturierung und das leserorientierte Schreiben.

Berücksichtigt man zunächst eines der Hauptmerkmale des argumentativen Textes, und zwar *den Aspekt der sachorientierten Begründung*, lässt sich zeigen, dass es hier zwei Gruppen zu unterscheiden gilt: Bei mehr als der Hälfte der ForschungsteilnehmerInnen ist eine sachbezogene Sachverhaltsdarstellung deutlich erkennbar, während die übrigen die Ichbezogenheit in den Vordergrund stellen. Wir sprechen zunächst von der ersten Gruppe. Diese Gruppe stellt die Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen in den Mittelpunkt der Einschätzung einer strittigen Frage. Dabei geht es also eher um allgemeine Sachverhalte innerhalb des Alltagswissens als um spezifisches Sachwissen, Forschungsergebnisse oder Aussagen von Autoritätspersonen. Dieser Sachverhalt lässt sich besonders gut an der Thematisierung der Düntheit in „Text a“ erkennen, wobei fast alle Probanden Allgemeinwissen wie „gesundes Essen“, „Sport-Treiben“ zum Thema machen und manche Probanden von Krankheiten sowie körperlichen Schädigungen wie Fasten und Erbrechen sprechen. Nur wenige schreiben über spezifische Sachverhalte oder bestimmte Krankheiten, die aus einem ungesunden Essverhalten entstehen wie sexuelle Unlust oder über seelisch bedingte Essstörungen wie Anorexia nervosa und Bulimia nervosa sowie über die genaue Bestimmung des Begriffs „dünn“ (vgl. FT 4, FT 6, FT 12 und FT 13).

Ganz ähnlich sieht man im „Text b“ bei der Mehrheit der ForschungsteilnehmerInnen **zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben“ eine Thematisierung der** Auswirkungen der Musik, und zwar als Konzentrationserhöhung oder als Aufmerksamkeitsablenkung. Zu diesem Thema sieht man persönliche Gefühle und eine subjektive Perspektive, aber dieser expressive Charakter wird bei dieser Gruppe der Probanden nicht in den Vordergrund gedrängt. Hier sei noch hervorgehoben, dass sich jedoch kein externes Sachwissen wie z.B. Expertenmeinungen oder Forschungsergebnisse findet. Nur auf einen Probanden nämlich FT 12 tritt das nicht zu, weil man in seinen Texten sachbezogenes Schreiben sieht. Hier bei FT 12 gibt es Fakten und Sachverhalte, die außerhalb der subjektiven Erfahrungswelt liegen. Er beginnt seine Texte immer mit den Begriffsbestimmungen der Kernbegriffe des Schreibthemas und

verarbeitet relevante Informationen aus anderen Textquellen bzw. aus dem Internet, ohne sich persönlich emotional darzustellen. Im Text b von FT 12 finden sich daher kaum subjektive Eindrücke, gefühlsbetonte Darstellungen der Sachverhalte oder sogar eine ich-narrative Perspektive. Der Text enthält in hohem Maße verallgemeinernde Sprachmittel und einen intersubjektiven Charakter. Dazu zählen generalisierende Nominalphrasen und verallgemeinernde **Pronomina** („man“, „wir“ und „jeder“). **Eine** sachorientierte Formulierung sieht man auch in seinen übrigen Texten a und c. Die Texte von FT 12 unterscheiden sich aus diesen Gründen von den meisten übrigen Untersuchungstexten der anderen Probanden.

Ein weiterer nennenswerter Aspekt für die erste Gruppe der Probanden ist *die mehrdimensionale Problembetrachtung*, d.h. die Kompetenz, den kritischen Punkt aus fremden Perspektiven zu betrachten und mögliche Kontra-Argumente vorzubringen sowie diese zu begründen bzw. zu entkräften. Dabei ist zu unterstreichen, dass die Kompetenz zur Überwindung der Ichbezogenheit einerseits als Fähigkeit zur Wechselseitigkeit der Perspektiven gilt, andererseits auch Kommunikationskompetenz signalisiert. Ohne ein Vorhandensein von Lesenden können sich die Probanden also vorstellen, welche Einwände oder alternative mögliche Positionen zum Thema entstehen könnten, und wie sie ihre Texte formulieren, um diese Gegenargumente darzulegen und sie mit schlagkräftigen Gründen auf nachvollziehbare Weise zu entkräften. Der Umgang mit denkbaren Meinungsabweichungen ermöglicht nicht nur einen Diskussionsteil des argumentativen Textaufbaus sondern auch eine aussagekräftige logische Begründung der aufgestellten These.

Ein Gegenbild erhält man von der anderen Gruppe der Probanden, die fast die Hälfte umfasst. Die Probanden sind unzureichend in der Lage, die Ichbetroffenheit loszulassen und den kritischen Punkt sachgerecht zu begründen. Beim Textverfassen stehen persönliche Interessen und eine emotionale Färbung im Vordergrund. Dieses expressive **Merkmal führt zur häufigen Verwendung des Personalpronomens „ich“, das fast alle** Sätze einleitet. Häufig wird das Pronomen als Erzählelement genutzt, wobei der Schreibende von seinen persönlichen Ereignissen, der häuslichen Situation oder von Gefühlen sowie Eindrücken für die Stützung der eigenen Behauptung erzählt. Daneben

kommt das „ich“ auch oft in Kombination mit Verben des Meinens und Fühlens vor, z.B. „ich meine/ denke/ finde, dass ...“ oder „es gefällt mir (nicht), dass ...“, „ich mag es, wenn ...“ (vgl. insbesondere FT 2 und FT 11). Da die distanzierte Darstellung der Sachverhalte ein Kernstück für argumentatives Schreiben bildet, ist die häufige Verwendung des Personalpronomens „ich“ deshalb hier nicht zu erwarten. Auch wenn in fast allen Untersuchungstexten auch verallgemeinernde Pronomina „man“ und „wir“ angewendet werden, ist die Dominanz des Pronomins „ich“ immer noch deutlich erkennbar. Diese verallgemeinernden Sprachmittel ermöglichen jedoch kaum eine objektive Darstellung der Sachverhalte, weil das Geschriebene in hohem Maße zu den individuellen Umständen, Bedürfnissen und Interessen des Schreibenden zählt. Der Gesamteindruck vom Text ist daher nicht anders als eine Erzählung über den Schreiber selbst selbst. Strittige Sachverhalte werden dann nur aus der Perspektive des Schreibenden betrachtet und subjektiv, einseitig sowie emotional begründet. Die Behauptung verliert dadurch ihre Überzeugungskraft.

Ein Blick auf *die textsortenangemessene Textstrukturierung* zeigt, dass charakteristisch für die ForschungsteilnehmerInnen dieser Gruppe des Weiteren eine eingeschränkte Kompetenz zur Formulierung aller Gedanken und Sachverhalte in einem textsortenadäquaten Aufbau ist. Die Einschätzung der strittigen Frage kommt ganz direkt nur aus der eigenen Perspektive und es gibt dabei keine Überprüfung bzw. distanzierte Überlegung eigener Gefühle und Gedanken. Die zu starke Beschäftigung mit sich selbst führt zur Abwesenheit des Diskussionsteils der argumentativen Texte.

Es soll hier nicht verschwiegen werden, dass mehr als ein Viertel aller Probanden beim Textschreiben keinen Problemumriss herstellt. Die Abwesenheit von thematisch einleitenden Formulierungen entspricht natürlich nicht den Konventionen der Schreibkultur, bei der in formellen Antwortschreiben eine Einführung in den Gegenstandsbereich des Textes erwartet wird. Ohne thematische Einleitung wirkt die Äußerung nicht anders als eine gesprochene Antwort, die ganz direkt und ohne Umschweife gegeben wird. Resümierend kann festgestellt werden, dass etwa nur ein Drittel der Probanden Textteile (Einleitung - Diskussionsteil - Schlussteil) zu einem textsortenangemessenen Text verknüpfen kann.

Berücksichtigt man den Gesichtspunkt des *leserorientierten Schreibens*, lässt sich erkennen, dass fast alle muttersprachlichen Untersuchungstexte Spuren von Leserantizipation enthalten. Die Leserbewusstheit erfolgt meistens durch den Perspektivenwechsel und die Verwendung von rhetorischen Fragen sowie durch ein direktes Ansprechen der Lesenden. Darüber hinaus findet sich auch der Gebrauch von gesprochener Sprache wie Modalpartikeln, Aufforderungssätze und Vorschlagsätze. Allerdings sind die Texte von FT 9, FT 11 und FT 15 eine Ausnahme dafür, weil man in ihren Texten keine Spuren vom Adressatenbezug sieht, weder die Wechselseitigkeit der Leserperspektive noch die Oberflächenmerkmale der Adressatenorientierung wie Adressierung der Lesenden und Frageform.

Besonders auffällig, aber nicht verwunderlich, sind Sprachfehler, die vor allem die Orthografie und die Buchstabenauslassung betreffen. Diese Leichtsinnsfehler finden sich bei vielen ForschungsteilnehmerInnen, insbesondere bei FT 3 und bei FT 6. Die Fehler beeinträchtigen zwar die Verständlichkeit des Textes kaum, stören aber ab und zu den Lesefluss. Sie deuten auch auf eine unbewusste bzw. fehlende Überarbeitung hin. Durch das Drauflosschreiben sieht man darüber hinaus mehr oder weniger deutlich Spuren gesprochener Sprache wie das Auslassen von Satzteilen oder Wörtern, die Verwendung von Partikeln sowie eine unmittelbare bzw. gefühlsbetonte Beantwortung. Es kann **angenommen werden, dass die Probanden als „kompetenter Schreibender in der Muttersprache“ Texte schreiben. „Kompetent“ hier ist mit der Fähigkeit gleichzusetzen**, Hunderttausende von lexikalisierten Phrasen und Sätzen zu speichern und komplett abzurufen. Sie brauchen also nicht jede Äußerung neu zu generieren, sondern greifen nur auf eine Vielzahl von Wörtern und Sätzen oder Satzteilen zurück. Der Formulierungsvorgang scheint, so schnell oder sogar automatisiert abzulaufen, dass die Aufmerksamkeit auf die Orthografie und die grammatische Richtigkeit manchmal vernachlässigt wird.

Zusammenfassend kann man sagen, dass beim Verfassen von muttersprachlichen Texten die Anzahl der Probanden mit hoher Textkompetenz (Stufe 3 und 4) nur ein bisschen größer ist als die mit weniger gelungener Textkompetenz (Stufe 2), sozusagen **„fast gleich“**. Der **Hauptunterschied zwischen** den beiden Gruppen besteht in der

Kompetenz, die Ichbezogenheit loszulassen und die Sachbezogenheit fürs Argumentieren zu nutzen. Bei der sachorientierten Darstellung stehen das Erfahrungs- und Allgemeinwissen im Mittelpunkt. Eine vertiefte Sachverhaltsdarstellung findet sich nur bei wenigen Probanden. Ich möchte an dieser Stelle auch noch anmerken, dass die eingeschränkte Fähigkeit zu einer mehrdimensionalen Problembetrachtung nicht übersehen werden darf, weil sie begrenzte Kompetenzen in weiteren Bereichen verursachen kann, d.h. in den Bereichen der verallgemeinernden Sachverhaltsdarstellung, der Leserantizipation und der textsortenspezifischen Strukturierung.

5.2.4.2 Wesensmerkmale vorhandener Textkompetenz im Deutschen

Im Folgenden möchte ich auf die Wesensmerkmale vorhandener Textkompetenz in der deutschen Sprache näher eingehen, d.h. auf 4 Punkte: Die sachorientierte Begründung, die mehrdimensionale Problembetrachtung, die textsortenangemessene Textstrukturierung und das leserorientierte Schreiben. Dazu kommen noch die Schwierigkeiten beim Textschreiben, wie zum Beispiel die überflüssige Verwendung metakommunikativer Formulierungen, die Begründung mit persönlichen Einstellungen, Textbrüche und fehlende Aufmerksamkeit auf die Hinweise zur Aufgabenstellung.

Hinsichtlich des Sprachwechsels beim Schreiben ist festzuhalten, dass der Inhalt in den deutschsprachigen Texten wegen des zweiwöchigen Abstands vom Schreiben der thailändischen Texte zu demselben Thema nicht identisch ist. Bei fast allen Probanden werden manche Informationen beim Textschreiben im Deutschen weggelassen bzw. reduziert. Nur wenige Probanden haben in den deutschsprachigen Texten eine höhere Informationsdichte (vgl. besonders FT 8). Aber alles in allem ist bei der Mehrheit der Probanden der Informationsgehalt in den deutschsprachigen Texten geringer.

Zu Beginn wird *die sachorientierte Begründung* dargestellt: Bei der Mehrheit der ForschungsteilnehmerInnen ist die Begründung des eigenen Standpunkts mit persönlichen Vorlieben, Interessen und individuellen Umständen deutlich erkennbar. Sie verfassen ihre Texte ganz direkt aus Selbsterlebnissen heraus, ohne eigene Erfahrungen differenziert und überlegt zu betrachten und daraus resultierende Erkenntnisse in die

Texte zu integrieren. Die meisten der von den Probanden verfassten deutschsprachigen Untersuchungstexte sind daher maßgeblich durch assoziativen Gedankenfluss und durch subjektive Betroffenheit bestimmt. Es fällt einem Großteil der Probanden schwer, die Ich-Perspektive loszulassen und den strittigen Punkt aus fremden Perspektiven zu **betrachten. Dabei geht es in erster Linie um das sogenannte „Knowledge-telling“, wobei** kein Sachwissen, Fakten oder Sachverhalte außerhalb der Ich-Erfahrungswelt in die Texte umgesetzt oder mit den eigenen Erfahrungen verknüpft werden, um ein neues Wissenskonstrukt herzustellen oder für das Weiterdenken und das Weiterschreiben zu nutzen. Zu bemerken ist aber, dass manchen Forschungsteilnehmern, die in der Muttersprache komplexe Sachverhalte einsetzen und reflektierend schreiben können, bedingt durch die zusätzlichen sprachlichen Anforderungen beim Schreiben im Deutschen, es leider nur wenig bzw. gar nicht gelingt, diese Kompetenz von der Muttersprache aufs Deutsche zu übertragen (vgl. besonders FT 7 und FT 10). Es sollte in diesem Zusammenhang nicht außer Acht gelassen werden, dass das Verfassen von argumentativen Texten den kritischen Denkprozess in besonderer Weise hemmt, wenn man im fremden Sprachsystem schreiben muss und wenn es bei der Schreibaufgabe um eine Entscheidungsfrage geht, bei der es zwei gegensätzliche Standpunkte gibt und man sich nur für einen entscheidet, ohne den anderen nicht zu vernachlässigen. An dieser Stelle muss man besonders betonen, dass auch wenn jede Aufgabenstellung Bilder und Textauszüge bietet, die die ForschungsteilnehmerInnen zur Berücksichtigung möglicher Pro- und Kontra-Argumente des thematischen Gegenstandes anregen es nur wenigen Probanden gelingt, die fremden Perspektiven in Betracht zu ziehen (vgl. FT 4, FT 5, FT 6, FT 10, FT 12). Die Hauptgründe dafür dürften sein, dass es keine intensive Auseinandersetzung mit den Hinweisen zur Aufgabenstellung und keine Sensibilität für das Ziel der Aufgabenstellung gibt. Bei jeder Textaufgabe werden nämlich Bilder gegeben, die den Probanden auf die Ideen zu Pro- und Kontra-Argumenten der strittigen Sachverhalte geben sollen. Darüber hinaus gibt es auch Informationen zum Schreibthema, die Vor- bzw. Nachteile des kritischen Punktes behandeln. Wenn man die Hinweise zur Aufgabe eingehender lesen würde, dann würde einem bewusst gemacht, mögliche Gegenargumente zum Schreibthema zu berücksichtigen. Daraus ergibt sich, dass man in den Texten bei der Mehrheit der ForschungsteilnehmerInnen nur eine

Sachverhaltsdarstellung aus einer individuellen Perspektive des Schreibenden heraus bzw. eine einseitige Begründung sieht. Dies gibt uns eine Vorstellung über die Art und Weise, wie die Probanden den strittigen Punkt betrachten.

Hinsichtlich *der mehrdimensionale Problembetrachtung* wird ersichtlich, dass mögliche Pro- und Kontra-Argumente nicht oder kaum in Betracht gezogen werden. Persuatives Argumentieren, bei dem die Überlegungen über denkbare Einwände und mögliche fremde Positionen zum Thema eine entscheidende Rolle spielen, wird zweifelsohne zum explikativen Argumentieren, wobei nur der Standpunkt des Schreibenden und stützende Begründungen im Vordergrund stehen.

Ein Blick auf *die textsortenangemessene Textstrukturierung* zeigt, dass das Fehlen der optionalen möglichen Positionen zum strittigen Punkt auch zu einem, der Textsorte nicht entsprechenden, Textaufbau führt. Den meisten Texten fehlt eine Diskussion über Pro- und Kontra-Argumente, d.h. es gibt keinen Diskussionsteil. Eine textsortenunangemessene Textstrukturierung wird deshalb bei vielen TeilnehmerInnen nicht erreicht.

Ein weiteres kennzeichnendes Merkmal für die Texte der meisten ForschungsteilnehmerInnen ist der Adressatenbezug bzw. *das leserorientierte Schreiben*. **„Adressatenbezug“ in diesem Sinne bedeutet aber nicht**, Gefühle, mögliche Einwände des Lesenden oder alternative denkbare Positionen zum Thema zu berücksichtigen, **sondern nur, mit dem Lesenden zu „sprechen“, um den Grad der Personalität zu erhöhen und den Abstand zum Lesenden zu reduzieren.** Die Leserbewusstheit in den meisten von den Probanden verfassten deutschsprachigen Texten erfolgt meistens durch **rhetorische Sprachmittel wie Adressieren der Lesenden, Aufforderungssätze (z.B. „glaub mir doch!“), rhetorische Fragen (z.B. „Was denken Sie damit [davon]?“ „Ist es wahr?“ und „Ist es wichtig?)** oder am häufigsten durch die Verwendung des inkludierenden Pronomens **„wir“**, nur an der Textoberfläche (vgl. besonders FT 9 und FT 14). Die Bezugnahme auf unterschiedliche Perspektiven ist im argumentativen Text zu erwarten, weil es zur vielseitigen Problembetrachtung und zur Bekräftigung der Glaubwürdigkeit der aufgestellten These führt sowie den Diskussionsteil des Textaufbaus bildet. Der Fall

gilt aber nicht für FT 12 und FT 13, weil beide Probanden Bezug auf mögliche Einwände nehmen. Im Gegensatz dazu sieht man bei fast der Hälfte der Probanden in den muttersprachlichen Texten den Adressatenbezug sowohl in Form von direktem Ansprechen und rhetorischen Fragen als auch durch die Wechselseitigkeit der Perspektive (vgl. FT 4, FT 5, FT 6, FT 7, FT 10, FT 12, FT 13). Die Reduzierung der Kompetenz zur Leserantizipation beim Schreiben im Deutschen ist daher deutlich erkennbar.

Eindeutig beobachtbar ist weiterhin eine lose Argumentation in den deutschsprachigen Texten. Muttersprachliche Texte hingegen enthalten mehr Sachverhalten und eine komplexere Argumentation. Im Thailändischen sieht man nämlich stützende Beispiele und die Einschränkung der Gültigkeit von Argumenten bzw. die Erwähnung von Ausnahmebedingungen häufiger als in den deutschsprachigen Texten (vgl. besonders FT 7 und FT 10). Es ist hier anzunehmen, dass die Bewältigung der hohen Anforderungen an die sprachliche Kompetenz (z.B. die starke Konzentration auf die Suche nach dem passenden Ausdruck und den grammatischen Regeln) die Fähigkeit zur Erfüllung weiterer nötiger Bedingungen beim argumentativen Schreiben mehr oder weniger negativ beeinflusst. Die argumentationsspezifischen Voraussetzungen (z.B. sachorientierte Darstellung und Anführen von Gegenargumenten) werden beim Schreiben im Deutschen aus diesem Grund nicht erfüllt.

Allerdings ist ein nennenswerter Aspekt festzuhalten: Es gibt hier auch einen Sonderfall, in dem die Textkompetenz beim Schreiben in der deutschen Sprache höher ist als in der Muttersprache. Der Fall gilt für FT 8. Der Schreibende kann in seinen deutschsprachigen Texten die persönliche Betroffenheit überwinden und mehr Sachverhalte einsetzen als in seinen muttersprachlichen Texten. Dabei führt er Pro- und Kontra-Argumente an und zieht daraus einen logischen Schluss. Analysiert man diesen Fall noch ein wenig eingehender, lässt sich erkennen, dass FT 8 den Teil der Informationen aus dem deutschen Text bei der Aufgabenstellung entnimmt und in seinen eigenen Kontext umsetzt. An dieser Stelle muss man betonen: Im Gegensatz zu Schreibaufgaben in der Muttersprache, bei denen nur Bilder zum Thema dargestellt werden, werden bei den Aufgabenstellungen im Deutschen relevante Informationen zum Schreibthema

vorgegeben. Als Anregung zur mehrdimensionalen Problembetrachtung stellen solche Materialien positive und negative Aspekte des thematischen Gegenstandes dar. FT 8 kann Gebrauch davon machen, indem er manche vorgegebene Informationen sowie Ausdrucksmittel in seinem Text umsetzt. Die Informations- und Ausdrucksmittelentnahme aus den deutschen Textauszügen bei der Aufgabenstellung kommt zwar auch bei FT 1, FT 5, FT 6 und FT 10 vor, aber nicht so stark wie bei FT 8. Bei den übrigen Probanden, und zwar der Mehrheit der Forschungsteilnehmenden, sieht man gar keine Hinweise auf Entnahme der Ausdrucksmittel und Sachverhalte aus den deutschen Textauszügen. Sie machen die Aufgaben ganz direkt aus der Gewohnheit von den muttersprachlichen Texten, die sie zu demselben Thema vorher geschrieben haben. Daran anknüpfend könnte man sagen, dass die Mehrheit der Probanden die Aufgabenerklärung und -hinweise kaum beachtet oder nur in begrenztem Maße bzw. keinen Gebrauch davon fürs Weiterdenken und Weiterschreiben machen kann.

Besonders auffällig beim Textverfassen in der deutschen Sprache ist darüber hinaus der häufige Gebrauch metakommunikativer Formulierungen. Die meisten Untersuchungstexte sind durch diese Formulierungsweise bestimmt. Nur FT 12 und FT 13 sind eine Ausnahme dafür. Sehr gute Beispiele für die häufigen metakommunikativen Wendungen sind die Texte von FT 11 und FT 14. Die Texte der beiden Probanden enthalten nämlich eine Reihe von metakommunikativen Formulierungen wie z.B. bei der **Meinungsäußerung: „ich denke/finde, dass ...“, „ich bin davon überzeugt, dass ...“, „meiner Meinung nach“, „ich bin der Ansicht, dass ...“** oder bei der **Zusammenfassung: „zusammenfassend kann man sagen, dass ...“** und **„zusammengefasst lässt sich sagen, dass ...“**. In den meisten muttersprachlichen Texten sieht man auch eine Vielzahl an metakommunikativen Wendungen, aber im Allgemeinen nicht so häufig wie im Deutschen. Diese Sprachmittel dienen zwar dem Schreibenden als Steuerungshilfe und dem Lesenden als Verstehensstützung, aber wenn sie zu häufig auftauchen, dann wird die Objektivität in der Sachverhaltsdarstellung dadurch verringert. In Verbindung damit sieht man daher deutlich, dass die meisten deutschsprachigen Untersuchungstexte einen Ich-Bezug und einen expressiven Charakter aufweisen. Der Grad der Ichbezogenheit ist im Vergleich zu den muttersprachlichen Texten ein bisschen höher. Auch wenn solche

Texte verallgemeinernde Pronomina enthalten, ergibt sich m.E. aus dem Kontext, dass **die Schreibenden ihre Ichbezogenheit nicht überwinden, „man“ und „wir“ stehen somit in vielen Fällen als Synonym für „ich“**. Es handelt sich dabei eher um eine Abwechslung in der Wortwahl als um eine Objektivierung (vgl. auch Winkler 2003: 299; Rapti 2005: 240). Die objektive bzw. intersubjektive Darstellung der Sachverhalte spielt im argumentativen Text eine entscheidende Rolle, weil es auf die Dezentralisierung des Ichs hindeutet und weiterhin zur Glaubwürdigkeit der aufgestellten Behauptung führt. Im Gegensatz dazu weist das ichbezogene Schreiben auf die eingeschränkte Sicht des Schreibenden hin.

Es sollte weiterhin nicht unerwähnt bleiben, dass nicht wenige der von den Probanden verfassten deutschsprachigen Texte Brüche enthalten. Diese liegen im Inhalt und in der Sprache. Bei den inhaltlichen Brüchen geht es um eine unzureichende Kompetenz, Inhalte bzw. Sachverhalte logisch-adäquat einzuordnen bzw. die Textkohärenz bis zum Textende zu kontrollieren. Exemplarisch soll dies anhand von FT 13 erläutert werden. FT 13 kann zwar Texte aus Fakten heraus verfassen und den Standpunkt sachadäquat begründen. Er verbindet sein Erfahrungswissen mit Sachwissen und vermeidet eine subjektive Sachverhaltsdarstellung, indem er Verallgemeinerungsstrategien verwendet. Er kann also nötige argumentationsspezifische Textgestaltungselemente in seinem Text einsetzen, ist aber leider unzureichend in der Lage, seine Gedanken und relevante Sachverhalte in einem nachvollziehbaren Textaufbau zu strukturieren und die Textkohärenz bis zum Textende zu kontrollieren. Sprunghafte Gedanken verhindern die Textkohärenz beim Schreiben und beim Lesen. Auch schwer verständliche Sätze blockieren den Lesefluss. Dieses Problem sieht man zwar auch bei anderen Probanden, aber es findet sich nur an einigen Stellen. Bei FT 13 haben die Brüche hingegen eine entscheidende Wirkung auf den zentralen Textsinn und Textaufbau. Die Lesenden können deshalb seinen Argumenten nicht folgen, und die Kernaussagen verlieren ihre Klarheit und Logik.

Ein Blick auf die Brüche in der Sprache zeigt, dass die Ursache dafür die eingeschränkte Kompetenz ist, das erlernte Wissen über Wortschatz und grammatische Regeln in der Praxis, also in Texten, zu verwenden. Zahlreiche sprachliche Fehler in den

deutschsprachigen Texten sind daher beobachtbar. In diesem Fall sprechen wir insbesondere von FT 1 und FT 3. Die mangelnde Sprachkompetenz bereitet ihnen Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Gedanken in Worte. Dabei werden die kohärenten Gedanken durch die Suche nach passenden Wörtern im Deutschen unterbrochen. Diese sprachliche Überforderung zeigt sich offenbar in der Orthografie, in einer Vielzahl von grammatischen Fehlern und in der Verwendung des Englischen. Der Wortschatz und die Strukturen sind so begrenzt, dass sie manchmal nicht ausreichen, um konkrete Alltagsinformationen (z.B. eigene Erfahrungen oder Bedürfnisse) zu formulieren. Auch wenn einfache Strukturen verwendet werden, ist der Text so fehlerhaft, dass die Verständlichkeit an manchen Textstellen beeinträchtigt wird. Ein Blick auf die Erfahrungen in Deutschland zeigt, dass FT 1 Deutsch nur an der Schule in Thailand lernte, und FT 3 erwarb die deutsche Sprache nur durch ihren einjährigen Deutschlandsaufenthalt. Den beiden Probanden gemeinsam ist aber eine fehlerhafte Sprachverwendung. An dieser Stelle zeigt sich also deutlich, dass ein Aufenthalt in Deutschland keine Rolle für die normgerechte Sprachverwendung in der Schriftlichkeit spielt. FT 3 kann zwar seine Meinung ausdrücken, aber nur mit der gesprochenen Sprache und ohne Berücksichtigung der grammatischen Regeln. In diesem Zusammenhang sprechen wir auch von FT 4, FT 7 und FT 14. Bei ihnen kommen sprachliche Abweichungen in der Grundgrammatik häufig vor, z.B. in Bereichen der Verbflexion, Genusbildung und Wortstellung im Nebensatz. Trotzdem können sie sich – im Gegensatz zu FT 3 – in einem verständlichen und kohärenten Text äußern. Bei fast allen Probanden, die einen Deutschlandsaufenthalt machten (z.B. FT 4, FT 6, FT 7 und **FT 14**), **scheint es plausibel anzunehmen, dass sie nur „losschreiben“, ohne der grammatischen Richtigkeit eine große Aufmerksamkeit zu schenken.** Dies signalisiert die Orientierung an der Mündlichkeit, wobei man sich ganz direkt und spontan verhält und dabei sein Gesprochenes nicht korrigiert. Beim Lesen ihrer Texte hat man daher **mehr oder weniger den Eindruck, dass sie gerade mit den Textrezipienten durch „Reden“ kommunizieren, nicht durch „Schreiben“.**

Eigentlich kommt das Sprachproblem bei allen Probanden vor. Im Großen und Ganzen kann man sagen, dass ihr Wortschatz und die Strukturen ausreichen, um sich zum

Thema zu äußern. Auch wenn es dabei gelegentlich sprachliche Normverletzungen gibt, kann man ohne große Mühe den Sinnzusammenhang des Textes erfassen. Der Einsatz von Verknüpfungsmitteln ist verallgemeinernd logisch-adäquat. Nur wenige Probanden verwenden an manchen Textstellen unpassende Verbindungsmittel (vgl. besonders FT 9). Das Gesamtbild zeigt, dass gelegentlich komplexere Strukturen (z.B. Nebensätze mit „weil“ und „obwohl“) benutzt und einfache Strukturen überwiegend korrekt verwendet werden. Bei der Verwendung komplexerer Strukturen liegen die Fehler immer noch in erster Linie in einer falschen Verbstellung im Nebensatz begründet. Bei der Verallgemeinerung der Sachverhalte werden häufig die verallgemeinernden Pronomina „man“ und „wir“ und generalisierende Nominalphrasen verwendet. Nur einige Probanden benutzen eine passivische Struktur, epistemische Sprachmittel und Modalpartikel. Die häufig verwendeten Verknüpfungsmittel sind „weil“, „deshalb“, „aber“, „obwohl“, „trotzdem“ und „und“. Eine Verwendung differenzierter Sprachmittel sieht man aber nicht. Die sprachlichen Normverletzungen betreffen die grundlegende Grammatik, wie z.B. die Verbflexion, die Genusbildung und Deklination, die Groß-/Kleinschreibung und die Orthografie. Das deutet darauf hin, dass die angeeigneten Grammatikkenntnisse in der Verwendungspraxis nicht verwendet werden. Eventuell wird das grammatische Wissen jeweils isoliert vermittelt, so dass es nur als kontextentbundenes, reines Regelwissen gespeichert ist, nicht weiter für das Textschreiben kontextualisiert werden kann (vgl. auch Keawwipat 2007: 262).

Um die vorhandene Textkompetenz in der thailändischen und deutschen Sprache zu verdeutlichen, werden die oben genannten Veränderungen der Textkompetenz in den beiden Sprachen, nämlich die Entsprechungen und Unterschiede noch einmal in folgender Tabelle dargestellt:

Tab. 5.2-65: Übersicht über die vorhandene Textkompetenz im thailändischen und im deutschen

Aspekte der Textkompetenz	Vorhandene Textkompetenz beim Schreiben von thailändischen Texten	Vorhandene Textkompetenz beim Schreiben von deutschsprachigen Texten
Die Begründung (sachbezogen oder ichbezogen)	Erfahrungs- und Allgemeinwissen	Persönliche Vorlieben und Interessen
Die Problembetrachtung (ein- oder mehrdimensional)	Die einseitige Begründung bei vielen Probanden und das Anführen von möglichen Gegenargumenten bei manchen Probanden	Die einseitige Begründung bei den meisten Probanden und das Anführen von möglichen Gegenargumenten bei wenigen Probanden
Die Textstrukturierung	Textstrukturierung: Einleitung – Begründung der These (einseitig und mehrdimensional) – Schluss	Textstrukturierung: Einleitung – Begründung der These (meistens einseitig) – Schluss
Die Leserbewusstheit (schreiber- oder leserorientiert)	Leserbewusstheit durch rhetorische Sprachmittel (direkte Fragen und das Ansprechen der Lesenden) und die Wechselseitigkeit der Perspektive	Leserbewusstheit meist durch rhetorische Sprachmittel
Sonstiges	Metakommunikative Formulierungen und verallgemeinernde Pronomina	Zuwachs an metakommunikativen Formulierungen

Bis zu diesem Punkt kann man anhand der dargestellten Datenpunkte zusammenfassen, dass bei fast allen ForschungsteilnehmerInnen die Textkompetenz beim Verfassen von deutschsprachigen Texten leider geringer als in der Muttersprache ist. Die reduzierte Kompetenz stellt sich besonders im Aspekt der sachbezogenen Begründung dar. Beim

Verfassen von muttersprachlichen Texten werden die Behauptungen mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen begründet, während die meisten deutschsprachigen Texte aus persönlichen Vorlieben und individuellen Interessen heraus geschrieben werden. Dies hat zur Folge, dass die deutschsprachigen Texte durch das Vorherrschen der Schilderung individueller Gefühle und persönlicher Umstände gekennzeichnet sind. Dabei sind metakommunikative Formulierungen deutlich erkennbar. Die sachbezogene Sachverhaltsdarstellung und die mehrperspektivische Problembetrachtung, die in den muttersprachlichen Texten vorhanden sind, werden beim Verfassen von deutschsprachigen Texten in den Hintergrund gedrängt. Das Fehlen der mehrdimensionalen Problembetrachtung hindert die meisten Probanden daran, eine angemessene Textstruktur zu erreichen, weil es keine Diskussion über Pro- und Kontra-Argumente gibt. Das führt auch dazu, dass die Leserbewusstheit in den deutschsprachigen Texten nur durch rhetorische Sprachmittel erfolgt, d.h. nur an der Textoberfläche, nicht durch die Wechselseitigkeit der Perspektive wie in den meisten thailändischen Texten. Deshalb sieht man in den deutschsprachigen Texten den Rückgang von der Leserbezogenheit zur Egozentriertheit und von argumentativen zu narrativen Textgestaltungselementen. Damit wird insgesamt deutlich, dass die vorhandene Textkompetenz in der Muttersprache beim Verfassen von deutschsprachigen Texten nur im begrenzten Maße übertragen werden kann.

5.2.4.3 Das Gesamtbild der Textkompetenzentwicklung

Dieser Teil der Arbeit setzt sich mit der Entwicklung der Textkompetenz beim argumentativen Schreiben im Laufe des Kurses *Writing in German 3* in folgenden Aspekten auseinander: die sachorientierte Begründung, die mehrdimensionale Problembetrachtung, die textsortenangemessene Textstrukturierung und das leserorientierte Schreiben.

Betrachtet man die Textkompetenzentwicklung im Laufe des Schreibkurses, so wird ersichtlich, dass bei der Mehrheit der ForschungsteilnehmerInnen sich die Fähigkeit zum argumentativen Schreiben entwickelt. Die Entwicklung besteht in erster Linie in der

Kompetenz zur Betrachtung eines Problems aus mehreren Perspektiven bzw. zur Diskussion über Pro- und Contra-Argumente.

Berücksichtigt man zunächst die Mehrheit der ForschungsteilnehmerInnen, und zwar die TeilnehmerInnen, die zu Beginn des Schreibkurses ihre deutschsprachigen Texte lediglich aus individuellen Vorlieben und persönlichen Umständen heraus verfassen, so ist die Entwicklung der Kompetenz zur *sachorientierten Begründung* und zur *mehrdimensionalen Problembetrachtung* eindeutig beobachtbar. Auch wenn es sich bei manchen Probanden nur um eine kurze Erwähnung der Gegenargumente handelt, ist das jedoch ein Indiz für eine bedeutende Veränderung, weil sie endlich die ausschließliche Beschäftigung mit sich selbst mehr oder weniger überwinden und strittige Sachverhalte mit fremden Augen betrachten können. Allerdings kommt diese Entwicklung gar nicht bei FT 9 vor. Der Proband gehört zu der größten Gruppe, die vor dem Schreibkurs den eigenen Standpunkt nur mit persönlichen Gefühlen und Eindrücken begründen, aber er ist – ganz anders als die meisten – in der Folgezeit immer noch nicht in der Lage, seine Egozentriertheit zu überwinden.

Bei FT 15 sieht man auch kaum eine Entwicklung der Textkompetenz: Die Texte von FT 15 enthalten in hohem Maße persönliche Gefühle und Eindrücke. Auch wenn er versucht, in Text I Vor- und Nachteile der Schuluniform zu thematisieren, basieren die Argumente bzw. Einwände immer nur auf einer persönlich-privaten Ebene. Verglichen mit anderen Probanden, die Pro- und Kontra-Argumente beim Schreiben diskutieren, sieht man bei FT 15 schon einen Unterschied, gerade wenn er trotz des Anführens von Gegenargumenten immer noch nicht aus der Welt des Ichs hinausgehen kann. Dies zeigt sich ganz deutlich in folgenden Formulierungen:

[...] [Vorteile] Wenn ich die Uniform anziehe, sehe ich gut aus und andere Personen können es wissen, dass ich eine Studentin von Thammasat Universität bin. [...] [Nachteile] Aber ich möchte doch nicht immer die Uniform tragen. Es ist mir langweilig. Außerdem habe ich manchmal keine Lust, die Uniform zu bügeln, [...] (Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?).

Genauso wie in Text II erwähnt FT 15 in Text III zum Thema „Zusammenleben vor der Heirat“ auch nur ganz kurz mögliche Gegenargumente. Das ist zwar nur eine Erwähnung, aber es zeigt deutlich eine Entwicklungstendenz. Gerade zu diesem Punkt

steht FT 15 im Unterschied zu FT 9, weil FT 9 an strittigen Punkten in seinen drei Texten nur eindimensional argumentiert, obwohl er seinen Standpunkt sachorientiert begründet.

Die ichbetroffene und einseitige Begründung strittiger Sachverhalte bleibt für die meisten Probanden ein Hauptproblem beim argumentativen Schreiben. Das stimmt mit den Ergebnissen der Selbstevaluation überein, die die Probanden nach dem Verfassen von den Texten I, II und III machen. Daraus ergibt sich, dass die meisten Probanden angeben, dass sie eher schlecht in der Lage sind, den kritischen Punkt aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und mögliche Meinungsabweichungen anzuführen bzw. zu entkräften (siehe dazu Anhang A 2.3).

Bei der Betrachtung *der textsortenangemessenen Textstrukturierung* ist deutlich erkennbar, dass die Entwicklung von der subjektiven zur allgemeinen Perspektive und von persönlichen Zugängen zu den sozialen Bezügen und sachlogischen Ordnungen in hohem Maße die Kompetenz zur Vervollständigung der textsortenspezifischen Struktur des argumentativen Textes beeinflusst. Wenn der kritische Punkt aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird, dann entstehen auch andere optionale Positionen zum strittigen Thema. Dabei werden Pro- und Kontra-Argumente angeführt und in Diskussion gebracht, woraus der Diskussionsteil des argumentativen Textes erzeugt wird. Die Fähigkeit zur Mehrperspektivierung ist daher grundlegende Voraussetzung für die Herstellung des textsortenangemessenen Textaufbaus: Einleitung, Diskussionsteil und Schlussfolgerung. Fast alle ForschungsteilnehmerInnen, die vorher den Standpunkt nur mit ihrer persönlichen Perspektive begründeten, können diese Kompetenz im Laufe des Schreibkurses erwerben bzw. entwickeln. Sie lernen demzufolge ihre Texte textsortenangemessen aufzubauen. Eine unmittelbare Meinungsäußerung ist kaum zu finden. Eine Problemsituation wird umgerissen, und die Lesenden werden damit zu den strittigen Sachverhalten geführt. Die Entwicklung einer textmusterangemessenen Struktur ist daher auch deutlich erkennbar.

Ein weiteres kennzeichnendes Merkmal der Textkompetenzentwicklung ist der Zuwachs an Informationen. Fast alle ForschungsteilnehmerInnen setzen mehr Sachverhalte in den Texten ein. Bei näherer Betrachtung sieht man deutlich, dass bei fast allen Probanden

zunehmend Informationen den Textauszügen in der Aufgabenstellung entnommen und im neuen Kontext adäquat umgesetzt werden. Das deutet darauf hin, dass diese Probanden den im deutschen Text stehenden Sachverhalten bzw. Hinweisen zur Aufgabenstellung eine größere Aufmerksamkeit schenken und dabei lernen, Gebrauch davon fürs Weiterschreiben oder Weiterdenken zu machen. Allerdings ist **hervorzuheben, dass man unter „Zuwachs an Informationen“ in diesem Sinne nicht als Einsatz von bestimmtem Sachwissen wie Informationen aus anderen Textquellen verstehen darf.** Dabei handelt es sich eher um eine Darstellung des Allgemeinwissens, oder mit anderen Worten: Die Ichzentriertheit in einem frühen Stadium des Schreibens wird im Laufe der literalen Entwicklung zunehmend durch Informationen, Allgemein- und Erfahrungswissen ersetzt. Nur bei den beiden Probanden FT 4 und FT 12 findet man das nicht vor, weil bei beiden die sachbezogene Darstellung schon am Kursanfang im Mittelpunkt steht. Man sieht, dass sie beim Textschreiben relevante Informationen zum Schreibthema im Internet recherchieren, während die meisten nur ins Internet gehen, um nach passenden Wörtern zu suchen. In den Texten von FT 4 und FT 12 gibt es daher relevante Auskünfte, die an abstrakte, nicht unmittelbar zugängliche Sachverhalte geknüpft sind. Trotzdem ist zu bedenken, dass, wenn es abstrakte Informationen gibt, nähere Erklärungen dazu geben sollte, dann man, denn sonst entstehen hier Verständnisbarrieren. In diesem Zusammenhang sprechen wir von FT 4, der in seine Texten eine Anzahl an Fachbegriffen integriert, aber keine näheren Erklärungen dafür gibt. Besonders Text III enthält durch abstrakte Begriffe und durch die sprachökonomisch präsentierten Erklärungen einen hohen Abstraktionsgrad, und zwar so hoch, dass der Text sich stellenweise nicht verstehen lässt. FT 12 hingegen hat ein besseres Verständnis dafür, dass Schlüsselbegriffe oder abstrakte Bedeutungen der Konkretisierung bedürfen. Deshalb bestimmt der Proband zunächst anhand der Informationen aus fremden Texten Grundbegriffe zu jedem Thema und nutzt diese konkrete Begriffsbestimmung für den Ausgangspunkt des Argumentierens. FT 4 und FT 12 gehören aus diesem Grund nicht der Mehrheit der Probanden an, die zum großen Teil lediglich die in der Aufgabenstellung stehenden Informationen sowie Erfahrungs- und Allgemeinwissen für das Textverfassen verwenden.

Aus mehreren persönlichen Gesprächen mit den beiden Probanden ergibt sich, dass diese außerordentliche Schreibhaltung der beiden Probanden damit zusammenhängt, dass sie die meiste Freizeit mit dem Lesen und Schreiben verwenden. Aber bei den meisten übrigen ForschungsteilnehmerInnen kommt diese literale Beschäftigung nur ab und zu vor. Sie lesen verstärkt, wenn sie Informationen für die Hausaufgaben brauchen oder kurz vor der Prüfung stehen. Hier wird daher deutlich, dass das Lesen eine grundlegende Fähigkeit für das Schreiben ist. Besonders für das sachorientierte Schreiben wie das schriftliche Argumentieren braucht man Sach- und Weltwissen, um sich als neutraler Problembetrachter darzustellen und um die Gültigkeit der aufgestellten These zu beweisen.

Der Zuwachs an Informationen in den meisten im Laufe des Schreibkurses verfassten Untersuchungstexten hat zur Folge, dass die Texte ansatzweise einen intersubjektiven Charakter aufweisen. Aus diesem Grund tritt bei der Mehrheit der ForschungsteilnehmerInnen die Dominanz einer narrativen Ich-Perspektive und das **Vorherrschen der Verwendung des Pronomens „Ich“ zurück. Der beabsichtigte Abstand** vom Geschriebenen bewirkt daher einen häufigen Gebrauch von verallgemeinernden Pronomen und generalisierenden Nominalphrasen. Offensichtlich bringt der Informationszuwachs jedoch nicht nur Vorteile mit sich. Vielmehr ist auch in Betracht zu ziehen, dass die höhere Informationsdichte fast die Hälfte der Probanden zu Schwierigkeiten mit der Kohärenzerzeugung und der Kohärenzkontrolle führt (vgl. FT 4, FT 5, FT 6, FT 7, FT 11, FT 13). Daraus ergeben sich dann mehr oder weniger ausgeprägte Überforderungen an Schreiben oder Brüche in der Einordnung der Inhalte. Auf den Punkt, dass der Einsatz von zunehmenden Informationen in einem gut gegliederten Text auch eine zusätzliche Anforderung darstellt, weil der Schreibende sich darum bemühen muss, Sachverhalte aus verschiedenen Quellen zu lesen, zu selektieren, diese mit eigenen Gedanken zu verbinden und diesen gewonnenen Wissenskonstrukt zu einem kohärenten Text zu formulieren, möchte ich aufmerksam machen. Diese Tätigkeit erfordert daher eine gute Sprachfähigkeit und eine metakognitive Kompetenz, die für die Kontrolle der Textqualität bzw. für Textüberarbeiten zur Verfügung steht. Das ist natürlich eine vielschichtige und anstrengende Aufgabe, bei der es auch den Probanden,

die am Anfang des Schreibkurses bereits eine gute Kompetenz beim Textschreiben zeigen, schwer fällt, die sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen zu bewältigen. Dies steht mit Portmann-Tselikas These im Einklang, die besagt, **„Je mehr Information eine Person in einem Zuge vermitteln will, desto texthafter wird ihre Äußerung sein müssen, desto höhere Anforderungen an inhaltliche und sprachliche Kohärenz muss sie erfüllen“** (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 6). Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass sogar fast die Hälfte der Probanden, die am Anfang des Schreibkurses Texte eigentlich schon gut verfassen, nicht mehr mit dem Problem der kohärenten Textgestaltung fertigwerden kann. Exemplarisch soll dieses anhand von Texten von FT 5 verdeutlicht werden. Bei der vorhandenen Textkompetenz kann der Proband in seinem Text Einzelinformationen logisch-adäquat miteinander verknüpfen. Mit zunehmenden Informationen dagegen finden sich sprunghafte Gedanken und nicht zusammenhängende Textstellen. Die Sinnkontinuität einer gerade thematisierten Sache wird durch neue Einfälle oder andere thematische Gegenstände unterbrochen. Er kann also die Kerngedanken nicht fokussieren und fortsetzen. Deshalb kommen bei FT 5 Inhaltssprünge, die den zentralen Gedanken des Textes und die Textstrukturierung beeinflusst, im Text durchgehend vor.

Insbesondere hinsichtlich der Textverständlichkeit muss man akzeptieren, dass es manchen Probanden wenig gelingt, sich im Text verständlich zu äußern, was sie ausdrücken wollen, wenn sie ein eingeschränktes Wissen über den Wortschatz und die grammatischen Regeln haben, oder wenn sie ihre erworbenen Sprachkenntnisse in der Praxis nicht angemessen verwenden können. Die Kohärenzbildung hängt in diesem Hinblick eng mit dem Sprachwissen zusammen, weil Kohäsionsmittel einen grammatischen Zusammenhang auf der Textoberfläche bewirken. In diesem Fall sprechen wir besonders von FT 1 und FT 3. Durch das eingeschränkte Sprachwissen müssen die beiden Probanden manche Sachverhalte, die sie im Deutschen nicht schreiben können, vermeiden oder nach dem eigenen Wissens- und Könnensstand schreiben. Als Lesende hat man beim Lesen sofort den Eindruck, dass sie uns mehr sagen bzw. schreiben wollen, es aber leider nicht können. Um dieses Problem zu lösen, verwendet FT 3 neben anderen Vermeidungsstrategien auch englische Wörter für die im

Deutschen nicht zu verbalisierenden Gedanken. Die Texte der beiden Probanden sind deshalb nicht anders als ein unkomplettes Jigsaw-Bild, das man erkennen oder erfassen kann, vorausgesetzt, dass der Leser seine Vorstellungen und sein bestimmtes Vor- bzw. Kontextwissen anwendet. Im Text gibt es also Lücken, die die Lesenden selbst mit ihrem Weltwissen schließen müssen. Darüber hinaus bestehen die Brüche noch in der Verwendung unpassender Kohäsionsmittel, insbesondere falscher Verweismittel (z.B. **sieht man häufig die Verwechslung des Singular Pronomens „sie“ mit dem Plural Pronomen „sie“**). Bei der Wiederaufnahme von Wörtern benutzen sie an mehreren Stellen eine Wortwiederholung. Auch wenn ein Pronomen verwendet wird, bezieht sich das durch eine falsche Wendung, vor allem durch die falsche Genusbildung, stellenweise nicht auf dasselbe Referenzobjekt, und das könnte zum Mißverständnis führen.

Auffällig ist bei jeden Probanden eine entwickelte Kompetenz zum *leserorientierten Schreiben bzw. zur Leserbewusstheit*, die sowohl an der Textoberfläche als auch in der Texttiefenstruktur erfolgt. Der Vergleich zu dieser Fähigkeit bei der vorhandenen Textkompetenz zeigt deutlich, dass die Leserbewusstheit sich meist nur da an der Textoberfläche zeigt, d.h. durch direktes Ansprechen der Lesenden, durch rhetorische **Fragen und durch den Gebrauch des inkludierenden Pronomens „wir“**. Ein Gegenbild erhält man aber von der Analyse der Texte, die im Laufe des Schreibkurses verfasst werden: Hier findet sich die Wechselseitigkeit der Perspektiven. Mögliche Gefühle und Einwände der Lesenden werden bedacht, d.h. die Leserbewusstheit erfolgt auch im Textinhalt, also in der Texttiefenstruktur (vgl. insbesondere FT 1, FT 2, FT 3, FT 14). Aus den Selbstevaluatiionsergebnissen ergibt sich auch, dass viele Probanden akzeptieren, dass es ihnen schwerfällt, mögliche Einwände zu bedenken und alle nötigen Informationen in ihren Texten darzustellen, die einen Leser von der aufgestellten These überzeugen können (siehe dazu Anhang A 2.3). Die höhere Kompetenz in diesem Bereich signalisiert auch die Entwicklung der Kommunikationskompetenz in der Schriftlichkeit, bei der der Schreibende sich Gefühle und Eindrücke seiner fiktiven Lesenden vorstellen kann und seinen Text möglichst verständlich und einwandfrei formulieren muss.

Ein weiterer nennenswerter Aspekt ist der weniger häufige Gebrauch metakommunikativer Formulierungen, besonders der Formulierungsform des Ichs in

Kombination mit Verben des Meinens und Fühlens. Verglichen mit den Texten am Anfang des Schreibkurses kommen die metakommunikativen Wendungen im Laufe des Schreibkurses bei vielen Probanden sparsamer vor. Hier werden Meinungen meist direkt **geäußert, ohne mit Sätzen wie „ich denke“ oder „meiner Meinung nach“ usw. eingeleitet** zu werden. Die Verben des Meinens werden zwar noch verwendet, aber nur wenn der Schreibende seinen Standpunkt ausdrücken oder betonen will, meist entweder am Anfang des Hauptteils oder im Schlussteil. Eine Erklärung für die häufigen metakommunikativen Wendungen dürfte sein, dass sich der Schreibkurs *Writing in German 2* u.a. der Vermittlung von nötigen Redewendungen bei der Meinungsäußerung widmet. Dabei stehen die Verben des Meinens auch im Mittelpunkt, sodass sich die meisten Probanden ganz fest an diese Art der Formulierung klammern. Im Schreibkurs *Writing in German 3* dagegen lernen sie, die eigene Position und Meinung sachbezogen zu begründen, und zwar mithilfe der Informationen von Diagrammen und Grafiken. Dabei steht die Informationsinterpretation und Informationsverarbeitung im Vordergrund. Sie lernen also Schreibstrategien zur Nutzung relevanter Sachverhalte für die Stützung und Belegung der eigenen These. Trotzdem ist an dieser Stelle zu bemerken, dass viele Probanden immer noch beim Schreiben Sachverhalte innerhalb ihrer subjektiven Welt verwenden. Es ist deshalb anzunehmen, dass dieses prozedurale Wissen, also Sachwissen anderen Textquellen zu entnehmen, beim Textschreiben leider noch nicht aktiviert wird.

Die Untersuchung macht außerdem deutlich, dass die meisten Untersuchungstexte nur einfache Kohäsionsmittel (z.B. „weil“, „und“, „aber“) und reduzierten, einfachen Wortschatz sowie Parataxen enthalten, obwohl die Probanden zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits den Schreibkurs 3 belegen, der das Textsortenwissen über argumentatives Schreiben und textsortenspezifische Redewendungen behandelt. Das bedeutet, dass die Probanden unterschiedliche Verknüpfungsmittel schon gelernt haben, die im argumentativen Text häufig auftauchen und komplexe Sätze miteinander verbinden. Aber in der Praxis läuft etwas falsch: Das Gelernte wird beim Verfassen von argumentativen Text in der Regel nicht verwendet. Die meisten der von den Probanden geschriebenen Texte werden häufig mit denselben Wörtern oder in denselben

Strukturen gestaltet. Dieser Sachverhalt stimmt mit den Selbstevaluationsergebnissen überein, die zeigen, dass die meisten Probanden angeben, dass sie eher schlecht in der Lage sind, variationsreichen Wortschatz und differenzierte Satzstrukturen zu verwenden (siehe dazu A 2.3). Darüber hinaus schenken viele Probanden, besonders die mit Erfahrungen in deutschsprachigen Ländern, der grammatischen Richtigkeit nur kaum bzw. nicht genügend Aufmerksamkeit. Es scheint plausibel anzunehmen, dass für sie der kommunikative Aspekt der Sprachverwendung am wichtigsten ist. Mit anderen Worten: **Solange sie noch mit „ihrer deutschen Sprache“ verstehend kommunizieren können, d.h.** sie schreiben einfach das, was sie ausdrücken möchten, und sie glauben, dass die anderen es verstehen können. Dann spielt die grammatische Richtigkeit nur eine untergeordnete Rolle. Eine normgerechte Sprachverwendung wie richtige Wortstellung, Rechtschreibung oder angemessene Zeichensetzung bekommt keine besondere Aufmerksamkeit. In diesem Zusammenhang sieht man, dass gesprochene Sprache beim Textschreiben verwendet, und der verfasste Text sich daher eher nach der Mündlichkeit als nach der Schriftlichkeit richtet.

Auch sollte man nicht außer Acht lassen, dass alle ForschungsteilnehmerInnen trotz grundlegender Deutschkenntnisse auch noch viele Fehler in der Grundgrammatik machen. Eindeutig beobachtbar sind diese Fehler meistens Leichtsinnsfehler. Sie betreffen vor allen Dingen Wortauslassungen, Buchstabenauslassungen, Groß-/Kleinschreibungen und Orthografie. Darüber hinaus kommen die Fehler auch in **folgenden Bereichen vor: Verbflexion (besonders „sein“ und „haben“)** und Wortstellungsfehler im Nebensatz. Ein solcher Fall liegt z.B. bei der Verwendung der Konjunktion **„weil“** vor. Als fortgeschrittene Deutschlernende ist zu erwarten, dass alle ForschungsteilnehmerInnen solche Grammatikphänomene in der Lehrveranstaltung bereits kennengelernt haben. Deshalb deutet das darauf hin, dass diese sprachlichen Abweichungen mit Sicherheit nicht nur aus einem eingeschränkten Sprachwissen heraus entstehen, sondern auch aus dem fehlenden bzw. nicht genug bewussten Überarbeiten sowie aus der ungenügenden Berücksichtigung der grammatischen Richtigkeit. Hier geht es um Sprachregel und syntaktische Konstruktionen, die die Lernenden schon kennen, deren funktionale Besonderheiten ihnen aber noch nicht bewusst sind. Das könnte

darüber hinaus daran liegen, dass viele solche Schreibaufgaben unter Zeitdruck erledigt werden müssen und sie sich keine Zeit für die Revision haben. Allerdings lässt sich auch zeigen, dass der Teilprozess des Überarbeitens einfach übersehen bzw. sich nicht genug darauf konzentriert wird, auch wenn die Probanden nach der Schreibaufgabe noch Zeit für die Korrektur haben.

Weiterhin macht diese Untersuchung außerdem deutlich, dass Probanden, die einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land gemacht haben, nicht immer gut in der Lage sind, schriftliche Äußerungen zu formulieren. Daraus kann man den Schluss ziehen, dass die Schreibkompetenz nicht immer durch die Alltagskommunikation im Zielsprachenland verbessert wird. Der Sachverhalt stimmt mit der These von Gnutzmann (2007), die besagt, dass

fortgeschrittene Lernende mit hoher spontan-sprachlicher Kompetenz, wie sie etwa immersiv durch einen längeren Aufenthalt im Land der Zielsprache erworben werden kann, nicht notwendigerweise entsprechende schriftsprachliche Kompetenzen aufweisen (Gnutzmann 2007: 66).

Man kann sagen, dass fast alle ForschungsteilnehmerInnen im Laufe des Schreibkurses ihre Textkompetenz beim argumentativen Schreiben entwickeln können. Ein Gesamtbild der oben genannten Entwicklung bzw. Veränderungen der Textkompetenz soll nun in folgender Tabelle zusammenfassend dargestellt werden:

Tab. 5.2-66: Übersicht über die Textkompetenzentwicklung im Deutschen

Aspekte der Textkompetenz	Textkompetenz am Anfang des Schreibkurses	Textkompetenz im Laufe des Schreibkurses
Die sachorientierte Begründung	<p>Persönliche Vorlieben und Interessen</p> <p>Lose Argumentationen (keine vertieften Inhalte, kaum stützende Beispiele und</p>	<p>Erfahrungs- und Allgemeinwissen</p> <p>Größere Informationsdichte und kräftigere Argumentationen</p>

	Einschränkungen)	
Die mehrdimensionale Problembetrachtung	Die einseitige Begründung bei den meisten Probanden und das Anführen von möglichen Gegenargumenten bei wenigen	Die mehrdimensionale Begründung bei den meisten Probanden
Die Textstrukturierung	Textstrukturierung: Einleitung – Begründung der These (meistens einseitig) – Schluss	Textstrukturierung: Einleitung – Begründung der These (meistens mehrdimensional) – Schluss
Das leserorientierte Schreiben	Leserbewusstheit meist nur durch rhetorische Sprachmittel	Leserbewusstheit durch rhetorische Sprachmittel und die Wechselseitigkeit der Perspektive
Sonstiges	<p>Vielzahl an metakommunikativen Formulierungen und Zuwachs an der ichzentrierten Darstellung der Sachverhalte</p> <p>Vorherrschen der narrativen Textgestaltungselemente (temporale Konnektoren und ichbezogene Sachverhalte)</p> <p>Kaum Textbrüche im Inhalt, meist in der Sprache durch falsche und unpassende Kohäsionsmittel</p>	<p>Reduzierung metakommunikativer Formulierungen und Zuwachs an verallgemeinerndem Sprachgebrauch</p> <p>Zuwachs an argumentativen Textgestaltungselemente (kausale Konnektoren, stützende Beispiele und verallgemeinernde</p> <p>Zuwach an Textbrüchen, besonders im Inhalt und im kohäsiven Zusammenhang</p>

Resümierend ist festzuhalten, dass bei der Mehrheit der Probanden die Entwicklung der Kompetenz alle Bereiche des argumentativen Schreibens betrifft: die sachorientierte Begründung, die mehrdimensionale Betrachtung, die Textstrukturierung und das leserorientierte Schreiben. Im Laufe des Schreibkurses werden die Texte bei den meisten eher aus Erfahrungs- und Allgemeinwissen heraus als aus persönlichen Umständen geschrieben. Dieses hat zur Folge, dass die Texte eine größere Informationsdichte enthalten als die am Anfang des Schreibkurses verfassten Texte, obwohl das spezifische Sachwissen immer noch kaum eingesetzt wird. Zu berücksichtigen ist aber, dass in Verbindung mit zunehmenden Sachverhalten auch die Schwierigkeiten mit der Kohärenzbildung häufiger auftreten. Bei der Mehrheit der Probanden ist des Weiteren die Kompetenz der Berücksichtigung alternativer möglicher Positionen zum Thema deutlich erkennbar. Die meisten zeigen nämlich die Fähigkeit, den kritischen Punkt aus mehreren Perspektiven zu betrachten und Pro- und Kontra-Argumente anzuführen. Dies führt zur angemessenen Textstrukturierung, bei der es um die Diskussion über Vor- und Nachteile bzw. gute und schlechte Seiten des Strittigen geht. Die Mehrperspektivierung eines Problems deutet nicht nur auf intensive Überlegungen des Schreibenden hin, sondern auch auf die Berücksichtigung möglicher abweichender Meinungen des Lesenden. An dieser Stelle ist der Übergang vom egozentrierten zum leserorientierten Schreiben eindeutig beobachtbar. **Metakommunikative Formulierungen wie „ich denke/glaube/meine“** tauchen seltener auf, während die verallgemeinernde Sprachverwendung häufiger vertreten sind. Alles in allem ist klar, dass die meisten Probanden die textsortenspezifischen Bedingungen des argumentativen Schreibens erfüllen können. Zu beachten sind aber die Kohärenzbildung bei dem Informationszuwachs und die Sprachfehler, die den Lesefluss stören können.

5.3 Eine nähere Betrachtung der Textkompetenz beim argumentativen Schreiben thailändischer Deutschlerner im Thaiändischen, Englischen und Deutschen

In diesem Teil wird darüber diskutiert, auf welche Weise die Textkompetenz beim argumentativen Schreiben thailändischer Deutschlerner im Deutschen von der Muttersprache Thaiändisch und von der Erstfremdsprache Englisch beeinflusst wird.

Ein Blick auf das Textschreiben in der englischen Sprache an der Schule zeigt, dass thailändische Deutschstudierende im Englischunterricht nur wenige Möglichkeiten bekommen, einen argumentativen Text zu schreiben. Diese Tatsache ergab sich aus den Forschungen über Schreibkompetenz thailändischer Englischlerner an der Oberschule (vgl. Pimsarn 1987; Nipitkul 1995; Chinnawong 2002 und vgl. auch Kapitel 4.1.2). Das gilt besonders für das Schreibenlernen im Deutschunterricht. Dies lässt sich durch die Tatsache unterstützen, dass die Schreibförderung in der deutschen Sprache sich vor allem auf schriftliche Aufgaben in Form von grammatischen und lexikalischen Übungen sowie auf die Sprachverwendung in Alltagssituationen mit persönlichen Themen beschränkt (vgl. Saengaramraung 1992: 69; Kusolrod 2003: 219). Beim Schreibenlehren und -lernen wird die Vermittlung der Schreibstrategien und Schreibprozesse, die dem Schreiben zugrunde liegen, kaum berücksichtigt (vgl. Kusolrod 2003: 219f.). Schreibprodukte und grammatische Richtigkeit stehen hingegen im Zentrum der Wissensvermittlung. Die Lernertexte werden korrigiert und die grammatischen sowie lexikalischen Fehler werden besprochen. Beim Textschreiben geht es meist um Alltagserzählungen und Kurzmitteilungen. Ähnliches gilt für den Englischunterricht. Schreibenlehren und -lernen im Englischen beziehen sich überwiegend auch auf die Festigung des Grammatikwissens und auf die Wortschatzvermittlung. Es lässt sich anhand der Ergebnisse neuerer Untersuchungen zur Schreibkompetenz zweifelsfrei belegen, dass die Grammatikvermittlung und -training das Kernstück für den Schreibunterricht im Englischen bilden (vgl. Kaewnuch 2008: 4). Der Forschungsbericht von Udomyamokkul (2004) zeigt eindrucksvoll, dass die meisten Studierenden mit Englisch als Hauptfach angaben, sie hätten im Englischunterricht an der Oberschule

keine Chance bekommen, argumentatives Schreiben *systematisch* zu lernen. Sie hätten während der Schulzeit zwar appellative Texte geschrieben, dabei aber nie gelernt, wie man eigentlich einen argumentativen Text aufbaut und welche Sprachmittel man verwenden soll, um sich klar, zielgerichtet und verständlich zu äußern. Er schreibt dazu:

Based on the questionnaire responses, the student subjects of the study declare that they have never been taught to write argumentative prose at all before entering the university, though they might have had engaged in writing activities somewhat similar to persuasion during high schools but not aware of it. In addition, they admit that they also have problems within sentences in terms of vocabulary and grammar. However, it is above the sentence level that poses the challenge for them particularly when they are required to create whole texts such as argumentative essays. (Udomyamokkul 2004: 10)

Hinzu kommen die Forschungen zur Schreibkompetenz thailändischer Englischlernender (Chinnawong 2002 und Nipitkul 1995), die deutlich zeigen, dass die Schreibfertigkeit im Sinne der Textgestaltung im Englischunterricht nicht berücksichtigt wird. Außerdem weist Saito (2005) in diesem Zusammenhang noch explizit darauf hin, dass die Benotung des fertigen Textes mehr Beachtung findet, während die Kreativität, der Schreibprozess und die Entwicklungsschritte der Lernenden weniger berücksichtigt bzw. vernachlässigt werden:

For decades, the teaching of writing in Thailand has focused more on the finished product or **product approach which is judged by grammatical and linguistic accuracy; therefore, students' creativity and language skills were neglected.** **Students' writing** performance is evaluated by their test scores rather than their writing development. (Saito 2010: 5)

Sowohl die Beachtung des fertigen Textes als auch die Vernachlässigung des Schreibprozesses und der Schreibentwicklung führen dazu, dass den meisten thailändischen Englischlernenden die Notwendigkeit für das Erkennen und für den Aufbau der Kompetenz zur Bewältigung der Anforderungen in allen Teilprozessen nicht bewusst ist. Sie machen kaum Erfahrungen damit, sich intensiv mit dem Problemlöseprozess beim Schreiben auseinanderzusetzen. Sie fühlen sich daher nicht vertraut und unsicher, wenn sie vor einer Schreibaufgabe sitzen, und manche können sich nicht vorstellen, wie man den Text gestalten bzw. seine Ideen einordnen und

generieren oder sogar den ersten Satz beginnen soll, wie Udomyamakul in Anlehnung an Chinnawongs und Pimsarns Untersuchungsergebnisse beschreibt:

[...] **More specially, a recent study on the writing performance of Thai science undergraduates** reveals that grammar and vocabulary is not only two majors problematic areas that must be attended to but also discourse organization and idea development (Chinnawong, 2002). In addition, most Thai students nearly always find it difficult to write in English because they are anxious about what to write and how to start writing. (Udomyamokkul 2004: 10)

Wirft man einen näheren Blick auf das argumentative Schreiben in der thailändischen Sprache, so ist deutlich erkennbar, dass thailändische Lernende auch nicht viele Möglichkeiten für diese Art des Schreibens haben. Dieser Sachverhalt kann mit den Analyseergebnissen der Thai-Lehrwerke im M4, M5 und M6, über die ich in Kapitel 4 bereits berichtet habe, untermauert werden. Hinsichtlich Aufgaben zu Meinungsäußerungen geht es im Thaiunterricht meistens um das Frage und Antwort-Verfahren bzw. um eine *mündliche Stellungnahme*, also *nicht um die systematische Vermittlung des schriftlichen Argumentierens*. Es gibt zwar eine Vielzahl von Schreibaufgaben, die Lernende auffordern, argumentative Texte zu schreiben, aber Lernende können aus Zeitgründen nicht alle im Lehrwerk angebotenen Übungen machen. Nur Aufgaben, die Lehrende für nötig und wichtig halten, werden ausgewählt. So bleibt nur festzustellen, dass argumentatives Schreiben auch im Thaiunterricht eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. Kusolrod 2003: 220).

Man kann nicht leugnen, dass sich eine Unvertrautheit mit dem schriftlichen Argumentieren schon in der thailändischen Geschichte findet. Changkwanyun (1982: 72) weist in seiner Arbeit über die Kunst des Schreibens in der thailändischen Sprache darauf hin, dass es vom Zeitalter des Sukhothai Königreichs (1238-1350) bis Anfang des Reiches von Ayutthaya (1351) kaum schriftliche argumentative Texte gibt. An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass fünf Schreibformen in Thailand in den Vordergrund gestellt werden: schildernde, erzählende bzw. explizierende, lehrende, vergleichende, Beispiele anführende Schreibformen (vgl. Pongpaibool 1987: 70 ff.; Taranumas 2001: 109 ff.; Thaiuboon 2011: 209 ff.). Häufig werden mehrere Schreibformen in einem Text miteinander verbunden, um das Schreibziel zu optimieren. Welche Form der

Themenentfaltung im Text dominant ist, hängt nämlich von der zentralen Schreibabsicht bzw. von der dominanten Textfunktion ab. Wenn der Schreibende beispielsweise etwas lehren will, muss er nötigerweise relevante Beispiele geben, damit das Vermittelte möglichst genau verstanden wird. Dabei spielt die lehrende Themenentfaltung eine übergeordnete und die Beispiel-gebende eine untergeordnete Rolle. Hier möchte ich betonen, dass das argumentierende Schreiben nicht zu den grundlegenden Schreibformen des Textverfassens in der thailändischen Sprache zählt. Aber das bedeutet nicht, dass das Argumentieren gar keine Rolle spielt. Wir sprechen in diesem Zusammenhang vom mündlichen Argumentieren in Alltagssituationen, wenn wir eigene Meinungen vertreten und gegebenenfalls verteidigen oder ändern. Betrachtet man das schriftliche Argumentieren, wird ersichtlich, dass schon in dieser frühen Zeit die heuristische Diskussion für eine treffende Entscheidung (persuatives Argumentieren) nur am Rande in Erscheinung tritt (vgl. Chnagkwanyun 1982: 72). Man schreibt argumentative Texte eher in Form einer Explikation, damit die aufgestellte These akzeptiert wird. Dabei geht es also nicht um das Überzeugen einer These, sondern vielmehr um eine Klärung strittiger Sachverhalte, mit anderen Worten: eher um explizierendes Argumentieren als um persuasives Argumentieren.

Ich möchte an dieser Stelle auch noch anmerken, dass das schriftliche Argumentieren mit einem appellativen Charakter, bei dem Pros und Cons angeführt werden und daraus ein Schluss gezogen wird, nicht in der thailändischen Gesellschaft verankert ist. Vor diesen Hintergründen ist es nicht ungewöhnlich, dass die Begründung in vielen **Lernertexten nach dem Schema „erstens – zweitens – drittens“ häufig** vorkommt, auch wenn es beim Textschreiben um die Beantwortung der Entscheidungsfrage geht, wobei man Vor- und Nachteile gewichtet und daraus die Schlussentscheidung trifft. Das hat zur Folge, dass der Text kein festes Argumentationsschema, keine möglichen Meinungsabweichungen der Lesenden und keine dialogische Ordnung enthält. Diese Defizite haben zweifelsohne einen negativen Effekt auf den Textaufbau: Es gibt hier keinen Diskussionsteil des Textes; dabei handelt es sich nur um eine einseitige bzw. ichbetreffende Begründung, und zwar ohne komplexe Argumente und keine Argumentenkettens. Der Text wird aus diesem Grund schreiberorientiert verfasst, also

nicht leserorientiert, sowie es ein argumentativer Text sein sollte. Diese Schreibgewohnheit zeigt sich deutlich besonders beim Verfassen von argumentativen Texten in der englischen Sprache. Diese These wird durch Forschungsergebnisse über die Kompetenz beim argumentativen Schreiben thailändischer Englischstudierender an der Srinakarinwirot Universität von Chaya (2005) unterstützt:

Their writing problems obtained from the analyses of their essays and teachers' comments include lacking a clear focus, being aware of audience, not providing adequate supporting details, using inappropriate connectors making it difficult to read smoothly, etc. Again, their writing represents mainly the writer-based pose. (Chaya 2005: 6)

Nach Chaya (2005: 4) dürfte ein weiterer wichtiger Grund für die Tendenz, einen argumentativen Text auf eine ichbezogene und narrative Weise zu verfassen, die Vorkommenshäufigkeit der Textsorten Kurzmitteilungen, Erzählungen und Beschreibungen im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht sein. Die Lernenden haben nämlich kaum die Möglichkeit, sich mit strittigen Punkten kritisch und intensiv auseinanderzusetzen. Ohne kontinuierliches Üben können die Lernenden daher mit Sicherheit nur schwerlich diese Kompetenz erwerben und verfeinern. Aus diesem Grund ist es nicht wunderlich, dass viele thailändische Englischstudierende argumentative **Texte auf eine narrative Weise verfassen, wie Chaya (2005: 4) schreibt: „Most students produced an argumentative essay by narrating, describing or informing merely facts to the reader“.**

Als sachbezogenes Schreiben muss man beim Verfassen von argumentativen Texten über Sprach- und Textsortenwissen sowie über Kenntnisse in unterschiedlichen Bereichen verfügen, um seine aufgestellte These logisch-adäquat und überzeugend zu begründen. Das argumentative Schreiben steht also ganz im Gegensatz zu den drei Textsorten Kurzmitteilungen, Erzählungen und Beschreibungen, bei denen ichbetroffene Sachverhaltsdarstellung und temporale bzw. räumliche Zusammenhänge in den Vordergrund gestellt werden, also die Expressivität spielt eine übergeordnete Rolle nicht der Einsatz von externem Wissen und die kausale Relation.

Dieser Sachverhalt steht auch im Einklang mit der Untersuchungserkenntnis von Kaewnuch (2008), die besagt, dass die thailändischen Studierenden Meinungstexte in

englischer Sprache nur aus individuellem Erfahrungswissen heraus verfassen und keine zusätzlichen Informationen recherchieren wollen:

Students make use only of details around them, and most of their writing is retelling information already known by the teacher. Because writing English is believed to be the manifestation of the good, grammatical language or the specific genre required, students do not care much about giving any information beyond common knowledge. Thus, after learning writing, many students still have a narrow view about the world. They can write grammatically, think of how to organize texts, list supporting details, and write thesis statements, but they are not worldly knowledgeable [...], the Thai EFL writing classroom also ignores the social aspect of writing. Students do writing assignments, submit them to their teachers, think that the work is over, and wait for grades. [...], students are not taught to assess an authentic rhetorical situation and produce an effective text [...]. (Kaewnuch 2008: 5f.)

Kaewnuch (2008) macht darauf aufmerksam, dass das Schreiben-Lernen im Englischunterricht an der Schule nicht bewusst gemacht wird, dass das Textschreiben eine kommunikative Sprachhandlung ist bzw. der Lesende beim Lesen etwas Neues **bekommen soll** („the Thai EFL writing classroom also ignores the social aspect of writing“). **Thailändische Studenten recherchieren nämlich beim Schreiben keine** zusätzlichen Informationen, sodass es dabei auch keine Wissensgenerierung gibt („many students still have **a narrow view about the world**“). **An dieser Stelle sieht man deutlich**, dass das Schreiben-Lehren und -Lernen sich nicht an der Bewältigung möglicher Anforderungen im Schreibprozess orientiert, sondern an der grammatischen Richtigkeit. **Um „worldly knowledgeable“ zu sein und den Text in Form von knowledge-transforming zu schreiben, also nicht nur „retelling information already known by the teacher“, muss** der Schreibende externes Sachwissen recherchieren. Nach Kaewnuch fördert das Schreiben-Lernen an der Schule also nicht die Bewusstheit des Schreibprozesses, sondern nur ein Verlangen nach guten Noten.

Betrachtet man das Textschreiben als eine prozesshafte Handlung, darf man nicht vergessen, dass die Phasen des Sammelns der Gedanken und Informationen über das Verfassen eines Textes bis zur Textüberarbeitung natürlich vom Lesen begleitet werden. Man muss die Fülle an Informationen selektieren, abstrahieren und schlüssig formulieren, um damit den eigenen Standpunkt zu stützen und zu begründen. Solche

Teilprozesse kann man natürlich nur durch das Lesen durchführen. Aber in Thailand herrscht keine ausgeprägte Lesekultur. Kusolrod beschreibt das Leseverhalten thailändischer Lernernde wie folgt:

[...] **Man nimmt beim Lernen den Stoff auf und versucht alles zu behalten. Man ist nicht daran gewöhnt, kritisch zu hinterfragen oder sich mit dem Lesestoff auseinander zu setzen.** [...] Die meisten lesen lediglich das, was für die Prüfung nützlich ist. Auch das pädagogische Gesamtkonzept des thailändischen Erziehungsministerium ist nicht darauf ausgerichtet, selbstständiges Handeln und Interaktionen im Unterricht zu fördern [...]. (Kusolrod 2003: 178f.)

Beide – Kaewnuch (2008) und Kusolrod (2003) – betonen, dass viele thailändische Lernende so großen Wert auf gute Noten legen, dass sie den Prozess des Wissenserwerbs übersehen. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Schreibaufgabe und ein Bewusstsein der Teilvorgänge des Schreibens finden sich also nicht. Man kann **nicht leugnen, dass viele Lernende das Textschreiben nur als ‚Losschreiben‘ verstehen.** Dieses Verständnis bildet dann die Gewohnheit auch beim Textschreiben, wobei man eigentlich komplexe Sachverhalte und eine Planungsphase braucht, aber sie schreiben einfach hin, was ihnen einfällt. Dabei wird die Kompetenz zur Wissensverarbeitung und -generierung nicht verbessert. Dies hat zur Folge, dass die Lernenden immer noch nicht aus der Welt des Ichs bzw. der persönlichen Einstellungen und Umständen hinaus gehen, auch wenn es beim argumentativen Schreiben darum geht, glaubwürdige Beweise und intersubjektive Belege zu finden, um seine These zu stützen.

Ein Blick auf die Lektüre von literarischen Texten im Unterricht in der Muttersprache Thai zeigt, dass es sich dabei um die Vermittlung eines sachgerechten Verständnisses der Literaturtradition und die Wertschätzung klassischer Literatur handelt. Das Ziel ist im Besonderen die Kenntnis der literarischen Strukturen und die Fähigkeit zur ästhetischen Wertung und nicht eine kritische Auseinandersetzung im Umgang mit Literatur (vgl. Saengaramruang 1992: 112f.). Betrachtet man kritisches Denken und Lesen als Basiskompetenz für argumentatives Schreiben, so wird ersichtlich, dass der Entwicklung dieser Kompetenzen in jenem Bereich nur wenig Beachtung geschenkt wird.

Geht man von der Annahme aus, dass die Textkompetenz von einer Sprache auf weitere Sprachen transferierbar ist, so wird klar, dass der Schreibstil von argumentativen Texten

im Deutschen vom Stil in der Muttersprache Thai und in der ersten Fremdsprache beeinflusst wird, d.h. subjektorientiert und eindimensional zu schreiben. Ein sachorientierter Schreibstil kommt vor dem Schreibkurs beim Textverfassen im Deutschen nur bei der Minderheit der ForschungsteilnehmerInnen vor und stellt sich deutlicher im Laufe der Zeit bei der Mehrheit der Probanden dar. Dabei ist die Abwendung von der Verteidigung der eigenen Position mit persönlichen Eindrücken, Interessen und Selbsterlebnissen hin zur Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen zwar eindeutig beobachtbar, allerdings ist zu bemerken, dass die Bezugnahme auf externes Sachwissen aus anderen Textquellen oder auf Expertenmeinungen immer noch eine lediglich marginale Rolle spielt, auch wenn alle Probanden ein Smartphone besitzen und ganz einfach relevante Informationen im Internet recherchieren könnten.

Das unzureichende Vorwissen und die Vernachlässigung der Informationsrecherche führt zu einer eingeschränkten Kompetenz über den kritischen Punkt aus fremden Perspektiven in einem heuristischen Prozess zu diskutieren, weil es dann nur einseitige Begründungen und keine vertiefte Sachverhaltsdarstellung gibt. Man kann also zu dem Schluss kommen, dass argumentatives Schreiben in der deutschen und englischen Sprache den thailändischen Fremdsprachenlernenden als mühsame und komplexe Aufgabe erscheint.

Die Tatsache, dass thailändische Lernende nicht an Argumentieren gewöhnt sind, könnte darüber hinaus darauf zurückgeführt werden, dass thailändische Lernende im Großen und Ganzen sich eher passiv im Unterricht verhalten. Höflichkeit, Achtung der Personen und Respekt vor Älteren beeinflussen in hohem Maße die Lernatmosphäre und die Wechselbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden. Intensive Gespräche oder Diskussionen mit Lehrenden über Lernthemen sieht man selten. Thailändische Lernende haben die Einstellung, dass es die Aufgabe der Lehrenden ist, den Lernenden etwas beizubringen bzw. Wissen zu vermitteln, und die Lernenden sind verpflichtet, alles zu glauben, was die Lehrenden sagen. Diese haben daher große Autorität und wirken kontrollierend, steuernd und leitend mit. Es lässt sich anhand der Untersuchungsergebnisse von Kaewnuch zweifelfrei belegen:

[...] **Thai society children's respect to adults is a social value nationwide [...]. This value is certainly** in the typical classroom. The student is supposed to pay respect to the teacher in all cases. With this value rooted firm in the classroom, the student tends to believe uncritically that teacher is the most knowledgeable. As a result, the student does all activities assigned in the classroom without questioning about their academic and intellectual values. (Kaewnuch 2008: 90 f.)

Thailändische Lernende werden erzogen, in der Meinungsverschiedenheit Kompromisse zu suchen, wenn die Meinung des Gegenübers im Allgemeinen der Mehrheit keine Nachteile mit sich bringt. Sie können zwar über den kritischen Punkt nachdenken und ein kohärentes Netz von logischen Zusammenhängen herstellen, werden aber nicht aufgefordert, einen eigenen Standpunkt in Worte umzusetzen. Sie gewöhnen sich also nicht daran, wörtlich bzw. schriftlich ihre Meinung zu verteidigen und systematisch und nachvollziehbar zu begründen. Schriftliches Argumentieren bleibt aus diesen Gründen ungeübt. Mangelndes Üben bedeutet auch mangelnde Erfahrungen und unentwickelte Kompetenz.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass thailändische Deutschlernende beim Schreiben im Deutschen nicht bei Null anfangen, sondern sie müssen das Vorhandene von der thailändischen und englischen Sprache mit dem Vorhandenen im Deutschen in Beziehung setzen. Das Textschreiben im Deutschen wird deshalb mehr oder weniger vom Textverfassen in der thailändischen und deutschen Sprache beeinflusst. Über das Schreibverhalten in den jeweiligen Sprachen hinaus ist ersichtlich, dass der Verhaltenskodex und die Moralvorstellungen auch eine entscheidende Rolle für das argumentative Schreiben von thailändischen Deutschlernenden spielen. Aufgrund dieser Tatsache sieht man gemeinsame Merkmale argumentativer Texte in den drei Sprachen, besonders in der narrativen Formulierungsweise und in der eindimensionalen Betrachtung des strittigen Themas. Der wesentliche Unterschied besteht vor allem nur darin, dass die von den Deutschstudierenden verfassten argumentativen Texte in der Muttersprache komplexere Sachverhalte enthalten als die im Englischen und Deutschen (vgl. auch Kapitel 5.2.2).

KAPITEL VI

DIDAKTISCHE-METHODISCHE IMPLIKATION

Ausgehend von dem im 3. Kapitel skizzierten Stadien der Entwicklung geht es in diesem Teil der Forschungsarbeit darum, die Deutschstudierenden beim argumentativen Schreiben sukzessive an höherstufige Niveaus ihrer Textkompetenz heranzuführen, d.h. sie dazu zu befähigen, die subjektive Perspektive im Laufe der literalen Entwicklung zunehmend durch eine mehrperspektivische Betrachtung zu ersetzen. Informationen, die an konkrete, persönliche Erfahrungen gebunden sind, spielen darum eine geringere Rolle; demgegenüber gewinnt die sachbezogene Inhaltsdarstellung an Bedeutung. Der Schreibprozess und die Textsortenangemessenheiten werden bewusst gemacht. Die Studierenden sollen darüber hinaus eigenständige Problemlösungen entwickeln sowie effiziente Strategien im Umgang mit Texten selbst erkennen, entwickeln und gezielt einsetzen. Um diese Entwicklung der Textkompetenz beim Schreiben zu erreichen, wird in diesem Kapitel ein didaktisches Übungskonzept vorgeschlagen.

Das im Folgenden vorgeschlagene Förderungsmodell wurde aufgrund der in der empirischen Untersuchung gefundenen Schwierigkeiten mit dem argumentativen Schreiben von den Versuchspersonen und in Anlehnung an das 3-Prasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz von Schmölder-Eibinger (2008: 204 ff.)²⁹ entwickelt. Die Schwierigkeiten thailändischer Deutschlernender bestehen besonders in zwei Bereichen: in der Begründung der aufgestellten These und in der eingeschränkten Sprachverwendung.

²⁹ Das 3-Prasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz ist Teil der Literalen Didaktik (Schmölder-Eibinger 2008) und umfasst die Phase der Wissensaktivierung, der Arbeit an Texten und der Texttransformation.

Im Bereich der Begründung erfolgt bei der Mehrheit der Probanden eine Bezugnahme auf die Ichbezogenheit und Erfahrungswissen. Dabei geht es um die einseitige Begründung aus der eigenen Perspektive des Schreibenden, also nicht um eine sachbezogene Meinungsäußerung aus mehreren Perspektiven. Die Texte beinhalten daher eher persönliche Gefühle und individuelle Einstellungen als Sachwissen. Betrachtet man das Problem der eingeschränkten Sprachverwendung, wird ersichtlich, dass die meisten der verfassten Texte variationsarmen Wortschatz und wiederholte Redewendungen enthalten. Aus diesen Gründen zielt die Didaktik zur Schreibkompetenzentwicklung darauf ab, die Lernenden anzuregen, den kritischen Punkt von verschiedenen Seiten zu betrachten und den eigenen Standpunkt sachorientiert zu begründen. Darüber hinaus soll das Förderungsmodell den Lernenden einen Spracherwerb in den Bereichen eines thematisch passenden Wortschatzes und einer adäquaten Anwendung von Redemitteln ermöglichen. Im Rahmen eines Wortschatzes sollen die Deutschlernenden die Thema-Lexik lernen, also jene Wörter und Wendungen, die man kennen muss, um über ein bestimmtes Thema schreiben zu können. Dazu kommen noch Redemittel, die man beim argumentativen Schreiben verwenden kann (z.B. bei der Positionierung, beim Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten sowie von stützenden Beispielen und bei der Schlussfolgerung).

Das Förderungsmodell ist ein flexibles einsetzbares didaktisches Instrumentarium, das den thailändischen Deutschlernenden ermöglichen würde, die Textkompetenz beim argumentativen Schreiben gezielt zu fördern. Es wird mit Hilfe von Beispielen der systematischen Übungsformen veranschaulicht. Diese vorgeschlagenen Aufgaben und Verfahren können thailändische Lernende dabei unterstützen, spezifische Anforderungen des Schreibens von argumentativen Texten im Deutschunterricht zu bewältigen.

Das Förderungsmodell umfasst daher drei Arbeitsphasen: die Phase der Sammlung von Informationen, die der mehrdimensionalen Problembetrachtung und die des Textschreibens. Diese Phasen sind zwar eng aufeinander bezogen, können aber entweder stufenweise oder getrennt geübt werden. Sie ergeben ebenfalls einen Ablauf an Aktivitäten, die einen intensiven Umgang mit dem sogenannten Source Reading ermöglichen und damit, aus den Texten gewonnenes Sachverhalten in Beziehung zu

Erfahrungs- und Vorwissen zu setzen und dies für das weitere Textschreiben zu verwenden. Dadurch werden intensive Prozesse des Lesens und Schreibens in eine enge Verbindung gesetzt. Textsortenspezifische, inhalts- und sprachbezogene Handlungen, die sich sowohl auf Prozesse als auch auf Produkte des Textschreibens beziehen, werden berücksichtigt. Die sprachlichen und kognitiven Anforderungen lassen sich durch die Progression der Aufgaben schrittweise erhöhen.

Diese drei Arbeitsphrasen werden zunächst überblicksartig und anschließend detaillierter und anhand von Übungsbeispielen präsentiert:

1. In der Phrase der **Sammlung von Informationen** sollen externe Informationen und sachbezogene Sachverhalte recherchiert werden. Dieses Wissen aktiviert das Vorwissen und Erfahrungswissen des Schreibenden und wird anschließend miteinander in eine Beziehung gesetzt, um ein neues Wissenskonstrukt zu gestalten. Dadurch wird der Vorrat an Inhalt und Sprachmitteln vergrößert, und die ichbezogene Perspektive, die bei der empirischen Untersuchung ganz auffällig ist, wird somit durch sachbezogene Sachverhalte aus anderen Textquellen ersetzt.
2. Die Aufgaben zur **mehrdimensionalen Problembetrachtung** sollen die Lernenden dazu anregen, strittige Sachverhalte aus mehreren Perspektiven kritisch zu betrachten und Antwortmöglichkeiten zu bedenken, um komplexe Argumente zu gestalten und eine Antizipation der Leserperspektive darzustellen. In diesem Zusammenhang steht der Gebrauch angemessener Sprachmittel und konventionierter, textsortenspezifischer Sprachformen im Mittelpunkt. Um dies zu leisten bzw. passende Überleitungen und logisch-adäquate Verbindungen zwischen Argumentationsteilen herzustellen, werden nötige Redemittel schrittweise geübt. Hier lernen die Schreibenden, Texte für das weitere Denken und Schreiben zu nutzen, und gewonnene Gedanken und Informationen auf sprachlich formelhafte und variantenreiche Weise zu formulieren.
3. In der Phase des **Textschreibens** beziehen sich die vorgeschlagenen Aufgaben auf das Training des Textschreibens im Sinne eines problemlösenden Prozesses, der drei Teilprozesse umfasst: Planen, Formulieren und Überarbeiten. Dabei müssen die

Lernenden ihre bisher gewonnenen Sachverhalte und Gedanken selektieren, einordnen, gewichten, fokussieren und auf verständliche und sachadäquate Weise formulieren. Vielmehr lernen sie auch, eigene und fremde Texte zu überarbeiten, sich Gedanken über das Feedback der anderen zu machen und es für die Textoptimierung zu nutzen. Dabei müssen die Schreibenden immer wieder auf Distanz zum eigenen Text gehen und ihn aus der Perspektive von Lesenden betrachten. Das Pendel zwischen der Autor- und der Leserperspektive ermöglicht es ihnen, die Kommunikationskompetenz in der Schriftlichkeit sukzessiv zu entwickeln.

Die Sozialform der vorgeschlagenen Aufgabenabfolge in den einzelnen Phasen ist prinzipiell offen, weil dieses Modell ein Vorschlagskonzept ist, das in der individuellen Unterrichtspraxis adaptiert werden kann und muss. Aus diesem Grund kann man die Sozialform der vorgeschlagenen Übungen nicht im Vorfeld festlegen. Sie ist in der Praxis hauptsächlich vom Lerntyp und Lernziel abhängig. Wenn die meisten Lernenden beispielsweise unzureichend in der Lage sind, vorhandenes Sprachwissen für die Textgestaltung zu verwenden oder Texte als Grundlage und Medien des Schreibens zu nutzen, dann ist kooperatives Schreiben eine gute Auswahl. Wenn die Lernenden einen Text gemeinsam verfassen, dann haben sie auch Gelegenheiten, sich miteinander zu besprechen und auszuhandeln, was sie schreiben oder auslassen sollen. Sie müssen sich dabei intensiv mit dem sprachlichen Input auseinandersetzen und selbst verständlichen Output erzeugen. Sie müssen einander ihre Ideen mitteilen, sie begründen und diskutieren, bevor sie sie verbalisieren. In Verbindung damit stellt Schmolzer-Eibinger (2008: 101) in ihrer Untersuchung die These auf, dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, gemeinsam ihren Text zu planen, zu gestalten und zu überarbeiten; dabei werden Denkvorgänge ein Stück weit zugänglich, die ihnen meist verschlossen bleiben, wenn sie allein schreiben müssen. Besonders die Lernenden mit weniger gelungener Textkompetenz, die kein Selbstvertrauen zum Schreiben haben und fürchten, Fehler zu machen, haben in Gruppenarbeiten meist weniger Hemmungen, sich in der Fremdsprache zu äußern und können z.B. jemanden auffordern zu helfen oder um eine Erklärung für Unklarheiten bitten. Das gemeinsame Verfassen eines Textes ermöglicht es aus diesen Gründen, dass Lernende ihre Textkompetenz aktivieren, bündeln und

weiter entwickeln und dass die Atmosphäre dadurch entspannter wird. Aber es darf nicht übersehen werden, dass auch jede Sozialform ihre eigenen Stärken mit sich bringt. Einzelarbeit ist beim Erarbeiten in ein Problem nötig, während gruppen- und partnerbezogene Arbeitsformen für einen Sprachunterricht, der die Lernenden zu einer selbstständigen und qualifizierten Teilnahme an Kommunikationsvorgängen, die Entscheidungs- und Durchsetzungsprozess befähigen soll, geeignet sind (vgl. Krüger 1981: 32 f.). Die gewählte Sozialform hat immer Auswirkungen auf den Lernerfolg und auf erwünschte Qualifikationen der Lernenden, deshalb ist zu bedenken, dass nur eine Sozialform im Unterricht nicht ausreicht. Denn je komplexer eine Aufgabe wird, desto zwingender wird der Einsatz unterschiedlicher Sozialformen (vgl. ebd.). Die Bestimmung von Sozialformen geschieht also logischerweise in Abhängigkeit vom Lernziel, von den Lernaktivitäten und vom Lernvermögen der Lernenden. Die Lehrenden sind daher verpflichtet, den Wissens- und Könnenstand ihrer Lernenden zu erkennen und die geeignete Sozialform für sie auszuwählen.

Um die Umsetzbarkeit des vorgeschlagenen Übungskonzepts im Unterricht zu illustrieren, gebe ich in jeder Arbeitsphase Aufgabenbeispiele an. Diese beziehen sich sowohl auf Deutschstudierende als auch auf Deutschlernende an der Schule. Die Vorschlagsaufgaben für beide Lernstufen (Schule und Hochschule) haben Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die Gemeinsamkeiten bestehen in erster Linie in systematischen Übungsabläufen, in denen der inhaltsbezogenen und sprachbezogenen Handlung besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird, d.h. den Fertigkeiten zur Informationsentnahme und zum Gebrauch notwendiger textsortenspezifischer Redemittel zur argumentativen Textgestaltung. Des Weiteren sei daran erinnert, dass den produkt- und prozessorientierten Schreibfertigkeiten auch eine große Bedeutung beigemessen werden müssen. Bei der produktorientierten Handlung geht es darum, textsortenangemessen sprachliche Formulierungen zu üben, um den zu beschreibenden Sachverhalt präzise und umfassend darzustellen. Bezüglich des prozessorientierten Schreibens spricht man vom Einüben der einzelnen Teilaufgaben zur Textproduktion: Planung, Formulierung und Textüberarbeitung.

Der Hauptunterschied zwischen den Aufgaben für Schüler und Studierenden besteht in dem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. Beispielsweise sollen die Texte für den Unterricht an der Schule weniger komplex sein als die für Deutschstudierende. Darüber hinaus lenken die meisten Übungen, mit denen Schüler arbeiten, etwas stärker, während die Aufgaben für die Deutschstudierenden zum Teil ganz offen sind oder ihnen doch eine gewisse Wahl und Entscheidungsfreiheit ermöglichen. Dieser Unterschied geht von der Überlegung aus, dass das Verfassen von argumentativen Texten von dem Schreibenden eine hohe Sprachkompetenz verlangt, um aus komplexen Sachverhalten heraus eine schlüssige Argumentationskette eindeutig und verständlich darzustellen. Deshalb benötigen Deutschlernende an der Schule natürlich mehr Steuerungshilfe und Formulierungshilfe sowie Aufgaben, die nicht zu komplex sind und die, die Lernkompetenz sowie Schreibmotivation weiterfördern können.

6.1 Förderungsmodell zur Didaktik der argumentativen Schreibkompetenz für thailändische Deutschlernende

Im Folgenden sollen zunächst die Stichpunkte des Modells zur Entwicklung einer argumentativen Schreibkompetenz für thailändische Deutschlernende dargestellt werden. Dann wird jeder Schritt des Förderungsmodells eingehender betrachtet und näher erläutert.

Tab. 6.1-1: Die Stichpunkte der vorgestellten Übungskonzepte

Arbeitsphasen	Aufgaben	Ziele
Phase I: Sammlung von Informationen	<ol style="list-style-type: none"> 1. themenbezogene Texte lesen (Materialangebot oder eigene Informationsrecherche) 2. eine Inhaltsangabe 	<ol style="list-style-type: none"> 1. eigenes Wissen aktivieren 2. Informationen beschaffen und auswählen 3. Suchstrategien verfeinern 4. den Vorrat an Inhalten und

	schreiben	Sprachmitteln vergrößern 5. die Fähigkeit zur Textüberarbeitung entwickeln
Phase II: Mehrdimensionale Problembetrachtung	<ol style="list-style-type: none"> 1. themenbezogene Texte kritisch lesen 2. schlüssige Argumentationskette gestalten 3. strittige Sachverhalte aus mehreren Perspektiven betrachten 4. textsortenspezifischen Sprachgebrauch lernen und einüben 	<ol style="list-style-type: none"> 1. relevante Informationen gewinnen 2. den Vorrat an Inhalten und Sprachmitteln vergrößern 3. den eigenen Standpunkt zu strittigen Sachverhalten präzisieren und begründet ausdrücken 4. mögliche Meinungsabweichungen zum Thema bedenken und entkräften 5. Leserperspektive berücksichtigen 6. die Fähigkeit zur Ersetzung der ichbezogenen Begründung durch die sachorientierte Darstellung aufbauen und ausbauen 7. Sprache gezielt, konventioniert und variantenreich verwenden
Phase III: Textschreiben	<ol style="list-style-type: none"> 1. Text planen 2. Text formulieren 3. Text überarbeiten in 3 Aspekten: <ol style="list-style-type: none"> a) Inhalt (Erweiterungs – und Weglassprobe) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informationen dreiteilig gliedern: Einleitung – Diskussionsteil-Schluss 2. logische Abfolge der Inhalte anordnen 3. die ichbezogene Begründung

	b) Sprache (Ersatz- und Umschreibungsprobe) c) Textstruktur (Veränderung der Textorganisation)	durch die sachorientierte Darstellung ersetzen 4. logisch-adäquate Inhaltsorganisation (Textkohärenz), 5. angemessene Sprachmittel (Orthografie, Syntax, Lexik, Semantik oder formelhafte Redewendungen) und Textsortenspezifische Strukturierung des Textes berücksichtigen und überarbeiten
--	---	---

6.1.1. Sammlung von Informationen

In der Sammelphase handelt es sich um die Wissenssuche und die Informationsbereitstellung. Das argumentative Schreiben ist, wie bereits erwähnt, in erster Linie durch eine sachorientierte Darstellung gekennzeichnet, deshalb ist die Informationsrecherche für das Textverfassen unabdingbar. Die Ideen und das vorhandene Wissen des Schreibenden reichen häufig nicht aus, um einen Text zu dem vorgegebenen Thema zu verfassen. Auch wenn der Schreibende bereits einiges zum Thema weiß, ist es in der Regel für sein Textverfassen notwendig, dass er weitere, externe Informationen heranzieht, um die Schreibaufgabe zu bearbeiten. Mehr Hintergrundwissen sollte selbstständig erworben und eingebracht werden. Der Schreibende kann sich dieses Wissen beschaffen, indem er externe Informationsquellen nutzt, z.B. Zeitungen, Zeitschriften, das Internet usw. In diesem Zusammenhang nimmt quellengerichtetes Lesen eine große Stellung ein. Diese Art des Lesens nennt man ebenfalls „source reading“ (Perrin/Jakobs 2007: 183).

Source reading umfasst alle Leseprozesse, die sich auf Quellentexte richten. Dabei geht es im Wesentlichen um Lesen zur Aneignung externen Sachwissens wie zum Beispiel Expertenmeinungen, Sachtexte zum Thema, statistische Materialien oder Zitate von Autoritätspersonen, also nicht nur Sachverhalte, die innerhalb der Welt des Schreibenden liegen. Das heißt, dass der Schreibende beim argumentativen Schreiben neues Wissen in Bezug auf das Schreibthema erwirbt, indem er sein Vor- bzw. Erfahrungswissen aufruft und mit dem neu gewonnenen Wissen verbindet (vgl. Portmann-Tsellikas 1993: 99 und 114). Auf diese Weise wird argumentatives Schreiben **als „Knowledge transforming“ angesehen, und zwar nicht einfach als Reproduktion von Gelesenem oder als reine Erfahrungsvermittlung**. Fehlendes Sachwissen führt daher zu Schwierigkeiten mit der sachorientierten Begründung und der Entwicklung des eigenen Standpunkts sowie der Entfaltung des Themas.

In der Sammelphase geht es zunächst darum, das eigene Vorwissen zu aktivieren. Dabei können Visualisierungs- und Kreativitätstechniken einen hilfreichen Beitrag leisten. Bilder, Stichworte, grafische Darstellungen oder Zeitungsartikel stehen in diesem Zusammenhang zur Verfügung. Gespräche über diesen Impuls führen aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen des einzelnen Lernenden zu einer mehrperspektivischen Ideenfindung. Im Rahmen von Kreativitätstechniken sind assoziative Methoden wie Brainstorming und Assoziogramme oder assoziativ-strukturierende Methoden wie Clustering, Flussdiagramme oder Mindmapping weit verbreitet im Unterricht. Sie alle unterstützen nicht nur den Prozess der Ideenfindung, sondern fördern in unterschiedlich starker Ausprägung auch die Gliederung und Strukturierung eines zu bearbeitenden Themas.

Die Aufgaben zur Sammlung von Informationen sollen als nächstes die Lernenden dazu befähigen, relevante Sachverhalte zu recherchieren und die eigene Welt- und Sachkenntnis systematisch zu verknüpfen, zu erweitern und zu rekonstruieren. Die Lernenden haben die Möglichkeit zur Erweiterung inhaltlicher und sprachlicher Kenntnisse, die für das eigene Textverfassen nützlich sein können. Die Aufgaben in dieser Phase sollten sich also im Wesentlichen mit dem Umgang mit Texten, die

relevante Informationen zum Thema beinhalten, befassen, mit der Wiedergabe des Gelesenen und mit dem Unterscheiden von Wichtigem vom Unwichtigem.

Die Aufgaben in dieser Phase sollen sich darauf beziehen, die Lernenden vor dem Schreiben anzuregen, der Recherche des externen Sachwissens besondere Aufmerksamkeit zu schenken, damit sie aussagekräftige Informationen zum Schreibthema haben. Für die Wissensaneignung bestehen hier zwei Möglichkeiten, d.h. Materialien angebot und eigene Recherche. Bei der ersten Möglichkeit geht es darum, dass der Lehrende den Lernenden relevante Texte zum Schreibthema verteilt. Die Texte können Artikel aus Zeitungen oder Zeitschriften sein. Dabei ist zu beachten, dass die herangezogenen Texte authentisch sind und für den Lernenden als authentische Texte erkennbar sein müssen. Ferner ist wichtig, dass deren Inhalte sowie Sprachelemente für die spätere Schreibaufgabe nützlich sein könnten. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass der Kursleiter seine Lernenden die Informationen im Internet selber recherchieren lässt. Aus persönlichen Erfahrungen geben Lernende oft der Onlinerecherche den Vorzug, denn der Umgang mit dem Internet ist ihnen geläufig, weil sie u. a. ein Smartphone besitzen. Die Onlinerecherche hat den Vorteil, dass in kürzester Zeit sehr viele Daten abgerufen werden können. Wird das Internet für Recherchen eingesetzt, ist es allerdings nicht auszuschließen, dass der Lernende mit Informationen überflutet wird, falls er nicht über geeignete Suchstrategien verfügt. Gelernt werden kann dabei deshalb wiederum, die Kompetenz zur Recherche zu verbessern und Suchstrategien zu verfeinern. Hierfür brauchen in der Regel nicht alle Texte intensiv von Anfang bis Ende durchgelesen und durchgearbeitet werden. Dabei handelt es sich vielmehr darum, Sachverhalte zunächst im Hinblick auf bestimmte Schlüsselwörter hin zu überprüfen, sie zu scannen und dann zu entscheiden, ob sie als Informationsquelle für die Textproduktion überhaupt brauchbar sind und vertieft bearbeitet werden sollen. Die Kompetenz zum Erkennen der Hauptinformationen sollte im Deutschunterricht in Thailand berücksichtigt werden, weil thailändische Deutschlernende noch nicht gut in der Lage sind, sich beim Lesen einen Überblick über die wesentlichen Informationen zu verschaffen. Das Fehlen dieser Kompetenz hat natürlich negative Auswirkungen auf die

Informationssammlung bei der Textplanung, besonders indem man unnötigerweise viel Zeit für die Informationssuche verwendet, und die Schreiblust dadurch nachlässt.

Des Weiteren werden die Lernenden aufgefordert, Kerninhalte des Gelesenen zusammenzufassen und schriftlich zu formulieren. Gefordert ist besonders die Beschränkung auf das Wesentliche, einen sachlichen Sprachstil, die Verwendung subordinierender Konjunktionen, des Präsens sowie des Konjunktivs bei direkten Wiedergaben (vgl. Kohrs 2003: 46). Beim gemeinsamen Zusammenfassen des Textes müssen Entscheidungen in Bezug auf Auswahl von Informationen zusammen getroffen und begründet werden. Die eigenen Verstehens- und Formulierungsprobleme werden den Lernenden dadurch meist ganz von selber bewusst. Diese Inhaltsangabe dient daher einerseits der Leseverständnisprüfung, andererseits wird eine reproduktive Sprachverwendung in semantischer und syntaktischer Hinsicht zum Ziel gesetzt. Darüber hinaus kann sie das eigene Vorwissen des Schreibenden aktivieren, und es ist mit dem neu gewonnenen Wissen zu verknüpfen, um vorhandenes Wissen wiederum zu generieren. Von außerordentlicher Wichtigkeit ist aber die letzte Aufgabe in dieser Phase: die Überarbeitung der eigenen und fremden Texte. Bei der eigenen Textüberarbeitung werden die Lernenden dazu gebracht, einen Abstand vom Gelesenen herzustellen bzw. den eigenen Text mit kritischer Distanz zu lesen. Bei der fremden Textüberarbeitung wird die Fähigkeit, fremde Texte kritisch zu lesen, zu beurteilen und zu kommentieren, anhand von Überarbeitungsmethoden gefordert. In diesem Zusammenhang wird der Prozess des kritischen Denkens bzw. der sorgfältigen Überarbeitung integriert und bewusst gemacht. Dadurch lernen die Lernenden, sich intensiver mit Texten auseinanderzusetzen, wobei Kommentare über das Gelesene gemacht werden, und zwar Positives auszudrücken, Vorschläge zu machen und gegenüber dem gelesenen Text eine distanzierte Haltung einzunehmen. Dies ist eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung der Textkompetenz zum Schreiben.

Die Lernenden werden in dieser Phase sozusagen auf das Textverfassen vorbereitet, indem sie sich mit authentischen Textsorten auseinandersetzen, die bei ihnen den Eindruck erwecken, dass sie dadurch ihren Vorrat an Inhalt und Sprachmitteln vergrößern und sich entspannter sowie sicherer fühlen, da sie die Texte nicht nur aus

persönlichen Erfahrungen und Vorlieben heraus verfassen müssen, sondern auch mithilfe von Sachverhalten aus anderen Textquellen. Die ichbezogene Perspektive wird somit zunehmend durch eine auf den Text gerichtete Sachwissen ersetzt, in der die fremde Perspektive wahrgenommen und integriert werden kann. Dabei geht es um die Weiterentwicklung der individuell vorhandenen Textkompetenz durch die Orientierung an Textvorbildern, d.h. an den vorher gelesenen Informationen aus verschiedenen Textquellen.

6.1.2. Mehrdimensionale Problembetrachtung

Beim Schreiben von argumentativen Texten mit einem appellativen Charakter, bei dem der Schreibende den Lesenden von seiner Behauptung überzeugen will, ist die kontroverse (dialektische) Erörterung von besonderer Bedeutung. Voraussetzung für den kontroversen Charakter ist, dass das Thema von allen Seiten beleuchtet werden muss. Das ist mit der Fähigkeit gemeint, eigene Behauptungen begründet ausdrücken, sachlich prüfen und ebenfalls mögliche Einwände bedenken zu können (vgl. Schardt/Stolz 2011: 4f.). Das Erörterungsthema ist in Form einer Entscheidungsfrage formuliert. Die Frage **ist offen gestellt, was bedeutet, dass die Lernenden nicht darauf festgelegt sind, mit „ja“ oder „nein“ zu antworten. Sie müssen also für beide Antwortmöglichkeiten Argumente finden und am Ende abwägen, welche schwerer wiegen.** Somit entspricht es dem Typus der Pro- und Kontra-Erörterung.

Bei der Mehrheit der Probanden ist eine mehrdimensionale Problembetrachtung in den argumentativen Texten nicht vorhanden. Deshalb ist es in dieser Phase erforderlich zu lernen, dass es oft unterschiedliche Meinungen zu einem Thema gibt, und die Lernenden solche möglichen Standpunkte bedenken und belegen sollten. Es sollten ihnen also bewusst gemacht werden, die verschiedenen Aspekte eines Sachverhalts zu analysieren und den aufgestellten Standpunkt mit aussagekräftigen Argumenten zu belegen. Die Pro- und Kontra-Argumente werden also genannt und mit schlagkräftigen Begründungen so entkräftigt, dass die Position des Schreibenden am Ende einwandfrei akzeptiert wird. In diesem Prozess muss der Schreibende den zur Diskussion stehenden Punkt nicht nur

aus der eigenen Sicht betrachten, sondern mit den Augen eines neutralen Betrachters sehen und den strittigen Sachverhalt sachadäquat klären sowie prüfen.

Aber man darf nicht vergessen, dass die mehrperspektivische Darstellung eines Sachverhaltes in schriftlichen Texten mit Sicherheit nicht nur durch kognitive Kompetenzen (z.B. kritisches und logisches Denken, Wissensaneignung, -verarbeitung und -generierung usw.) erfolgt, sondern auch durch Sprachkompetenz, d.h. die Fähigkeit, Eindrücke, Gedanken, also alles Abstrakte möglichst konkret und verständlich zu verbalisieren und logisch-adäquate Zusammenhänge der unverbundenen Informationen aus unterschiedlichen Wahrnehmungspositionen zu gestalten. Dabei geht es um die Art und Weise, wie man die Argumentationsteile aneinanderreihet, eine Steigerung der Argumente signalisiert oder auf die Darstellung der Gegenargumente eingehen sollte. An dieser Stelle muss man unterstreichen, dass thailändische Deutschlernende beim Textverfassen eher einen variationsarmen Wortschatz und einfache Satzstrukturen sowie wiederholte Verknüpfungsmittel benutzen. Dabei ist das Fehlen passender Überleitungen auch eindeutig beobachtbar. Aus diesem Grund sollten die thailändischen Deutschlernenden in der Phase der mehrdimensionalen Problembetrachtung lernen, benötigte Redemittel zu benutzen bzw. (viele) Realisierungsmöglichkeiten einer Sprechabsicht zu erkennen. Darüber hinaus sollten ihnen auch bewusst gemacht werden, dass je nach dem Fortschrittsstadium, das ein Lernender in einer fremden Sprache erreicht hat, sind die Realisationen der Sprachabsichten mehr oder weniger komplex. Gute Gedanken, die ungenau oder fehlerhaft formuliert sind, überzeugen den interessierten Leser nicht, d.h. es kommt nicht nur auf den Inhalt einer Erörterung an, sondern auch auf die sprachlich-stilistische Ausführung. Um dies zu leisten, muss der Schreibende Sprachkompetenz und Sprachaufmerksamkeit besitzen. Sprachaufmerksamkeit bewirkt nach Schmölder-Eibinger nicht nur einen bewussten und reflektierten Umgang mit Sprache, sondern auch ein Nachdenken über Inhalte (vgl. Schmölder-Eibinger 2008: 188). Das bedeutet, der Schreibende muss Kenntnis grammatischer Strukturen und Wissen über Wortschatz sowie benötigte Redewendungen besitzen, um Sprache auf eine differenzierte angemessene Weise gezielt und effektiv zu verwenden und alle Textteile

zusammenhängend sowie nachvollziehbar zu verbinden und daraus zu einem gut gegliederten bzw. textsortenangemessenen Text zu entwickeln. Je mehr Sachverhalte und Informationen für die Textgestaltung verwendet werden, und zwar für die Begründung und Belegung sowie Entkräftung der Argumente, desto texthafter müssen unsere Äußerungen sein. Hier muss man auch nachdrücklich anmerken, dass der Zuwachs an Informationen auch zugleich eine bewusste sorgfältige Sprachformulierung und Gestaltung der Sinnzusammenhänge des Textes verlangt. Passende Überleitungen und Verbindungen zwischen Informationsinseln und den Argumentationsteilen gewinnen gerade an diesem Punkt auch an zunehmender Bedeutung. Aus diesen Gründen ist es unentbehrlich, bei der Entwicklung der Kompetenz zur mehrdimensionalen Problembetrachtung, zugleich auch differenzierte Redewendungen und nötige argumentationsspezifische Kohäsionsmittel zu vermitteln und zu trainieren. Mit anderen Worten: Für die Entwicklung der Textkompetenz beim argumentativen Schreiben ist es auch erforderlich, ganz bestimmte Grammatikstrukturen und textsortenspezifische Redewendungen besonders gut zu üben, damit die Lernenden trainiert werden, konventioniert zu formulieren, um Gedanken, Meinungen und Einstellungen möglichst genau, eindeutig und zielgerichtet aufs Papier zu bringen.

In dieser Phase sollen sich die Lernenden darüber bewusst werden, dass die kritische und vielschichtige Betrachtung der strittigen Frage nicht nur den Diskussionsteil, also das Kernstück des argumentativen Textes, bildet. Vielmehr signalisiert die Mehrperspektivität auch die Kompetenz zur Leserantizipation, durch die das argumentative Schreiben gekennzeichnet ist. Die Besonderheit des schriftlichen Argumentierens besteht darin, dass dabei ein direktes Aushandeln von Positionen über Argument und Gegenargument nicht möglich ist, weshalb der Schreibende die denkbare Position des Adressanten antizipieren und auf mögliche Einwände und Gegenargumente Bezug nehmen können muss.

Die meisten der vorgeschlagenen Aufgaben in dieser Phase beziehen sich auf das Training der mehrperspektiven Problembetrachtung und der Verwendung der entsprechenden Sprachmittel, um komplexe Argumentationen zu verbalisieren. Sie sollen die Lernenden dazu befähigen, einerseits den eigenen Standpunkt zu profilieren

und zu präzisieren, gegebenenfalls einzelne Argumentationen in Verbindung miteinander zu setzen. Zum anderen aber fordern sie die Lernenden auf, das Thema der Problematik aus fremden Perspektiven zu betrachten, sich kritisch über mögliche Vor- und Nachteile des thematischen Gegenstandes zu äußern bzw. strittige Sachverhalte kritisch zu betrachten und die Überlegungen schlüssig und nachvollziehbar zu formulieren. Das Training des Gebrauchs konventionierter sprachlicher Mittel in dieser Stufe ist eine Vorbereitung für das echte Schreiben von argumentativen Texten in der nächsten Phase. Beim Training werden argumentationsspezifische syntaktische und lexikalische Aspekte berücksichtigt. Dies kann in Einzelarbeit oder im Rahmen von kooperativen Aufgaben stattfinden. In Gruppen- und Partnerarbeit sind Lernende entspannt und haben keine Angst, sich auszudrücken. Darüber hinaus fühlen sie sich meist stärker für das Lernergebnis verantwortlich (vgl. Murray 1994: 67). Die Zusammenarbeit ist den thailändischen Deutschlernenden vorzuschlagen, weil sie typischerweise erzogen werden, bei einer Meinungsverschiedenheit einen Kompromiss zu finden. Sie sind deshalb nicht daran gewöhnt, Gegenargumente mit Worten zum Ausdruck zu bringen. In der Gruppenarbeit lernen sie, den eigenen Standpunkt auszudrücken und Meinungen sowie Gedanken der anderen zu akzeptieren bzw. begründet abzulehnen. Gewonnene Sachverhalte werden als grundlegendes Wissen über Textgestaltung in einem weiteren Arbeitsschritt bzw. für die Wissensgenerierung genutzt. Auf diese Weise werden Sachverhalte erworben, die es ermöglichen, die Informationsdichte zu vergrößern und komplexere Argumentationen zu gestalten.

6.1.3. Textschreiben

Die Phase des Textschreibens wird in drei Schritte gegliedert, d.h. **Planen**, **Formulieren** und **Überarbeiten**. Hier sollten die Teilprozesse des Schreibens mehr berücksichtigt und bewusst gemacht werden. Die Lernenden werden trainiert, Schreibaufgaben zu Erörterungen in diesen Schritten zu machen. Die Aufgaben dieser Phase sind daher eng aufeinander bezogen und ergeben einen Ablauf an Aktivitäten, durch den textsortenspezifische Textstrukturierung und das prozesshafte Schreiben bewusst gemacht werden.

Nach der Verfeinerung der Kompetenz zur Informationsrecherche, zur mehrperspektivischen Problembetrachtung und zur konventionierten Sprachverwendung sollen die Lernenden dazu kommen, das bis hierher erworbene inhaltliche und **sprachliche Wissen frei anzuwenden**. „Frei“ ist in diesem Sinne auf die Basis des Erkennens der hierarchischen Organisation der Informationseinheit in einem textsortenspezifisch strukturierten Text und von der textsortenangemessenen Sprachverwendung beschränkt (vgl. Gigl 2005; Merz-Grötsch 2010; Schardt/Stolz 2011). Um dies zu leisten, müssen die Lernenden vor dem Schreiben lernen, relevante Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu einem gut gegliederten Text einzuordnen bzw. einen Text zu planen.

In den Aufgaben zum **Planen** werden die Lernenden in ihrer Fähigkeit geschult, die unverbundenen Sachverhalte zum Schreibthema nach einem angemessenen Textmuster einzuordnen. Die Inhaltsplanung bezieht sich auf die thematische Struktur des Textes: Sachverhalte, These, Argumente, Beispiele und Schluss. Es müssen Entscheidungen getroffen werden, in welcher Reihenfolge die Stoffsammlung in eine Gliederung überführt werden soll. Um dies zu leisten, werden die Lernenden angeregt, mithilfe der Hilfsfragen die Aufgabenstellung zu analysieren. Diese Hilfsfragen ermöglichen den Lernenden einen umfassenden Einblick in das, was das Thema beinhaltet, und sie geben ihnen schon Einzelaspekte der Schlüsselwörter vor, die der Aufgabenstellung zugrunde liegen. Sie helfen den Lernenden also strittige Sachverhalte aus fremden Perspektiven zu betrachten und bewahren sie womöglich vor einer Themenverfehlung. Durch diese intensive Auseinandersetzung mit der Themafrage bzw. mit der Aufgabenstellung sollten die Lernenden dazu befähigt werden, herauszufinden, was genau von ihrem argumentativen Text erwartet wird.

In dieser Phase bekommen die Lernenden eine Gliederungsform. Anhand dieser sollen sie angeregt werden, sich dafür zu entscheiden, welche Informationen zu welchem Teil des Textaufbaus passen sollen, also zur Einleitung, zum Diskussionsteil oder zum Schlussteil. Dabei handelt es sich um den Übergang von der Sammelphase in die Phase der Inhaltsgliederung. Das vorhandene Material wird so strukturiert und angeordnet, dass das Grundgerüst eines Textes mit einer bestimmten kommunikativen Absicht

entstehen kann. Diese Aufgabe befasst sich daher vielfach mit der Einordnung zunächst chaotischer und vereinzelter Ideen, einer Aufrufung und Erweiterung des Vorwissens. Auch wenn die zusammengetragenden Ideen bereits erkennbare Gliederungsstruktur aufweisen, ist es vielleicht für Lernende mit einer schwach ausgebildeten Textkompetenz eine große Herausforderung, die vorhandenen Daten und Textteile in eine logische Abfolge zu bringen. Bei Lernenden, die noch nicht ausreichend Erfahrung damit sammeln konnten, ist es hilfreich, diesen Arbeitsschritt als gemeinsamen Prozess in der Kleingruppe oder im Klassenverband exemplarisch durchzuführen.

Eine weitere Aufgabe ist das **Formulieren**, das ein Kernstück dieser Phase bildet. Dabei sind die Lernenden gefordert, sich mit dem Prozess des richtigen Schreibens auseinanderzusetzen. Beim Formulieren wird die Gliederung bzw. die Grobstruktur des Textes allmählich in einen zusammenhängenden Text überführt. Der Schreibende steht vor der Aufgabe, gleichzeitig auf sehr vielen Ebenen sein Können zu beweisen. Neben der Herausforderung, seine Schreibabsicht klar strukturiert und nachvollziehbar darzustellen muss es dem Schreibenden darüber hinaus gelingen, seinen Text sprachlich eindeutig und möglichst korrekt so zu gestalten, dass er vom abwesenden Lesenden verstanden werden kann. Die kognitiven Operationen des Formulierens, Kombinierens, Restrukturierens, Expandierens und Gewichtens der Sachverhalte übernehmen zu diesem Punkt eine wichtige Rolle. Hier sind die Lernenden gefordert, im Schritt des Planens bereitgestellte Informationen auf verständliche, logische und sachadäquate Weise zu formulieren bzw. zu erweitern. Diese Aufgabe bietet zahlreiche Gelegenheiten, das aus den Texten gewonnene Wissen praktisch anzuwenden und mit den Alltagserfahrungen der Lernenden zu verknüpfen. Das in der 2. Phase erworbene Wissen über textsortenspezifische Sprachmittel und das Sachwissen werden abgerufen. Dabei handelt es sich also um eine bewusste und kontextsensitive Formulierung. Kohäsions- und Verknüpfungsmittel sollen bei der Reihung der Sachverhalte, bei der Überleitung der Informationen oder bei der Einschränkung der aufgestellten These angemessen eingesetzt werden (vgl. Ludwig/Menzel 1988; Menzel 1998; Gigl 2005; Merz-Grötsch 2010; Schardt/Stolz 2011). Nötige Redewendungen werden als Formulierungshilfe vorgegeben. Betrachtet man das Textschreiben als problemlösendes Handeln, so wird

ersichtlich, dass der Lernende beim Textverfassen sowie Textkompetenz, und zwar Textsortenkompetenz, Kohärenzkompetenz, Formulierungskompetenz und Kommunikationskompetenz (vgl. dazu Michael und Böttcher 2012; Merz-Grötsch 2010; Schmölzer-Eibinger 2008) so gut wie möglich benutzt, um die komplexen Anforderungen des Schreibens bewältigen zu können. Das bedeutet auch dass, der Schreibende zugleich die Gelegenheit bekommt, seinen Könnens- und Wissensstand, sowie eigene Stärken als auch Schwächen besser zu erkennen. Die Bewusstmachung der eigenen Kompetenz ist für den Lernprozess sehr wichtig, weil er seine Kompetenz punktgenau verbessern und gezielt üben kann.

Die letzte Aufgabe in dieser Phase ist **Überarbeiten**. Überarbeitungen gehören ganz selbstverständlich zum Schreiben und sind auf allen Ebenen der Textproduktion in sämtlichen sprachlichen Bereichen möglich und meist auch erforderlich. Auf diese Weise bekommt der Lernende in diesem Arbeitsschritt die Gelegenheit, mit anderen seine Textproduktionen zu besprechen, um konstruktive Rückmeldungen und Überarbeitungsvorschläge für seine Texte zu erhalten. Deshalb muss dieser Teilvorgang systematisch in den Textproduktionsprozess integriert werden. Die Überarbeitung ist wesentlicher Teilvorgang des Schreibens und muss im Unterricht fest verankert sein. Die Wichtigkeit der Textüberarbeitung wird aber den thailändischen Lernenden nicht bewusst gemacht. Der Hauptgrund dafür dürfte sein, dass die Lernenden beim Textschreiben im Deutschunterricht (z.B. wegen der Suche nach passenden Wörtern) viel Zeit für das Formulieren verbringen und kaum Zeit für die Überarbeitung übrig haben. Dies hat negative Auswirkungen auf die Schreibgewohnheit, bei der der Überarbeitung keine Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Für die Überarbeitung von Geschriebenem können zahlreiche und vielfältige Methoden und Arbeitstechniken verwendet werden. Texte können sowohl von dem Schreibenden selbst als auch gemeinsam mit anderen überarbeitet werden. Die eigene Textüberarbeitung im Rahmen von Rechtschreibung und teilweise auch der Grammatik kann mit Hilfe von Wörterbüchern oder mit dem Rechtschreibprogramm des Computers relativ problemlos durchgeführt werden. Dagegen können die meisten Lernenden nur schwerlich eigene Texte im Bereich des Inhalts korrigieren, weil es ihnen kaum gelingt,

wegen der fehlenden zeitlichen Distanzierung Abstand zum eigenen Text zu gewinnen **und ihn „mit anderen Augen“ zu überarbeiten oder mit einer kritischen Sicht zu betrachten**. Wenn die Lernenden ihre Texte allein überarbeiten, bedeutet das, dass sie eher kleine Veränderungen an ihrem Text bevorzugen, und die Korrektur beschränkt sich meist auf die Verbesserung von Fehlern im Bereich der Orthografie, der Interpunktion und der Sprachregel (vgl. Baumann/Ludwig 1984: 259; Merz-Grötz 2010: 58f).

Im Gegensatz zur eigenen Textüberarbeitung bzw. Einzelarbeit können in **Gruppengesprächen mit Mitlernern durch „Peer-Feedback“ gemeinsam wertvolle** Hinweise und Überarbeitungsvorschläge für den einzelnen Schreibenden entwickelt werden. Das Besprechen von Texten in der Gruppe ist insbesondere für Lernende mit wenig Erfahrungen im Überarbeiten sehr vorteilhaft, weil gerade ihnen die Distanzierung zum eigenen Text oft noch sehr schwerfällt und ein Überarbeiten dadurch kaum möglich ist. Bei Fremdtexten gelingt dies hingegen sehr viel besser (Fitzgerald 1987: 489 ff). In dieser Phase ist daher eine Korrektur von fremden Texten vorzuschlagen. Der Text soll zunächst von anderen überarbeitet, dann anhand dieses Feedbacks korrigiert werden. Dabei sollen inhaltliche, sprachliche und textstrukturelle Aspekte berücksichtigt werden.

In Bezug auf den Inhalt muss man die Gesamtidee, den angemessenen Textumfang und die Informationsrelevanz des Textes berücksichtigen. Dabei ist es unerlässlich, sich darum zu bemühen, beispielsweise mithilfe der Erweiterungs- und Weglassprobe das Geschriebene zu überprüfen (vgl. Merz-Grötsch 2010: 88). Mit der Erweiterungsprobe kann das Geschriebene aussagekräftiger und umfassender dargestellt werden, indem wichtige Informationen ergänzt werden. Im Gegensatz dazu erweist sich die Weglassprobe als vorteilhaft, um inhaltliche Wiederholungen, die den Text durchziehen, herauszunehmen oder sehr lange Sätze zu kürzen, die das Textverständnis erschweren. Bezüglich der Sprachverwendung stehen die Ersatz- und Umschreibungsprobe zur Verfügung (vgl. Merz-Grötsch 2010: 88). Die Ersatzprobe verhilft dazu, einen passenderen und zutreffenderen Ausdruck zu finden gegebenenfalls auch durch Nachschlagen in einem Synonymwörterbuch. Die Umschreibungsprobe gestattet es, Aussagen, die in einem Text getroffen wurden, mit anderen Worten bzw. Satzstrukturen

wiederzugeben, um beispielsweise auf stilistischer Ebene einen Text leserfreundlicher zu gestalten (vgl. Merz-Grötsch 2010: 88). In Bezug auf die strukturelle Ebene geht es um die Umsetzung am Text, Veränderungen in der Logik der Gedanken, in der Textorganisation, und zwar als Versuch, eine bessere Verständlichkeit für den Leser herzustellen.

In dieser Phase sollen nun einige Methoden zur Überarbeitung von Texten **vorgeschlagen werden: „Deine Seite - meine Seite“ (Lange 1999), Textlupe (Bobsin 1996)** und das Autoren-Interview (Pommerin 1996). Diese Methoden werden anschließend näher erläutert.

6.2 Tipps: Methodisches Vorgehen bei der Anfertigung argumentativer Schreibtexte für thailändische Deutschlernende

Neben den systematischen und der Fähigkeit der Lernenden entsprechenden Aufgaben spielt die Lehrperson auch eine bedeutende Rolle für den Aufbau und die Entwicklung der Textkompetenz beim Schreiben der Lernenden, weil sie vorwiegend helfende und beratende Funktion übernimmt. Der Lehrende sollte sich als Coach verhalten, der seinen Lernenden die Arbeitstechniken fürs Textschreiben vorschlägt und den Schwierigkeitsgrad sowie die Häufigkeit der Aufgaben kontrolliert. Über die bloße Wissensvermittlung der argumentativen Textgestaltungselemente (z.B. textsortenspezifische Textstruktur und konventionierte Sprachverwendung) hinaus sollte er nämlich seinen Lernenden auch nötige Strategien vermitteln, mit denen diese Anforderungen beim Textverfassen bewältigen können. Gemeint sind also die Strategien für das Klären der Aufgabenstellungen, für das Textlesen (bei der textgebundenen Meinungsäußerung), für die Stoffsammlung, Planung, Formulierung und Überarbeitung. Man wird kaum bestreiten, dass die Fremdsprachenlernenden beim Textschreiben mehrfach mit Schwierigkeiten in unterschiedlichen Bereichen konfrontiert werden. Deshalb sind die hier vorgestellten Strategien erforderlich für die Reduzierung dieser Schwierigkeiten und der Komplexität in allen Teilvorgängen des Textverfassens. Mit den

Strategien lernen die Lernenden, sinnvoll vorzugehen, um einen „guten“ Text zu bekommen.

Zu allererst sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass das argumentative Schreiben ein leserorientiertes Schreiben ist. Deshalb ist es erforderlich, dass der Lehrende seinen schreibenden Lernenden in jedem Schritt des Schreibvorgangs bewusst machen muss, dass sie nicht vergessen sollen, dass jemand ihren Text lesen wird, ein Jemand jedoch, der in der Situation nicht anwesend ist. Rückfragen kann er mit Sicherheit nicht, wenn er den Text nicht versteht. Er kann nur genauer lesen und das bedeutet, dass die Lernenden auch präzise schreiben und genau jedes Wort prüfen müssen. Sie sollen nämlich ein homogenes Bild des Adressaten konstruieren, dann haben sie den Eindruck, dass ihr Text gelesen wird. Um dies zu leisten, möchte ich an dieser Stelle in Anlehnung **an Clarks „Audience Analysis Sheet“ (Clark 2002: 156) einen Kurzfragebogen darstellen**, mit dem die Lernenden die Adressaten für sich greifbar machen können:

- Wer sind meine Adressaten? Welches Wissen über den Gegenstand haben sie bereits?
- Was denken, glauben oder wissen meine Adressaten über mein Thema?
- Was möchte ich, dass sie über mein Thema denken, glauben, wissen, nachdem sie meinen Text gelesen haben?
- Was sollen meine Adressaten über mich denken, nachdem sie den Text gelesen haben?
- Wie soll ich meinen Text formulieren, um meine Adressaten von meinen Behauptungen zu überzeugen?
- Soll ich Beispiele geben? Wenn ja, welche denn?
- Brauche ich auch Beweise? Wenn ja, welche Beweise können meine Behauptungen bekräftigen?
- usw.

Ich möchte nun näher auf die Arbeitsstrategien eingehen, die bei der Bewältigung der Anforderungen in allen Teilvergängen des Textschreibens helfen können. In Anlehnung an Gigl (2005: 52ff.) werden folgende Arbeitstechniken vorgeschlagen:

Klären der Aufgabenstellung

Damit die Lernenden nicht in die Irre laufen, sollte der Lehrende ihnen bewusst machen, dass es wichtig und nötig ist, vor dem Schreiben erst,

- die Aufgabenstellung möglichst mehrmals zu lesen und die strittige Frage bzw. das Schreibthema genau zu analysieren,
- sich zu überlegen, welche Aspekte das Thema beinhaltet, und daran zu erkennen, dass oft mehr dahinter steckt, als man auf dem ersten Blick vermutet,
- die Begriffe oder wichtige Stellen in der Aufgabenstellung, die ihnen sagen, was von ihnen erwartet wird, durch Unterstreichen oder farbig zu markieren und
- auf Hinweise oder elementare Sachverhalte in der Aufgabenstellung zu achten, die ihnen über Inhalte und Sprache Auskunft geben.

Textlesen (bei der textgebundenen Meinungsäußerung)

Der Lehrende sollte seine Lernenden anregen,

- den Text, auf dem ihre Erörterung basiert, mehrmals zu lesen,
- sich beim ersten Lesen einen Eindruck vom Text zu verschaffen und ihn noch einmal zu lesen,
- **beim zweiten Lesen den Text „mit Stift“ zu lesen, d.h. also alles anzustreichen,** was ihnen wichtig erscheint, und auch unbekannte Begriffe, die sie nicht verstehen, zu markieren sowie diese im Wörterbuch nachzuschlagen,
- beim Textlesen verschiedene farbige Stifte zu verwenden (z.B. rot, wenn eine Aussage abgelehnt wird und grün wenn einer zugestimmt wird),
- am Rand des Textblatts wichtige Gedanken bzw. unklare Begriffe zu notieren oder Fehlendes zu ergänzen - auch wenn diese scheinbar nichts mit dem vorliegenden Text zu tun haben (möglicherweise werden sie doch nützlich für das spätere Textschreiben).

Anlegen einer Stoffsammlung

Vor der Stoffsammlung sollte der Lehrende seine Lernenden auffordern, sich zu überlegen, was alles in dem vorgegebenen Schreibthema steckt und welche Aspekte

noch behandelt werden sollten. Um dies zu erreichen und um Denkblockaden zu vermeiden, ist es sinnvoll, dass die Lernenden vor allen Dingen motiviert werden, alles aufzuschreiben, was ihnen einfällt (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 193 f.). Der Lehrende sollte sie anregen,

- zunächst wahllos in Form der Brainstorming-Methode, Stichwortliste oder des Clusters ihre Einfälle zu sammeln,
- relevante Sachverhalte aus anderen Textquellen zu recherchieren
- auch scheinbar nicht zum Thema Gehörendes aufzuschreiben, möglicherweise passt es doch noch und
- ihre Ideen in der Reihenfolge zu notieren, wie sie ihnen einfallen, aber nicht jetzt zu sortieren – das würde sie nur vom freien Nachdenken ablenken.

Planung

Wenn die Lernenden genügend Stichpunkte gesammelt haben, dann sollte der Lehrende sie dazu befähigen, sich an deren Systematisierung zu machen, indem er sie auffordert,

- ihre Überlegungen in Form einer Gliederung niederzuschreiben oder wenigstens eine Konzeptgliederung anzufertigen, da sie ihre Gedanken strukturierter darlegen können,
- eine Gliederung mit drei Teilen zu gestalten: Einleitung, Hauptteil und Schluss,
- Informationen zur Einleitung, zum Hauptteil und zum Schluss zu sortieren und logisch-adäquat zu gliedern,
- die Stichpunkte nach Pro- und Kontra-Argumenten zu ordnen,
- den Hauptteil (Diskussionsteil) weiter zu untergliedern und zugleich auf eine sinnvolle, ausgewogene Gewichtung der einzelnen Aspekte zu achten,
- gedankliche Doppelungen zu vermeiden und darauf zu achten, Aspekte, die nicht zum Schreibthema gehören, nicht zu übernehmen,
- eine Gliederung zu einer Orientierungshilfe für den Lesenden zu machen, d.h. die Gliederung muss deutlich zeigen können wie die Arbeit aufgebaut ist.

Formulierung

Bereits vor der Formulierung sollte der Lehrende seinen Lernenden klar machen, dass das Ziel eines argumentativen Schreibens immer darin besteht, sich selbst Klarheit über Strittiges zu verschaffen und das Ergebnis des schriftlichen Nachdenkens so darzulegen, dass es andere überzeugen kann. Deshalb wäre es nicht überzeugend, dass die Hauptthese für sich allein steht, weil diese immer angreifbar ist. Im argumentativen Text ist es deshalb sinnvoll, die These auf mehreren Seiten zu begründen und für den Leser nachvollziehbar zu machen. Dazu dienen die Begründung, der Beweis und das Beispiel. Bei der Formulierung sollte der Lehrende seine Lernenden daher immer daran erinnern,

- sich beim Textschreiben an der Gliederung zu orientieren,
- der Hauptthese (der Antwort der Themafrage) besonderes Gewicht zu geben,
- die These für den Leser nachvollziehbar und stichhaltig zu begründen,
- Expertenwissen oder Sachwissen heranzuziehen, z.B. Aussagen von Fachleuten oder Daten, die man einschlägigen Statistiken entnehmen kann, wenn es nötig ist oder wenn allgemeines Wissen oder Erfahrungswissen nicht ausreichen, um die Aussage der These zu festigen,
- Standpunkte zu bekräftigen bzw. Meinungsabweichungen zu entkräften, indem ein geeignetes Beispiel angeführt wird und es für jedermann verständlich sein muss, also nicht zu individuell ist oder nur aus der subjektiven Welt des Ichs stammt,
- die Problematik aus mehreren Perspektiven zu betrachten und Pro- und Kontra-Argumente anzuführen,
- auf Grundlage vorgebrachter Daten einen logischen Schluss zu ziehen,
- zwischen den Argumenten bzw. zwischen Argumenten und Beispielen oder Beweisen so zu überleiten, dass kein gedanklicher Bruch entsteht,
- sachorientierte Sprachmittel (nicht gefühlsbetonte), komplexe Sätze und einen abwechslungsreichen Satzbau zu verwenden, um feste Zusammenhänge zu gestalten und die Aussagen auf distanzierte und sprachlich differenzierte Weise auszudrücken.

Textüberarbeitung

Der Lehrende sollte seinen Lernenden bewusst machen, dass es nach der Niederschrift ihres Aufsatzes sinnvoll und erforderlich ist, Korrekturarbeiten vorzunehmen, weil dieser Prozess auch zum Schreibvorgang gehört. Dies ist natürlich nicht so einfach; besonders wenn man einen Text selbst geschrieben hat, liest man leicht über syntaktische oder orthografische Fehler hinweg. Der Lehrende sollte deshalb seine Lernenden immer daran erinnern bzw. dazu stimulieren, während bzw. nach dem Textschreiben

- ihren eigenen Text noch einmal bewusst und mit kritischer Distanz zu lesen und die Schlüssigkeit der Beweisführung zu überprüfen,
- den Text in folgenden Aspekten zu überarbeiten: Inhalt, Sprache und Textaufbau,
- den Text zu überprüfen, ob er zur Gliederung passt oder ob etwas verändert werden sollte,
- den eigenen Text – wenn möglich – von Fremden korrigieren zu lassen und
- sich über das Feedback der anderen Gedanken zu machen und mithilfe davon den eigenen Text zu korrigieren.

Lückenhafte Sprachkenntnisse und fehlendes Textsortenwissen sind typische Hauptprobleme beim fremdsprachlichen Schreiben und führen zu großen Schwierigkeiten für thailändischen Deutschstudierenden beim Textschreiben in der deutschen Sprache. Der Unterschied zwischen Ausdruckswillen und Ausdrucksfähigkeit ist so groß, dass es den Deutschlernenden schwerfällt, ihre Gedanken im Deutschen zu verbalisieren. Diese Defizite werfen die thailändischen Deutschstudierenden im schlimmsten Fall aus der Bahn, statt sie ans Schreibziel zu bringen. Um die Lücken in der Leistungsfähigkeit zu schließen, erstelle ich ein didaktisches Schreibmodell, dessen vorgestellte Schreibaufgaben als Hilferstellung für das Erreichen des Schreibziels und des höherstufigen Niveaus der Textkompetenz gelten. Systematisches Wissen und Üben bilden das Kernstück des Modells. Aufgrund der Tatsache, dass Textkompetenz als unverzichtbare Lernresource angesehen wird, und fremdsprachliche Schreibkompetenz unvollkommen sowie lebenslang verbesserungsbedürftig ist, soll das hier vorgestellte didaktische Schreibmodell als Grundlage für eine lernerorientierte Weiterentwicklung des

eigenen Förderungsmodells betrachtet werden. Es soll in die Unterrichtspraxis integriert und gezielt adaptiert werden. An dieser Stelle übernimmt die Lehrperson wichtige Aufgaben, die Häufigkeit und die Progression der Übungen je nach Schwierigkeitsgrad zu kontrollieren und Strategien sowie Arbeitstechniken zu vermitteln und den thailändischen Studierenden bewusst zu machen. Dies ist sehr wichtig und notwendig, weil die Textkompetenz nur dann beim Schreiben entsteht, wenn die schreibenden Lernenden unterschiedliche Anforderungen in den Teilprozessen des Schreibens bewältigen können.

6.3 Übungsbeispiele

Im Folgenden sollen die vorgestellten Übungskonzepte anhand von Aufgabenbeispielen verdeutlicht werden. Um deren Umsetzbarkeit in die Unterrichtspraxis zu illustrieren, werden zunächst Übungsbeispiele für Deutschstudierende angeführt, dann Aufgabenbeispiele für Deutschlernende an der Schule. Aber es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass die folgenden Übungsbeispiele nur eine Auswahl aus mehreren Übungstypologien sind (siehe dazu Neuner/Krüger/Grewer 1981). Das bedeutet, sie können in die Unterrichtspraxis vielfältig eingesetzt und gezielt adaptiert werden.

6.2.1 Übungsvorschläge für Deutschstudierende

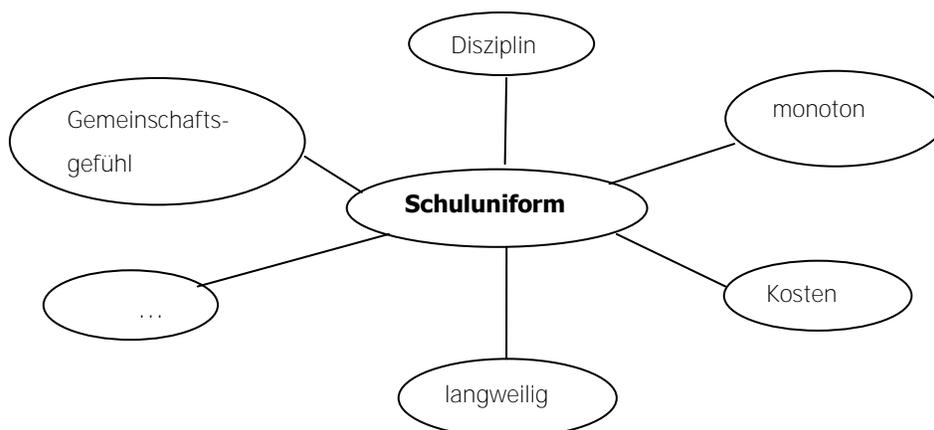
Phase I: Sammlung von Informationen

Möglichkeit I

Vorgabe: Ein themenbezogener Impuls (Stichwort, Bild, Expertenmeinung, Befragung von Personen, Nachschlagewerke, Zeitungsartikel, grafische Darstellung etc.)

1. Assoziogramme erstellen oder Gespräche über den dargestellten Impuls führen, um vorhandenes Wissen zu aktivieren.

Beispiel für Assoziogramme (zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“):



2. Einen themenbezogenen Text bekommen und daraus eine Inhaltsangabe schreiben

Charakteristisch für den themenbezogenen Text in der Phase I ist, dass er das Vorwissen des Schreibenden aktiviert und die Kenntnisse in den Bereichen Inhalt und Sprache erweitert. Darüber hinaus soll der Text das Interesse und die Schreiblust des Schreibenden wecken.

3. Inhaltsangaben von unterschiedlichen Lernergruppen gegenseitig austauschen und Notizen bzw. Lesekorrektur dazu in folgendem Kommentarbogen machen:

Gruppe	Das hat mir besonders gut gefallen.	Hier fällt mir etwas auf!	Ich habe noch Fragen!
I			
II			
III			

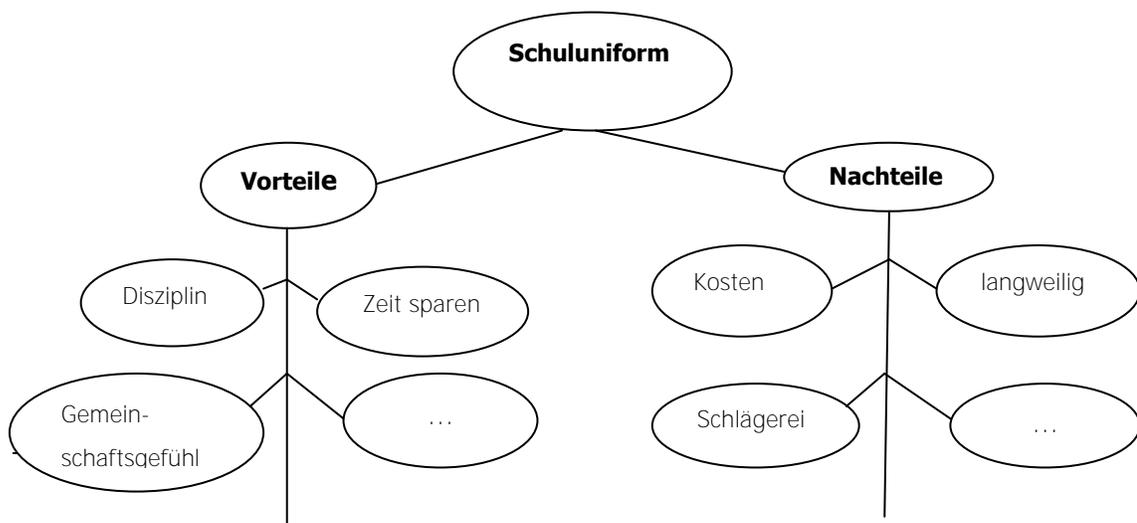
4. Über das Feedback diskutieren und Inhaltsangaben der eigenen Gruppe anhand der Rückmeldungen der anderen überarbeiten.

Möglichkeit II

Vorgabe: Ein themenbezogener Impuls (Stichwort, Bild, Expertenmeinung, Befragung von Personen, Nachschlagewerke, Zeitungsartikel, grafische Darstellung etc.)

1. Mindmapping oder Gespräche über den dargestellten Impuls führen, um vorhandenes Wissen zu aktivieren. Wenn es beispielsweise um das Thema „Schuluniform, was spricht dafür, was dagegen?“ geht, kann man Folgendes planen:

Beispiel für Mindmapping (zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“):



Man kann Gespräche beispielsweise anhand folgender Aussagen führen:

Viele Studien belegen nicht nur, dass sich durch Schuluniformen die Konzentration unter den Schülern erhöht, sondern dass sie sich auch positiv auf ihr Verhältnis untereinander auswirken.

Folgende Fragen können gestellt werden:

- Wie findet ihr diese Aussage?
- Wie findet ihr die Schuluniform?
- Sollten die Schüler Uniform tragen?
- Können Schuluniformen die Konzentration unter den Schülern erhöhen?

2. Relevante Sachverhalte oder einen themenbezogenen Text im Internet, im Magazin oder in der Zeitung recherchieren und daraus eine Inhaltsangabe machen.

3. Inhaltsangaben von unterschiedlichen Lernergruppen gegenseitig austauschen und Notizen bzw. Lesekorrekturen dazu machen. An dieser Stelle können Kommentare **in Form einer sogenannten „Schreibkonferenz“ (Spitta 1992) gemacht werden, d.h.** jedes Gruppenmitglied liest die Inhaltsangabe der anderen Gruppe, diskutiert in seiner Gruppe darüber und macht daraus Kommentare anhand ausgewählter Kriterien. Es geht in erster Linie um den Sprachstil und den Inhalt. Einwände zum Text werden dabei von den Lernenden konstruktiv vorgebracht. Im Folgenden soll nun ein Beispiel dafür gegeben:

Dimension	Kriterien	Fehler/Vorschläge
Sprache	1. Enthält der Text eine Vielzahl an Orthografie, falsche Zeichensetzung oder grammatischen Fehlern? 2. Werden Wörter und Sätze klar und verständlich formuliert? Gibt es manche Textstellen, die Sie nicht ganz verstehen können? 3. Werden Zusammenhänge syntaktisch angemessen ausgedrückt, etwa durch logisch-adäquate Verknüpfungsmittel? Oder werden meist nur einfache Sätze verwendet?	
Inhalt	1. Gibt die Inhaltsangabe die wesentlichen Argumente des Primärtextes richtig wieder? 2. Steht der Umfang in einem angemessenen Verhältnis zum Primärtext, ist er also deutlich kürzer und enthält nur wichtige Sachverhalte?	

Aufbau	1. Wird der Text mit je einem sinnvollen Satz begonnen bzw. beendet, in dem beispielsweise das zentrale Thema benannt wird? 2. Ist die gewählte Reihenfolge der Argumentation angemessen?	
---------------	--	--

(anglehnt an die Kriterien von Becker-Mrotzek/Böttcher (2006: 154)

4. Sich über das Feedback zur eigenen Inhaltsangabe innerhalb der eigenen Gruppe austauschen und anhand der Kritik der anderen überarbeiten.

Phase II: Mehrdimensionale Problembetrachtung

Möglichkeit I

Vorgabe: Ein themenbezogener Text

Besonders charakteristisch für den themenbezogenen Text in der Phase II ist, dass der Text den Lernenden eine vielseitige Problembetrachtung zum Schreibthema ermöglicht. Durch das Textlesen sollen die Lernenden über relevante Sachverhalte informiert und angeregt werden, den kritischen Punkt aus mehreren Perspektiven zu betrachten. Mit anderen Worten: Durch das Textlesen fallen den Lernenden neue bzw. unterschiedliche Aspekte des Schreibthemas ein.

1. Einen themenbezogenen Text lesen:
 - a) Den Text einmal durchlesen und versuchen ihn im Großen und Ganzen (d.h. im Überblick) zu verstehen.
 - b) Den Text ein zweites Mal durchlesen, versuchen ihn, ganz genau zu verstehen und die Textstellen, die Behauptungen bzw. Argumente beinhalten, unterstreichen.
2. Über die Vor- und Nachteile des thematischen Gegenstandes im Text diskutieren und sie aufschreiben sowie um weitere denkbare Pro- und Kontra-Argumente ergänzen.
3. Einzelne Behauptungen (die in Nr. 2 genannten Standpunkte) in Sätzen miteinander verbinden (nötige Redemittel werden dabei vorgegeben).
4. Ein komplettes Argument formulieren (nötige Redemittel werden dabei vorgegeben):

a) Eigene Standpunkte und Gegenargumente zu diesem Thema ausdrücken und stützende Beispiele anführen.

b) Standpunkte, Argumente und stützende Beispiele (von a) in Sätzen formulieren.

c) Standpunkte, Argumente und stützende Beweise (externe Sachverhalte aus anderen Textquellen) in Sätzen formulieren.

Das folgende Beispiel bezieht sich auf eine mehrperspektive Betrachtung zum Thema „Schuluniform, was spricht dafür, was dagegen?“

1. Einen themenbezogenen Text lesen:

a) Den Text einmal durchlesen und ihn im Großen und Ganzen versuchen zu verstehen

Beispiel für Aufgabe 1 a

Schuluniform, was spricht dafür, was dagegen?

Für

Ich möchte mich mit meiner Schule und vor allen Dingen mit meiner Klasse identifizieren und zeigen, dass wir zusammengehören. Im Unterricht unserer Klasse haben wir dieses Thema diskutiert. Ich bin ein Fan von Schuluniform geworden. Corporate Identity ist ein aktuelles Wort, ich finde das gut. Gleiche Kleidung stärkt das Gemeinschaftsgefühl und ich bin mir sicher, dass Uniformierung ein sehr guter Beitrag gegen Diskriminierung, Mobbing und Neid ist.

Trägt man gleiche Kleidung, lässt es sich nicht so leicht auf die Herkunft schließen. Daher kann auch keiner diskriminiert werden. Auch ein Mobben der einzelnen Schüler wegen unmoderner Kleidung oder Neid auf tolle Kleidung schließt sich aus. Ich habe schon immer den Kopf über das Tragen von Markenkleidung geschüttelt und ich hasse die Marken-Mentalität.

Schuluniformen lassen keine sozialen Unterschiede erkennen und uns ist nicht anzusehen, aus welchen sozialen Verhältnissen wir stammen. Für mich kommt noch ein weiteres Argument hinzu: Ich zeichne gern und erfinde gerne Mode. Das Entwerfen von schönen Schuluniform ist einfach geil und ein Modell von mir ist auch schon von einer Schule übernommen worden!

Gegen

Ich bin mir mit anderen in meiner Klasse einig: Krawatten, Hemden und diese gebügelten Hosen sind einfach nur spießig und passen nicht zu uns. Ich möchte selber entscheiden, was ich anziehe, vorgeschriebene Kleidung schränkt mich in einer Freiheit ein – es kann doch nicht sein, dass mir fremde Leute sagen, was ich anziehen soll! Wo bleibt denn da die Meinungsfreiheit? Da es meistens auch noch unterschiedliche Uniformen für Mädchen und Jungen gibt, fördert dies bereits früh spezifische Geschlechterrollen. Gerade haben wir noch im Unterricht über Gleichstellung und Gleichbehandlung gesprochen – und jetzt so etwas? Auch das passt nicht zusammen.

Und da ist noch der Punkt der Kosten. Wer soll die Uniform bezahlen? In allen Diskussionen wird auf die schwierige wirtschaftliche und finanzielle Situation der Kommunen hingewiesen, es ist also kein Geld da. Jetzt müssen Familien die Uniformen selbst kaufen, was wieder ein Problem für finanziell Schwächere darstellt. Auch das passt nicht zusammen. Und dann gibt es doch den Satz: Nicht das Äußere, sondern der Charakter zählt. Hat das keine Bedeutung mehr? Nein, lasst den Unsinn mit den Uniformen sein!

Quelle: Pro/Contra. Die Erörterung (Schardt und Stolz 2011: 19)

b) Den Text ein zweites Mal durchlesen, versuchen, ihn ganz genau zu verstehen und die Textstellen, die Behauptungen bzw. Argumente beinhalten, unterstreichen.

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe 1 b**Schuluniform, was spricht dafür, was dagegen?**

Ich möchte mich mit meiner Schule und vor allen Dingen mit meiner Klasse identifizieren und zeigen, dass wir zusammengehören. Im Unterricht unserer Klasse haben wir dieses Thema diskutiert. Ich bin ein Fan von Schuluniform geworden. Corporate Identity ist ein aktuelles Wort, ich finde das gut. Gleiche Kleidung stärkt das Gemeinschaftsgefühl und ich bin mir sicher, dass Uniformierung ein sehr guter Beitrag gegen Diskriminierung, Mobbing und Neid ist.

Trägt man gleiche Kleidung, lässt es sich nicht so leicht auf die Herkunft schließen. Daher kann auch keiner diskriminiert werden. Auch ein Mobben der einzelnen Schüler wegen unmoderner Kleidung oder Neid auf tolle Kleidung schließt sich aus. Ich habe schon immer den Kopf über das Tragen von Markenkleidung geschüttelt und ich hasse die Marken-Mentalität.

2. Über die Vorteile und Nachteile des thematischen Gegenstandes im Text diskutieren und sie aufschreiben sowie weitere denkbare Pro- und Kontra-Argumente ergänzen.

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe 2

A.

Warum ist es besser, <u>eine</u> Schuluniform zu tragen?
1. Gleiche Meinung stärkt das Gemeinschaftsgefühl.
2. Die Schuluniform ist ein guter Beitrag gegen Diskriminierung und Neid.
3. Sie lässt keine sozialen Unterschiede erkennen.
4. Schule dient zur Bildung und nicht zur Selbstpräsentation.
5. ...

B.

Warum ist es besser, <u>keine</u> Schuluniform zu tragen?
1. Die Schuluniform begrenzt die Freiheit.
2. Sie kostet viel Geld.
3. Es ist sehr monoton, immer die gleiche Kleidung zu tragen.
4. Konkurrenzkampf zwischen den Schulen wird gestärkt.
5....

3 Einzelne Behauptungen in Sätzen miteinander verbinden (nötige Redemittel werden vorgegeben).

Beispiel für nötige Redemittel

<p>Nötige Redemittel:</p> <p><u>Überleitungen, die Argumentationsteile aneinanderreihen</u>, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zunächst mal ... • dann aber auch ..., ferner ..., und auch ... • darüber hinaus ... , weiterhin ... , ein weiterer Gesichtspunkt gehört hierher: ... • zum Schluss sei noch genannt ... , als letztes Argument sei angeführt, dass ... <p><u>Überleitungen, die Gegensätze betonen</u>, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nicht nur ... , aber man darf auch nicht vergessen, dass ... • zwar ... , aber ...

- einerseits ... , andererseits ...
- demgegenüber ist auch zu bedenken, dass ...

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe 3

Gleiche Kleidung stärkt nicht nur das Gemeinschaftsgefühl sondern ist auch ein guter Beitrag gegen Diskriminierung und Neid. Demgegenüber ist auch zu bedenken, dass die Schuluniform die Freiheit begrenzt und viel kostet. Sie lässt zwar keine sozialen Unterschiede erkennen, aber es ist auch sehr monoton, immer die gleiche Kleidung zu tragen.

4. Ein komplettes Argument formulieren (nötige Redemittel werden dabei vorgegeben):

a) Eigene Standpunkte und Gegenargumente zu diesem Thema ausdrücken und ein stützendes Beispiel anführen.

Beispiel für Aufgabe 4 a

a) Eigene Standpunkte und Gegenargumente zu diesem Thema ausdrücken und ein stützendes Beispiel anführen.

1. Notiere zu *deinem Standpunkt* Argumente und stützende Beispiele.

1) **Behauptung:** _____

Begründung: _____

Beispiel: _____

2) ...

3) ...

2. Notiere zum *Gegenstandspunkt* ebenfalls Argumente und passende Beispiel

1) **Behauptung:** _____

Begründung: _____

Beispiel: _____

2) ...

3) ...

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe 4 a

a) Eigene Standpunkte und Gegenargumente zu diesem Thema ausdrücken und ein stützendes Beispiel anführen.

1. Notiere zu *deinem Standpunkt* Argumente und stützende Beispiele.

1) **Behauptung:** Ich bin mir sicher, dass Uniformierung ein sehr guter Beitrag gegen Diskriminierung und Neid ist.

Begründung: Die Schuluniform lässt keine sozialen Unterschiede erkennen.

Beispiel: Meine Freundin, die aus armer Familie kommt, hat in der Schule kein Problem mit ihren Klamotten, weil wir alle gleich aussehen.

2) ...

3) ...

2. Notiere zum *Gegenstandspunkt* ebenfalls Argumente und passende Beispiel

1) Behauptung: Die Schuluniform ist eine finanzielle Last.

Begründung: Sie ist teuer.

Beispiel: Meine Eltern müssen die Schuluniform für mich und meine drei jüngeren Schwestern kaufen, und es kostet viel Geld.

2) ...

3) ...

b) Standpunkte, Argumente und stützende Beispiele von a) in zusammenhängenden Sätzen schreiben.

Beispiel für Aufgabe 4 b

b) Standpunkte, Argumente und stützende Beispiele (von a) in zusammenhängenden Sätzen schreiben

1) **Behauptung:** Ich bin mir sicher, dass Uniformierung ein sehr guter Beitrag gegen Diskriminierung und Neid ist.

Begründung: Die Schuluniform lässt keine sozialen Unterschiede erkennen.

Beispiel: Meine Freundin, die aus einer armen Familie kommt, hat in der Schule kein Problem mit ihren

Klamotten, weil wir alle gleich aussehen.

Nötige Redewendungen sind:

- Ein gutes Beispiel dafür ist ...
- ..., wie man am folgenden Beispiel sehen kann:
- Das wird im folgenden Beispiel deutlich:
- Lassen Sie mich dies nochmals an einem Beispiel veranschaulichen:

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe 4 b

Ich bin mir sicher, dass Uniformierung ein sehr guter Beitrag gegen Diskriminierung und Neid ist, weil die Schuluniform keine sozialen Unterschiede erkennen lässt. Ein gutes Beispiel dafür ist meine Freundin. Sie kommt aus einer armen Familie, hat aber in der Schule kein Problem mit der Suche nach modischen Klamotten, weil wir alle gleich aussehen.

c) Standpunkte, Argumente und stützende Beweise (externe Sachverhalte aus anderen Textquellen) schreiben.

Bemerkung: In dieser Aufgabe brauchen die Lernenden Zitate, um ihre Argumente belegen zu können. Besonders auf der Ebene der Begründung – wenn kein Beispiel angeführt wird – sind Textzitate wichtig! Unerlässlich ist auch dabei, dass die Lernenden in der Quellenangabe nachweisen, woher sie den zitierten Gedanken bezogen haben.

Im folgenden Arbeitsblatt wird zunächst gezeigt, wie man zitieren kann. Dann werden Standpunkte, Argumente und Zitate miteinander verknüpft, wie man im folgenden Beispiel sehen kann:

Beispiel für Aufgabe 4 c

c) Standpunkte, Argumente und stützende Beweise (externe Sachverhalte aus anderen Textquellen) in zusammenhängenden Sätzen schreiben.

Erklärungen für das Zitieren

Originaltext:

23.02.2005 Genevieve Wood

Studie: Psychologen der Universität in Gießen vergleichen zwei Hamburger Einrichtungen

Die Studie der Fachleute deckt sich mit den Erfahrungen von Lehrern und Schülern. 70% der Schüler aus der achten Klasse finden ihre Einheitskleidung gut. Das Klima innerhalb der Klasse sei viel besser. Auch das Mobbing sei weniger geworden.

Quelle: http://www.abendblatt.de/hamburg/article_309251/Bewiesen-Schueler-mit-Schulkleidung-lernen-besser.html

Möglichkeiten für Zitieren (vgl. Gigl 2005: 49 ff.):

1. Du zitierst einen ganzen Satz nach deinem Einleitungssatz *wörtlich*:

Ich bin mir sicher, dass Uniformierung ein sehr guter Beitrag gegen Diskriminierung und Neid ist, weil die Schuluniform keine sozialen Unterschiede erkennen lässt. Die Studie von Psychologen der Universität in Gießen hat ergeben: „70% der Schüler aus der achten Klasse finden ihre Einheitskleidung gut. Das Klima innerhalb der Klasse sei viel besser. Auch das Mobbing sei weniger geworden“ (Wood 2005: 5).

2. Du baust die Kernstelle *aus einem fremden Satz in deinen eigenen Satz*:

Ich bin mir sicher, dass Uniformierung ein sehr guter Beitrag gegen Diskriminierung und Neid ist, weil die Schuluniform keine sozialen Unterschiede erkennen lässt. Es lässt sich anhand der Untersuchungsergebnisse der Universität Gießen zum Einfluss der Uniformierung zweifelsfrei belegen, dass viele SchülerInnen die Einheitskleidung gut finden. Sie meinen: „Das Klima innerhalb der Klasse sei viel besser. Auch das Mobbing sei weniger geworden“ (Wood 2005: 5).

3. Du gibst den Inhalt eines Textes *mit eigenen Worten* wieder:

Ich bin mir sicher, dass Uniformierung ein sehr guter Beitrag gegen Diskriminierung und Neid ist, weil die Schuluniform keine sozialen Unterschiede erkennen lässt. Im Folgenden referiere ich die Forschungsergebnisse von Psychologen der Universität in Gießen. Sie gehen davon aus, dass die Einheitskleidung die Stimmung im Unterricht viel besser macht und die Diskriminierung auch weniger ist (vgl. Wood 2005: 5).

Aufgabe: Nun verbinde These, Argument und Beweise (aus anderen Textquellen) in einer zusammenhängenden Satzfolge miteinander.

Nötige Redewendungen sind z.B. :

- Es lässt sich anhand der Ergebnisse der neuesten Untersuchungen zur Hirnforschung belegen, dass
- Dazu liegen folgende Beweise vor:
- Im Folgenden referiere ich die Forschungsergebnisse von X
- X behauptet in seiner Untersuchung, dass

Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

Argument

Das starke Bedürfnis, so schlank zu werden wie bekannte Schauspielerinnen und Fotomodelle, kann zu psychischen Krankheiten wie Magersucht und Essstörung führen, weil viele Menschen, die eine gute Figur haben möchten, Körpergewicht und Essen so stark kontrollieren, dass sie fast nichts essen wollen und können.

Beweis

„Schlankheit wird gerade in unserer Gesellschaft, und besonders für junge Frauen und Mädchen (zunehmend aber auch junge Männer), gleichgesetzt mit Schönheit, Attraktivität, Kompetenz, Anerkennung. Manchmal sind es auch Hänseleien über Figur und Körpergewicht, die erst dieses Bedürfnis wecken. Wie auch immer – wenn dieses Ideal möglichst schlank und dünn zu sein, sehr wichtig wird, besteht ein hohes Risiko, das eigene Essverhalten so sehr zu ändern, dass es unausweichlich zu Mangelerscheinungen und damit zu ernsthaften Essstörungen kommt [...]“.

Quelle: www.c-d-k.de/psychotherapie-klinik/Stoerungen/anorexie_ursachen.html

Belege das Argument mit dem vorgegebenen Beweis.

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe 4 c

Das starke Bedürfnis, so schlank zu werden wie bekannte Schauspielerinnen und Fotomodell, kann zu psychischen Krankheiten wie Magersucht und Essstörung führen, weil viele Menschen, die eine gute Figur haben möchten, Körpergewicht und Essen so stark kontrollieren, dass sie fast nichts essen wollen und können. Dazu liegen folgende Beweise vor: wenn man möglichst schlank und dünn sein möchte, dann besteht „ein hohes Risiko, das eigene Essverhalten so sehr zu ändern, dass es unausweichlich zu Mangelerscheinungen und damit zu ernsthaften Essstörungen kommt“ (www.c-d-k.de/psychotherapie-klinik/Stoerungen/anorexie_ursachen.html).

Möglichkeit II

Vorgabe: Ein themenbezogener Text

Charakteristisch für den themenbezogenen Text bei der Möglichkeit II ist – genauso wie bei der Möglichkeit I –, dass der Text Pro- und Kontra-Argumente enthält und den Lernenden eine mehrdimensionale Betrachtung des Problems ermöglicht. Der Unterschied besteht nur in der Darstellungsmethodik des Textes, d.h. nicht der ganze Text wird auf einmal gelesen, sondern nur ein Textteil, der entweder Pro-Argumente oder Gegenargumente enthält. Dann lässt der Lehrende die Lernenden erraten, welche möglichen Positionen man zu dem Thema finden könnte. Durch diese einseitige Perspektivierung des Problems werden die Lernenden aktiviert und motiviert, das Gegenüber zu bedenken.

1. Den ersten Textteil, der nur Vorteile der thematischen Problematik beinhaltet, lesen und Stichpunkte notieren.
2. Sich überlegen, ob es zu der Aussage des Textes mögliche Gegenpositionen geben könnte und Pro- und Kontra-Argumente zum Textthema sammeln.
3. Den übrigen Textteil, der Gegenargumente enthält, lesen und Argumente bzw. Stichpunkte notieren.
4. Einzelne Pro-Argumente von Nr. 2 und Gegenargumente von Nr. 3 miteinander verbinden. Dabei werden nötige Redemittel vorgegeben.
5. Ein komplettes Argument formulieren (nötige Redemittel werden vorgegeben)

- a) Eigene persönlichen Standpunkte zum Thema, stützende Gründe und ein passendes Beispiel nennen.
- b) Standpunkte, Argumente und Beispiele miteinander in Sätzen schreiben.
- c) Standpunkte, Argumente und Beweise (externe Sachverhalte aus anderen Textquellen) in Sätzen schreiben.

Das folgende Beispiel bezieht sich auf das Thema „PC – Fluch oder Segen“

1. Den ersten Textteil lesen und die Stichpunktenotieren

Beispiel für Aufgabe 1

PC – Fluch oder Segen?

Der erste Textteil:

Computer sind sowohl in beruflichen wie privaten Bereichen allgegenwärtig und allgemein akzeptiert. Computer und Internet sind zwei Begriffe, die aus unserer heutigen Gesellschaft nicht mehr wegzudenken sind. Ob im Büro, an Schulen aller Art, im Café oder Zuhause, Computer sind fest im Alltag integriert. Dank neuer Akkus mit langer Laufleistung und stromsparender Prozesstechnologien können portable Computer heutzutage auch fast überall mithingegenommen werden. Was bedeutet für den Menschen diese Entwicklung? Ist sie ein Glücksfall und ein Segen oder ein unberechenbares Ereignis und ein Fluch? Die Antwort darauf bedarf einer genaueren Untersuchung.

Zunächst einmal ist der Computer eine Errungenschaft mit unschätzbaren Vorteilen und Erleichterungen für die berufliche und private Arbeit und die Kommunikation. Der Zugriff auf gespeicherte Informationen und selbst hergestellte Daten ist ebenso jederzeit möglich wie das Abfragen und Senden von Informationen und Daten. Ein nicht weniger wichtiger Vorteil ist das Erstellen, Visualisieren, Abrufen und Drucken von Präsentationen, Berichten, Briefen und Büchern, die je nach Bedarf weiter bearbeitet werden können. Dazu gehören natürlich auch das Erstellen und Bearbeiten von Collagen, Montagen und Bildern mit den entsprechend gespeicherten Programmen. Darüber hinaus ist die Kommunikation durch Emails, in virtuellen Chatrooms und auf Flirtlines und virtuellen Singletreffs für viele Menschen eine wichtige Aktivität. Durch die Entwicklung von Wireless LAN und die Bluetooth-Schnittstellen ist ein Internetzugang fast überall möglich, unterstützt durch transportable Notebooks. So kann ich z.B. jederzeit mit meiner Bank Kontakt aufnehmen oder mich in virtuellen Shops über Produkte jeglicher Art informieren und bestellen. Weniger wichtig ist zumindest für mich die Unterhaltung mit elektronischen Spielen oder die Gestaltung von Netzwerkspielen mit Menschen an einem lokalen Ort oder im

Netz. [...].

Quelle: Pro/Contra. Die Erörterung (Schardt und Stolz 2011: 28)

Notiere die Stichpunkte

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe 1

1. Der Zugriff auf gespeicherte Informationen ist jederzeit möglich.
2. Das Erstellen, Visualisieren, Abrufen und Drucken von Präsentationen, Berichten ist einfach.
3. Die Kommunikation durch E-Mails macht das Leben leichter.
4. _____.
5. _____.

2. Sich überlegen, ob es zu der Aussage des Textes mögliche Gegenpositionen geben könnte, und Pro- und Kontra-Argumente sammeln.

Beispiel für Aufgabe 2

Pro-Argumente im Text	Mögliche Gegenpositionen

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe 2

Pro-Argumente im Text (Vorteile der Computer)	Mögliche Gegenpositionen (Nachteile der Computer)
Der Zugriff auf gespeicherte Informationen ist jederzeit möglich.	Da muss man sich noch kritischer überlegen, welche Informationen glaubhaft sind und welche nicht.
Das Erstellen, Visualisieren, Abrufen und Drucken von Präsentationen, Berichten ist einfach.	Man muss manchmal extra für den Internetzugang bezahlen.
Die Kommunikation durch E-Mails macht das Leben leichter.	Durch jederzeitige Erreichbarkeit hat man kaum persönlichen Freiraum.
...	...
...	...

3. Den anderen Textteil darstellen und Argumente notieren.

Beispiel für Aufgabe 3

Der übrige Textteil:

Die traditionelle Form der Kommunikation durch persönliche Gespräche und Blickkontakte verlieren ebenso an Bedeutung wie der Briefkontakt mit persönlicher Handschrift. Traditionelle Medien wie Buch, Radio oder Zeitung haben keine Chance gegen die digitale Konkurrenz. Es ist auch bedenklich, dass die soziale Vereinsamung durch die virtuelle Kommunikation und die Kommunikation mit sich selbst weiter fortschreitet. Mir stellt sich die Frage, ob jederzeitige Erreichbarkeit tatsächlich zu jeder Zeit erstrebenswert ist. Und ebenso wie wichtig ist tatsächlich die eigene Zurschaustellung in sozialen Netzwerken wie z.B. Facebook? Ich will kein gläsernes Dasein führen und jederzeit von fremden Menschen durch Eingriffe ins Netz sogar beobachtet werden können. Abgesehen davon ist die Möglichkeit der illegalen Datenbeschaffung und des Austausches dieser Daten eine kriminelle Entwicklung, die inzwischen unglaubliche Dimensionen umfasst. Aber auch die bewusste Zerstörung von Hard- und Software durch Entwickeln und Verbreiten von Viren im Netz durch Personen mit hoher krimineller Energie stellt einen Fluch dieser digitalen Entwicklung dar, die noch längst kein Ende gefunden hat.

Quelle: Pro/Contra. Die Erörterung (Schardt und Stolz 2011: 28)

Eigene Argumente mit den Argumenten im zweiten Textteil vergleichen! Was ergänzt du noch?

Weitere Argumente
1.
2..
3.
4.
5..

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe 3

Weitere Argumente
1. Die traditionelle Form der Kommunikation durch persönliche Gespräche und Blickkontakte verlieren ebenso an Bedeutung.
2. Man kann jederzeit von fremden Menschen durch Eingriffe ins Netz sogar beobachtet werden wie z.B. Facebook.
3. Es gibt auch illegale Datenbeschaffung.
4. Man findet auch die bewusste Zerstörung von Hard- und Software durch Entwickeln und Verbreiten von Viren im Netz.
5. Heutzutage sieht man oft Kriminalität im Internet.

4. Einzelne Argumente von Nr. 2 und Nr. 3 miteinander verbinden. Dabei werden nötige Redemittel vorgegeben:

Beispiel für Aufgabe 4

4. Verbinde einzelne Argumente von Nr. 2 und Nr. 3 miteinander.

Nötige Redewendungen:

Überleitungen, die Argumentationsteile aneinanderreihen, z.B.:

- Ebenso wichtig wie ... ist ...
- Nicht vergessen werden darf ...
- Vorteilhaft ist auch ... , weiter ist zu erwähnen, dass ... , dazu kommt noch, dass ...
- Schließlich muss darauf hingewiesen werden, dass ...

Überleitungen, die Gegensätze markieren, z.B.:

- Jedoch muss man sagen, dass ...

- Allerdings muss man bedenken, dass ...
- obwohl ..., trotzdem ...
- einerseits ... , andererseits ...
- Es darf aber nicht übersehen werden, dass ...

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe 4

Der Zugriff auf gespeicherte Informationen ist jederzeit möglich, deshalb ist das Erstellen, Visualisieren, Abrufen und Drucken von Präsentationen eine einfache Sache. **Vorteilhaft ist auch**, dass die Kommunikation durch Emails das Leben leichter macht. **Allerdings muss man auch bedenken**, dass eine E-mail typischerweise kurz und sachlich sein muss und man sich dadurch nicht ausdrücken kann, wie man will. **Dazu kommt noch**, dass man Zeit für persönliche Gespräche mit seinen Familienmitgliedern verliert, wenn man viel Zeit für Internet verwendet. **Darüber hinaus** gibt es auch illegale Datenbeschaffung und die bewusste Zerstörung von Hard- und Software durch Entwickeln und Verbreiten von Viren im Netz.

5. Ein komplettes Argument formulieren:

a) Eigene persönliche Standpunkte und Gegenargumente zu diesem Thema ergänzen und stützende Gründe dafür sowie ein passendes Beispiel nennen.

Beispiel für Aufgabe 5 a

a) Notiere zu eurem Standpunkt Argumente und ein stützendes Beispiel.

Behauptung: _____

Begründung: _____

Beispiel: _____

b) Notiere zum Gegenstandspunkt ebenfalls Argumente und ein stützendes Beispiel.

Behauptung: _____

Begründung: _____

Beispiel: _____

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe 5 a

a) Notiere zu eurem Standpunkt Argumente und ein stützendes Beispiel.

Behauptung: Internet erleichtert den Zugang zu Wissen.

Begründung: Der Zugriff auf Informationen ist jederzeit möglich.

Beispiel: Um Informationen zu bekommen, brauchen die Studierenden nicht immer in die Bibliothek zu gehen.

b). Notiere zum Gegenstandspunkt ebenfalls Argumente und ein stützendes Beispiel.

Behauptung: Internet zerstört die Beziehungen in der Familie.

Begründung: Durch Internet verliert man Zeit für Gespräche mit der Familie.

Beispiel: Viele Jugendliche unterhalten sich nur wenig mit ihren Eltern, weil sie sehr oft online sind wie z.B. Facebook, Line und Youtube.

b). Standpunkte, Argumente und Beispiele von a in Sätzen schreiben.

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe 5 b

Behauptung: Internet zerstört die Beziehungen in der Familie.

Begründung: Durch das Internet verliert man Zeit für Gespräche mit der Familie.

Beispiel: Viele Jugendliche unterhalten sich nur wenig mit ihren Eltern, weil sie sehr oft online sind wie z.B. Facebook, Line und Youtube.

Durch Internet verliert man Zeit für Gespräche mit der Familie, deshalb kann Internet die Beziehung in der Familie zerstören wie z.B., viele Jugendliche unterhalten sich nur wenig mit ihren Eltern, weil sie sehr oft online sind wie z.B. Facebook, Line und Youtube.

c) Standpunkte, Argumente und Beweise (externe Sachverhalte aus anderen Textquellen) in Sätzen formulieren (siehe die Aufgabe 4 c bei der Möglichkeit I).

Phase III: Textschreiben

Schritt 1. Planen

a) Die Aufgabenstellung genau und möglichst mehrmals lesen und sich mit dem Schreibthema auseinandersetzen, um zu erkennen, welche Aspekte des Themas behandelt werden sollten. Hier werden Hilfsfragen geboten oder die Studierenden sollten die Hilfsfragen gemeinsam stellen.

b) Text planen: Informationen zur Einleitung, zum Diskussionsteil und zum Schluss sortieren.

Schritt 2. Formulieren

Einen Text schreiben (dabei werden nötige Redewendungen vorgegeben).

Schritt 3. Überarbeiten: Einige Methoden zur Textüberarbeitung werden vorgeschlagen.

a) den eigenen Text überarbeiten

b) den fremden Text überarbeiten

Das folgende Beispiel bezieht sich auf das Schreiben zum Thema „Schuluniform – Was spricht dafür, was dagegen?“

Schritt 1 Planen

a) Die Aufgabenstellung soll zunächst genau und möglichst mehrmals gelesen werden. Dabei werden die Hilfsfragen zum Schreibthema vorgegeben, damit die Lernernden wissen, welche unterschiedliche Aspekte des Themas behandelt werden sollten (oder die Lernenden stellen zu diesem Thema gemeinsam Hilfsfragen).

Beispiel für Schritt 1 a: Hilfsfragen

a) Lies die Aufgabenstellung genau und möglichst mehrmals und beantworte folgende Fragen!

- Warum ist es besser, eine Schuluniform zu tragen?
- Warum ist es besser, mit Privatkleidung zur Schule zu gehen?
- Was ist dein Standpunkt zu diesem Thema? Kannst du deinen Standpunkt nachvollziehbar begründen sowie stützende Beispiele geben?
- Gibt es stützende sachbezogene Sachverhalte oder Forschungsergebnisse?
Oder hast du noch Fragen?

b) Text planen: Informationen zur Einleitung, zum Diskussionsteil und zum Schluss sortieren

Beispiel für Schritt 1 b: eine Gliederung schreiben

b) Setze relevante Informationen in die Einleitung, in den Diskussionsteil und den Schlussteil ein!

Gliederung

Einleitung

Zur Bemerkung: In einer Einleitung wird das Thema nochmals erklärt und genannt, warum das Thema gerade aktuell oder wichtig ist.

Diskussionsteil

Pro-Argumente

Kontra-Argumente

Schlussteil:

Zur Bemerkung: Man zieht aus den vorgebrachten Daten einen logischen Schluss, und bei der Schlussfolgerung ist eine Stellungnahme mit noch zu bedenkenden Aspekten zu berücksichtigen.

Mögliche Ergebnisse zur Schritt 1 b: eine Gliederung schreiben**b) Setze relevante Informationen in die Einleitung, in den Diskussionsteil und den Schlussteil ein!****Gliederung****Einleitung**

Zur Bemerkung: In einer Einleitung wird das Thema nochmals erklärt und genannt, warum das Thema gerade aktuell oder wichtig ist.

Aussehen und die neusten Trends = sehr wichtig und den Schulalltag beeinflussen.

Markenprodukte und teurer Besitz = Statussymbol

Mangel an diesen = für manche Leute unauslöschbar

Schuluniform = eine Lösung?

DiskussionsteilPro-Argumente

Schuluniform:

- ein guter Beitrag gegen Diskriminierung, Neid und Mobbing → keine sozialen Unterschiede erkennen lassen

- das Gemeinschaftsgefühl stärken
- Schule zur Bildung dienen, nicht zur Selbstpräsentation
- keine Probleme bei der morgendlichen Kleiderwahl
- ...

Kontra-Argumente

Die Schuluniform:

- Konkurrenzkampf zwischen den Schulen
- die Freiheit begrenzen und viel Geld kosten.
- sehr monoton, immer gleiche Kleidung zu tragen

Schluss

Heutzutage

- Diskriminierung im Schulalltag = stärker
- Materialien und teurer Besitz = nicht am wichtigsten
- Schuluniform als eine Lösung

Schritt 2 Formulieren

Einen Text schreiben

Beispiel für Aufgabe Schritt 2: Formulieren

Aufgabe: Text schreiben

Zur Berücksichtigung: Ein logischer Überleitungssatz zu dem anderen Argumentationsteil (Pro zu Kontra, Kontra zu Pro) und zum Schluss, Gründe sowie stützende Beispiele sollten zugleich auch beachtet werden.)

Nötige Redewendungen

Überleitungen, die Argumentationsteile aneinanderreihen, z.B.:

- An erster Stelle wäre zu nennen ...
- Außerdem noch ... , hinzu kommt ...
- Dabei muss auch bedacht werden, dass ...
- Schließlich sei daran erinnert, dass ...

Überleitungen, die Gegensätze betonen, z.B.:

- Es darf jedoch auch nicht übersehen werden, dass ...
- Trotz dieser Gründe darf nicht übersehen werden, dass ...
- Dem steht allerdings dagegen, dass ...

- Trotz all dieser Überlegungen, gibt es Argumente, die für ... sprechen.

Überleitungen, die einen Schluss signalisieren, z.B.:

- Aus all dem ist wohl zu ersehen, dass ...
- All das führt zu der Überzeugung, dass ...
- Das alles spricht also dafür, dass ...
- Hauptsächlich wird man also davon auszugehen haben, dass ...

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe Schritt 2: Formulieren

„Schuluniform: was spricht dafür, was dagegen?“

Heutzutage beschäftigen sich viele Schüler mit dem Aussehen und den neuesten Trends. Dadurch wird auch der Schulalltag beeinflusst. Markenprodukte und teurer Besitz nehmen einen höheren Stellenwert ein. Sie sind Statussymbol und der Mangel an diesen ist für manche Leute unauslöschbar. Deshalb beschäftigt man sich heutzutage mit der immer aktuellen Diskussion „Schuluniform – brauchen wir das?“

Schuluniform ist ein guter Beitrag gegen Diskriminierung, Neid und Mobbing, weil sie keine sozialen Unterschiede erkennen lässt und das Gemeinschaftsgefühl stärkt. Psychologen der Universität in Gießen behaupten in ihrer Untersuchung, dass die Schuluniform das Klima innerhalb der Klasse viel besser macht und das Mobbingproblem auch reduziert (vgl. <http://www.abendblatt.de/hamburg/article309251/Bewiesen-Schueler-mit-Schulkleidung-lernen-besser.html>). Weiter ist auch zu erwähnen, dass wir am Morgen Zeit sparen können, weil es keine Probleme mit der morgendlichen Kleiderwahl gibt. (...).

Trotz all dieser Überlegungen gibt es Argumente, die gegen eine Schuluniform sprechen. Zunächst mal begrenzt die Schuluniform die Freiheit. Es ist sehr monoton, fast täglich die gleiche Kleidung zu tragen. Hinzu kommt noch das Problem mit dem Konkurrenzkampf zwischen den Schulen, weil das Gemeinschaftsgefühl durch die Schuluniform gestärkt wird. Es steht oft in der Zeitung, dass es

Schlägereien zwischen unterschiedlichen Schulen gibt. (...).

Aus all dem ist wohl zu ersehen, dass die Schuluniform vorteilhafter ist. Besonders wenn unsere Gesellschaft eine Konsumgesellschaft geworden ist, dann soll den Schülern beigebracht werden, dass Materialien und teurer Besitz nicht das Wichtigste im Leben sind. Mit der Einführung einer Schuluniform würde das Leben wieder im Vordergrund stehen. Außerdem ist dies eine gute Übung, denn auch im Berufsleben muss man vielleicht gewisse Kleidervorschriften einhalten.

Schritt 3 Überarbeiten

Nach dem Textschreiben werden die Lernenden nun dazu befähigt, eigene und fremde Texte zu überarbeiten und anhand der Rückmeldungen der anderen eigene Texte zu verbessern. Um dies zu leisten, werden folgende Methoden zur Textüberarbeitung vorgeschlagen.

Methodenvorschläge zur Entwicklung der Kompetenz zur Textüberarbeitung³⁰

a) Den eigenen Text überarbeiten

Fragen	Ich kann gut ☺	Ich kann weniger gut ☹	Ich kann eher nicht ☹
Inhalt (Argumentationsgestaltung)			
1. Kann ich mir eine eigene Meinung bilden und verständlich formulieren?			
2. Kann ich meine Meinung sachbezogen bzw. nachvollziehbar begründen?			
3. Kann ich meinen Standpunkt mit mehreren Argumenten begründen?			
4. Kann ich mögliche Meinungsabweichungen vorbringen?			
5. Kann ich mögliche Meinungsabweichungen begründet entkräften?			

³⁰ angelehnt an den Kriterien der Bundesverwaltungsamt-Zentralstelle für das Auslandschulwesen-Deutschsprachdiplom der Kulturministerkonferenz, Handreichungen für die schriftlichen kommunikativen Niveaustufen B1: <http://www.auslandschulwesen.de/nn-1512944> Austa; Schmolzer-Eibinger 2008: 144ff.

Sprache			
1. Reichen meine Kenntnisse über den Wortschatz und die Strukturen aus, um sich zum Thema zu äußern?			
2. Kann ich sowohl einfache als auch anspruchsvolle Kohäsionsmittel mit nur wenigen Ausnahmen korrekt verwenden?			
3. Kann ich Verweismittel verwenden, die sich auf das Erwähnte beziehen und inhaltliche Zusammenhänge von Aussagen unterstützen?			
4. Kann ich Verknüpfungsmittel logisch-adäquat einsetzen?			
5. Kann ich differenzierte sprachliche Mittel verwenden?			
Textstruktur			
1. Kann ich meinen Text dreiteilig aufbauen: Einleitung - Diskussionsteil - Schluss?			
2. Kann ich meine Gedanken nachvollziehbar und logisch-adäquat gliedern?			
3. Kann ich in jedem Abschnitt die Kernaussage fokussieren?			
4. Kann ich die Abschnitte sinnvoll aneinanderreihen?			

b) Einen fremden Text überarbeiten

Bei der Überarbeitung muss sich der Verfasser des Textes nämlich getrauen, seinen Text den anderen darzustellen, sich mit der Kritik anderer auseinanderzusetzen und darüber hinaus abschätzen können, ob die Tipps und Vorschläge für ihn überhaupt brauchbar sind. Die Studierenden sollen darüber hinaus den Text ihres Mitlernenden möglichst sachlich, und zwar auf der Basis der vereinbarten Kriterien bewerten und analysieren.

Gemeinsam sind an folgenden drei Methoden zur Überarbeitung von Texten, dass der Überarbeitende zunächst von dem, was ihm am Text seines Lernpartners gut gefallen hat, spricht, dann davon, was er an dessen Text nicht versteht oder was ihm nicht so gut gefällt. Das hat zur Folge, dass der Verfasser des Textes sich nicht beleidigt fühlt. Von besonderer Wichtigkeit ist auch dabei, dass die Überarbeitung sich nicht nur auf den sprachlichen, sondern auch auf den inhaltlichen und strukturellen Aspekt

beschränken soll, und jede Korrektur oder Meinung über die Textstellen begründet **explizit werden muss. Die vorzuschlagenden Methoden sind „Deine Seite-meine Seite“** (Lange 1999), Textlupe (Böttcher/Wagner 1993: 2010) und Autoren-Interview (Pommerin 1996).

1. „Deine Seite-meine Seite“ (Lange 1999)

(meine Seite)	(deine Seite)
-----	-----
-----	-----
Text	Kommentare
-----	-----
-----	-----

Der Lernende verfasst auf der linken Seite eines doppelseitigen Blattes seinen Text. Der rechte Seite wird jeweils freigehalten für den Dialog mit dem Partner bzw. dem Überarbeitenden über den Text. Im Dialog kann es um sprachliche Fehler, unklare Textstellen oder Vorschläge gehen. Diese Methode hat viele Vorteile. Sie ermöglicht eine ausführliche Kommentierung, sogar ein exemplarisches Weiterschreiben, Erweitern oder Ergänzen des Originaltextes und zeigt dadurch sehr viel über den Verstehensprozess des Lernenden und wie er diesen wahrnimmt und einschätzt. Eine Überarbeitung in der dialogischen Form ermöglicht dem Schreibenden daneben auch eine beachtliche Sensibilität für die Leserperspektive und Kommunikationssituation.

2. Textlupe (Böttcher/Wagner 1993: 2010)

Nach dem Textschreiben tauschen die Lernenden ihre Texte aus. Sie erhalten hierfür einen Beurteilungsbogen, der es ihnen erleichtert, den fremden Text oder bestimmte **Textstellen „unter die Lupe zu nehmen“**. Die Lernenden nehmen abwechselnd die Rolle des Schreibers und Lesers ein. Wichtig ist dabei, dass sie den Text aufmerksam und kontrollierend lesen, um folgende Fragen zu beantworten:

- Was im Text ist gut? (Das hat mir besonders gut gefallen.)

- Welche (sprachlichen und inhaltlichen) Vorschläge kann man machen?
(Hier fällt mir etwas auf!)
- Was im Text bleibt unklar? (Hier habe ich noch Fragen.)

Bei der Textlupe arbeiten die Lernenden schriftlich allein oder in Kleingruppen (drei bis maximal fünf Lernende) mithilfe eines strukturierten Kommentarbogens, wie es hier dargestellt wird:

Die Arbeit von der Gruppe	Das hat mir besonders gut gefallen	Hier fällt mir etwas auf!	Hier habe ich noch Fragen!

Jedes Gruppenmitglied trägt seinen Kommentar in den Beurteilungsbogen ein. Ihre Einschätzungen und Vorschläge sind Grundlage für die Textreflexion und zugleich Überarbeitungshinweise für den Schreibenden.

3. Autoren-Interview (Pommerin 1996)

Das Verfahren des Autoren-Interviews vollzieht sich in der Gruppenarbeit (drei bis maximal fünf Lernende). Der Schreibende erhält zunächst eine konstruktive Rückmeldung, wird aber nach inhaltlichen oder semantischen Lücken und Widersprüchen direkt befragt. Jedes Gruppenmitglied hat die Aufgabe,

1. positive Wahrnehmungen auszudrücken (Was gefällt mir? Was finde ich interessant?)
2. Neugier darzustellen (Was möchte ich noch gern wissen?)
3. Leerstellen und Irritationen feststellen (Was ist mir unklar geblieben? Was fehlt mir im Text?)
4. Fehler und Mängel feststellen (Was erschwert das Verständnis? Gibt es logische Sprünge?)
5. **„Meine Vorschläge zu formulieren“** (Ideen, die den Text interessanter machen können, Formulierungsvorschläge, andere Wörter, Sprachbilder ...) (vgl. auch Merz-Grötsch 2010: 91).

Diese oben genannten Fragen können in folgendem Kommentarbogen formuliert werden:

Die Arbeit von der Gruppe	Was gefällt mir?/ Was finde ich interessant?	Was möchte ich noch gern wissen?	Was ist mir unklar geblieben?	Was erschwert das Verständnis? (Gibt es logische Sprünge?)	Meine Vorschläge zu formulieren

Nach dem Erhalten der Rückmeldungen kommt der Schreibende dann dazu, über die Überarbeitungsvorschläge für seinen Text nachzudenken und ihn zu überarbeiten bzw. neu zu formulieren. Dadurch wird ihm bewusst gemacht, dass der Prozess der Überarbeitung ganz selbstverständlich zum Schreiben gehört. Der Schreibende muss in der Theorie seinen Text so lange überarbeiten oder überarbeiten lassen, bis er sich sicher fühlt, einen guten Text geschrieben zu haben. Praktisch stimmt dies jedoch nicht, weil man im Unterricht aus Zeitgründen seinen Text nicht so oft korrigieren kann, wie man will. Trotzdem ist es sehr wichtig und nötig, den Lernenden die Möglichkeit für die Textüberarbeitung zu geben, damit die Bewusstheit dieses Teilvorgangs und die metakognitive Kompetenz aufgebaut und ausgebaut werden, d.h. die Lernenden haben die Möglichkeit, reflektiert denken zu lernen, z.B. darüber nachzudenken, was sie im Text interessant finden, was sie nicht verstehen, und was sie im Text ergänzen sollen, um den Text interessanter und verständlicher zu machen. Sie denken also über das Geschriebene der anderen und über ihr Verständnis für den Text nach.

6.2.2 Übungsvorschläge für Deutschlernende an der Schule

Im Folgenden werden Übungsbeispiele für Deutschlernende in der Schule vorgeschlagen. Im Vergleich zu den oben genannten Aufgabenbeispielen sollen die Übungen für Deutschlernende an der Schule etwas stärker als die für Deutschstudierende lenken. Da das argumentative Schreiben den Lernenden in der Schule als besonders schwierig und komplex erscheint, brauchen sie bestimmte Übungen, die sie zum Training der textsortenspezifischen Formulierung und zur Erweiterung der inhaltlichen und sprachlichen Kenntnisse hinführen. Die Übungen sollen sie dazu befähigen, den Horizont des Sach- und Sprachwissens so stark zu erweitern, dass sie anschließend in der Lage sind, ohne große Schwierigkeiten bestimmte Bedingungen beim Verfassen von argumentativen Texten zu erfüllen. Im Folgenden sollen nun Übungsbeispiele dargestellt werden.

Phase I: Sammlung von Informationen

Möglichkeit I

Vorgabe: Ein themenbezogener Impuls (Stichwort, Bild, Expertenmeinung, Befragung von Personen, Nachschlagewerke, Zeitungsartikel, grafische Darstellung, Zitate von Autoritätspersonen etc.)

1. Etwa 5 Minuten lang alles aufschreiben, was einem zu diesem Bild bzw. Stichwort einfällt (egal ob auf Thailändisch oder auf Deutsch), um den Schreibfluss nicht abreißen zu lassen. Man soll weiterschreiben, auch wenn einem nichts einfällt (z.B. a a a a).

Beispiel für Aufgabe 1

Das Thema „Frauen- und Männerrolle in der Familie“

I. Wenn wir von „Frauenrollen“ sprechen, was fällt euch ein?

II. Wenn wir von „Männerrollen“ sprechen, was fällt euch ein?

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe 1

Das Thema „Frauen- und Männerrolle in der Familie“

I. Wenn wir von „Frauenrollen“ sprechen, was fällt euch ein?

Frauen müssen kochen, putzen, Kinder erziehen, arbeiten. Sie sind sehr müde aber müssen auch Geld verdienen aaa have to please ihren Mann und seine Eltern. aaaaaa das ist nicht fair für sie ...

II. Wenn wir von „Männerrollen“ sprechen, was fällt euch ein?

Männer müssen viel arbeiten und brauchen den Haushalt nicht zu machen. Sie haben mehr Freiheit aaaaaa. Sie treffen nach der Arbeit seine Freunde und trinken zusammen. Sie sind auch flirt. aaaaaaaaa nur weniger helfen ihrer Frau im Haushalt ...

2. Einen themenbezogenen Text vom Lehrenden bekommen und daraus eine Inhaltsangabe schreiben

Charakteristisch für den themenbezogenen Text ist, dass er nicht zu lang und nicht zu schwer ist, sonst haben die Lernenden unter Umständen keine Lust mehr zu schreiben. Darüber hinaus soll der Text einen Überblick über das Thema schaffen und die Kenntnisse in Bereichen von Inhalt und Sprache vergrößern. Diese Kenntnisse bereiten die Lernenden auf das spätere Schreiben vor, damit sie das Gefühl haben, dass sie auch „etwas“ außerhalb der Welt des Ichs zu schreiben haben.

3. Die Inhaltsangabe mit anderen Gruppen austauschen.

4. Die Inhaltsangabe der anderen in einem Kommentarbogen kommentieren.

Die Inhaltsangabe von der Gruppe	Das hat mir besonders gut gefallen.	Hier fällt mir etwas auf!	Ich habe noch Fragen!

5. Sich über die Rückmeldung der anderen Gedanken machen und den eigenen Text überarbeiten.

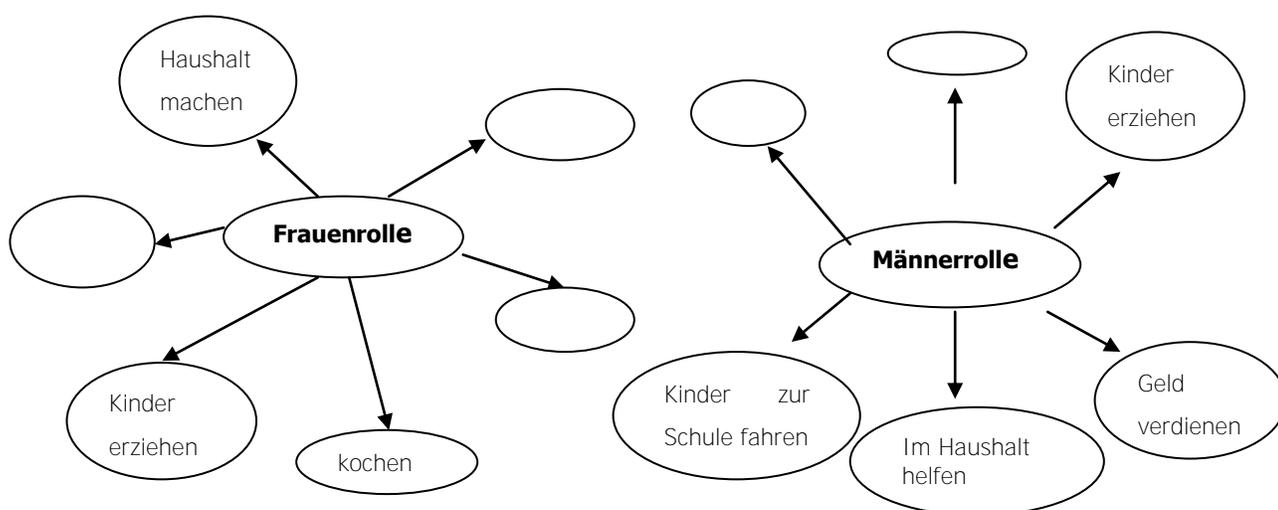
Möglichkeit II

Vorgabe: Ein themenbezogener Impuls (Zitate, Bild, Expertenmeinung, Befragung von Personen, Nachschlagewerke, Zeitungsartikel grafische Darstellung, Zitate von Autoritätspersonen etc.)

1. Assoziogramme erstellen oder Gespräche über den gestellten Impuls führen, um vorhandenes Wissen zu aktivieren und neues Wissen zu erwerben, z.B. zum Thema „Frauen- und Männerrolle in der Familie“

Beispiel für Assoziogramm

Was fällt euch ein, wenn wir von „Frauenrolle“ oder „Männerrolle“ sprechen?



2. Im Internet relevante Sachverhalte bzw. einen Text zum Schreibthema recherchieren und daraus eine Inhaltsangabe schreiben. Der Lehrende sollte seinen Lernenden interessante Websites vorschlagen, z.B. www.goethe.de oder www.deutschlernen-online.net. Dabei sollte er auch für die SchülerInnen, die irgendeine Art von Hilfe wollen (z.B. nach schwer verständlichen Textstellen fragen), zur Verfügung stehen.

3. Die Inhaltsangabe mit anderen Gruppen austauschen und Kommentare dazu machen. Dabei geht es in erster Linie um den Stil und den Textinhalt. Im Folgenden sind diese Kriterien vorzuschlagen³¹.

Dimension	Kriterien	Fehler/Vorschläge
Sprache	1. Gibt es folgende Fehler? <ul style="list-style-type: none"> - Orthografie - Falsche Zeichensetzung - Falsche Verweismittel - Verbflexion - Genusbildung - Adjektivdeklinatation - Wortstellung im Nebensatz 2. Welche Sätze kannst du nicht ganz verstehen? 3. Gibt es falsche Verknüpfungsmittel?	
Inhalt	1. Gibt die Zusammenfassung die wesentlichen Argumente des Primärtextes richtig wieder? 2. Ist die Zusammenfassung deutlich kürzer? 3. Erhält der Text noch Überflüssiges?	
Aufbau	1. Wird der Text mit je einem sinnvollen Satz begonnen bzw. beendet, in dem beispielsweise das zentrale Thema benannt wird? 2. Ist die gewählte Reihenfolge der Argumentation angemessen?	

³¹ angelehnt an die Kriterien von Becker-Mrotzek/Böttcher (2006: 154)

Die Kriterien können im Thailändischen verfasst werden, damit sie für die Lernenden bzw. die Anfänger verständlich sind.

การประเมินด้านต่างๆ	เกณฑ์การประเมิน	ข้อผิดพลาด/คำแนะนำ
ภาษา	1. งานเขียนมีข้อผิดพลาดเหล่านี้หรือไม่ <ul style="list-style-type: none"> - สะกดผิด - ใส่เครื่องหมายวรรคตอนผิด - ใช้สรรพนามผิด - ผันกริยาผิด - ผันคำหน้านามผิด - ผันคำวิเศษณ์ผิด - เรียงคำในประโยคผิด 2. ประโยคใดบ้างที่อ่านแล้วไม่เข้าใจ 3. มีการใช้คำสันธานผิดบ้างหรือไม่	
เนื้อหา	1. ในการสรุปความมีการอ้างถึงประเด็นหรือใจความสำคัญของตัวบทต้นฉบับได้ถูกต้องครบถ้วนหรือไม่ 2. บทสรุปสั้นกว่าตัวบทต้นฉบับหรือไม่ 3. บทสรุปมีข้อความที่เยิ่นเย้อหรือไม่	
โครงสร้าง	1. ในบทสรุปมีการเลือกใช้ประโยคที่แสดงให้เห็นถึงการนำเข้าสู่หัวข้อเรื่อง และประโยคที่แสดงถึงตอนจบของหัวข้ออย่างชัดเจนหรือไม่ 2. มีการร้อยเรียงเนื้อหาและประเด็นต่างๆอย่างเป็นไปตามลำดับ	

4. Sich über die Rückmeldung der anderen Gruppen Gedanken machen und den eigenen Text überarbeiten

Phase II: Mehrdimensionale Problembetrachtung

Möglichkeit I

Vorgabe: Eine Einführungsübung und ein themenbezogener Text

Die Einführungsübung soll nicht zu schwer sein. Durch sie lernen die SchülerInnen, dass es unterschiedliche Meinungen zu einem Thema geben kann, und auch wie bzw. mit welchen Redewendungen man seine Meinung ausdrücken kann.

Charakteristisch für den themenbezogenen Text ist, dass er Mehrspektivierungen des kritischen Punktes zeigt und die Lernenden zum Denken an weitere mögliche Meinungsabweichungen anregt.

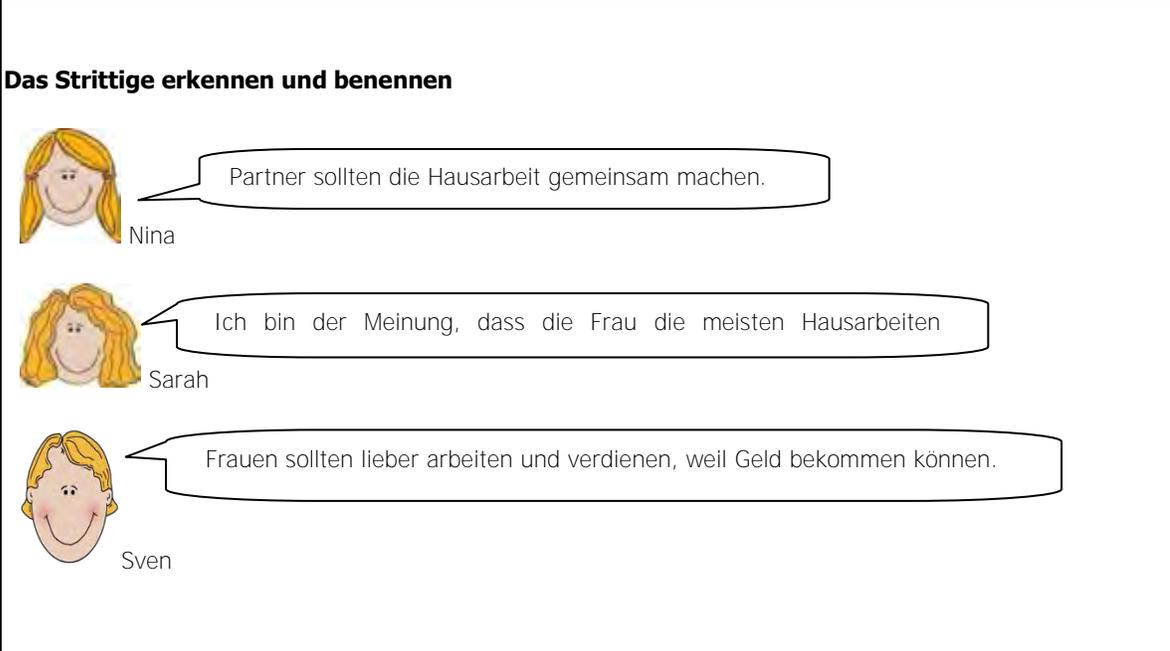
1. Eine Einführungsübung machen
2. Einen themenbezogenen Text einmal durchlesen und ihn im Großen und Ganzen verstehen.
3. Den Text ein zweites Mal durchlesen, ihn ganz genau verstehen und die Fragen zum Text beantworten, um das Textverständnis zu prüfen.
4. Die Behauptungen bzw. die Argumente im Text auflisten und mögliche Gegenargumente bedenken.
5. Die Verwendung von Konnektoren trainieren.
6. Eigene Meinungen begründet ausdrücken.

Das folgende Beispiel bezieht sich auf das Thema „Frauen – und Männerrolle in der Familie“

1. Eine Einführungsübung machen

Beispiel für eine Einführungsübung

Das Strittige erkennen und benennen

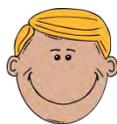


The illustration shows three cartoon characters, each with a speech bubble. Nina, a woman with blonde hair, says: "Partner sollten die Hausarbeit gemeinsam machen." Sarah, another woman with blonde hair, says: "Ich bin der Meinung, dass die Frau die meisten Hausarbeiten". Sven, a man with blonde hair, says: "Frauen sollten lieber arbeiten und verdienen, weil Geld bekommen können."

Nina: Partner sollten die Hausarbeit gemeinsam machen.

Sarah: Ich bin der Meinung, dass die Frau die meisten Hausarbeiten

Sven: Frauen sollten lieber arbeiten und verdienen, weil Geld bekommen können.



Tobias

Ich finde, dass Männer im Haushalt helfen sollten, weil Frauen schon die Kinder erziehen müssen.

Aufgabe: Vervollständige den Satz:

1. In den Äußerungen ist strittig, _____ .
2. Nina vertritt die Meinung, dass _____ .
3. Sarah ist der Überzeugung, dass _____ .
4. Sven ist der Auffassung, dass _____ .
5. Tobias setzt sich dafür ein, dass _____ .
6. Und du? Ich bin der Auffassung, dass _____ .

2. Den Text einmal durchlesen und ihn im Großen und Ganzen verstehen.

Beispiel für Aufgabe 2

Text I: Meine Frau, die bleibt zu Hause

Timo hat gerade einen siebzehnten Geburtstag gefeiert. Er besucht ein Gymnasium in Würzburg. Über die Zukunft der Frau, die er einmal heiraten wird, hat er schon ganz genaue Vorstellungen. Mit Timo sprach Viola Roggenkamp.

Viola: Timo, du möchtest Jurist werden, heiraten und Kinder haben. Was ist, wenn deine zukünftige Frau der Meinung ist, dass du die Kinder großziehen sollst?

Timo: Dann ist das nicht meine zukünftige Frau.

Viola: Ach so.

Timo: Ja, die Frau, die ich mal heirate, bleibt zu Hause, bei unseren Kindern.

Viola: Und warum du nicht?

Timo: Die Mutter ist die Mutter. Ich finde das überhaupt ziemlich schlimm, wie die Frauen heute über ihre Kinder sprechen, wie über Autos.

Viola: Was meinst du damit?

Timo: Ja. So. Naja, wie ich gesagt habe: Park' ich mal mein Kind für fünf Stunden im Kindergarten. Oder: Park' ich mal mein Kind für den halben Tag bei so einer Tagesmutter. Nur, damit die richtige Mutter sich mit ihren Freundinnen treffen kann. Oder, meinetwegen, arbeiten geht. Wozu? Braucht sie oft gar nicht. Wenn

der Mann genug für die Familie verdient? Dann lässt sie ihre Kinder im Stich. Das finde ich nicht gut.

Viola: Was findest du daran nicht gut?

Timo: Das ist, ja, irgendwie herzlos. Ja, absolut herzlos. Das hört sich vielleicht blöde an. Aber ich weiß, wovon ich rede. Ich habe noch zwei kleinere Geschwister. Einen Bruder und eine Schwester. Und meine Mutter will jetzt wieder in ihren Beruf. Meine Schwester wird vier. Die ist seit einem Jahr im Kindergarten. Das ist nicht gut für sie. Sie ist zu klein.

Viola: Was macht deine Mutter denn?

Timo: Ach. Sie war in der Sonderpädagogik. Das ist ja auch schon ewig her. Jetzt geht sie erst mal als Gasthörerin an die Uni.

Viola: Und das passt dir nicht?

Timo: Ja, genau. Warum kümmert sie sich nicht um ihre eigenen Kinder?

Viola: Du wirst auch bald zur Universität gehen, um Jura zu studieren?

Timo: Das ist doch ganz was anderes.

Viola: Findest du?

Timo: Ich habe ja mein Leben noch vor mir. Ich muss meine Zukunft planen.

Viola: Du möchtest, dass sie zu Haus bleibt?

Timo: Ja.

Viola: Für euch, für die Kinder und für deinen Vater?

Timo: Stimmt. Das ist doch eine wichtige Aufgabe. Oder? Ich finde das jedenfalls.

Viola: Warum tut es dann dein Vater nicht?

Timo: Es ist die Aufgabe der Frau.

Viola: Du willst nicht, dass deine Mutter nun etwas ganz anderes machen will. So etwas wie du zum Beispiel?

Timo: Wie ich? Wieso ich?

Viola: Zur Uni gehen und studieren. Sich auf die Zukunft vorbereiten.

Timo: Aber sie hat doch uns.

Viola: Du hast deine Mutter sehr lange für dich gehabt?

Timo: Das Kind braucht die Mutter. Ich habe nichts gegen die Gleichberechtigung. Aber was heute so los ist. Die vielen Scheidungen. Und dann Drogenprobleme und all das.

Viola: Hast du dafür eine Erklärung?

Timo: Das kommt, weil die Familien alle kaputtgehen. Weil sich die Frauen alle selbstverwirklichen wollen.

Viola: Du sprichst das Wort sehr spöttisch aus, Timo.

Timo: Naja. Ist doch wahr? Wenn die Frauen Karriere machen wollen, sollen sie keine Kinder in die Welt setzen.

Viola: Welche Aufgabe hat dann deiner Meinung nach der Vater?

Timo: Der Vater ist keine Mutter.

Viola: Und was heißt das?

Timo: Der Vater kann nicht schwanger werden. Der Vater kann nicht dem Kind die Brust geben.

Viola: Aber die schmutzigen Windeln kann er genauso gut wechseln wie die Mutter, oder?

Timo: Klar, das kann er. Das sollte er auch tun, damit er auch einen guten Kontakt zu den Kindern hat.

Viola: Wie schön. Nur, wie willst du das machen, wenn du den ganzen Tag in der Uni bist und Jura studierst?

Timo: Solange ich studiere, heirate ich nicht. Und dann baue ich mir eine eigene Praxis auf. Ich könnte das gar nicht so gut wie eine Frau.

Viola: Als Rechtsanwältin arbeiten?

Timo: Nein! Das doch nicht! Die Kinder versorgen, meine ich.

(„Mit Timo sprach Viola Roggenkamp“ aus: DIE ZEIT vom 5.2.93 in: Kamp 2002: 81f.)³²

3. Den Text ein zweites Mal durchlesen, versuchen ihn ganz genau zu verstehen und die Fragen zum Text beantworten, um das Textverständnis zu prüfen.

Beispiel für Aufgabe 3**Aufgabe I: Suche nach ganz bestimmten Informationen und notiere in Stichwörtern, welche Aussagen Timo zu folgenden Themen machte:**

	Eigene Zukunft	Zukünftige Frau	Kinder	Karriere	Aufgaben des Vaters	Aufgaben der Mutter
Timo						

Aufgabe II: Ergänze die entsprechenden Verben.

großziehen verdienen lassen wechseln haben kaputtgehen

1. Timo glaubt, dass Frauen, die arbeiten, die Kinder immer im Stich _____ .

³² Obwohl dieser Text nicht mehr ganz zeitgemäß ist, bietet er trotzdem einen sehr guten Ausgangspunkt für die thailändischen Deutschlerner, da die thailändische Gesellschaft konservativer ist und die Rollenbilder teilweise noch stark sind. Im Unterricht müsste zusätzlich aktuelles Material gegeben werden.

2. Timo behauptet, dass seine zukünftige Frau nicht zu _____ braucht und nur die Kinder _____ muss.
3. Timo ist sicher, dass die Familie _____, wenn die Mutter keine Zeit für die Kinder hat. Aber er _____ nichts gegen die Gleichberechtigung.
4. Timo ist der Auffassung, dass der Vater die schmutzigen Windeln _____ soll, damit er einen guten Kontakt zu den Kindern hat.

4. Die Behauptungen bzw. die Argumente im Text auflisten und die Gegenargumente bedenken.

Beispiel für Aufgabe 4

Behauptung und Argumente	Timos Behauptung und Argumente (im Text)	Denkbare Gegenargumente	Behauptung und Argumente
Behauptung I			Behauptung I
Argument			Argument
Behauptung II			Behauptung II
Argument			Argument
Behauptung III			Behauptung III
Argument			Argument
Behauptung IV			Behauptung IV
Argument			Argument

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe 4

Behauptung und Argumente	Timos Behauptung und Argumente (im Text)	Denkbare Gegenargumente	Behauptung und Argumente
Behauptung I	Die Frau, die ich mal heirate, muss zu Hause bei unseren Kindern	Die Frau, die verheiratet ist, kann auch verdienen.	Behauptung I

	bleiben.		
Argument	<u>Weil</u> sie für Kinder sorgen muss.	<u>Weil</u> die heranwachsenden Kinder immer mehr Geld brauchen.	Argument
Behauptung II	Dass die Mutter zur Arbeit geht, ist herzlos.	Dass die Mutter zur Arbeit geht, ist eine positive Aufgabe.	Behauptung II
Argument	<u>Weil</u> „arbeiten“ die Kinder im Stich lassen“ bedeuten kann.	<u>Weil</u> sie eine Doppelarbeit machen muss: für ihre Kinder sorgen und für die Familie verdienen.	Argument
Behauptung III	Berufstätige Mütter verursachen Drogenprobleme bei den Kindern.	Dass die Mutter zur Arbeit geht, ist kein Grund für Drogenprobleme.	Behauptung III
Argument	<u>Weil</u> die Mutter keine Zeit für die Kinder hat.	Weil Unverständnis in der Familie doch der richtige Grund dafür ist.	Argument
Behauptung IV	Der Vater ist keine Mutter.	Der Vater kann die Aufgabe der Mutter gut machen.	Behauptung IV

5. Die Verwendung von Konnektoren trainieren

Die Sätzen mit passenden Konnektoren verbinden.

Beispiel für Aufgabe 5

<p>A: <u>Verbinde die folgenden Sätze mit passenden Konnektoren. Dabei vergiss nicht, Pronomen zu verwenden.</u></p>		
Damit (um ... zu)	deshalb (aus diesem Grund, weil)	obwohl (zwar... aber, trotzdem)
1.	a. Berufstätige Mütter haben keine Zeit für ihre Kinder.	
	b. Es gibt Drogenprobleme bei den Kindern.	

- Berufstätige Mütter haben keine Zeit für ihre Kinder, **deshalb** gibt es Drogenprobleme bei den Kindern.
- Berufstätige Mütter haben keine Zeit für ihre Kinder, **aus diesem Grund** gibt es Drogenprobleme bei den Kindern.
- Es gibt Drogenprobleme bei den Kindern, **weil** berufstätige Mütter keine Zeit für ihre Kinder haben.

2. a. Der Vater kann nicht dem Kind die Brust geben.
b. Der Vater kann für sein Kind sorgen und die schmutzigen Windeln genauso gut wechseln, wie die Mutter.

- _____
- _____

3. a. Frauen bringen ihre Kinder zum Kindergarten.
b. Frauen können ihre Freundinnen treffen und sich mit ihnen unterhalten.

- _____
- _____

4. a. Viele Frauen möchten sich selbst verwirklichen und haben keine Zeit für ihre Kinder.
b. Die Familie geht kaputt.

- _____
- _____

B. Setze die passenden Konnektoren ein!

obwohl deshalb weil dadurch seitdem trotzdem aber

1. Michael sucht zwar eine Arbeit, _____ er findet keine. _____ er täglich die Stellenanzeigen liest, findet er keine passenden Stellen.
2. Rüdiger hat große Probleme, _____ kann er nicht schlafen.
3. Der übergewichtige Helmut trainiert täglich im Fitnessstudio. _____ nimmt er ab.
4. Herr Otto arbeitet bei Siemens, _____ geht es ihm finanziell viel besser.
5. _____ Thomas stark erkältet ist, kann er heute keinen Sport treiben.
6. Es regnet in Strömen. _____ geht der Mann ohne Regenschirm nach draußen.
7. Die Batterie meines Handys war leer, _____ konnte ich dich nicht anrufen.

6. Eigene Meinungen begründet ausdrücke.

Beispiel für Aufgabe 6

Formuliere deinen Standpunkt und deine Argumente! Erkläre deine Entscheidungen zum Thema „Frauen- und Männerrolle in der Familie“ und vervollständige die folgenden Sätze.

Ich bin der Ansicht, dass _____
 _____, weil _____. Das
 folgende Beispiel kann dies verdeutlichen: _____

Ich behaupte, dass _____
 _____, weil _____.

Dies soll nun an diesem Beispiel deutlich gemacht werden:

Ich glaube, dass _____, weil

Das sieht man an _____

Möglichkeit II

1. Eine Einführungsübung machen
2. Einen themenbezogenen Text lesen und sinnvolle Argumente gestalten
3. Die Sätze mit passenden Konnektoren verbinden

Das folgende Beispiel bezieht sich auf das Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“.

1. Eine Einführungsübung machen:

Eine Auflistung von Argumenten zum Schreibthema lesen und sich dafür entscheiden, welche Meinung man zum Schreibthema vertreten wird.

Beispiel für Aufgabe 1

Lies folgende Argumente und entscheide dich dafür, welche Meinung du zum Thema vertrittst.

Argumente	Pro	Kontra
1. Hausaufgaben machen und gleichzeitig Musik hören beeinflusst die Konzentration nicht.		
2. Laute Musik lenkt mich natürlich ab, besonders bei der Entwicklung von neuen Ideen und Gedanken.		
3. Meiner Ansicht nach ist es nicht möglich, z.B. Textbücher zu lesen oder ein Gedicht auswendig zu lernen und dabei Musik zu hören.		
4. Laute und aggressive Musik macht den Hörer auch aggressiv.		
5. Leise oder langsame Musik macht müde.		
6. Man muss wählen, welche Musik einen beim Lernen unterstützt.		
7. Mit sanften und schönen Klängen fühle ich mich bei den Hausaufgaben entspannt und bekomme gute Laune.		
8. Rockmusik kann auch die Konzentration fördern.		
9. Wenn ich bei den Hausaufgaben meine Lieblingsmusik höre, fördere ich meine Motivation.		
10. Ohne Musik ist mein Leben unvorstellbar.		

2. Einen themenbezogenen Text lesen und sinnvolle Argumente gestalten wie z.B.

Schritt I Lesen

A. Lies den Text

Beispiel für die Aufgabe 1**Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?**

Eine wissenschaftliche Untersuchung der Technischen Universität Dortmund hat ergeben, dass Hausaufgaben machen und gleichzeitig Musik hören die Konzentration nicht wie gedacht beeinflusst – zumindest nicht, wenn es die Lieblingsmusik ist. Dieses Streitthema spaltet die Meinungen. Es gibt Überlegungen, die dagegen und dafür sprechen.

An erster Stelle wäre zu nennen, dass eine intensive Konzentration auf Musik von anderen Tätigkeiten ablenken muss. Vor allen Dingen ist das Entwickeln von neuen Ideen und Gedanken nicht möglich. Wenn ich beispielsweise eine schwere Mathematikaufgabe löse und nachdenke, lenkt mich laute Musik mit Sicherheit ab. Nicht zuletzt führt es dazu, dass ich keine Lösung finde oder einen Fehler mache. Meines Erachtens ist es nicht möglich, z.B. ein Gedicht auswendig zu lernen und dabei Musik zu hören. Darüber hinaus macht laute und aggressive Musik auch den Hörer aggressiv. Es ist dabei nicht möglich, bei den Hausaufgaben zu guten und sinnvollen Ergebnissen zu kommen. Trotz all dieser Überlegungen gibt es Argumente, die für Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben sprechen.

Zunächst einmal sollten Kinder und Jugendliche ausprobieren, welche Musik sie beim Lernen unterstützt und nicht ablenkt. So können beispielsweise beim Verfassen eines englischen Textes verschiedene Titel von Lieblingsmusiken gehört werden und zeigen, welche Richtung gut tut. In erster Linie kann leise Musik nicht ablenken, da schöne Klänge angenehm sind. Das Zeichnen einer Karte z.B. geht einfacher, wenn mich sanfte Klänge begleiten. Höre ich dabei meine Lieblingsmusik, fördere ich meine Motivation, ich entspanne mich und bekomme gute Laune. Ich weiß z.B. für mich, dass ich bei Hip Hop immer die besten Ideen habe. Weiterhin gehört Musik auch zu meinen Lieblingsbeschäftigungen – und es kann doch wohl nicht sein, dass mir mein Hobby verboten wird! Sich wohlfühlen stellt eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten dar. Besonders wichtig scheint mir aber die Bedeutung und Funktion der linken und rechten Hirnhälfte zu sein. Die rechte Hirnhälfte ist zuständig für den musikalisch-kreativen Bereich, die linke ist zuständig für Sprache und Arbeiten. Demnach wirkt Musik auf die rechte Gehirnhälfte und optimiert die Zusammenarbeit mit der Linken.

Quelle: Pro/Contra Die Erörterung (Schardt und Stolz 2011: 29)

Schritt II Sinnvolle Argumente formulieren.

(um diese Aufgabe zu erfüllen, kann der Lernende dem vorgegebenen Lesetext Informationen entnehmen.)

B. Formuliere sinnvolle Argumente: Pro- und Kontra-Argumente

Beispiel für Aufgabe B

„Die meisten Jugendlichen sind davon überzeugt, dass es wichtig ist, bei der Erstellung von Hausaufgaben Musik zu hören.“

- Wenn du auch dieser Meinung bist und andere davon überzeugen möchtest, wie würdest du diesen Standpunkt begründen?
- Wenn du ganz anderer Meinung bist und andere davon überzeugen möchtest, wie würdest du diesen Standpunkt begründen?

Pro-Argumente	
Behauptung I	
Begründung	
Beispiel	
Behauptung II	
Begründung	
Beispiel	
Kontra-Argumente	
Behauptung I	
Begründung	
Beispiel	
Behauptung II	
Begründung	
Beispiel	

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe B

Pro-Argumente	
Behauptung I	Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben kann die Konzentration fördern.
Begründung	Dabei fühlt man sich entspannt und bekommt gute Laune.
Beispiel	Wenn ich meine Lieblingsmusik höre, habe ich immer Lust, etwas zu unternehmen.

Behauptung II	Hausaufgaben machen und gleichzeitig Musik hören beeinflusst die Konzentration nicht.
Begründung	Durch schöne und sanfte Klänge kann ich meine Motivation fördern.
Beispiel	Beim Musikhören fühlen sich viele Leute entspannt und kommen auf gute Ideen.
Kontra-Argumente	
Behauptung I	Musik hören kann die Konzentration auf die Arbeit beeinflussen.
Begründung	Eine intensive Konzentration auf Musik kann von anderen Tätigkeiten ablenken.
Beispiel	Wenn ich beispielsweise eine schwere Mathematikaufgabe löse und nachdenke, lenkt mich laute Musik mit Sicherheit ab.
Behauptung II	Bei lauter und aggressiver Musik kommen Hausaufgaben nicht zu guten und sinnvollen Ergebnissen.
Begründung	Laute Musik macht den Hörer aggressiv und unruhig.
Beispiel	Wenn ich bei der lauten Rockmusik komplexe Aufgaben löse, fühle ich mich irritiert und habe keine Lust zum Arbeiten.

3. Die Sätze mit passenden Konnektoren verbinden.

Beispiel für Aufgabe 3

Setz den passenden Konnektoren ein.

weil trotzdem obwohl wenn darüber hinaus zwar ... aber

1. _____ ich laute und aggressive Musik höre, kann ich mich sehr gut auf meine Arbeit konzentrieren.
2. Musik kann _____ uns entspannen, _____ bei den schwierigen Hausaufgaben möchte ich lieber in Ruhe arbeiten.
3. Musik ist vorteilhaft, _____ gibt es Argumente, die gegen Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben sprechen.
4. Nur _____ man seine Lieblingsmusik hört, dann kann man sich entspannen und sich besser auf die Hausaufgaben konzentrieren.
5. Beim Musikhören bekomme ich immer gute Laune und habe Lust, zu lesen und zu lernen. _____ kann ich kreative Ideen und Gedanken für die Lösung der Mathematikaufgaben entwickeln.
6. Man kann nicht hundertprozentig sagen, dass Musik beim Arbeiten gut oder schlecht ist, _____ es auch davon abhängt, welche Musik man hört und welche Gewohnheiten man hat. Usw.

Phase III: Textschreiben

Übungsvorschläge zur Förderung der Kompetenz zum Textschreiben

Schritt 1 Planen

Die Lernenden müssen die Aufgabenstellung genau und möglichst mehrmals lesen und sich mit der Themafrage auseinandersetzen (dabei sollen die Lernenden anhand von Schlüsselbegriffen herausfinden, was genau von ihrem argumentativen Text erwartet wird und welche verschiedenen Aspekte es zu diesem Thema gibt.)

- Die Hilfsfragen werden aufgrund des Schlüsselbegriffs vorgegeben bzw. gestellt, damit die Lernenden sich selbst über verschiedene Einzelaspekte des Themas Gedanken machen können.
- Die Lernenden werden aufgefordert, die bisherigen, gewonnenen Sachverhalte für das Textplanen zu nutzen und diese in einen dreiteiligen Textaufbau zu gliedern: Einleitung – IDiskussionsteil – Schluss.

Schritt 2 Textschreiben

Die Lernenden schreiben einen Text (nötige Redewendungen werden vorgegeben, und zwar Überleitungssätze, die Argumentationsteile aneinanderreihen, Gegensätze markieren und einen Schluss signalisieren).

Schritt 3 Textüberarbeitung

Einige Methoden zur Textüberarbeitung werden vorgeschlagen

Das folgende Beispiel bezieht sich auf das Schreiben zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

Schritt 1 Planen

Beispiel für Planen: Hilfsfragen beantworten

A. Setz dich anhand der folgenden Fragen mit dem Thema auseinander und analysiere, welche Aspekte zu dem Thema behandelt werden sollen:

1. Spielt Musik eine große Rolle für heutige Jugendliche?
2. Was kann man beim Musik-Hören machen?
3. Welche Aktivitäten kann Musik fördern und welche nicht?
4. Was sind Vorteile und Nachteile, wenn man Musik bei den Hausaufgaben macht?
5. Was ist dein Standpunkt zu diesem Thema? Kannst du ihn ausführlich begründen und stützende Beispiele geben?
6. Was meinst du?: Hängt es auch vom Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrad der Arbeit oder von der Art der Musik ab, dass die Lernfähigkeit gestört wird?

Beispiel für Planen: eine Gliederung schreiben

B. Schreibe eine Gliederung

Gliederung

Einleitung

Zur Bemerkung: In einer Einleitung wird das Thema nochmals erklärt und genannt, warum das Thema gerade aktuell oder wichtig ist.

Diskussionsteil

Pro-Argumente (Vorteile des Musikhörens)

Stützende Beispiele oder Beweise: _____

Kontra-Argumente (Nachteile des Musikhörens)

Stützende Beispiele oder Beweise: _____

Schluss

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe „eine Gliederung schreiben“

B. Schreibe eine Gliederung

Gliederung

1. Einleitung

Zur Bemerkung: In einer Einleitung wird das Thema nochmals erklärt und genannt, warum das Thema gerade aktuell oder wichtig ist.

Musik-Hören

- eine wichtige Aktivität für die meisten Jugendlichen, fast überall hören sie Musik
- kann die Konzentration auf die Arbeit negativ beeinflussen oder sie fördern

2. Diskussionsteil

Pro-Argumente (Vorteile des Musikhörens)

- Mit Lieblingsmusik → gute Laune bekommen und besser arbeiten
- Mit sanften Klängen → sich ruhig/fröhlich fühlen und sich besser auf die Arbeit konzentrieren
- Untersuchungsergebnis der Technischen Universität Dortmund: wenn Lieblingsmusik, dann kein Problem

Stützende Beispiele oder Beweise: _____

Kontra-Argumente (Nachteile des Musikhörens)

- Musik-Hören → die Konzentration reduzieren
- Laute und aggressive Musik macht den Hörer auch aggressiv

- *Lauter Klänge → machen Lärm und stören Gedankenentwicklung*

Stützende Beispiele oder Beweise: _____

3. Schluss

Musikhören bei den Hausaufgaben

- *gut/schlecht*
- *kann die Konzentration fördern und stören*

Man muss wählen, welche Musik man unterstützt.

Schritt 2 Textschreiben

Einen Text schreiben

Beispiel für die Aufgabe „Textschreiben“

Aufgabe: Schreibe einen Text und äußere deine Meinung dazu: Bist du für das Musikhören bei Hausaufgaben oder bist du dagegen? Bitte begründe deine Meinung ausführlich!

Zur Bemerkung: Einen logischen Überleitungssatz zum anderen Argumentationsteil (Pro zu Kontra, Kontra zu Pro) und zum Schluss, Gründe sowie stützende Beispiele oder Beweise sollten zugleich auch beachtet werden.

Nötige Redewendungen

Eigene Behauptungen darstellen z.B.:

- *Meiner Ansicht/Meinung/Auffassung nach soll man ...*
- *Ich bin der Meinung, der Ansicht, der Auffassung, davon überzeugt, dass ...*
- *Ich glaube, meine, denke, dass ...*
- *Ich setze mich dafür ein, dass ...*

Überleitungen, die Argumentationsteile aneinanderreihen z.B.:

- *Man kann einige wichtige Argumente dafür anführen:*
- *Zunächst möchte ich feststellen, dass ...*
- *Außerdem denke ich, dass ...*

- Besonders wichtig ist, dass ...
- Am wichtigsten erscheint mir, dass ...

Überleitungen, die Gegensätze betonen z.B.:

- Trotz dieser Gründe darf nicht übersehen werden, dass ...
- Aber man darf auch nicht vergessen, dass ...
- Aber man muss auch berücksichtigen, dass ...
- Trotz all dieser Überlegungen gibt es Argumente, die für (gegen) ... sprechen.

Überleitungen, die einen Schluss signalisieren z.B.:

- Aus all dem ist wohl zu ersehen, dass ...
- All das führt zu der Überzeugung, dass ...
- Zusammenfassend könnte man sagen, dass ...
- Abschließend möchte ich festhalten, dass ...

Beispiele anführen z.B.:

- Dazu liegt folgender Beweis vor: ...
- Es lässt sich anhand dieser Untersuchungsergebnisse belegen: ...
- Das wird im folgenden Beispiel deutlich: ...
- Ein gutes Beispiel dafür ist

Mögliche Ergebnisse zur Aufgabe „Textschreiben“

Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?

Musikhören ist eine wichtige Aktivität für die meisten Jugendlichen. Sie hören Musik im Bus, in der U-Bahn, beim Essen, bei der Reise, bei der Arbeit und beim Lesen oder vor allem bei den Hausaufgaben. Man muss sich deshalb fragen: Kann Musikhören die Konzentration auf die Hausaufgaben negativ beeinflussen oder fördern?

Musikhören bei der Arbeit ist vorteilhaft. Man kann einige wichtige Argumente dafür anführen: Mit Lieblingsmusik kann man besser arbeiten und gute Laune bekommen. Mit sanften Klängen kann man sich besser auf die Arbeit konzentrieren. Dazu gibt es ein folgendes Beispiel: Eine wissenschaftliche Untersuchung der Technischen Universität Dortmund hat ergeben, dass

Hausaufgaben machen und gleichzeitig Musik hören die Konzentration nicht wie gedacht beeinflusst – zumindest nicht, wenn es die Lieblingsmusik ist. (...)

Trotz all dieser Überlegungen gibt es Argumente, die gegen Musikhören sprechen: Musikhören bei der Arbeit kann die Konzentration auf die Arbeit reduzieren. Dazu kommt noch, dass laute und aggressive Musik den Hörer auch aggressiv macht. Ein gutes Beispiel dafür ist (...)

All das führt zu der Überzeugung, dass Musikhören bei den Hausaufgaben die Lernfähigkeit und Motivation fördern und reduzieren kann. Es hängt von der Art der Musik, der Komplexität der Arbeit und der persönlichen Arbeitsgewohnheiten ab. Man muss also wählen, welche Musik einen beim Lernen und Arbeiten unterstützt. Wenn man seine Lieblingsmusik hört, dann fühlt man sich froh und kann gut arbeiten oder wenn nicht, hat man wahrscheinlich keine Lust zu arbeiten. Man muss sich dafür nach seinem Geschmack entscheiden.

Schritt 3 Textüberarbeitung

Nach dem Textschreiben werden die Lernenden nun angeregt, einen fremden Text zu kommentieren und ihren eigenen Text zu überarbeiten. Bei der eigenen Textüberarbeitung können die zuvor erwähnten Kriterien verwendet werden (s.S. 491). Beim Überarbeiten eines fremdes Textes stehen die bereits vorgeschlagenen Methoden zur Verfügung (s.S. 493ff.): „Deine Seite-meine Seite“ (Lange 1999), „Textlupe“ (Böttcher/Wagner 1993, 2010) und „Autoren-Interview“ (Pommerin 1996).

Ich versuche, relevante Teilkompetenzen der Textkompetenz in dieses Förderkonzept zu integrieren, deshalb erscheint das Vorschlagskonzept als ein Instrumentarium, das die Erfüllung der schulischen Aufgaben erleichtert, die von den Lernenden ein Bündel von Kompetenzen verlangen. In diesem didaktischen Modell stehen die Lese-, Schreib-, Strategiekompetenz und metatextuelle sowie intertextuelle Kompetenz in unmittelbarer Wechselbeziehung, die mit zunehmendem Studienverlauf zur Herausbildung der Textkompetenz führen soll.

Man kann also zu dem Schluss kommen, dass das vorgeschlagene Förderungsmodell folgende Vorteile hat:

- Es setzt Lesen und Schreiben in eine enge Verbindung. Dabei geht es um den Aufbau bzw. Ausbau der Fähigkeit zur produktiven Weiterverarbeitung des Gelesenen im eigenen Schreiben. Das Wissen aus anderen Textquellen soll mit dem eigenen Vorwissen zu einem Thema verknüpft werden, d.h. Informationen aus Texten werden nicht bloß reproduziert, sondern mit eigenen Erfahrungen und Kenntnissen zum Thema verknüpft.
- Es verfeinert die intertextuelle Kompetenz. Für das Textverfassen gilt, dass das Lesen und das Schreiben hier nicht klar zu trennen sind, sondern als Teilvorgänge in wechselseitiger Wirkung ineinander greifen. Jedes produktive Weiterverarbeiten gelesener Texte im eigenen Schreiben ist aus diesem Grund ein intertextuelles Schreiben und setzt intertextuelle Kompetenzen voraus. Dabei geben schreibende Lernende eine Äußerung nicht nur wieder, sondern **formulieren sie eigenmächtig „neu“ und fokussieren sie aus einer bestimmten** Perspektive, um zu signalisieren, wie sie sie verstehen. Dazu greifen sie auch auf Reformulierungsausdrücke oder Überleitungssätze zurück, mit denen sie auf Bezugsausdrücke referieren. Dazu müssen sie in der Lage sein, die Relevanz einzelner Wissens Elemente einzuschätzen, ein kohärentes mentales Modell der Inhalte fremder Texte aufzubauen und die fremden schriftlichen im eigenen Text adäquat wiederzugeben und zu kennzeichnen (vgl. Feilke 2002: 58f.).
- Es fördert eine metatextuelle Kompetenz. Dabei handelt es sich um die Fähigkeit zum kritischen Lesen bzw. zur Textanalyse, die sowohl Inhalte als auch die Textstruktur und die Sprache, und zwar die grammatische, textsortenspezifisch strukturelle und stilistische Art der Darstellung fokussiert (vgl. Feilke u.a. 2012: 9). Die Lernenden sind mit der Aufgabenstellung gefordert, die deutsche Sprache aktiv, situations- und kontextadäquat zu verwenden. Sie müssen die Probleme, die durch die Aufgaben aufgeworfen werden, mit Rückgriff auf ihre vorhandenen Sprach- und Sachkenntnisse sowie auf die neuen Kenntnisse, die sie akkomodieren müssen, lösen.

- Es verbessert die Strategiekompetenz – Kruse (2007) spricht hier von Prozesskompetenz, Sennewald (2011) von Methodenkompetenz/Brown (1980) von metacognitive skills. Zur Strategiekompetenz zählt man die Fähigkeit, Texte zu planen, zu formulieren und zu überarbeiten (vgl. Schindler/Siebert-Ott 2012: 160). Die Strategiekompetenz wird im Unterricht bzw. durch die schulischen Übungen angebahnt, entwickelt sich aber auch mit zunehmender Schreiberfahrung weiter. Mit jeder Aufgabenstellung sind die Lernenden gefordert, Strategien im Umgang mit Texten selbstständig zu entwickeln und zu erproben.

KAPITEL VII

SCHLUSSFOLGERUNG

Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Analyse zusammenfassend betrachtet. Diese Forschungsarbeit setzte sich mit der Untersuchung der Textkompetenzentwicklung beim Schreiben thailändischer Studierende mit Hauptfach Deutsch auseinander. Hauptziel der Arbeit war zu untersuchen, wie thailändische Deutschstudierende ihre Textkompetenz beim Schreiben am Beispiel von argumentativen Texten entwickeln. Im Fokus stand die Analyse der Fähigkeiten in folgenden Bereichen: *die sachorientierte Begründung, die mehrdimensionale Problembetrachtung, die textsortenangemessene Textstrukturierung und das leserorientierte Schreiben (die Leserbewusstheit)*. Darüber hinaus soll hier auch dargelegt werden, welche Schwierigkeiten beim argumentativen Schreiben im Deutschen thailändische Deutschstudierende haben. Das letzte Ziel der Arbeit bestand darin, ein spezifisches didaktisches Konzept für die Verbesserung der Kompetenz beim argumentativen Schreiben thailändischer Deutschstudierender vorzuschlagen.

Den Hauptkern der Untersuchung bildete die Analyse der schriftlichen argumentativen Texte, die hinsichtlich der Entwicklung der Textsortenkompetenz anhand des ontogenischen Stufenmodells von Augst u. a. untersucht wurden. Dabei geht es um die Einstufung der Textkompetenz in ein bestimmtes Entwicklungsstadium (Augst u. a. 2007: 347ff.) d.h.

1. Entwicklungsstadium *Text als subjektiv konstituierte, mentale Einheit*: Die Einstellungsäußerung und die subjektive Betroffenheit stehen im Vordergrund. Der assoziative Gedankenfluss führt zu Texten, deren selektierte Assoziationen unverbunden nebeneinander stehen.
2. Entwicklungsstadium *Text als sachlogische (oft kohäsiv explizierte) Verkettung*: Der Verfasser wählt zur Generierung von Inhalten eine bestimmte Sachverhaltsbeziehung

aus der Gegenstandsdimension aus, mit der er seinen Text von Sinneinheit zu Sinneinheit fortschreibt. Dabei findet sich der häufige und vor allem wiederholte Einsatz **von Konnektoren (z.B. „und“, „und dann“)**.

3. Entwicklungsstadium *Text als mehrdimensionales/-perspektivisches Gebilde*: Die sachlogischen Verkettungen werden durch das Anführen von unterschiedlichen Perspektiven aufgebrochen. Dieses erkennt man meist an sprachlichen **Abschnittbildungen (z.B. „aber“, „obwohl“, „wenn ... dann“)**.

4. Entwicklungsstadium *Text als textfunktional synthetisierte Perspektiven*: Der Text in seiner Gegliedertheit wird jetzt von den Autoren von seinem Ende her bzw. von seinem funktionalen Ziel her wahrgenommen und gestaltet. Dabei erscheint eine Conclusio, deren Wirkung und Überzeugungspotenzial durch das vorausschauende Argument und das jeweilige Gewicht der einzelnen Pro- und Kontra-Argumente wird.

Als grundlegendes Wissen für eine empirische Untersuchung wurden zunächst die **zentralen Begriffe „Text“, „Textkompetenz“ und „Textkompetenz beim Schreiben“** genauer bestimmt. Nach den terminologischen Klärungen wurden Aspekte des Textschreibens wie die Besonderheiten des schriftlichen Textes, der Schreibprozess, die Teilkompetenzen des Textschreibens, die Ontogenese der Schreibkompetenz und die Indikatoren der Textkompetenz beim Schreiben näher betrachtet. Somit ist schlusszufolgern, dass ein Text auf eine kohärente und nachvollziehbare Weise so formuliert werden soll, dass die Schreibintention deutlich erkennbar ist. Dabei stehen inhaltliche Zusammenhänge, textsortenspezifische Sprachmittel und die kommunikative Funktion des Textes im Mittelpunkt. Der kompetente Schreibende muss deshalb fähig sein, diese Wesensmerkmale des Textes zu erkennen und die Bedingungen des Textseins zu erfüllen. Darüber hinaus ist es festzuhalten, dass die Schreibkompetenz verschiedene Teilkompetenzen umfasst. Um bestimmte Anforderungen in allen Teilvorgängen des Schreibprozesses bewältigen zu können, d.h. beim Planen, Formulieren und Überarbeiten, muss der Schreibende auch in der Lage sein, entsprechende Strategien zu finden, zu entwickeln und damit die Komplexitäten in allen Teilprozessen zu reduzieren.

Hinsichtlich des argumentativen Textes war es zunächst nötig, zu erläutern, was mit **einem „argumentativen Text“ überhaupt gemeint ist. Dann** wurde auf die Funktion, die argumentative Themenentfaltung, die textsortenspezifische Textstrukturierung und Sprachmerkmale sowie die wesentlichen Teilkompetenzen zum argumentativen Schreiben wie Sachkompetenz, Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz, kritische und kreative Denkkompetenz und Moralkompetenz eingegangen. Diese theoretischen Grundlagen zeigen deutlich die Prozesshaftigkeit, die Vielschichtigkeit und die Besonderheiten (sachbezogener und leserorientierter Charakter des argumentativen Schreibens). Damit wird ersichtlich, dass diese Art des Schreibens einerseits als komplexe sprachliche Handlung verstanden wird, die das Ziel verfolgt, die Meinungen, Einstellungen, Ziele usw. des Kommunikationspartners zu ändern bzw. zu beeinflussen. Andererseits bietet das argumentative Schreiben eine hervorragende Möglichkeit an, sich mit bestimmten Phänomenen in der Sprache intensiv auseinanderzusetzen. Inhaltliche und syntaktische Komplexität des argumentativen Schreibens zwingt die Schreibenden dazu, ihr Sach- und Sprachwissen zu vertiefen, um das Unverbundene durch eine kausale Relation miteinander zu verknüpfen. Als leserorientiertes Schreiben betrachtet, ist es auch erforderlich, die Leserperspektive zu antizipieren bzw. den sozial-kommunikativen Aspekt zu sensibilisieren. Aufgrund der argumentationsspezifischen Produktionsbedingungen haben also nicht nur Schreibanfänger, sondern auch erfahrende Schreibende beim Schreiben immer wieder mit Schwierigkeiten in Bereichen wie Inhalt und Sprache zu kämpfen.

Zur Erweiterung der theoretischen Erkenntnisse in den vorhergehenden Kapiteln wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt. Ausgehend von der Annahme, dass Textkompetenz beim Schreiben als transferierbare Fähigkeit verstanden wird, ist es daher unerlässlich, zunächst die vorhandene Textkompetenz in der Muttersprache der Probanden zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden die Teilnehmer der Studie ganz am Kursanfang *Writing in German 3* angeregt, drei argumentative Texte im Thailändischen zu schreiben. Als nächstes wurden sie nach 2 Wochen aufgefordert, noch drei argumentative Texte im Deutschen zu demselben Thema zu schreiben. Um einen möglichen Transfer ihrer Textkompetenz vom Thailändischen ins Deutsche

herauszufinden, wurden die Texte in den beiden Sprachen vergleichend analysiert. Dann wurden die Probanden angehalten, während des Kurses *Writing in German 3* monatlich einen argumentativen Text zu schreiben, um die Kompetenzentwicklung herauszufinden. Die Datenmenge für den Einzelfall umfasst 9 Texte, und es gibt für 15 Probande insgesamt 135 Untersuchungstexte. Abschließend wurden die Untersuchungstexte der Einzelnen bewertet und vergleichend analysiert, um den Entwicklungsprozess hervorzuheben und ein Gesamtbild der Textkompetenz bzw. Textkompetenzentwicklung zu erhalten.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen deutlich, dass die vorhandene Textkompetenz beim argumentativen Schreiben in der Muttersprache jedoch beim Textverfassen im Deutschen geringer ist. Dabei geht es meistens um die Kompetenzreduzierung von der 3. zur 2. Entwicklungsstufe. Im Folgenden soll nun die geringere Textkompetenz der Probanden im Deutschen am Anfang des Kurses *Writing in German 3* in vier Aspekten zusammenfassend dargelegt werden:

- *Die sachorientierte Begründung:* Bei fast allen Probanden ist das Thema in deutschsprachigen Texten mehr emotional besetzt als in den thailändischen, da sich natürlich auch die Bewertungen eigener biografischer Wege und Einschätzungen daran knüpfen.
- *Die mehrdimensionale Problembetrachtung:* Beim Verfassen von deutschsprachigen Texten können fast alle Probanden strittige Sachverhalte nur aus eigener Sicht betrachten und explikativ-argumentierend schreiben. Dabei gibt es also keine Wechselseitigkeit der Perspektive. In den meisten thailändischen Texten sieht man mehr komplexe Sachverhalte, und zwar mögliche Meinungsabweichungen, auch wenn es dabei nur um eine kurze Erwähnung geht.
- *Die textsortenangemessene Textstrukturierung:* Die meisten deutschsprachigen Texte beinhalten keinen Diskussionsteil, weil es keine Diskussion über Pros und Cons gibt. In den muttersprachlichen Texten sieht man hingegen diese dialogische Ordnung häufiger, obwohl es keine intensive Auseinandersetzung mit Kontra-Argumenten ist.

- *Das leserorientierte Schreiben:* In den deutschsprachigen Texten erfolgt die Leserbewusstheit meistens nur an der Textoberfläche, und zwar durch **rhetorische Sprachmittel wie Frageform, Pronomina der 2. Person Singular („Du“ und „Sie“)** und **Pronomina der 1. Person Plural „wir“**, nicht durch die Bezugnahme möglicher Eindrücke oder Einstellungen der Lesenden. In den meisten thailändischen Texten erfolgt die Leserbewusstheit durch Sprachmittel und durch die Berufung auf mögliche optionale Positionen.

Im Laufe des Schreibkurses *Writing in German 3* können die meisten Probanden ihre Textkompetenz beim argumentierenden Schreiben entwickeln. Die deutliche Entwicklung besteht in erster Linie in der Steigerung von der 2. zur 3. Stufe, d.h. in der Fähigkeit, den strittigen Punkt nicht nur aus eigener Sicht einzuschätzen, sondern auch aus mehreren Perspektiven zu betrachten. Insgesamt kann die Entwicklung der Textkompetenz in folgenden Bereichen festgestellt werden:

- *Die sachorientierte Begründung:* Eine größere Informationsdichte ist deutlich erkennbar. Lebenspraktisches Wissen und die eigene Lebenserfahrung werden als mehr oder weniger zentraler Ausgangspunkt für die Argumentation genutzt.
- *Die mehrdimensionale Problembetrachtung:* Pros und Cons werden angeführt, auch wenn es sich dabei nur um eine lose Argumentation und eine leichte Diskussion handelt, weil es kaum externes Sachwissen gibt.
- *Die textsortenangemessene Textstrukturierung:* Fast alle Untersuchungstexte werden dreiteilig aufgebaut: Einleitung - Diskussionsteil - Schlussteil. Am Anfang des Kurses gibt es hingegen in manchen Texten weder Einleitung noch Diskussionsteil.
- *Das leserorientierte Schreiben:* Das leserbezogene Schreiben erfolgt sowohl an der Textoberfläche als auch in der Texttiefenstruktur, d.h. durch rhetorische Sprachmittel und die Thematisierung möglicher Einstellungen oder Einwände der Lesenden.

Ich möchte an dieser Stelle noch anmerken, dass der Zuwachs an Informationen in den meisten Untersuchungstexten nicht einfach mit zunehmenden Sachverhalten aus

anderen Textquellen oder mit Sachwissen gleichzusetzen ist. Es handelt sich hierbei nur um die Berufung auf Erfahrungs- und Allgemeinwissen. Die meisten Untersuchungstexte enthalten daher ausschließlich verallgemeinerte persönliche Erfahrungen. Die Texte werden zwar nicht gefühlsbetont und mehr sachbezogen, aber die Sachverhalte liegen noch vorwiegend innerhalb der Welt des Ichs. Zu unterstreichen ist, dass der Zuwachs an Informationen die Fähigkeit der Textkohärenzbildung auf eine negative Weise beeinflusst. Viele Probanden können mit zunehmenden Informationen den Textzusammenhang nicht herstellen. Auch wenn die Entwicklung der Fertigkeiten in den benötigten Bereichen deutlich erkennbar ist, kann die Textkohärenz, die als grundlegende Voraussetzung für das Textsein angesehen wird, jedoch nicht bis zum Textende kontrolliert werden. Eine inadäquate pronominale Wiederaufnahme, ein unangemessener Einsatz von Verknüpfungsmitteln und eine sprunghafte Einordnung der Sachverhalte können dafür verantwortlich sein. Einen homogenen und kohärenten Text (Entwicklungsstadium 4) zu verfassen, ist aus diesem Grund nicht zu erreichen.

Anhand dieses Befundes kann darauf geschlossen werden, dass argumentatives Schreiben den meisten Probanden als schwierige Aufgabe erscheint, obwohl sie grundlegendes Wissen über das Textschreiben von den Schreibkursen *Writing in German 1* und *2* schon erworben und gute Noten bekommen haben. Eine Begründung dafür ist, dass sie beim Textschreiben mit Problemen in unterschiedlichen Bereichen konfrontiert werden, weil sie nicht nur auf inhaltliche Aspekte achten, sondern zugleich auch Routineformulierungen abrufen müssen, die sie bei der Versprachlichung des Textes einbringen können. Hierbei handelt es sich bei der Mehrheit der Probanden um Schwierigkeiten mit dem argumentativen Schreiben auf der produkt- und prozessbezogenen Ebene. Im produktbezogenen Problembereich sprechen wir von der eingeschränkten Sprachkompetenz und von begrenzter Sachkompetenz und im prozessbezogenen Bereich von mangelnder prozeduraler Kompetenz:

1. Sprachkompetenz

Viele Probanden machen beim Schreiben viele Fehler in der Grundgrammatik, wie z.B. Groß- und Kleinschreibung, Verbflexion, Adjektivdeklinaton, Satzzeichen und

Wortstellung. Solche Fehler weisen auf die Beeinflussung durch die Sprachregeln der Muttersprache hin. Im Thai gibt es keine Groß- und Kleinschreibung, keine Interpunktion sowie keine Flexionsmarkierung durch Endungen. Wegen der Fixierung der Verbstellung kennt die thailändische Sprache auch keine Endstellung des Verbs wie im Deutschen. Diese Fehler sind ein Spiegel der fehlenden Sprachaufmerksamkeit. Dabei geht es also nicht um ein eingeschränktes Sprachwissen, weil die Probanden fortgeschrittene Deutschlernende sind, sondern um eine mangelnde Sprachbewusstheit für das Deutsche. Sie lassen sich einfach von den grammatischen Regeln des Thailändischen beeinflussen, obwohl sie die Sprachregeln im Deutschen vor dem Studium an der Universität gelernt haben.

Ferner ist denkbar, dass sie Probleme mit eingeschränktem Wissen über die konventionierten und textsortenspezifischen Formulierungen haben. Viele Untersuchungstexte enthalten zwar viele metakommunikative Formulierungen (Ich denke, finde, meine ...), aber kaum Überleitungssätze und benötigte Redemittel. Häufig sieht man auch unpassende Ausdrucksmittel, vor allem falsche Verweis- und Verknüpfungsmittel. Hier entstehen im Text daher Bruchstellen. Mit zunehmenden Informationen fällt es vielen Probanden schwierig, die Kohärenz bis zum Textende zu kontrollieren. Die Kohärenzbildung ist daher ein neues, großes Problem für die thailändischen Deutschstudierenden. Das stört manchmal auch den ganzen Textaufbau. Zu diesem Punkt ist zu berücksichtigen, dass die Sprachaufmerksamkeit nicht nur einen bewussten und normgerechten Umgang mit Sprache, sondern auch ein Nachdenken über Inhalte bzw. eine Einordnung der Informationen bewirkt.

Es sollte auch nicht verschwiegen werden, dass Probanden, die einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land gemacht haben, nicht immer gut in der Lage sind, schriftliche Äußerungen zu formulieren. Daraus kann man den Schluss ziehen, dass die Schreibkompetenz nicht durch die Alltagskommunikation im Zielsprachenland verbessert wird, sondern durch entwicklungsorientierte und entsprechende prozessbezogene Schreibaufgaben, die dazu dienen, das Gelernte zu konsolidieren, um darauf höhere Leistungen aufbauen zu können.

2. Sachkompetenz

Zwar ist die Abwendung von der Verteidigung der eigenen Position mit persönlichen Eindrücken, Interessen und Selbsterlebnissen hin zur Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwissen eindeutig beobachtbar, doch gilt es, wie die Analyseergebnisse zeigen, nur unter folgender Einschränkung: Es gibt kaum Bezugnahme auf externes Sachwissen. Das hat zur Folge, dass Pro- und Kontra-Argumente immer noch egozentriert betrachtet werden, und der Text keine komplexen Sachverhalte enthält, die die Überzeugungskraft der Argumentation erhöhen und aussagekräftig machen können.

3. Prozedurale Kompetenz

Bewusste Planung, Informationsrecherche und distanzierte Überarbeitung beim Schreiben spielen nur eine untergeordnete Rolle bei den Probanden. Eindeutig beobachtbar sind bei fast allen ForschungsteilnehmerInnen daher sprunghafte Inhalte und Sprachfehler, die meist aus Leichtsinne gemacht werden.

Man muss akzeptieren, dass viele Probanden den Hinweisen zur Aufgabenstellung keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt haben. Dabei handelt sich nur um ein globales Lesen, also keine intensive Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung. Das führt zu Unklarheiten: Die Probanden wissen deshalb nicht genau, welche Aspekte zum Thema sie behandeln sollten und was genau von ihnen erwartet wird. Daran zeigt sich, dass sie kaum Gebrauch von den in der Aufgabenstellung stehenden Informationen oder Bildern für ihr Weiterdenken und Weiterschreiben machen.

Auch wenn im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur Teilaspekte von Textkompetenz einer spezifischen Gruppe von thailändischen Studierenden mit Deutsch als Hauptfach untersucht wurden, so geben die hier präsentierten Ergebnisse ein gewisses Bild bzw. eine Vorstellung vom Schreibverhalten und der Kompetenz zum argumentativen Schreiben thailändischer Deutschstudierender: Das argumentierende Schreiben erscheint den thailändischen Deutschstudierenden als eine hochkomplexe Aufgabe, weil die Unvertrautheit mit dieser Kommunikationsform bereits in der thailändischen Gesellschaft verankert ist. Man kann nicht leugnen, dass im Schreibunterricht in der Muttersprache dem argumentierenden Schreiben auch keine Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Betrachtet man diese Art des Schreibens im Englisch- und Deutschunterricht in der Schule, dann wird ersichtlich, dass das argumentierende Schreiben im Vergleich zu Erzählen und Beschreiben keine wichtige Stellung einnimmt, auch wenn es im universitären Kontext eine wichtige Schreibform ist, d.h. es gibt keine gute Vorbereitung für das Studium an der Universität.

Die Vernachlässigung des argumentierenden Schreibens kann man deutlich an der begrenzten Anzahl an Forschungen erkennen. Dieser Bereich ist bislang nur unzureichend untersucht worden. Besonders in der Muttersprache und in der deutschen Sprache gibt es bisher noch keine Studien der Kompetenz zum argumentativen Schreiben; in der englischen Sprache findet man hingegen noch welche, aber nur in eingeschränktem Maße. Das kann bedeuten, dass die Schreibprobleme thailändischer Deutschlernender und Deutschstudierender noch nicht systematisch untersucht und behoben werden. Die vorliegende Arbeit soll daher diese Forschungslücke schließen, damit die Textkompetenz beim Schreiben in dieser Zielgruppe gezielt und punktgenau gefördert werden kann.

Ein Blick auf die Forschungsergebnisse des argumentativen Schreibens in der englischen Sprache zeigt deutlich, dass in den meisten argumentativen Untersuchungstexten **thailändischer Englischstudierender um das sogenannte „knowledge-telling“ bzw. das Erzählen von ichbetroffenen Sachverhalten geht. Dabei gibt es kaum Wissensverarbeitung und Wissensgenerierung - oder einfach gesagt „knowledge-transforming“. Dieses egozentrierte Schreiben stellt sich auch deutlich beim Textverfassen in der deutschen Sprache dar. Argumentative Texte im Englischen und im Deutschen sind aus diesem Grund durch eine ichbezogene Sachverhaltsdarstellung gekennzeichnet. Die Forschungsergebnisse zeigen auch, dass thailändische Englischstudierende ebenfalls Probleme mit begrenztem Sprachwissen haben. Sie können nämlich Verknüpfungsmittel nicht logisch-adäquat einsetzen. Darüber hinaus besitzen sie kaum Perspektivierungsvermögen. Sie begründen ihre aufgestellte These nur aus der eigenen Perspektive und können Pro- und Kontra-Argumente nicht zur Diskussion bringen. Einseitige Begründungen werden vorwiegend nach dem Schema „zunächst..., dann, danach, schließlich“ vorgebracht, ohne sich intensiv mit**

möglichen Einstellungen oder Meinungsabweichungen auseinanderzusetzen. Dabei sieht man meistens nur die Oberflächenmerkmale der Adressatenorientierung. Dieses Schreibverhalten sieht man auch beim Schreiben von argumentativen Texten in der deutschen Sprache. Aufgrund dieser Tatsache enthalten die deutschsprachigen Texte, nicht anders als die englischen, meist nur lose Argumentationen und eine eindimensionale Problembetrachtung. Auch wenn Pro- und Kontra-Argumente angeführt werden, geht es dabei nur um eine ichbetroffene Sachverhaltsdarstellung. Der Hauptunterschied zwischen dem Textverfassen in der englischen und deutschen Sprache besteht in der größeren Beschränktheit des lexikalischen Wissens im Deutschen. Dies erkennt man schon daran, dass Ausdrucksmittel im Englischen beim Schreiben von deutschen Texten eingesetzt werden, wenn deutsche Wörter nicht gefunden werden können.

Betrachtet man die Methoden des schulischen Aufsatzunterrichts im Englischen und im Deutschen zeigt sich, dass der Aspekt des Problemlöseprozesses des Schreibens nur halbherzig berücksichtigt wird. Dieser Sachverhalt zeigt sich in vielen Forschungen, die darstellen, dass im Englisch- und Deutschunterricht das grammatik- und produktorientierte Schreiben im Vordergrund steht, und dem Textsortenwissen sowie seinen sprachlichen Besonderheiten keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Saengaramraung 1992; Kusolrod 2003; Kaewnuch 2008; Chinnawong 2002, Pimsarn 1987 und Nipikul 1995). Die Produktionsbedingungen der jeweiligen Textsorten bleiben unberücksichtigt. Die besonderen Anforderungen der schriftlichen Kommunikationen, abgesehen von den Bereichen der Orthografie, Grammatik und Syntax, werden auch kaum behandelt. Es wird davon ausgegangen, dass ein guter Schüler mit vielen Kenntnissen automatisch auch einen guten Aufsatz schreiben kann. Das hat zur Folge, dass das Textschreiben einfach nur mit dem Formulieren bzw. Losschreiben und nur mit einem Demonstrationsplatz für Grammatikwissen gleichgesetzt. Die Informationssammlung und -recherche, die bei der Textplanung stattfinden sollen, werden auch nicht genug beachtet. Dabei muss außerdem bedacht werden, dass die Lesekorrektur und bewusste Überarbeitung häufig vernachlässigt werden. Die Lernenden gewöhnen sich nicht daran, den eigenen Text zu überarbeiten,

zu bewerten und neu zu formulieren. Im Schreibunterricht beschränkt sich die Textüberarbeitung vor allem darauf, dass Lehrer die Schreibprodukte ihrer Lernenden korrigieren und mit ihnen gemeinsam die gemachten Fehler besprechen und verbessern. Solche Verbesserungen beschränken sich häufig nur auf einzelne Wörter oder Phrasen. Der Schreibunterricht im Englisch- und Deutschunterricht ist also in erster Linie produktorientiert und nimmt noch kaum Einfluss auf die Strategien und Prozesse, die dem Schreiben zugrunde liegen. Aufgrund dieser Tatsache besteht hier ein Hauptproblem in der prozeduralen Kompetenz, d.h. die thailändischen Deutschstudierenden sind auf das Endprodukt fokussiert, unzureichend trainiert und wissen nicht genau, wie man die Anforderungen in allen Teilvergängen des Schreibprozesses bewältigen und welche Strategien man entwickeln kann. Der Weg von der Anfangsidee bis hin zur Erledigung eines Textes ist jedoch entscheidender als das Endprodukt. Auf dem Weg können die Lernenden vieles erfahren, lernen, üben und ihre Schreibkompetenz verbessern. Das Fehlen konkreter Methoden zum Erlernen des Aufsatzschreibens und zum Erkennen des Schreibprozesses sowie das mangelnde Wissen über die Notwendigkeit der Schreibstrategien führen dazu, dass Schreiben für viele eine langweilige Tätigkeit ist, die ausschließlich dem Schreibzweck dient, oftmals rasch erledigt wird.

Ein weiterer Grund für die mangelnde Kompetenz zum argumentativen Schreiben ist der Einfluss narrativer Textgestaltungselemente wie Erzählen und Beschreiben. Die beiden Textformen sind die Textsorten, die im Fremdsprachenunterricht häufig auftauchen und die Kompetenz des argumentierenden Schreibens thailändischer Deutschstudierender beeinflussen. Sie kommen in Form von Kurzmitteilungen, Alltagserzählungen und Berichte über Ereignisse vor. Auch wenn die Lernenden beauftragt werden, eine Meinungsäußerung zu schreiben, ist die Textaufgabe meist durch Erzählelemente bestimmt (z.B. durch die konkrete Schilderung einer Lebenswirklichkeit und eine narrative Ich-Perspektive) und mit explikativer Funktion begründet, aber nicht mit persuativer Funktion, bei der eine Diskussion über Pros und Cons im Mittelpunkt steht. Argumentative Texte thailändischer Deutschlernender enthalten bei der empirischen Untersuchung daher meistens ichbezogene Sachverhalte, Erfahrungswissen und

Allgemeinwissen. Die Dominanz der Ichbetroffenheit und der erlebnisorientierten Sachverhaltsbeziehung hat mit Sicherheit einen negativen Effekt auf die Qualität des argumentativen Textes: lose Argumentationen, eindimensionale Problembetrachtung und unangemessener Textaufbau (wegen das Fehlen des Diskussionsteils). Diese Charakteristika erscheinen als große Hindernisse dabei, argumentationsspezifische Bedingungen wie sachbezogenes, reflektiertes und leserorientiertes Schreiben sowie textsortenangemessene Textstrukturierung zu erfüllen.

An dieser Stelle muss man nachdrücklich hinweisen, dass die Hauptschwierigkeiten der thailändischen Deutschlernenden beim Schreiben an der Beschränktheit der verfügbaren Sprachmittel und an der mangelnden Genauigkeit der Sprachkenntnis bei erhöhten Normansprüchen im schriftlichen Bereich liegen. Die sprachlichen Defizite führen dazu, dass die Lernenden dazu tendieren, Vermeidungsstrategien einzubauen. Das, was sie sagen wollen, wird aber nicht niedergeschrieben, weil es nicht angemessen formuliert werden kann. Der Mangel an Redemitteln erschwert die Kohärenzerzeugung und die Textverständlichkeit. Bei der Betrachtung des hochschulischen Schreibunterrichts ist deutlich erkennbar, dass die Studierenden zwar textsortenspezifische nötige Redewendungen wie z.B. Verben des Meinens und variationsreiche kausale Verknüpfungsmittel gelernt haben, aber praktisch läuft etwas falsch: Sie benutzen wiederholt Verbindungsmittel, die sie schon an **der Schule gelernt haben, z.B. „weil“, „deshalb“, denn“, „und“, „aber“**. **Außerdem verwenden sie eine Vielzahl an Verben des Meinens und Fühlens, die bereits im Schreibkurs *Writing in German 2* erworben wurden, ohne die angemessene Häufigkeit des Gebrauchs zu berücksichtigen.** Sie gestalten den Zusammenhang zwischen Sätzen mithilfe von den gelernten Konnektoren, aber schenken den inhaltlichen Zusammenhang zwischen einzelnen Abschnitten kaum Aufmerksamkeit, deshalb sieht man häufig sprunghafte Inhalte z.B. die Kerngedanken im ersten Abschnitt werden nicht im nächsten Abschnitt fortgesetzt, sondern im übernächsten. Dadurch wird der Gedankenfluss unterbrochen. Die fehlende Kohärenz unter den Abschnitten stört die Gesamtheit des Textes. Dabei ist zu bemerken, dass sich die Bewusstheit der Kohärenz nur auf die Satzebene, nicht auf die Textebene beschränkt.

Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Suche nach Wortäquivalenten in der deutschen Sprache können die Lernenden vergessen, sich beim Textschreiben schwerlich in die Rolle von Lesenden ihrer eigenen Texte hineinzusetzen. Auch wenn sie schon gut in der Lage sind, beim Schreiben in der Muttersprache die Einstellungen der Lesenden zu antizipieren oder Sprachverarbeitungsstrategien angemessen zu verwenden, greifen sie nur selten auf das Repertoire an sprachlichen Verarbeitungsstrategien, die sie beim Erwerb der Muttersprache mit erworben haben, zurück. Wesentliche Gründe, die dafür verantwortlich sind, dürften die Überforderung durch das fremde Sprachsystem und die begrenzte Fähigkeit, sich komplexe Sprachverarbeitungs- und Schreibprozesse bewusst zu machen, sein. Dazu kommt noch die Künstlichkeit der Klassenzimmersituation, in der es nur fiktive Lesende gibt. Die Lernenden wissen genau, dass ihre Texte nur von ihren Lehrenden gelesen und bewertet werden. Dabei geht es nicht um eine echte Kommunikation, sondern um Sprachtraining. Keine Leserbewusstheit entsteht, und die Antizipation der Leserperspektive ist auch nicht vorhanden. Es müssen thailändischen Deutschlernenden daher Techniken an die Hand gegeben werden, die es ihnen ermöglichen, sich fiktive Lesende vorzustellen, die komplexen Bündel der Schreibprozesse zu steuern und sprachliche Überforderungen zu reduzieren, um den Text aufs Schreibziel hin zu optimieren.

Um die oben genannten Probleme beim argumentativen Schreiben zu beheben und die Kompetenz in diesem Bereich zu fördern, wurde im didaktischen Teil der Arbeit ein spezifisches Förderungsmodell dargestellt und dessen Umsetzbarkeit anhand unterrichtspraktischer Beispiele illustriert. Dieses didaktische Förderungsmodell wird einerseits auf der Basis der zentralen Untersuchungsergebnisse, andererseits aufgrund der **theoretischen Wesensmerkmale der „Textkompetenz“ entwickelt, bei der Lesen und Schreiben** in enger Wechselbeziehung zueinander stehen. Die Verbindung der Rezeption fremder mit der Produktion eigener argumentierender Texte und die Verknüpfung des bereits vorhandenen Wissens mit externem Wissen bzw. Sachwissen sind aus diesem Grund charakteristisch für das didaktische Schreibkonzept für thailändische Deutschstudierende.

Das vorgeschlagene Förderungsmodell umfasst 3 Phasen: Die Sammlung von Informationen, die mehrdimensionale Problembetrachtung und das Textschreiben. Diese Übungsphasen können sowohl stufenweise als auch getrennt eingeübt werden.

In der Phase der *Sammlung von Informationen* sollen externe Informationen und sachbezogene Sachverhalte recherchiert werden. Dadurch wird der Vorrat an Inhalt und Sprachmitteln vergrößert, und die ichbezogene Perspektive, die bei der empirischen Untersuchung ganz auffällig ist, wird somit durch sachbezogene Sachverhalte ersetzt.

Die Aufgaben zur *mehrdimensionalen Problembetrachtung* sollen die Lernenden dazu anregen, den kritischen Punkt aus mehreren Perspektiven zu betrachten und mögliche Meinungsabweichungen zu bedenken, um komplexe Argumente zu erzeugen. Da der Mangel an Redemitteln sich häufig als Hindernisse für Äußerungen darstellt, steht das Training der textsortenangemessen sprachlichen Formulierungen (z.B. Redewendungen, Stil, Satzbau usw.) bei den thailändischen Deutschlernenden auch im Mittelpunkt.

In der Phase des *Textschreibens* beziehen sich die vorgeschlagenen Aufgaben auf das Training des Textschreibens als Problemlöseprozess, der 3 Teilvorgänge umfasst: Planen, Formulieren und Überarbeiten.

Zur Veranschaulichung dieses didaktischen Schreibmodells werden die Arbeitsschritte detailliert begründet und mit unterrichtspraktischen Beispielen beschrieben. Die praktische Umsetzung der didaktischen Vorschläge in die Unterrichtspraxis ist flexibel, und abhängig von unterschiedlichen Faktoren wie Lernvermögen, Schwächen und Stärken der Lerngruppe, gesetzte Könnenserwartungen und Lernziele.

Mit den vorgeschlagenen Aufgaben sollen die Studierenden dazu angeregt werden, die eigene Lebenserfahrung reflektiert und verallgemeinernd auszudrücken, d.h. die **Selbsterlebnisse als „typisch“ für** eine ganze gesellschaftliche Gruppe zu setzen und mit externem Wissen zu verknüpfen. Hier lernen sie Texte für das weitere Denken und Schreiben zu nutzen und mit anderen Texten zum Thema in Beziehung zu setzen. Darüber hinaus soll das didaktische Schreibmodell die thailändischen Studierenden dazu befähigen, die Prozesshaftigkeit des Schreibens zu berücksichtigen, mögliche Anforderungen in einzelnen Vorgängen zu bewältigen und verschiedene Formen

prozeduraler Erleichterungsstrategien selber zu entwickeln. Das Modell legt also einen Grundstein für eine Weiterentwicklung der Methoden des Texts verfassens unter Berücksichtigung der entwicklungsbezogenen Dimension der Textkompetenz, und zwar der textsortenabhängigen Entwicklungsschritte. Dabei geht es nicht nur um Sprachwissen, sondern auch um den Umgang mit einer bestimmten Bandbreite von Textsorten, d.h. Textaufbau, Routinenformulierungen und Textfunktion. Der Schreibprozess soll als zusätzlicher Parameter in den Unterricht integriert und dadurch die beschränkte Perspektive, die allein auf den Zweck der Schreibprodukte gerichtet ist, aufgegeben werden. **Dabei wird das Verfassen von Texten nicht nur als „Produkt“ betrachtet, sondern als Problemlöseprozess, in dem man Barrieren in sprachlicher oder inhaltlicher Art nach und nach überwinden muss, bevor man einen „guten“ Text bekommt.** Wichtig ist dabei, dass die Studierenden lernen, dass diese einzelnen Teilprozesse nicht wie Phasen sukzessiv durchschritten werden, sondern dass sie interaktiv und rekursiv ablaufen.

Das vorgeschlagene Schreibmodell soll darüber hinaus den Studierenden ermöglichen, sich intensiv mit dem Textsortenwissen auseinanderzusetzen. Normalerweise werden im Schreibunterricht zwar Hauptmerkmale der Textsorten und ihre spezifischen benötigten Redewendungen vermittelt, aber Textsortenangemessenheiten werden nicht intensiv und systematisch vermittelt. Textsortenangemessenheit in diesem Sinne meint insbesondere eine textsortenspezifische Strukturierung und konventionierte Formulierungen. Zudem sollen die Studierenden berücksichtigen, dass Redemittel nicht gleich Redemittel ist, weil es nicht nur die Gedanken verbalisiert, sondern auch den Wert oder die Wirkung einer Äußerung beeinflusst. Bei der Formulierung eines Textes sind Konjunktionen und Überleitungssätze sehr hilfreich, weil sie einen logischen Sinnzusammenhang explizit machen und so den Lesenden helfen, den Text besser zu verstehen. Dabei wird das Erkennen und Herstellen von Textkohärenz bewusst gemacht, d.h. eine kommunikative Dimension des Textschreibens wird auch in Betracht gezogen. **Anders gesagt: Der Schreibunterricht soll nicht einfach ein Platz für das „irgend etwas Schreiben“ sein, sondern für die Vermittlung von Strategien und das Training bzw. die Verwendung dieser Strategien sowie für die Umsetzung der erworbenen**

Spracherkenntnisse in einem textsorten- und situationsangemessenen Text, den man überall und immer lesen und verstehen kann. Die konzeptionellen Ideen können aus diesem Grund als eine Neuorientierung argumentierenden Schreibens in der deutschunterrichtlichen Praxis in Thailand angesehen werden

Hier darf auch nicht unerwähnt bleiben, dass unbefriedigende Textproduktionsergebnisse allerdings nicht immer auf eine mangelnde Textproduktionsfähigkeit des Schreibenden zurückzuführen sind: oftmals liegen sie in unpassenden Schreibaufgaben und in unklaren Anweisungen des Lehrenden begründet. Die Fremdsprachenlernenden sind zwar Einzelgänger, aber sie sollen sich beim **Textschreiben nicht als „Einzelkämpfer“ fühlen, sonst geht das Feingefühl** beim Schreibenlernen verloren. Im Bereich der Schreibdidaktik ist es m.E. sehr wichtig und notwendig, die Schreiberfahrungen der Lernenden zu erweitern und die lernerorientierten Lehrmethoden zu entwickeln. Der Übungseffekt ist abhängig von der Häufigkeit der Wiederholung und der Steigerung der Schwierigkeiten vom leichten zum schweren Textschreiben. In diesem Zusammenhang kommt auch die Rolle der Lehrperson ins Spiel. Die Studierenden brauchen jemanden, der den Übungsfortschritt kontrolliert und ihnen hilft, ihre eigenen Schwächen bzw. Stärken zu entdecken, passende Arbeitstechniken zu entwickeln und zu finden, um ihre Wissens- und Könnenslücken zu schließen. Aufgrund dieser Tatsache werden im didaktischen Teil neben dem vorgeschlagenen Schreibmodell auch Ratschläge für effektive Lernstrategien zusammengestellt.

Ausgehend davon, dass die Textkompetenz Textproduktion und -rezeption umfasst, und die Textkompetenz beim Schreiben niemals ohne die Entwicklung der Lesekompetenz verbessert werden kann, sehen wir in diesem Zusammenhang für weitere Forschungsvorhaben insbesondere zwei Anknüpfungspunkte: zum einen Fragen nach der Schreiberentwicklung in weiteren Textsorten wie z.B. Erzählen oder Beschreiben, und zum anderen Fragen nach der Entwicklung von rezeptiven Textverstehenskompetenzen.

Über diese Arbeit hinaus ist es im Rahmen des Schreibens die Frage nach der Textkompetenz beim wissenschaftlichen Schreiben auch von großem Interesse. Diese

Art des Schreibens ist auch eine Form des argumentativen Schreibens, das sich besonders als Ziel und Aufgabe an der Universität offenbart. Geht man davon aus, dass die Konventionalisiertheit und Formelhaftigkeit sprachlicher Mittel eine wesentliche Voraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten und für universitäres Lernen ist, ist es erforderlich herauszufinden, ob Studierende konventionalisierte und formelhafte Ausdrucksmittel in konkreten Handlungszusammenhängen bzw. in akademischen Kontexten kommunikationsadäquat einsetzen können.

Darüber hinaus wäre es auch sehr interessant, eine Untersuchung vergleichbarer **Textsorte wie zum Beispiel hier „das argumentative Schreiben“ im interkulturellen Kontext** z.B. im Deutschen und Thailändischen durchzuführen. Durch die kulturvergleichende Textforschung kann man Unterschiede und Gemeinsamkeiten des argumentativen **Schreibens in beiden Sprachen feststellen. Die dabei entstandene „genre awareness“** oder Sprachaufmerksamkeit und -bewusstheit beim Schreiben wird für die Schreibdidaktik sehr nützlich sein, da das Erkennen von den Unterschieden und Gemeinsamkeiten in der Muttersprache und in der Fremdsprache Interferenzen beim Textschreiben verringern kann.

Schließlich sei noch daran erinnert, dass die Untersuchung der Lesekompetenzentwicklung auch besonders wichtig ist. Ausgehend davon, dass Lese- und Schreibfähigkeit sich stützen und ineinander greifen, kann die Förderung der Textkompetenz dann am effektivsten gelingen, wenn Lesen und Schreiben zusammen bedacht und in der Unterrichtsgestaltung gemeinsam in Betracht gezogen werden. Deshalb ist es notwendig, die Textkompetenz beim Lesen zu untersuchen. Im Hinblick darauf sprechen wir von der Untersuchung der stufenweisen Entwicklung der Lesekompetenz von thailändischen Deutschlernenden. Aber an dieser Stelle muss man besonders betonen, dass es m.W. noch keine Untersuchungen zu diesem Aspekt der Lesekompetenz im thailändischen Deutschunterricht gibt, obwohl die Lesekompetenz eigentlich eine grundlegende Voraussetzung für weitere Entwicklungen der Lernkompetenz ist. Aufgrund dieser Tatsache sind weiterführende Untersuchungen auf diesem Gebiet höchst wünschenswert.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adamzik, Kirsten (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer.
- Adamzik, Kirsten/Heer, Nelly (2005): Textkompetenz. Zur analytischen Unterscheidung von Fähigkeiten im Umgang mit Texten. In: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2005): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. 2.*, überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr, 247-285.
- Adamzik, Kirsten/Neuland, Eva (2005): Zur Linguistik und Didaktik von Textsorten. Einführung in das Themenheft. In: *Der Deutschunterricht* 57, Heft 1, 2-11.
- Antos, Gerd (2008): Schriftliche Produktion: Formulieren als Problemlösung. In: Janich, Nina (Hrsg.) (2008): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 237-254.
- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchung zur Ontogenese schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Unter Mitarbeit von Karin Müller und Helmuth Feilke. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Augst, Gerhard u.a. (2007): *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Austin, John Langshaw (1962): *How to do things with words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Averintseva-Klisch, Marina (2013): *Textkohärenz*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Baurmann, Jürgen (2002): *Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Baurmann, Jürgen/Otto, Ludwig (1984): Texte Überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revision. In: Boueke, Dieter/Hopster, Norbert (Hrsg.) (1984): *Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 241-266.

- Baurmann, Jürgen/Otto, Ludwig (1990): Die Erörterung-oder: ein Problem schreibend erörtern? Versuch einer Neubestimmung. In: *Praxis Deutsch*, 99/1990, Schreiben: Erörtern, 16-25.
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Metzler, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bayer, Klaus (2007): *Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse*. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Becker-Mrotzeck, Michael (1997): *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Opladen.
- Becker-Mrotzeck, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzeck, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Unter Mitarbeit von Julia Dreher, Jörg Jost, Frank Schneider und Klaus Tetling. 4 überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen.
- Beckert, Christine (2011): *Schreibend und lesend Textkompetenz entwickeln. Eine sozialisationstheoretisch orientierte Untersuchung des Erwerbs von Schriftlichkeit bei Jugendlichen*. Tübingen und Basel: Francke.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, L.W/Steinberg, E.R. (Hrsg.) (1980): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Beaugrande, Robert-Alain de/Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Bellanca, James/Brandt, Ron (2011): *21st Century Skills: Rethinking How Students learn*. United States of America: Library of Congress.
- Brander, Sylvia/Kompa, Ain/Peltzer, Ulf (1989): *Denken und Problemlösen. Einführung in die kognitive Psychologie*. Wiesbaden.
- Bobsin, Julia (1996): Textlupe: NeueSichtaufsSchreiben. In: *Praxis Deutsch*, 137/1996, Texte und Formulierungen überarbeiten, Kreatives Schreiben, 45-49.

- Böttcher, Ingrid/Wagner, Monika (1993): Kreative Texte bearbeiten. In: *Praxis Deutsch*, 119/1993, 24-27.
- Breitsameter, Anna u.a. (2010): *deutsch.com*. Arbeitsbuch 2. Ismaning: Hueber.
- Brinker, Klaus (1992): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Brinker, Klaus (1997): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Brinker, Klaus (2005): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Bühler, Karl (1965): *Sprachtheorie. Die Darstellung der Sprache*. Jena: Gustav Fischer.
- Bühler, Karl (1982): *Sprachtheorie. Die Darstellung der Sprache*. Stuttgart/New York: Fischer (Neudruck der Ausgabe Jena: Fischer 1934).
- Capel, Annette/Sharp, Wendy (2008): *Objektive FCE (First Certificate in English). Student's book*. Cambridge: University Press.
- Chaffee, John/ McMahon, Christine/ Staut, Barbara (2000): *Critical Thinking, Thoughtful Writing: A Rhetoric with Readings*. Boston/New York: Houghton Mifflin.
- Chaya, Walaiporn (2005): *The effects of explicit metacognitive strategy training on EFL students' revision of their argumentative essay*. Dissertation, Suranaree University of Technology.
- Chinnawong, Supanee (2002): Needs and preferences of EAP science student writers: Teacher versus Student perspectives. *Thai TESOL Bulletin*, 15/2002, 7-22.
- Coseriu, Eugenio (1988): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen: Francke.
- Crowhurst, Megan/Piché, G.L. (1979): Audience and Mode of Discourse Effects on Synthetic Complexity in Writing at Two Grade Levels. In: *Research in the Teaching of English*, 13/1979, 101-109.
- Dewey, John (1909): *How we think*. Boston, MA: D.C. Heath and Co.
- Dietrich, R (1996): Äußerungsaufbau. Sonderforschungsbereich 245-Sprache und Situation. In: *Abschlußbericht Teilprojekt A 1989-1994*. Deutsche Forschungsgemeinschaft.

- Dijk, Teun A. Van (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- DUDEN (1983): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 6., neu bearb. Auflage. Heidelberg: Dudenverlag.
- Duncker, Karl (1935): *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin: Julius Springer.
- Edelhoff, Christoph (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.): *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber, 7-31.
- Edelmann, Heike (1995): *Textüberarbeitung. Revisionen in fremdsprachlichen Lerner-Texten (DaF). Prozess der Überarbeitung narrativer, deskriptiver und argumentativer Texte in Lerner-Paaren*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ehlich, Konrad (1983): Texte und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christof (Hrsg.) (1983): *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink, 24-43.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annely/Sandig, Babara (Hrsg.): *Text – Textsorten – Semantik*. Hamburg: Buske, 9-25.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *InfoDaF*, 1/1999, 3-24.
- Ehlich, Konrad (2011): Texte erfassen/Texte verfassen. Thesen zur schriftlichen Kommunikation zwischen den Kulturen. In: Knorr, Dagmar/Nardi, Antonella (Hrsg.) (2011): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17-23.
- Ehlich, Konrad/ Graefen, Gabriela (2001): Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegung zur sukzursiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27*, 351-378.
- Ennis, Robert (1962): A concept of critical thinking. In: *Harvard Educational Review*, 32/1962. Frankfurt am Main, 81-111
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Anton, Gerd/Krings, Hans Peter (Hrsg.) (1989): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 297-327.

- Feilke, Helmuth (1993): Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. In: *Diskussion Deutsch* (1993). Heft 129, 17-34.
- Feilke, Helmuth (1994): *Common sense/Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des „sympatischen“ und „natürlichen“ Meinens und Verstehens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (2000): Die pragmatische Wende in der Textlinguistik. In: Brinker, Klaus u.a. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation 1*. Berlin/New York: de Gruyter, 64-82.
- Feilke, Helmuth (2002): Lesen durch Schreiben. Fachliche argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: *Praxis Deutsch*, 176/2000, Leseleitung-Lesekompetenz, 58-66.
- Feilke, Helmuth (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptionaler Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula u.a. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2. durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh, 178-192.
- Feilke, Helmuth (2010): Kontexte und Textkompetenzen – am Beispiel schriftlichen Argumentierens. In: Koltz, Peter (Hrsg.) (2010): *Kontexte und Texte. Sozio-kulturelle Konstellationen literalen Handelns*. Tübingen (Europäische Studien zur Textlinguistik, 8): Narr, 147-167.
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.) (2012): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1-31.
- Feilke, Helmuth/Köstner, Juliane/Steinmetz, Michael (2012): Zur Einführung-Textkompetenz in der Sekundarstufe II. In: Feilke, Helmuth/Köstner, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.) (2012): *Textkompetenz in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 7-18.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbprozesse (DaF). In: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2005): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an*

- Schule und Hochschule*. 2., überarb. und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr, 115-135.
- Fisher, Alec (2001): *Critical thinking. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fitzgerald, Jill (1987): Research on revision in writing: In: *Review of Educational Research* 57/1987. Heft 4, 481-506.
- Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Flower, Linda S./Hayes, John R. (1980): The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In: Gregg, Lee/Steinberg, Erwin (Hrsg.) (1980): *Cognitive Process in Writing: An interdisciplinary Approach*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 31-50.
- Flückiger, Walter (1984): Satzverknüpfung – ein Formulierungsproblem. In: *Praxis Deutsch*, 68/1984, Grammatik – der Satz, 55-57.
- Frentz, Hartmut (2010): *Schreibentwicklung und Identitätsfindung. Ein Beitrag zu einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik*. Göttingen: Cuvillier.
- Fritz, Gerd (1982): *Kohärenz. Grundlagen der linguistischen Kommunikationsanalyse*. Tübingen: Narr.
- Fritzsche, Joachim (1998): Schriftlicher Sprachgebrauch. In: Lang, Günther/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg.) (1998): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. Band 1. Grundlagen – Sprachdidaktik – Mediendidaktik. 6., vollst. überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 201-225.
- Frommer, Harald (2009): *Grundzüge einer Didaktik des Erörterns. Erörtern im Sprach- und Literaturunterricht der Sekundarschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Füssenich, Iris (2003): Schreibschwierigkeiten. In: Bredel, Ursula u.a.(Hrsg.) (2003): *Didaktik der deutschen Sprache*. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2.durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh, 261-270.
- Gansel, Christina/Jürgens, Frank (2009): *Textlinguistik und Textgrammatik*. 3. Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht als UTB.

- Gigl, Claus (2005): *Abiturwissen Deutsch Erörterung*. Stuttgart: Klett.
- Glaser, Edward (1941): *An experiment in the developing of critical thinking*. New York: Teachers College. Columbia University.
- Gnutzmann, Claus (2007): Verständnis und Anwendung von Text(en) im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.) *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 64-69.
- Gogolin, Ingrid (2007): Herausforderung Bildungssprache – „**Textkompetenz**“ aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. Bausteine eines Beitrags zur 27. Frühjahrskonferenz, 15.-17. Februar im Schloss Rauischholzhausen. In: Bausch, Karl-Richard/ Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgens (Hrsg.) (2007): *Textkompetenzen*, Tübingen: Narr, 73-80.
- Grabe,William/Kaplan, Robert (1996): *Theory & Practice of Writing*. London/New York: Longman.
- Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.) (2012): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main: Lang, 125-153.
- Grundler, Elke (2011): *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.
- Günther, Hartmut (1995): Die Schrift als Modell der Lautsprache. In: Ossner, Jakob (Hrsg.) (1995): *Schriftaneignung und Schreiben*. OBST51/1995, 15-32.
- Hayes, John R. (2000): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Indrisano, Roselmina/Squire, James R. (Hrsg.) (2000): *Perseptives on Writing. Research, Theory and Practice*.The International Reading Association, Inc: Canada, 6-44.
- Hausendorf, Heiko/Kesselheim, Wolfgang (2008): *Textlinguistik für Examen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hayes, John R./Flower, Linda (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee. W./Steinberg, Erwin. (Hrsg.) (1980): *Cognitive Processes in*

- Writing: An interdisciplinary Approach*. Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- Harweg, Ronald (1968): *Pronomina und Textkonstitution*. München: Fink.
- Heinemann, Wolfgang/Viehweiger, Dieter (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Herrmann, Markus u.a. (2011): *Schlüsselkompetenz Argumentation*. Paderborn: Schöningh.
- Hornung, Antonie (2011): Von der rezeptiven zur produktiven Sprachkompetenz? Reflexion über einen notwendigen didaktischen Jetlag. In: Knorr, Dagmar/Nardi, Antonella (Hrsg.) (2011): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt am Main: Lang, 55-66.
- Hufeisen, Britta (2002): *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck: Studienverlag.
- Humboldt, Wilhelm. von (1820). Ueber das vergleichbare Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung [Neudruck in: *Schriften zur Sprachphilosophie*. 6., Unveränderte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (1988), 368-762.
- Huneke, Hans-Weiner/Steinig, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 5. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Herrmanns, Fritz (1980): Das ominöse Referat. Forschungsprobleme und Lernschwierigkeiten bei einer deutschen Textsorte. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1980): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. Band 2. München: Fink (Unitaschenbücher 913), 593-608.
- Jakobs, Eva-Maria (1999): *Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns*. Tübingen: Niemeyer.
- Jentges, Sabine (2011): Texte schrittweise verfassen ... unter Berücksichtigung zielsprachenspezifischer Variation auf satzinitialer Position. In: Knorr, Dagmar/Naedi, Antonella (Hrsg.) (2011): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt am Main.: Peter Lang, 237-248.

- Kaewnuch, Somsak (2008): *Teaching agency and power as social: creating transformative subjects in the clashes of modernity and postmodernity in Thai EFL writing classrooms*. Dissertation, Illinois State University.
- Kallmeyer, Werner u.a. (1974): *Lektürekolleg zur Textlinguistik*. Band 2. Frankfurt am Main: Fischer Athenäum.
- Karg, Ina (2007): *Diskursfähigkeit als Paradigma schulischen Schreibens. Ein Weg aus dem Dilemma zwischen Aufsatz und Schreiben (Germanistik-Didaktik-Unterricht Band 1)*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kast, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit 12. München: Langenscheidt.
- Kästner, Uwe (1997): *Freies Schreiben in der Fremdsprache – Prozesse und ihre Didaktik. Untersuchung zur Textproduktion im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf den Hintergrund neuropsychologischer Theorien*. Bochum: AKS-Verlag.
- Keller, Rudi (1994): *Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache*. Tübingen: Franke.
- Keller, Rudi (1995): *Zeichentheorie. Zu einer Theorie semiotischen Wissens*. Tübingen/Basel: Francke (= UTB 1849).
- Keller, Stefan (2006): Schreiblernen in einer Fremdsprache. Ein Beispiel aus dem gymnasialen Englischunterricht. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Mariane (Hrsg.) (2006): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt, 129-148.
- Kienpointner, Manfred (1996): *Vernünftig argumentieren. Regeln und Techniken der Diskussion*. Hamburg: Rowohlt.
- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 38/39, 9-57.
- Knape, Joachim (2000): *Was ist Rhetorik?*. Stuttgart: Reclam.
- Kniffka, Gabriela/Siebert-Ott, Gesa (2007): *Deutsch als Fremdsprache lehren und lernen*. 2 Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Koch, Klaus (1990): Von der Materialsammlung zur Argumentation. Auch ein Beitrag zu Drogenkonsum und -prävention. In: *Praxis Deutsch*, 99/1990, Schreiben: Erörtern, 47-51.

- Kohrs, Peter (2003): *Grundbegriffe der Literatur und Sprache*. Berlin: Pocket Teacher.
- Kopperschmidt, Josef (2000): *Argumentationstheorie zur Einführung*. Hamburg: Julius.
- Krings, Hans Peter (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.) (1992): *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS, 47-77.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): Von der Gefährlichkeit der Schlangen oder Textkompetenz im Bildungsgang von Migranten. In: Weidacher, Georg/ Schmölder-Eibinger, Sabine (Hrsg.) (2007): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr, 199-206.
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Mariane (Hrsg.) (2006): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt, 13-35.
- Kruse, Otto (2007): Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.) (2007): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles&Francke, 117-143.
- Kruse, Otto (2010): *Lesen und Schreiben. Studieren, aber richtig*. Wien: Huter & Roth.
- Kwon, Min-Jae (2005): *Modalpartikeln und Satzmodus. Untersuchung zur Syntax Semantik und Pragmatik der deutschen Modalpartikeln*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität. München.
- Kusolrod, Prapawadee (2003): *Zur Entwicklung eines Fernstudienangebots „Deutsch als Fremdsprache“ für Studienanfänger an der Ramkhamhaeng Universität Bangkok*. Dissertation. Kassel.
- Lange, Günther (1999): Die Laufrichtung ändern. Überlegungen zu veränderten Bewertungsverfahren im Literatur- und Schreibunterricht. In: *Praxis Deutsch*, 155/1999, Bewerten und Benoten im offenen Unterricht, 58-62.
- Lautenbach, Ernst (2002): *Latein-Deutsch: Zitate-Lexikon: Quellennachweise*. Münster: LIT Verlag Münster.

- Lehnen, Katrin/ Feilke, Helmuth (2012): *Schreib- und Textroutrinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Leki, Ilona (1992): *Understanding ESL Writers: A Guide for Teachers*. Portsmouth/NH: Boynton/Cook.
- Lindauer, Thomas/Senn, Werner (2009): *Die Sprachstarken. Kommentarband*. Band 5 Klett & Balmer.
- Lindner, Katrin (1991): Wir sind ja doch alte Bekannte. The use of German ja and doch as modal particles. In: Abraham, Werner (Hrsg.) (1991): *Discourse Particles. Descriptive and theoretical investigations on the logical, syntactic and pragmatic properties of discourse particles in German*. Amsterdam/Philadelphia:John Benjamins, 163-202.
- Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In Grosse, Siegfried (Hrsg.) (1983): *Schriftsprachlichkeit*. Düsseldorf: Schwan, 37-73.
- Ludwig, Otto/Menzel, Wolfgang (1988): Nebensätze. In: *Praxis Deutsch*,90/1988,Nebensätze, 12-20.
- Ludwig, Otto/Spinner, Kaspar H. (2000): Mündlich und schriftlich argumentieren. In: *Praxis Deutsch*,160/2000,Argumentieren, 16-22.
- Ludwig, Otto (2003): Geschichte der Didaktik des Textschreibens. In: Bredel, Ursula u. a.(Hrsg.) (2003): *Didaktik der deutschen Sprache*. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2.durchgesehene Auflage. Paderborn: Schnöningh, 171-177.
- Luhmann, Niklas (1998): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. 3.Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maas, Utz (1973): Sprachliches Handeln I: Auffordern, Fragen, Behaupten. In: *Funk-Kolleg Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik*. Band II. Frankfurt am Main: Fischer, 144-167.
- Menzel, Wolfgang (1998): Beziehungswörter – Sätze verbinden. In: *Praxis Deutsch*,151/1998,Beziehungswörter – Sätze verbinden, 12-22.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2000): *Schreiben als System. Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick*.Band 1. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2010): *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Leipzig: Klett/Kallmeyer.

- Molitor, Silvie (1984): *Kognitive Prozesse beim Schreiben*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.) (1996): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2. Halbband. Berlin/New York, 1005-1027.
- Mohr, Imke (2010): Textkompetenz. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweisprache*. Tübingen: Narr, 337-342.
- Moore, Brooke Noel/Parker, Richard (2012): *Critical Thinking*. New York: McGraw-Hill.
- Neuner, Gehard/Krüger, Micael/Grewer, Ulrich (1981): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Neuner, Gehard u.a.(2008): *deutsch.com. Kursbuch 1*. Ismaning: Hueber.
- Neuner, Gehard (Hrsg.) (2009): *deutsch.com. Kursbuch 2*. Ismaning: Hueber.
- Nipitkul, Saijai (1995): *An investigation into the effects of translation and direct composition students writing proficiency and their attitudes*. (unveröffentlichte) Masterarbeit, Naresuan University.
- Ong, Walter J. (1987): *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Opladen:Westdeutscher Verlag.
- Ortner, Hanspeter (1995): Die Sprache als Produktivkraft. Das (epistemisch-heuristische) Schreiben aus der Sicht der Piagetschen Kognitionspsychologie. In: Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hrsg.) (1995): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ortner, Hanspeter (2007): Die (schriftliche) Darstellung von Sachverhalten als Stimulus für Denk-, Sprach- und Schreibentwicklung. In: Weidacher, Georg/Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.) (2007): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr, 113-139.
- Ossner, Jakob (1994): *Deutschunterricht für Kinder in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Ossner, Jakob (2006): *Sprachdidaktik Deutsch*. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Otrakul, Ampha (1995): *Thailändisch-deutsche Begegnung. Aufsätze und Vorträge über Sprache, Literatur und Kultur*. Herausgegeben von der Deutschabteilung der

- Chulalongkorn-Universität unter der Schirmherrschaft Ihrer Königlichen Hoheit Kronprinzessin Maha Chakri Sirinthorn. Bangkok: Amarin Printing and Publishing.
- Ott, Magarete (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula u.a.(Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2.durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh, 192-207.
- Ottway, Tom/Norris, Lucy (2008): *International Elevator1 Workbook*.Richmond Publishing.
- Petersen, Inger (2012): Text-, Schreib- und Sprachkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Untersuchungen zu einem komplexen Verhältnis. In: Feilke, Helmuth/Köstner, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.) (2012): *Textkompetenz in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 201-232.
- Peyer, Ann (1998): Sätze verknüpfen: und? als? wegen?. In: *Praxis Deutsch*,151/1998,Beziehungssätze – Sätze verbinden, 47-54.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Pogner, Karl-Hans (1999): *Schreiben im Beruf als Handeln im Fach* (Forum Fachsprachen- Forschung: Band. 46). Tübingen: Narr.
- Petersen, Inger (2012): Text-, Schreib- und Sprachkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Untersuchungen zu einem komplexen Verhältnis. In: Feilke, Helmuth/Köstner, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.) (2012): *Textkompetenz in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 201-232.
- Pommerin, Gabriele u.a. (1996): *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Heft 1-38. Jahrgang/2001. Leipzig: Langenscheidt, 3-13.

- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb – In: Paul R. Portmann-Tselikas/Sabine Schmölder-Eibinger (Hrsg.) (2002): *Textkompetenz*: Innsbruck/Wien u.a.: Studien-Verlag, 13-34.
- Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölder-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 39/2005, 5-16.
- Rapti, Aleka (2005): *Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder*. Dissertation. Frankfurt am Main: Lang.
- Rehbein, Jochen (1979): Handlungstheorien. In: *Studium Linguistik*, 7/1979, 1-25.
- Ruhmann, Gabriela (1995): Schreibprobleme: Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Baumann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hrsg.) (1995): *Schreiben – Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 85-106.
- Saengaramuang, Wanna (1992): *Curriculare Grundlegung eines thailandspezifischen Deutschlehrwerks für den Hochschulbereich*. Heidelberg: Julius Groos. (Sammlung Groos; 47).
- Saengaramuang, Wanna (2007): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Thailand: früher, heute und morgen. In: *Info DaF. Information Deutsch als Fremdsprache*, 4/2007, 341-372.
- Saito, Siwaporn (2010): *An analysis of argumentative essays of Thai third-year English majors instructed by integrated process-genre approach*. Masterarbeit. Srinakarinwirot University.
- Sandig, Barbara (2006): *Textlinguistik des Deutschen*. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Saxalber, Annemarie (1996): Lerner beurteilen ihre eigenen Texte. In: Feilke, Helmuth/Portmann/Tselikas (1996): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, 198-214.
- Scardamalia, Marlene (1981): How Children Cope with the Cognitive Demands of Writing. In: Frederiksen, C. H./Dominic, J. F. (1981): *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication*. Volume 2. Hillsdale. New Jersey: Erlbaum, 81-103.
- Schardt, Friedel/Stolz, Ulrike (2011): *Pro/Contra. Die Erörterung. 8 Unterrichtseinheiten*

- mit fix und fertigen Stundenbildern für die Sekundarstufe.* Köln: Kohl-Verlag.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2011): *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitungen am Beispiel der Lehrerbildung.* Dissertation. Münster: Waxmann.
- Schindler, Kirsten/Siebert-Ott, Giesa (2012): Textkompetenzen im Übergang Oberstufe-Universität. In: Feilke, Helmut/Köstner, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.) (2012): *Textkompetenz in der Sekundarstufe II.* Stuttgart: Fillibach bei Klett, 151-178.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2002): Sprach- und Sachlernen in mehrsprachigen Klassen. Ein Modell für den Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselika, Paul (Hrsg.)(2002): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren.* Innsbruck: Studien Verlag, 91-126.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2004): Textproduktion und Textkompetenz im Kontext zweisprachlichen Lernens. In: Portmann-Tselika, Paul/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache.* Band 8/2004. Innsbruck: Studien Verlag, 95-133.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2006a): Textkompetenz und schulisches Lernen in der Zweisprache. In: Portmann-Tselika, Paul/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006): *Tagungsband zur XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Graz.* Innsbruck: Studien Verlag, 179-192.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2006b): „In der Zweitsprache lernen“. In: *ÖdaF-Mitteilungen*, Heft 1/2006. Wien. 16-28.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2007): Auf dem Weg zur Literalen Didaktik. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Weidacher, Georg (Hrsg.) (2007): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung.* Tübingen: Narr, 207-222.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen.* Tübingen: Narr.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2010): Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Band 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1130-1137.

- Schneider, Frank/Tetling, Klaus (2012): Arguemtierend schreiben. In: Becker-Mrotzeck, Michael/Böttcher, Ingrid (Hrsg.) (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Unter Mitarbeiten von Julia Dreher, Jörg Jost, Frank Schneider und Klaus Tetling. 4 überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen, 216-242.
- Schoenke, Eva (2006): Textdidaktische Überlegungen im Spannungsfeld zwischen Textlinguistik und Unterrichtspraxis. In: Scherner, Maximillian/Ziegler, Arne (Hrsg.) (2006): *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht(= Europäische Studien zur Textlinguistik 2)*.Tübingen: Narr,77-93
- Searle, John R. (1969): *Speech acts. An Essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sieber, Peter (2003): Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel. Ursula u.a.(Hrsg.) (2003): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 1. Teilband. 2.durchgesehene Auflage. Paderborn: Schnöningh, 208-223.
- Sitta, Horst (1984): Syntax – Die Lehre vom Bau des Satzes. In: *Praxis Deutsch*,68/1984, Grammatik: Der Satz, 22-29.
- Silva, Tony (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing. In: *The ESL research and its implications. TESOL Quarterly*, 27 (4), 657-677.
- Stein, Stephan (1995): *FormelhafteSprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Frankfurt am Main.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Narr.
- Steinhoff, Tosten (2012): Zur Einführung pragmatischer Textkompetenzen am Beispiel öffentlicher Diskurse. In: Feilke, Helmuth/Köstner, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.) (2012): *Textkompetenz in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 113-135.
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2007): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3.,neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Stetter, Christain (1999): *Schrift und Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Stutterheim, Christiane von (1997): *Einige Prinzipien des Textaufbaus. Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte*. Tübingen: Niemeyer.
- Techtmeier, Bärbel (2001): Form und Funktion von Metakommunikation im Gespräch. In: Brinker, Klaus u.a. (Hrsg.) (2001): *Text- und Gesprächslinguistik*. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York: de Gruyter, 1149-1463.
- Thonhauser, Ingo (2007): Die Erfindung der Textwelten. Ein dramatisches Protokoll. In: Schmolzer-Eibinger, Sabine/Weidacher, Georg (Hrsg.) (2007): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr, 15-23.
- Thonhauser, Ingo (2008): Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht. Was können Lernende mit dem Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht anfangen? In: *Fremdsprache Deutsch* 39/2008. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. München: Hueber, 17-22.
- Thurmair, Maria (1989): *Modalpartikeln und ihre Kombination*. Tübingen: Niemeyer.
- Toulmin, Stephen (1958): *The Use of Argument*. Cambridge University Press.
- Toulmin, Stephen (1996): *Der Gebrauch von Argumenten*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Athenäum.) engl. Originalausgabe 1958).
- Udomyamokkul, Wiwat (2004): *A genre-based approach to teaching argumentative writing: effects on EFL students' writing performance*. Masterarbeit. Suranaree University of Technology.
- Vater, Heinz (2001): *Einführung in die Textlinguistik*. 3. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Venohr, Elisabeth (2007): *Textmuster und Textsortenwissen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. Textdidaktische Aspekte ausgewählter Textsorten im Vergleich Deutsch-Französisch-Russisch*. Frankfurt am Main: Lang.
- Voigt, Gerhard (1990): Lücken in der Argumentation. Textüberarbeitung als Übung zur Erörterung-eine Unterrichts Anregung. In: *Praxis Deutsch* 99/1990, Schreiben: Erörtern, 42-46.
- Vollmer, Helmut (2008): Diskursfunktionen und fachliche Diskurskompetenz beim bilingualen und monologischen Geographielernen. In: Dietze, Stephan-A./ Halbach,

- Ana (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Multilingualität, Plurikulturalität und Multiliteralität*. Frankfurt am Main: Lang, 205-225.
- Völzing, Paul-Ludwig (1979): *Begründen, Erklären, Argumentieren. Modelle und Materialien zu einer Theorie der Metakommunikation*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Wathanawara, Nanthawan (2007): *Der schriftliche Gebrauch der grammatischen und lexikalischen Mittel im Feld der Begründung bei thailändischen Deutschstudierenden*. Masterarbeit, Culalongkorn Universität.
- Wegener, Heide (2000): Koordination and Subordination – semantische und pragmatische Unterschiede. In: Lefèvre, Michel (Hrsg.) (2000): *Subordination in Syntax, Semantik und Textlinguistik*. Tübingen: Stauffenburg, 33-44.
- Weidacher, Georg (2007): Multimodale Textkompetenz. In: Weidacher, Georg/Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.) (2007): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr, 39-55.
- Weigle, Sara Cushing(2002): *Assessing writing*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Weinert, Franz (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, 17-31.
- Weinhold, Swanje (2000): *Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Mit 296 Schülertexten aus Klasse 1*. Freiburg am Breisgau: Fillibach.
- Winkler, Iris (2003): *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Lang.
- Wolff, Dieter (1992): Zur Förderung der zweisprachlichen Schreibfähigkeit. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus(Hrsg.) (1992): *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*.Bochum: AKS, 110-134.
- Wrobel, Anne (1995): *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Niemeyer.
- Wrobel, Anne (2000): Phasen und Verfahren der Produktion schriftlicher Texte. In: Brinker, Klaus u.a. (Hrsg.)(2000): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein*

internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York: de Gruyter, 458-472.

Wurnig, Vera (2002): „Wen si nicht gestörben sint danleben si noch höte.“, eine Untersuchung der Textkompetenz in der Erst- und Zweitsprache Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tsellka, Paul (Hrsg.) (2002): *Textkompetenz*. Innsbruck: Studien Verlag, 127-145.

Wygotski, Lew Semjonowitsch (1974): *Denken und Sprechen*. In deutscher Sprache herausgegeben von Johannes Helm. Aus dem Russischen übersetzt von Gerhard Sewekow. 5.korrigierte Auflage. Stuttgart: Fischer.

Wygotski, Lew Semjonowitsch (1971) *Denken und Sprechen*. herausgegeben von Johannes Helm, Frankfurt am Main: Fischer.

Zuchewics, Tadeusz (2001): Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Heft 1-38. Jahrgang/2001. Leipzig: Langenscheidt, 14-19.

Zydati, Wolfgang (2007): Der „Wagenhebereffekt“ des textproduktiven Schreibens für die Entwicklung fremdsprachlicher und sachfachlicher Kompetenzen. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Metzler, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Textkompetenzen*. Tübingen: Narr, 198-205.

Quellen aus dem Internet

Becker-Mrotzek, Michael/Schneider, Frank/Tetling, Klaus (2010): *Argumentierendes Schreiben-lehren und lernen*. <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw> (Zugriff: 21.4.2012).

Dönner, Dietrich (1977): Sprache und Denken. http://www.psychologie.uniheidelberg.de/ae/allg/enzykl_denken/Enz_12_Sprache_Denken.pdf (Zugriff: 21.07.2013).

Erziehungsministerium (1999): Das 1999 in Kraft getretene thailändische Bildungsgesetz. [http://www.moe.go.th/edtechfund/fund/images/stories/laws/prb_study\(final\).pdf](http://www.moe.go.th/edtechfund/fund/images/stories/laws/prb_study(final).pdf) (Zugriff: 21.07.2013).

- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten.
[http:// www. Mediaculture-online.de](http://www.Mediaculture-online.de). (Zugriff 1.2.1013).
- Flower, Linda S. & Hayes, John R. (2008): A Cognitive Process Theory of Writing.
[http://www. Jstor.org/stable/356600](http://www.Jstor.org/stable/356600). (Zugriff: 7.11.2012).
- Paul, Richard/Elder, Linda (2003): Kritisches Denken-Begriffe und Instrumente-ein Leitfaden im Taschen Format. [http://www. criticalthinking. org/files/german_concepts_tools.pdf](http://www.criticalthinking.org/files/german_concepts_tools.pdf) (Zugriff: 24.10.2012).
- Portmann-Tsellka, Paul R. (2005): Was ist Textkompetenz? [http://:elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf](http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf) (Zugriff: 18.01.2013).
- 21st Century Education http://lripsm.wix.com/21st#!about_us/cjg9 (Zugriff: 18.01.2013).
- Partnership for 21st Century Skills: Learning for the 21st century. A Report and Mile Guide for 21stCenturz Skills. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Report.pdf (Zugriff: 18.01.2013).
- Curriculum für Fremdsprachenlernen (2008). **บทบาทหน้าที่ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน:** <http://www.kroobannok.com/article-23995-.html> (Zugriff: 8.05.2016).
- สำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และคุณภาพเยาวชน (สสค.) (2012): ทักษะแห่งอนาคตใหม่ การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 คืออย่างไร?** <http://www.qlf.or.th/Home/Contents/417> (Zugriff: 18.01.2013).

Literatur in thailändischer Sprache

- Changkwaneyan, Preecha (1982): *Die Schreibkunst*. Bangkok. Wichakarn Verlag.
ปรีชา ช้างขวัญยืน 2525. ศิลปะการเขียน. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์วิชาการ.
- Erziehungsministerium (2008): *Wannakadeewijak*. Lehrwerk für Thailändisch. M4. Bangkok: SGSK. Verlag.
กระทรวงศึกษาธิการ. 2551. หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานภาษาไทย วรรณคดีวิจิตร. มัธยมศึกษาปีที่ 4. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ สกสค.
- Erziehungsministerium (2008): *Wannakadeewijak*. Lehrwerk für Thailändisch. M5. Bangkok: SGSK. Verlag.

กระทรวงศึกษาธิการ. 2551. **หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานภาษาไทย วรรณคดีวิจักษ์.**

มัธยมศึกษาปีที่ 5. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ สกสค.

Erziehungsministerium (2007): *Wannakadeewijak. Lehrwerk für Thailändisch. M6.*

Bangkok: SGSK. Verlag.

กระทรวงศึกษาธิการ. 2550. **หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานภาษาไทย วรรณคดีวิจักษ์.**

มัธยมศึกษาปีที่ 6. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ สกสค.

Erziehungsministerium (2008): *Sprachregel und Sprachverwendung für Kommunikation*

Lehrwerk für Thailändisch. M4. Bangkok: SGSK. Verlag.

กระทรวงศึกษาธิการ. 2551. **หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานภาษาไทย หลักภาษาและการใช้**

ภาษาเพื่อการสื่อสาร. มัธยมศึกษาปีที่ 4. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ สกสค.

Erziehungsministerium (2008): *Sprachregel und Sprachverwendung für Kommunikation*

Lehrwerk für Thailändisch. M5. Bangkok: SGSK. Verlag.

กระทรวงศึกษาธิการ. 2551. **หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานภาษาไทย หลักภาษาและการใช้**

ภาษาเพื่อการสื่อสาร. มัธยมศึกษาปีที่ 5. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ สกสค.

Erziehungsministerium (2010): *Sprache für die Entwicklung des Denkens.*

Lehrwerk für Thailändisch. M6. Bangkok: SGSK. Verlag.

กระทรวงศึกษาธิการ. 2553. **หนังสือเรียนรายวิชาพื้นฐานภาษาไทย ภาษาเพื่อพัฒนาการคิด.**

มัธยมศึกษาปีที่ 6. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ สกสค.

Pongpaibool, Suthiwong (1987): *Schreiben.* Bangkok: Thai Wattanaphanit Verlag.

สุธิวงศ์ พงศ์ไพบูลย์. 2531. **การเขียน.** กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิชย์.

Posakrisana, Pha-ob (1978): *Wesensmerkmale des Thailändischen: Schreiben-Lesen*

Sprechen-Hören. Bangkok. The Sekretariat of the Cabinet Verlag.

ผะอบ โปษะกฤษณะ. 2521: **ลักษณะสำคัญของภาษาไทย การเขียน-การอ่าน การพูด-การ**

ฟัง. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์สำนักเลขาธิการคณะรัฐมนตรี.

Sanrattana, Wirot (2013): *Neue Perspektiven für die Bildung im Rahmen vom Lernen im*

21. Jahrhundert. Bangkok: Wirot Sanrattana Verlag.

วิโรจน์ สารรัตนะ. 2556. **กระบวนการทัศน์ใหม่ทางการศึกษา กรณีทัศนศึกษาศตวรรษที่**

21. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ วิโรจน์ สารรัตนะ.

Taranumas, Pornpan (2001): *Schreibstil.* Bangkok: Bannakit Verlag.

พรพรรณ ธารานุมาศ. 2544. **สำนวนการเขียน.** กรุงเทพฯ: บรรณกิจ.

Thaiuboon, Duangjai (2010: 209 ff.): *Schreibfertigkeit im Thailändischen*. Bangkok: Chulalongkorn University Press.

ดวงใจ ไทยอุบล. 2554. ทักษะการเขียนภาษาไทย. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

Watananggunh, Pornsan (2001): *Die psycholinguistischen Aspekte der Wortstellung: Von der Idee zum Ausdruck*. Bangkok: Chulalongkorn University Press.

พรสวรรค์ วัฒนางกูร 2544. การเรียงลำดับคำในข้อความในแง่ภาษาศาสตร์จิตวิทยา: จากความคิดสู่ภาษา. การวิจัยในสาขาภาษาศาสตร์จิตวิทยา. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

Textbeispiele

Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

FT

1

คำสั่ง 1. จงเขียนเรียงความแสดงความคิดเห็นว่าการมีรูปร่างผอมสำหรับคุณคือความสวยงาม หรือหนทางไปสู่สุขภาพที่ดีหรือโทรม

2. เขียนเรียงความให้มีความยาวเท่ากับ 1 หน้ากระดาษ ที่เตรียมไว้ให้ และไม่เว้นบรรทัด

“ผอม“ สวยหรือโทรมกันแน่

ในปัจจุบันทุกคนในสังคมต่างให้ความสำคัญกับเรื่องรูปร่างหน้าตาเป็นอย่างมาก และสิ่งอันที่หลงของสิ่งต่างๆที่มักจะนำเสนอง่ายๆที่หน้าตาดี รูปร่างดี จึงเห็นกันอยู่ทุกวันนี้ ดั่งนั้นคำขวัญผอมๆจึงเกิดขึ้นในความคิดของคนเรา คำขวัญนี้ก็คือ ผอมแล้วจะสวย (จริงหรือ)

ก่อนอื่น ต้องขอขอบคุณเลยจ้า ดั่งนั้นหน้าเป็นคนที่รูปร่างผอมสูง ดั่งนั้นหนัก 40 กิโลกรัม และสูง 160 เซนติเมตร เมื่อนั้นและคนที่อยู่รอบตัวดีมีหน้าเป็นสิ่งที่ดีกว่าดีนั้นนั้นผอม ดีนั้นไม่เคยมักอ้วนก็อยู่ในหัวเลยจ้า ผอมแล้วจะสวยหรือดูดี นี่ก็มาจากนั้นแล้วความผอม ก็ยังเห็นความงามสาวงามในกระโปรงสีฟ้าตัวเล็กตัวน้อย กล่าวก็คือ คนผอมหาเสื้อผ้าใส่ก็ลำบาก ของพวกผอมจะโรคไม่ไหว และกำลังเริ่มแรกต่างๆก็ไม่ค่อยจะดี มีแต่เสียกับเสียทั้งนั้น แต่ดั่งนั้นหน้าเป็นคนที่ผอมเองโดยธรรมชาติ ไม่ได้ลดน้ำหนักหรือกินขาดความอ้วนหรือกินยา ดั่งนั้นหน้าต่างๆก็จะไม่ทำให้อ้วน ดั่งนั้นไม่เคยกิน ถึงกระนั้นก็ตามก็มีคนจำนวนมากที่ท้าวสิ่งต่างๆที่กล่าวไปนี้ เพื่อที่จะได้มีรูปร่างผอมเพรียวแจ่มใสที่ตัวสูงชันขยับ นิ้วดีนั้นไม่ เห็นด้วยเป็นอันขาด จากที่มีกระนั้นแล้วช่างทำมือโทรมก็เห็นได้จ้ะ หน้าผอมนั้นที่ อวบผอมบางคนของผอมตัวอ้วนหน้า กินขาดความอ้วนซึ่งดีที่ลดทอนแรงดั่งที่ไม่หน้าเรื่อ ก็ดีและไม่ ได้รับภาระของโรคภัยต่างๆจากองค์การอาหารและยา มีอาหารบางชนิดปกติของร่างกายของพวก โรคหายาก หรืออีกทั้งบางคนก็อาจเป็นโรค anorexia เสียก็มี

สำหรับดิฉันเองแล้ว เรื่องรูปร่างอ้วนหรือผอมนั้นไม่ได้มีความสำคัญกับดิฉันเลย เพราะดิฉันเห็นว่าอ้วนเป็นสิ่งที่ทำให้โรคราและเสียเงินไปมากมายเวลา แต่ดิฉันเองก็มีสุขภาพร่างกายที่แข็งแรง ไม่เป็นโรคภัยไข้เจ็บอะไรเลย สิ่งนี้เองที่จะอยู่กับที่ไว้สักไปตลอด สุดท้ายนี้ ดิฉันก็คิดว่าทุกคนนั้นหน้าค่าดีจึงมีเรื่องส่วนมากมากกว่าเรื่องความอ้วนผอมดูดีดูไม่ดูดีจึงล้วนเป็น สิ่งที่ไร้สาระดั่งกับที่วัน

ชื่อ นามสกุล..... นามสกุล..... เลขประจำตัว..... วันที่ 2.11.56 เวลา 10:15 55 นาที

(จบ)

Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

FT 5

- คำสั่ง 1. จงเขียนเรียงความแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องนี้ว่าคุณเห็นด้วยหรือไม่อย่างไร
- 2. เขียนเรียงความให้มีความยาวเท่ากับ 1 หน้ากระดาษ ที่เตรียมไว้ให้ และไม่เว้นบรรทัด

เราต้องการ "Thailand's got talent" หรือไม่

Thailand's got talent คือรายการโทรทัศน์ที่ออกฉายครั้งแรกในประเทศไทยและในเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ ซึ่งออกอากาศทุกวันอาทิตย์ เวลา 20.00 น. ทางสถานีวิทยุโทรทัศน์กองทัพบกช่อง 5 รายการนี้ได้รับความนิยมจากผู้ชมชาวไทยเป็นอย่างมาก และในขณะนี้รายการนี้กำลังออกอากาศในประเทศไทยทุกวันอาทิตย์ เวลา 20.00 น. ทางสถานีวิทยุโทรทัศน์กองทัพบกช่อง 5

รายการ Thailand's got talent เป็นรายการที่ผู้ชมชาวไทยสามารถส่งผลงานเข้าประกวดได้ฟรี โดยไม่ต้องเสียค่าใช้จ่ายใดๆ ทั้งสิ้น รายการนี้เปิดโอกาสให้ผู้ชมชาวไทยได้แสดงความสามารถในด้านต่างๆ เช่น การร้องเพลง การเต้น การแสดง ฯลฯ รายการนี้ได้รับความนิยมจากผู้ชมชาวไทยเป็นอย่างมาก และในขณะนี้รายการนี้กำลังออกอากาศในประเทศไทยทุกวันอาทิตย์ เวลา 20.00 น. ทางสถานีวิทยุโทรทัศน์กองทัพบกช่อง 5

รายการ Thailand's got talent เป็นรายการที่ผู้ชมชาวไทยสามารถส่งผลงานเข้าประกวดได้ฟรี โดยไม่ต้องเสียค่าใช้จ่ายใดๆ ทั้งสิ้น รายการนี้เปิดโอกาสให้ผู้ชมชาวไทยได้แสดงความสามารถในด้านต่างๆ เช่น การร้องเพลง การเต้น การแสดง ฯลฯ รายการนี้ได้รับความนิยมจากผู้ชมชาวไทยเป็นอย่างมาก และในขณะนี้รายการนี้กำลังออกอากาศในประเทศไทยทุกวันอาทิตย์ เวลา 20.00 น. ทางสถานีวิทยุโทรทัศน์กองทัพบกช่อง 5

รายการ Thailand's got talent เป็นรายการที่ผู้ชมชาวไทยสามารถส่งผลงานเข้าประกวดได้ฟรี โดยไม่ต้องเสียค่าใช้จ่ายใดๆ ทั้งสิ้น รายการนี้เปิดโอกาสให้ผู้ชมชาวไทยได้แสดงความสามารถในด้านต่างๆ เช่น การร้องเพลง การเต้น การแสดง ฯลฯ รายการนี้ได้รับความนิยมจากผู้ชมชาวไทยเป็นอย่างมาก และในขณะนี้รายการนี้กำลังออกอากาศในประเทศไทยทุกวันอาทิตย์ เวลา 20.00 น. ทางสถานีวิทยุโทรทัศน์กองทัพบกช่อง 5

รายการ Thailand's got talent เป็นรายการที่ผู้ชมชาวไทยสามารถส่งผลงานเข้าประกวดได้ฟรี โดยไม่ต้องเสียค่าใช้จ่ายใดๆ ทั้งสิ้น รายการนี้เปิดโอกาสให้ผู้ชมชาวไทยได้แสดงความสามารถในด้านต่างๆ เช่น การร้องเพลง การเต้น การแสดง ฯลฯ รายการนี้ได้รับความนิยมจากผู้ชมชาวไทยเป็นอย่างมาก และในขณะนี้รายการนี้กำลังออกอากาศในประเทศไทยทุกวันอาทิตย์ เวลา 20.00 น. ทางสถานีวิทยุโทรทัศน์กองทัพบกช่อง 5

ชื่อ... นามสกุล... โทร... เลขประจำตัว... 5306114764 วันที่ 12.06.13 เวลา 11:10 -

FT 7

- กำลัง 1. จงเขียนเรียงความแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องนี้ว่าคุณเห็นด้วยหรือไม่อย่างไร
- 2. เขียนเรียงความให้มีความยาวเท่ากับ 1 หน้ากระดาษ ที่เตรียมไว้ให้ และในวันบรรทัด

เราต้องการ "Thailand's got talent" หรือไม่

ในโลกยุคปัจจุบัน คือยุคเทคโนโลยีสารสนเทศที่มีบทบาทต่อชีวิตของคนเราเป็นอย่างมาก วิทยาศาสตร์ก้าวหน้าอย่างรวดเร็ว ทั้งทั้งคอมพิวเตอร์ โทรทัศน์ โทรสาร อินเทอร์เน็ต ฯลฯ สิ่งเหล่านี้ล้วนเป็นสิ่งอำนวยความสะดวกที่ช่วยอำนวยความสะดวกให้แก่ชีวิตประจำวันของเราได้เป็นอย่างดี และเป็นสิ่งที่อำนวยความสะดวกให้แก่ชีวิตประจำวันของเราได้เป็นอย่างดี และเป็นสิ่งที่อำนวยความสะดวกให้แก่ชีวิตประจำวันของเราได้เป็นอย่างดี

ประเทศไทยในปัจจุบัน มีรายการแข่งขันรายการ Thailand's got talent ที่ออกอากาศทางช่อง 3 รายการนี้เป็นรายการเกมโชว์จากต่างประเทศ ออกอากาศทางรายการประเทศไทย 7 ได้ชื่อว่าเป็นเกมโชว์ และเป็นที่นิยมมากที่สุดในขณะนี้ มีผู้ชมจำนวนมากที่ชื่นชอบ และเข้าร่วมแข่งขันในรายการ Thailand's got talent เป็นรายการที่ถ่ายทอดสดทุกวันจันทร์และวันพฤหัสบดี เพื่อชิงเงินรางวัล 5 ล้านบาท ทั้งเงินรางวัล และเงินรางวัลพิเศษ 5 ล้านบาท และเงินรางวัลพิเศษ 5 ล้านบาท และเงินรางวัลพิเศษ 5 ล้านบาท

ประเทศไทยในปัจจุบัน มีรายการแข่งขันรายการ Thailand's got talent ที่ออกอากาศทางช่อง 3 รายการนี้เป็นรายการเกมโชว์จากต่างประเทศ ออกอากาศทางรายการประเทศไทย 7 ได้ชื่อว่าเป็นเกมโชว์ และเป็นที่นิยมมากที่สุดในขณะนี้ มีผู้ชมจำนวนมากที่ชื่นชอบ และเข้าร่วมแข่งขันในรายการ Thailand's got talent เป็นรายการที่ถ่ายทอดสดทุกวันจันทร์และวันพฤหัสบดี เพื่อชิงเงินรางวัล 5 ล้านบาท ทั้งเงินรางวัล และเงินรางวัลพิเศษ 5 ล้านบาท และเงินรางวัลพิเศษ 5 ล้านบาท

ประเทศไทยในปัจจุบัน มีรายการแข่งขันรายการ Thailand's got talent ที่ออกอากาศทางช่อง 3 รายการนี้เป็นรายการเกมโชว์จากต่างประเทศ ออกอากาศทางรายการประเทศไทย 7 ได้ชื่อว่าเป็นเกมโชว์ และเป็นที่นิยมมากที่สุดในขณะนี้ มีผู้ชมจำนวนมากที่ชื่นชอบ และเข้าร่วมแข่งขันในรายการ Thailand's got talent เป็นรายการที่ถ่ายทอดสดทุกวันจันทร์และวันพฤหัสบดี เพื่อชิงเงินรางวัล 5 ล้านบาท ทั้งเงินรางวัล และเงินรางวัลพิเศษ 5 ล้านบาท และเงินรางวัลพิเศษ 5 ล้านบาท

ชื่อ น.ส. ทักษิณา นามสกุล ชั้น เลขประจำตัว 30614701วันที่ 10/06/66 เวลา 21.00 น.
 - 21.50 น.
 (60 น.)

A 1.1.2 Schreibaufgaben im Deutschen

Text 4: Dünn-schick oder schädlich? = Text A

Dünn – schick oder schädlich?(aus: <https://www.google.co.th>)

Zu diesem Thema meinen Dodielein und Axelicious wie folgt:

Katja (17)

„Warum wollen heutzutage so viele Mädchen dünn sein? Warum ist das so? Ich sag jetzt nicht, dass es bei mir anders ist, aber warum finden es so viele Mädchen schöner, wenn man die Knochen sieht, anstatt "Pölzterchen" hat, wo man sich nicht stoßen kann? Vor allem finden sie es trotzdem schöner, egal ob Jungs sagen, dass das hässlich ist, oder nicht. Warum also dünn=schön?“

Claudia (18)

„Naja was heißt dünn? Die meisten wollen schlank sein und nicht dünn. Ich kann nur soviel aus eigenen Erfahrungen sagen, ich hatte selber ein bisschen mehr drauf (nicht viel und man merkt es selber, wenn es zu viel wird) Man quält sich schleppend durchs Leben. Man bekommt Probleme beim Atmen und beim Laufen. Natürlich wollen manche Mädchen das einfach ändern. Ich hab auch ein wenig abgenommen und gehe viel leichter durchs Leben.“

Aufgabe

Schreibe einen Text und äußere deine Meinung dazu:

- Wie wichtig ist dir die Dünnheit?
- Ist die Dünnheit für dich schick oder schädlich?
- Bitte begründe deine Meinung ausführlich!

Textlänge: eine DIN A4 Seite *ohne Zeilenabstand*

Text 5: Thailand's got talent-brauchen wir das? = Text B

"Thailand's got talent" Brauchen wir das?



(aus: <https://www.google.co.th>)

„Thailand's Got Talent“ ist die thailändische Version der britischen Castingshow Britain's Got Talent. In der Show wird ein besonderes Talent gesucht. Die Teilnehmer präsentieren ihre jeweilige Begabung in einem Bühnenauftritt.

„Thailand's Got Talent“ zeigt bewegende Momente, in denen unbekannte Menschen über sich hinauswachsen und zum Star werden, hochemotionale Geschichten von Träumen und Hoffnungen, witzige, skurrile und nie dagewesene Darbietungen aus den unterschiedlichsten Genres wie beispielsweise Akrobatik, Operngesang, Ausdruckstanz, Malen, Singen und vieles mehr. Bei „Thailand's Got Talent“ ist alles möglich, es gibt keine Grenzen, weder was das Alter noch was die Performance betrifft, vom Profi bis zum Laien, jeder bekommt hier eine Chance.

Aufgabe:

Schreibe einen Text und äußere deine Meinung dazu!

- Wie findest du diese Show?
- Brauchen wir diese Show oder brauchen wir sie nicht?
- Bitte begründe deine Meinung ausführlich!

Textlänge: eine DIN A4 Seite ohne Zeilenabstand

Text 6: Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben-was spricht dafür, was dagegen?

= Text c

Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – Was spricht dafür, was dagegen?



(aus: <https://www.google.co.th>)

Es gibt viele Leute, die eher davon abraten, beim Hausaufgabenmachen Musik zu hören. Diese lenke zu sehr ab, heißt es immer. Das bekam ich in meiner Schulzeit nicht nur von meinen Eltern, sondern eigentlich auch von allen Lehrern zu hören. Es stimmt ja auch, dass Musik einen ablenken kann. Dennoch habe ich beim Erledigen der Hausaufgaben immer gerne Musik gehört. Ich denke, sie hat meinen Stress abgebaut hat und ich konnte so einfach entspannter arbeiten. Vielleicht war ich auch abgelenkt dadurch, aber immerhin, so denke ich, habe ich mit Musik **besser durchgehalten** (Textausschnitt aus „Hausaufgaben lassen sich besser mit Musik erledigen?“ <http://www.talkteria.de/forum/topic-81391.html> Seite 1 Talkteria Forum)

Was hältst du davon? Kann so wirklich deiner Meinung nach die Leistung und die Geschwindigkeit beim Erledigen der Hausaufgaben beeinflusst werden? Kannst du dich besser mit Musik oder ohne Musik konzentrieren?

Aufgabe: Schreibe einen Text und äußere deine Meinung dazu:

- Bist du für das Musikhören beim Hausaufgabenmachen oder bist du dagegen?
- Bitte begründe deine Meinung ausführlich!

Textlänge: eine DIN A4 Seite *ohne Zeilenabstand*

Textbeispiele

Zum Thema „Dünn – schick oder schädlich?“

FT 1

Dünn – schick oder schädlich?

„Dünn – schick oder schädlich?“ Heutzutage denken viele Mädchen, wenn sie dünn sein, sind sie sehr schön oder schick. **Aber ich glaube das nicht.** Warum wollen heutzutage so viele Mädchen dünn sein? **Ich bin der Meinung, dass Dünn schädlich ist,** weil wenn sie dünn sein möchten, müssen sie **vielleicht** nicht oder wenige essen. Vor allem treiben sie nicht Sport. **Wenn sie nicht Sport treiben und nicht oder wenige essen am Abend, um dünn zu sein.** Ich glaube, dass sie ^{folgt} falsch gedacht haben. Heutzutage machen viele Junge alles, das ich schon gesprochen habe. Ich danke, dass sie dünn sein möchten, weil sie Media in Television oder im Internet **ziehen**. Viele Model oder Schauspieler in **Television** sind dünn und denken, dass sie schön sind, darum **fliegen** sie die Model und Schauspieler. Darüber hinaus denken viele Jungen, dass sie dünn sind, deshalb ^{sind} sind sie schön oder schick und wichtigsten sie glauben, dass viele Männer um sie sorgen und schützen wollen.

Ich habe den Eindruck, dass es viele **verändere Prozess** für schön gibt, sind sie unnötig so dünn. Es kann gut sein, dass sie Sport **treiben** und zu viel Obst oder Gemüse essen. Ich denke, dass wenn sie alles machen, das ich gesprochen habe, **daher sie sehr schön und Gesund sein.** Sie sind unnötig dünn, weil Dünn schädlich ist.

Name Katephara Sabhat Nummer 580664797 Datum 19/6/56 Zeit 11.15 - 12.45 = 1.30

FT 10

Dünn – schick oder schädlich?

"Dünn-schick oder schädlich?" ist die leichte Frage für mich. Ich kann sofort antworten, dass es natürlich schädlich ist. Aber warum denn bin ich sicher, dass es richtig ist? Als ich 13 Jahre alt war, war ich sehr dünn und ich habe gefunden, dass dünne Mädchen schön sind. Meine Figur war perfekt, aber im Gegenteil war meine Gesundheit schlechte. Ich habe nur wenig gegessen, weil ich Angst hatte, dass ich zunehmen werden. Aber jetzt alles ist verändert. Ich habe keine Angst nicht mehr. Jetzt bin ich ein freudliches Mädchen, das alle Typen der Nahrungsmittel essen kann. Mein beliebtestes Essen ist die Süßigkeit wie Kuchen und Schokoladen. Obwohl die Süßigkeit mich manchmal dicker macht, kann ich das schaffen bei Sport treiben. Ich bin zufrieden mit meiner jetzigen Figur.

Meine Meinung nach gibt es so viele Definition von "Schönheit", nicht nur dünn. Dick und "Pummelig" können auch schön sein. Ich bin der Ansicht, dass die meisten wollen dünn oder schlank sein, weil sie von Television und Film beeindruckt wurden. Wir schauen den Schauspieler/die Schauspielerin und die Model an und denken, dass sie schön sind. Darüber hinaus müssen "Missuniverse" natürlich dünn und schlank sein. Wir beurteilen "Schönheit" immer mit dem Figur. Es wäre besser, wenn man mehr Wert auf die Kompetenz und die Kenntnisse legt.

Ich bin überzeugt, dass dicke Leute schöner als dünne Leute sind. Ich finde, dass dicke oder pummelige Leute sieht so hübschlich aus. Wenn ich die Knochen von dünne Leute sieht, finde ich nicht gut und möchte ich nicht so sein. Jetzt bin ich zufrieden, pummelige zu sein. Wir sollten nicht, Schade für die Gesundheit machen, um schön zu sein, glaube ich.

Name: Thiprada (002) Nummer: 5304414701 Datum: 19/01/13 Zeit: 11:25 - 12:40

084-2434170

Zum Thema „Thailand's got talent – brauchen wir das?“

FT 14

„Thailand's got talent“ Brauchen wir das?

Ich finde Thailand got talent toll und schaue die Sendung regelmässig zuhause an. Die Show mag zwar wie eine Reality Show aussehen und aus dem Ausland kopiert sein, dennoch ist das Konzept super. Es zeigt echte Menschen, keine Schauspieler, dabei, wie sie ihre Träume verwirklichen wollen und das nicht nur durch Tanz oder Gesang, sondern durch einzigartige und manchmal witzig Talente z.B. Dog show, Thai boxing art oder Percussion mit Thai dance Show. Ein Aspekt, der mir sehr gut gefällt ist der, dass die Sendung Menschen ein Publikum bietet, vor dem man sich ausdrücken kann und womöglich entdeckt wird. Es liegt nicht allein an einer kleinen Jury zu bestimmen was gut oder schlecht ist, sondern häufig auch an dem Publikum. Viele Menschen in der Saal sind tief berührt und meinen vor Freude eine so schöne Stimme zu hören oder lachen, stehen auf und applaudieren wenn ein Kind anfängt zu rappen oder zu „break-dance“ (Hip-Hop). Mir als Zuschauer gibt die Sendung ausserdem Inspiration. Es ist toll zu sehen. Manche Leute, die in show auftreten werden sogar zu Stars, auch im Internet wie z.B. auf Youtube. der Video-Plattform werden manche Videos von hundertausenden oder sogar Millionen von Menschen gesehen. Das ist doch Toll.

Name: Sarah Josto Nummer: 5706614750 Datum: 29.06.13 Zeit: 20.20 - 21.00
LPO MIN

FT 15

"Thailand's got talent" Brauchen wir das?

Heutzutage gibt es so viele verschiedene Fernsehprogramme. „Thailand's Got Talent“ ist die thailändische Version der britischen Castingshow Britain's Got Talent. Diese Show lockt viele Zuschauer an. Viele Thais diskutieren auch über diese Show.

Ich finde es gut, dass die Teilnehmer ihre jeweilige Begabung präsentieren können. Es ist eine gute Chance für Jeden, der seine eigenen Träume hat und Star werden möchte. Ich habe auch diese Show angeschaut.

Ich denke, dass die Show unsinnig aber trotzdem lustig ist. Ich schaue diese Show gern, wenn ich mich entspannen möchte. Ich bin der Meinung, dass „Thailand's Got Talent“ eine entspannte Show ist.

Mir ist es egal, ob es diese Show gibt oder nicht.

Ich glaube, wenn die Show gecancelt wird, wird es natürlich eine andere Show, die ähnlich sind wie „Thailand's Got Talent“, geben.

Wenn diese Show jemandem nicht gefällt, sollte er einfach eine andere Show, die ihm gefällt, schauen.

Es gibt heute eine große Auswahl des Fernsehprogramms.

Name YUWACHAT Nummer 5306614669 Datum 26.06.13 Zeit 11:30 St. 10

Zum Thema „Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – was spricht dafür, was dagegen?“

FT 6

Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – Was spricht dafür, was dagegen?

Hausaufgaben hat jede Studierenden, daher ist das Hausaufgaben erledigen das wichtige Problem. Studenten müssen finden, was Ihnen dabei helfen kann.

Es gibt viele Wege oder Tipps, sich bei Hausaufgaben zu konzentrieren.

Musikhören ist eine der beliebtesten Ideen für Jugendliche. Ich bin auch einer der Jugendlichen, die beim Hausaufgaben Musik hören. Ich finde das entspannend. Normalerweise höre ich Musik fast den ganzen Tag.

Ich glaube, dass sie den Stress des Tages z.B. Unterrichten, Stau auf der Straße usw. abbaut und mich mehr optimistisch macht. Und immer wenn ich Hausaufgaben erledigen muss, mache ich gern das Radio leise an.

Mit leiser Musik kann ich entspannter und schneller die Hausaufgaben fertig machen. Ich kann mich mehr konzentrieren und schneller denken.

Manchmal wenn ich nicht während des Hausaufgaben machen bin, höre ich gern laute Musik, um mich erfrischend zu fühlen. Ganz besonders ist es auch, wenn ich die Hausaufgaben, bei denen man viel denken und sich viel vorstellen z.B. Aufsätze, Malen, Gedichtlesen usw., mache, brauche ich, leise Musik zu hören. Weil Musik bringt mir mehr Vorstellungen und Eingebungen für das Erledigen dieser angesprochenen Hausaufgaben.

Essen ist die Nährstoffe für dein Körper, Musik ist die Nährstoffe für die Seele. Ohne Musik hat man ein langweiliges Leben. Man muss suchen, wobei Musik ihm helfen kann und welche Vorteile man von Musik bekommt.

Name: Tanokorn Chandramani Nummer: 5306611285 Datum: 23 Juni 2013 Zeit: 17.30 - 19.00

FT 8

Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben – Was spricht dafür, was dagegen?

Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben ist gibt Vorteile und Nachteile. Ich bin trotzdem dafür und gleichzeitig dagegen. Ich habe auch oft gehört, wenn man dazwischen bei der Arbeit oder beim Erstellen von Hausaufgaben die Musik hört, wird seinen Stress abgebaut. Musik hören kann einerseits unseren Stress reduzieren. Andererseits kann man ^{und} ^{von der} ^{Seite} Arbeit von der Musik hören abgelenkt werden, da man mit seiner Arbeit ^{nicht} konzentrieren kann. Wie ich ^{vorher} gesagt habe, dass ich bin für Musik hören beim Erstellen von Hausaufgaben und auch dagegen, würde ich gern sagen, dass es darauf ankommt, welche Richtung von Musik man bei der Arbeit hört und welche Art von der Arbeit, Aufgabe oder Hausaufgaben man gerade macht. Aus meiner persönlichen Erfahrung habe ich ganz oft die Musik beim Erstellen von Hausaufgaben, Also, die Hausaufgaben, die nicht so kompliziert sind. Die Musik ^{gehört} macht mich irgendwie frei und entspannend und die Musik, die ich höre, ist nicht unangenehm, wie Hardcore oder Metal, sondern Folk-Musik oder Blues usw. Obwohl ich gern Musik höre, höre ich aber nie bei der Hausaufgaben, die so kompliziert sind, denn ich muss damit konzentrieren. Sonst wird die Hausaufgaben nie erledigt. Also, das war meine Erfahrung. Heutzutage ist es immer noch so ja! wie ich gesagt, »Ich bin dafür und dagegen!«

Name Solidität Sulemanova Nummer 530664784 Datum 24/1.3 Zeit 50 Min.

Rox

A 1.2 Schreibaufgaben in der deutschen Sprache im Laufe des Schreibkurses

Writing in German 3

Text 7: Schuluniform-was spricht dafür, was dagegen? = Text I

Schuluniform-was spricht dafür, was dagegen?(aus: <https://www.google.co.th>)

Zu diesem Thema meinen Claudia und Julia wie folgt:

Claudia: „Ich möchte mich mit meiner Schule und vor allen Dingen mit meiner Klasse identifizieren und zeigen, dass wir zusammengehören. Gleiche Kleidung stärkt das Gemeinschaftsgefühl, und ich bin mir sicher, dass Uniformierung ein sehr guter Beitrag gegen Diskriminierung, Mobbing und Neid ist. Schuluniformen lassen sich also keine sozialen Unterschiede erkennen und uns nicht anzusehen, aus welchen sozialen Verhältnissen wir stammen.“

Julia: „Ich möchte selber entscheiden, was ich anziehe, vorgeschriebene Kleidung schränkt mich in meiner Freiheit ein – es kann doch nicht sein, dass mir fremde Leute sagen, was ich anziehen soll! Wo bleibt denn da die Meinungsfreiheit? Und dann ist da noch der Punkt der Kosten. Wer soll die Uniform bezahlen? Es gibt doch den Satz: Nicht das Äußere, sondern der Charakter zählt. **Hat das keine Bedeutung mehr? Nein, lasst den Unsinn mit Uniformen sein!**“

Und du? Was meinst du dazu?

Aufgabe: Schreibe einen Text und äußere deine Meinung dazu:

- Wie wichtig ist dir die Schuluniform? Brauchen wir sie?
- Bitte begründe deine Meinng ausführlich!

Textlänge: eine DIN A4 Seite *ohne Zeilenabstand*

Text 8: Schönheitsoperation-ja oder nein?= Text II

Im Chat Room

Ich bin neulich auf eine Internetseite einer Klinik gestoßen, die Schönheitsbehandlungen anbietet. Immer mehr Frauen entscheiden sich für ästhetische Operation im Gesicht, sei es die Nasen-, Wangen-, Kinnkorrektur, Gesichtslifting oder Fettabsaugen. Ich war und bin immer sehr skeptisch gegenüber der plastischen Chirurgie. Es sei denn, es geht um Narbenbehandlung oder irgendwelche gesundheitlich bedingte Operationen. Wenn ich immer an die Schönheitsoperationen denke, dann kommen mir eigentlich die eventuellen negativen Folgen einer solchen Behandlung in den Sinn. Wie ist es bei Euch? Was denkt Ihr zu diesem Thema?

Tanja

Ich habe bereits eine Schönheitsoperation hinter mir (bin 26). Und zwar habe ich eine Nasenkorrektur machen lassen, da ich bereits seit dem Jugendalter extrem unter meiner Nasenform gelitten habe. Beratungsgespräche mit einem Psychiater haben nicht geholfen. Also habe ich mich für diese Schönheitsoperation entschieden. Ein paar Wochen nach dem Abschwellen der Nase, habe ich mich wie ein neuer Mensch gefühlt.

Lara

Der einzige Fall, wo ich Schönheitsoperationen gut heiße, ist nach einem Unfall. Aber nur, weil jemand eine schiefe Nase hat, ein bißchen mehr Fett an den Hüften, das wäre für mich kein Grund, mich auf einen OP-Tisch zu legen. Da würde ich schon eher einen Therapeuten aufsuchen, denn oft ist es ein seelisches Problem, wenn jemand mit seinem Äußeren nicht gut umgehen kann. Letzte Woche habe ich eine gute Bekannte getroffen, sie ist erst Anfang 40 und hat immer ganz gut ausgesehen. Jetzt hat sie das Gesicht mit Botox voll und kann nicht mehr richtig lachen, auch ihre Augen sagen nichts mehr..... grauslich, wie eine Schiachperchten

Senga



(aus: <https://www.google.co.th>)

Aufgabe: Schreibe einen Text und äußere deine Meinung dazu:

- Bist du für die Schönheitsoperation oder bist du dagegen?
- Bitte begründe deine Meinung ausführlich!

Textlänge: eine DIN A4 Seite *ohne Zeilenabstand*

Text 9: Zusammenleben vor der Heirat-ja oder nein?= Text III

Zusammenleben vor der Heirat- ja oder nein?



aus: <https://www.google.co.th>)

Marion erzählt von ihrem Freund:

„Mein Freund befindet sich bezüglich folgender Frage im Konflikt: ‚Sollen wir vor der Ehe zusammenleben?‘ Ich möchte das nicht, solange wir noch nicht verheiratet sind. Er sagt aber, dass er sich bei der Bindung an eine Frau nicht wohlfühle, wenn er nicht zuvor mit ihr zusammengewohnt hat. Auch wenn ich das nicht nachvollziehen kann, klingt sein Argument **trotzdem plausibel**“.

Marions Freund gehört zu Leuten, die finden, dass das Zusammenleben vor der Ehe eine gutes Mittel ist, eine feste Bindung und eine Scheidung zu vermeiden. Aber manche glauben, dass eine dauerhafte Ehe immer zuerst auf Engagement basiert, die später in Gemütlichkeit mündet, - aber nicht umgekehrt. Wenn bei jemandem die Gemütlichkeit vor der Verpflichtung steht, so bringt er kein echtes Engagement für das gemeinsame Leben mit.

Und du? Was meinst du dazu?

Aufgabe: Schreibe einen Text und äußere deine Meinung dazu:

- Bist du für das Zusammenleben vor der Heirat oder bist du dagegen?
- Bitte begründe deine Meinung ausführlich!

Textlänge: eine DIN A4 Seite *ohne Zeilenabstand*

Textbeispiele

Zum Thema „Schuluniform – was spricht dafür, was dagegen?“

FT 1

Schuluniform – Was spricht dafür, was dagegen?

Meiner Ansicht nach die Schuluniform ist wichtig. Aber manche Leute glauben, dass die Schuluniform unwichtig ist. Die Schuluniform gibt es nicht nur Vorteile, sondern auch Nachteile. Zuerst spreche ich über Vorteile der Schuluniform. In Schule mit den allen Schülern tragen Schuluniform, darum ist die Schule Ordnung. Schuluniform ist wichtig Merkmal für Schüler, während anziehen sie Schuluniform, denken sie regelmäßig, dass ihre Funktion Schüler sind. Sie müssen studieren oder sind guter Junge. Schuluniform erinnert sie an Aufgabe der Schüler, was sie sollen tun oder nicht tun. Und Schuluniform gibt es Vorteile für Lehrer z.B. wenn die Schüler Fehler außerhalb der Schule machen, macht es leichter zu erfassen, um sie zu bestrafen.

Ich denke, dass Nachteile von der Schuluniform wenig ist. Vielleicht für Schüler, die Familien mit niedrigem Einkommen sind, denken, dass Schuluniform unwichtig für sie ist, weil Kosten steigen müssen, um Schuluniform zu kaufen.

Für mich selbst ist die Schuluniform wichtig, weil ich auf meine Uniform und Schule stolz bin, wenn ich Schuluniform anziehe. Darüber hinaus hilft die Schuluniform mir, mehr Verantwortung haben. Die meisten Kinder möchten nicht Schuluniform tragen. Sie glauben, dass sie kein Freiheit bekommen. Im Laufe der Zeit wissen sie, dass die Schuluniform wichtig für sie ist.

Name Katephaga Salobut Nummer 5306614727 Zeitdauer 22.30 - 23.50
(1.20 мин)

nicht optimal formuliert

Schüler

FT 10

Schuluniform – Was spricht dafür, was dagegen?

Heutzutage wird das Thema Schuluniformen weltweit diskutiert. Nicht nur die Schüler/ Schülerinnen in Thailand, die Schuluniformen tragen müssen, sondern auch manche in USA, Deutschland, China, Korea, Japan, Canada, Vietnam und Südafrika. Obwohl die Uniformierung schon vor langer Zeit verpflichtend ist, gibt es noch den Debatte darüber.

Manche ist für Schuluniformen. Mögliche Gründe dafür sind folgende: - Die Uniform stärkt das Gemeinschaftsgefühl der Schülern. Sie identifiziert also die Schüler mit ihrer Schule. - Wenn alle gleich aussehen, gibt es kein Mobbing oder Neid wegen Markenkleidung.

Die soziale Diskriminierung und der Unterschied der Schülern werden ebenfalls gesunken.

- Die Konzentration unter den Schülern sich durch Schuluniformen erhöht. Sie wenden sich nicht auf die Kleidung konzentrieren. Ganz im Gegenteil: Manche Leute ist dagegen. Sie sehen

das ganz anders und glauben, dass es viele Nachteile gibt. Die Nachteile sind folgende: - die Schuluniformen sind oft teuer und man muss sie zusätzlich versorgen. - Mobbing wird nicht

verhindert, weil man also wegen des anderen Accessorie wie Handy, Schmuck kritisiert werden kann. - Wichtig ist, dass die Freiheit der Schüler eingeschränkt wird. Sie können nicht tun, was sie wollen. Für mich selbst kann ich sagen, dass ich gegen Schuluniformen bin.

Der Hauptgrund dafür ist, dass sie die Freiheit einschränkt. Darüber hinaus hat die Schuluniform keinen Einfluss auf das Lernen. Man kann also gut lernen, ohne strikte Regeln zu befolgen oder Uniform zu tragen. Ich bin der Meinung, dass diese Regel verändert werden sollte. Es wäre besser, wenn die Schüler anzeigen können, was sie wollen, allerdings angemessene Kleidung. Ich bin mir sicher, dass es sicherlich gut für die Schüler wäre.

(einschränkung simplice)

Name Thirapada Seemang

Nummer 5306614701

Zeiddauer 17.00 - 18.05

Informationsentwurf

Zum Thema „Schönheitsoperation – ja oder nein?“

FT 12

Textlänge: eine DIN A4 Seite ohne Zeilenabstan

Schönheitsoperation - Ja oder Nein?

Was ist Schönheitsoperation? Haben Sie das richtige Verständnis? Im Fakt ist eine Schönheitsoperation oder kosmetische operation ein chirurgischer Eingriff ohne medizinische Indikation. Als Schönheitsoperationen wurden viele Methoden bezeichnet, z.B. Brustvergrößerung, Fettabsaugung, Plastische Chirurgie, Laserchirurgie und Faltenbehandlung. heutzutage legt man den Wert auf diese ästhetische Operationen. Aber ist es notwendig für normale Leute wie uns?

Aufgrund des gegenwärtigen Schönheitsideal ändert man seine Vorstellung von Schönheit. Viele Leute gehen zum Arzt, um die Operationen zu machen. Sie denken, sie werden schöner sein, wenn sie ihren Körper operieren. Meiner Meinung nach ist es Unsinn. Im Gegenteil bin ich für die Stars, die die Schönheitsoperation machen, weil sie ihres Gesicht und ihren Körper verwenden. Jedoch ist die Schönheitsoperation für normale Leute nicht notwendig, abgesehen von einem Unfall. Im Fakt kann diese Operation ein menschliches Selbstwertgefühl zunehmen, aber man soll stolz auf seinen Körper, den man von den Eltern bekommt, sein. Darüber hinaus sind Schönheitsoperationen mit medizinischen Risiken behaftet. Es gibt viele Fälle, dass die thailändische Stars nach der Operation nicht richtige Gesichte bekommen. Manche Fälle können lösen, manche nicht. Allerdings kosten die Schönheitsoperation Geld, das man möglicherweise anders sinnvoller ausgeben könnte. Vor allem verändern sie zwar das Äußere, lösen aber nicht Probleme, die ganz woanders liegen.

Meiner Überzeugung nach sollen normale Leute die Schönheitsoperation nicht machen. Falls wir mit unserem Gesicht und Körper zufrieden sind, kann der gefühlte Druck von anderen uns nicht machen.

Name..... Nimon..... Nummer..... 0306614685..... Datum..... 28/3/56..... Zeit..... 11:30 - 12:30.....

Textlänge: eine DIN A4 Seite ohne Zeilenabstan

Schönheitsoperation - Ja oder Nein?

Schönheitsoperation ist ein großes aktuelles Thema, das heutzutage oft in der Gesellschaft besprochen wird. In Thailand möchten viele Jugendliche nach ihrem Vorbild (der koreanischen Sängerinnen und Schauspielerinnen) Nasen- oder Augenkorrektur machen lassen. Und jetzt wird es in Frage gestellt, ob Schönheitsoperation extrem nötig für sie ist.

Aufgrund der folgenden Motivationen entscheidet man sich eine Korrektur machen lassen: schöneres Aussehen, mehr Selbstbewusstsein und bessere Chancen bei der Arbeit. Manche fühlen sich ja, dass sie hässlich sind oder sie sind nicht zufrieden mit ihrem echten Gesicht. Darüber hinaus haben sie durch Schönheitsoperation mehr Selbstbewusstsein, weil sie schöner sind. Die Schönheit hat auch Einfluss auf manche Arbeit wie Schauspieler, Moderator und Flugbegleiter etc. In der thailändischen Gesellschaft werden "die schönen Menschen" geehrt; wer schön ist, bekommt alles was er/sie will.

"Schönheitsoperation" kann aber auch schädlich sein. Vor ein paar Jahren wurde es in der thailändischen Nachrichten berichtet, dass es nach der Operation miserable Probleme bei einem damals berühmten Sänger (von der Band U7T) gab. Danach musste er ständig Korrekturen lassen um sein Gesicht zu verschönern. Außerdem macht die Schönheitsoperation man süchtig wie Drogen, denn man fühlt sich immer, dass sein Gesicht oder Körper nicht perfekt ist. Nach der Operation verliert man bestimmt seine eigene Identität, weil er dadurch eventuell gründlich geändert ist.

Schließlich stehe ich auf dem Standpunkt, dass "Schönheitsoperation" keine gute Idee ist. Man braucht doch nicht operieren lassen um schöner Mensch zu werden, sondern er soll sich gut pflegen und um saubere Kleidung sorgen. Was Korrektur machen soll, ist die Vorstellung der Schönheit der Menschen.

Name: Michakan Buason Nummer: 5306614735 Datum: 28.8.19 Zeit: 11.30-12.25

Zum Thema „Zusammenleben vor dem Heirat – ja oder nein?“

FT 8

Zusammenleben vor der Heirat- ja oder nein?

Zusammenleben vor der Heirat ist in unserer Gesellschaft schon bekannt. Viele Leute denken daran, dass Zusammenleben vor der Heirat ein gutes Mittel ist, um sein Partner besser und auch seine Persönlichkeit vor der Heirat kennen zu lernen. Ich sehe, dass es heutzutage in Thailand von vielen Leuten akzeptiert wird und ich persönlich bin der Meinung dass Zusammenleben vor der Heirat zu einem gemütlichen Liebespaar in der Zukunft führen kann. Zuerst man kann sich zu seinem Eheleben gewöhnen, (obwohl es kein wirkliche Eheleben ist). Außerdem bin ich der Ansicht, dass es ein gutes Experiment ist, sich um zu entscheiden, ob sie oder er wirklich für sich ist, wie man vorher erwartet.

In Bezug auf Zusammenleben vor der Heirat braucht man auch Verantwortung zu haben sowie die Vertrauen, mit dem man kann später in gemütlichem Eheleben münden. Allerdings steht in der Statistik, dass die Leute, die zusammen vor der Heirat leben, scheiden später, aber ich finde, dass es eine positiv sein kann. Wenn man ^{mit} seinen Partner nicht mehr gemeinsam lebt, soll man dann scheiden, sonst bleibt man unter Leiden. Das ist der Grund, warum ich Zusammenleben vor der Heirat als ein gutes Mittel ist. Es geht eigentlich nicht nur um Liebe zwischen Man und Frau, sondern auch die Vertrauen, die Gemütlichkeit des Ehelebens und vor allem die Verpflichtung vor und nach der Heirat.

Name... Sakdit Sukmasorn Nummer... 5306514784 Datum 13/09/2013 Zeit... 1:10 hr

FT 11

Zusammenleben vor der Heirat- ja oder nein?

Ist es falsch vor der Heirat zusammenleben? Die Antwort auf diese Frage hängt von jedem Person ab.

Einerseits denkt manche Leute, dass wenn man seine Freundin oder Freund wirklich liebt, muss man vor dem Zusammenleben heiraten, um eine feste Verbindung zu schaffen. Es geht auch um die Kultur, z.B. In Thailand, wenn man Freund oder Freundin haben, muss man erst heiraten. Denn es ist die Tradition, die man vor langer Zeit macht und es zeigt, dass man Verantwortung hat.

Andererseits glaubt Manche, dass Zusammenleben vor der Heirat besser ist. Denn man möchte probieren, dass man mit seine Freundin oder Freund umgehen kann oder nicht. Es ist immer einfacher, den Partner zu verlassen, wenn man nicht heirat. Es ist gut für jemanden, wer keine feste Bindung vermeiden möchte, weil man keine Verantwortung haben müssen. Aber es gibt auch viele Nachteile. Zusammenleben vor der Heirat könnte zeigen, dass man sein Freund oder Freundin nicht wirklich liebt. Also diese Beziehung hat keine stabil. Und wenn man Schwanger ist, kann es große Probleme passieren.

Zum Schluss bin ich der Meinung, dass ich gegen das Zusammenleben bin, weil ich in Thailand lebt. Deshalb muss ich die Tradition folgen. Ich glauben, Heirat haben mehrere Vorteile als Zusammenleben vor der Heirat. Also, Heirat kann die Verantwortung des Liebespaar zeigen.

Auch meine Eltern legen viel Wert auf Heirat.

Name: Chittikarn Chetty (CNIEW) Nummer: 5306614.651. Datum: 18/09/2023 Zeit: 11:40 (1:30)

A 2 Selbstevaluation

A 2.1 Selbsteinschätzungsbogen im Thailändischen

เรื่อง:					
การเขียนเชิงอภิปราย คุณทำได้ในระดับใด		ดี	ค่อนข้างดี	ค่อนข้างแย่	แย่
ความสามารถในการเขียนเชิงอภิปราย	1. สามารถเขียนแสดงความคิดเห็นพร้อมทั้งอธิบายเหตุผล และยกตัวอย่างประกอบจนนำไปสู่ข้อสรุปที่ชัดเจน				
	2. สามารถนำเสนอประเด็นปัญหาได้จากหลายมุมมองโดยนำเสนอข้อดีข้อเสียรวมถึงข้อโต้แย้งต่างๆที่อาจเกิดขึ้นได้				
	3. สามารถเขียนเรียงความที่ประกอบไปด้วย: การนำเสนอประเด็นปัญหาและความคิดของตน/ การอธิบายเหตุผลเพื่อสนับสนุนความคิดอย่างละเอียดพร้อมนำเสนอเหตุผลมาหักล้างข้อโต้แย้งที่อาจเกิดขึ้นได้/ มีการสรุปความคิดรวบยอดที่ชัดเจน				
	4. สามารถใช้ภาษาที่ทำให้ผู้อ่านรู้สึกมีส่วนร่วมและเกิดความรู้สึกลอยตาม				
ความสามารถในการร้อยเรียงเนื้อเรื่อง	5. สามารถใช้สรรพนาม หรือใช้คำอื่นแทนคำที่กล่าวไปแล้วต่างๆได้ถูกต้องเหมาะสม ทำให้เนื้อหามีความต่อเนื่องและสัมพันธ์กัน				
	6. สามารถใช้คำสันธานที่ง่าย (เช่น <i>und, aber, weil, denn</i>) และคำสันธานที่ยาก (เช่น <i>falls, deshalb, zwar... aber, einerseits... andererseits</i>) ได้อย่างถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ภาษาเยอรมัน				
	7. สามารถร้อยเรียงข้อมูลต่างๆและถ่ายทอดข้อมูลเหล่านั้น ได้อย่างเป็นเหตุเป็นผลและมีความสอดคล้องกัน				
	8. สามารถอธิบายเรื่องที่เข้าใจยากให้เห็นภาพและเข้าใจง่ายขึ้น				
	9. สามารถรักษาคุณภาพการเขียน (การใช้ภาษา/ โครงสร้างของเรียงความ/ การแบ่งย่อหน้า (ตามเนื้อหา) ให้อยู่ในระดับเดียวกันตั้งแต่ต้นจนจบ				
ความสามารถในการใช้ภาษาที่หลากหลาย	10. สามารถใช้คำและโครงสร้างประโยคที่หลากหลาย				
	11. สามารถใช้ภาษาที่ใช้สำหรับการเขียนเชิงอภิปรายโดยเฉพาะได้หลากหลาย เช่น กริยาที่แสดงความคิดเห็น (เช่น <i>denken, finden, glauben, meiner Meinung nach</i>) และคำสันธานต่างๆ (เช่น <i>weil-denn, deshalb-darum, obwohl-trotzdem</i>)				

	12. สามารถแทรกคำต่างๆที่ทำให้ผู้อ่านเกิดความรู้สึกร่วมหรือคล้อยตามเหตุผลที่น่าเสนอ (เช่น <i>nämlich, najaalso, du</i>)				
--	---	--	--	--	--

(อ้างอิงจาก: 1. Gerhard Augstu.a.: Text-Sorten-Kompetenz.Eine echte Longtituinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a.M.: Peter Lang 2007

2 Kasper Spinner: Was gehört zu einer guten Argumentation?. In: Praxis Deutsch 203/2007

3 Michael Becker-Mrotzek und Ingrid Böttcher: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin 2006: 111

4 Sabine Schmölder-Eibinger: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen.Tübingen: Narr.2008)

A 2.2 Selbsteinschätzungsbogen im Deutschen

Thema:					
Was konntest du?		Forschungsteilnehmer (N=15)			
		gut	eher gut	eher schlecht	schlecht
Argumentieren	1. Ich konnte einen deutlich erkennbaren und logisch nachvollziehbaren Argumentationsgang gestalten, der zu einer Konklusion führt.				
	2. Ich konnte den kritischen Punkt aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, indem ich Pro- und Kontra-Argumente angeführt bzw. entkräftigt habe.				
	3. Ich konnte meinen Standpunkt begründet ausdrücken, mögliche Meinungsabweichungen anführen bzw. entkräftigen und daraus einen Schluss ziehen.				
	4. Ich konnte alle nötigen Informationen in meinem Text darstellen, die einen Leser überzeugen können.				
	5. Ich konnte passende Verweismittel verwenden, die sich auf das Erwähnte beziehen und inhaltliche Zusammenhänge im Text unterstützen				

Textkohärenz	6. Ich konnte einfache Kohäsionsmittel (z.B. <i>und, aber, weil, denn</i>) fehlerfrei verwenden und mit anspruchsvollen Kohäsionsmittel (z.B. <i>weil, deshalb, einerseits...andererseits</i>) fehlerfrei bzw. nur mit wenigen Fehlern komplexe Sätze erzeugen.				
	7. Ich habe unterschiedliche Informationen in eine Reihenfolge gebracht und konnte dadurch sinnvolle Kausalbeziehungen und logische Gedankenverbindungen gestalten..				
	8. Ich konnte abstrakte Worte konkretisieren oder schwer verständliche Textstellen deutlich erklären.				
	9. Ich konnte meine Argumente in Reihenfolge bringen und angemessene Überleitungen zwischen verschiedenen Textteilen formulieren (Konnektoren im Satz, Verbindung zwischen Sätzen), um die Textkohärenz bis zum Textende zu kontrollieren.				
Sprachstil	10. Ich konnte variationsreichen Wortschatz und differenzierte Satzstrukturen verwenden.				
	11. Ich konnte metakommunikative Formulierungen angemessen verwenden z.B. Verben des Meinens (ich denke, meine, glaube) oder Redemittel bei der Schlussfolgerung wie „zusammenfassend kann man sagen, dass ...“				
	12. Ich konnte gesprochene Sprachmittel (z.B. <i>nämlich, naja, also, du</i>) so angemessen verwenden, dass sich meine Leser angesprochen fühlen und zum Mitdenken angehalten wurden.				

(angelehnt an: 1. Gerhard Augst u.a.: Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a.M.: Peter Lang 2007

2 Kasper Spinner: Was gehört zu einer guten Argumentation?. In: Praxis Deutsch 203/2007

3 Michael Becker-Mrotzek und Ingrid Böttcher: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin 2006: 111

4 Sabine Schmöler-Eibinger: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr. 2008)

A 2.3 Selbstevaluationsergebnisse

A 2.3.1 Selbsteinschätzungsbogen: Schuluniform-was spricht dafür, was dagegen? (Text I)

Thema: „Schuluniform-was spricht dafür, was dagegen?“					
Was konntest du?		Forschungsteilnehmer (N=15)			
		gut	eher gut	eher schlecht	schlecht
Argumentieren	1. Ich konnte einen deutlich erkennbaren und logisch nachvollziehbaren Argumentationsgang gestalten, der zu einer Konklusion führt.	-	9	5	1
	2. Ich konnte den kritischen Punkt aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, indem ich Pro- und Kontra-Argumente angeführt bzw. entkräftigt habe.	1	6	8	-
	3. Ich konnte meinen Standpunkt begründet ausdrücken, mögliche Meinungsabweichungen anführen bzw. entkräftigen und daraus einen Schluss ziehen.	2	3	8	2
	4. Ich konnte alle nötigen Informationen in meinem Text darstellen, die einen Leser überzeugen können.	1	3	10	1
Textkohärenz	5. Ich konnte passende Verweismittel verwenden, die sich auf das Erwähnte beziehen und inhaltliche Zusammenhänge im Text unterstützen	2	9	4	-
	6. Ich konnte einfache Kohäsionsmittel (z.B. <i>und, aber, weil, denn</i>) fehlerfrei verwenden und mit anspruchsvollen Kohäsionsmittel (z.B. <i>weil, deshalb, einerseits...andererseits</i>) fehlerfrei bzw. nur mit wenigen Fehlern komplexe Sätze erzeugen.	6	6	3	
	7. Ich habe unterschiedliche Informationen in eine Reihenfolge gebracht und konnte dadurch sinnvolle Kausalbeziehungen und logische Gedankenverbindungen gestalten..	-	7	7	1
	8. Ich konnte abstrakte Worte konkretisieren oder schwer verständliche Textstellen deutlich erklären.	1	5	6	3
	9. Ich konnte meine Argumente in	-	7	8	-

	Reihefole bringen und angemessene Überleitungen zwischen verschiedenen Textteilen formulieren (Konnektoren im Satz, Verbindung zwischen Sätzen), um die Textkohärenz bis zum Textende zu kontrollieren.				
Sprachstil	10. Ich konnte variationsreichen Wortschatz und differenzierte Satzstrukturen verwenden.	-	7	6	2
	11. Ich konnte metakommunikative Formulierungen angemessen verwenden z.B. Verben des Meinens (ich denke, meine, glaube) oder Redemittel bei der Schlussfolgerung wie „zusammenfassend kann man sagen, dass ...“	5	7	3	
	12. Ich konnte gesprochene Sprachmittel (z.B. nämlich, naja, also, du) so angemessen verwenden, dass sich meine Leser angesprochen fühlen und zum Mitdenken angehalten wurden.	1	1	9	4

A 2.3.2 Selbsteinschätzungsbogen: Schönheitsoperation-ja oder nein? (Text II)

Thema: „Schönheitsoperation-ja oder nein?“					
Was konntest du?		Forschungsteilnehmer (N=15)			
		gut	eher gut	eher schlecht	schlecht
Argumentieren	1. Ich konnte einen deutlich erkennbaren und logisch nachvollziehbaren Argumentationsgang gestalten, der zu einer Konklusion führt.	-	9	5	1
	2. Ich konnte den kritischen Punkt aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, indem ich Pro- und Kontra-Argumente angeführt bzw. entkräftigt habe.	-	8	6	1
	3. Ich konnte meinen Standpunkt begründet ausdrücken, mögliche Meinungsabweichungen anführen bzw. entkräftigen und daraus einen Schluss ziehen.	-	9	4	1
	4. Ich konnte alle nötigen Informationen in meinem Text darstellen, die einen Leser überzeugen können.	2	3	8	2
	5. Ich konnte passende Verweismittel verwenden, die sich auf das Erwähnte	2	7	5	1

Textkohärenz	beziehen und inhaltliche Zusammenhänge im Text unterstützen				
	6. Ich konnte einfache Kohäsionsmittel (z.B. <i>und, aber, weil, denn</i>) fehlerfrei verwenden und mit anspruchsvollen Kohäsionsmittel (z.B. <i>weil, deshalb, einerseits...andererseits</i>) fehlerfrei bzw. nur mit wenigen Fehlern komplexe Sätze erzeugen.	5	10	-	-
	7. Ich habe unterschiedliche Informationen in eine Reihenfolge gebracht und konnte dadurch sinnvolle Kausalbeziehungen und logische Gedankenverbindungen gestalten..	-	11	4	-
	8. Ich konnte abstrakte Worte konkretisieren oder schwer verständliche Textstellen deutlich erklären.	-	10	5	-
	9. Ich konnte meine Argumente in Reihenfolge bringen und angemessene Überleitungen zwischen verschiedenen Textteilen formulieren (Konnektoren im Satz, Verbindung zwischen Sätzen), um die Textkohärenz bis zum Textende zu kontrollieren.	-	4	10	1
Sprachstil	10. Ich konnte variationsreichen Wortschatz und differenzierte Satzstrukturen verwenden.	-	5	10	-
	11. Ich konnte metakommunikative Formulierungen angemessen verwenden z.B. Verben des Meinens (<i>ich denke, meine, glaube</i>) oder Redemittel bei der Schlussfolgerung wie „zusammenfassend kann man sagen, dass ...“	3	11	1	-
	12. Ich konnte gesprochene Sprachmittel (z.B. <i>nämlich, naja, also, du</i>) so angemessen verwenden, dass sich meine Leser angesprochen fühlen und zum Mitdenken angehalten wurden.	-	4	9	2

A 2.3.3 Selbsteinschätzungsbogen: Zusammenleben vor der Heirat-ja oder nein? (Text III)

Thema: „Zusammenleben vor der Heirat-ja oder nein?“					
Was konntest du?		Forschungsteilnehmer (N=15)			
		gut	eher gut	eher schlecht	schlecht
Argumentieren	1. Ich konnte einen deutlich erkennbaren und logisch nachvollziehbaren Argumentationsgang gestalten, der zu einer Konklusion führt.	2	9	3	1
	2. Ich konnte den kritischen Punkt aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, indem ich Pro- und Kontra-Argumente angeführt bzw. entkräftigt habe.	1	4	9	1
	3. Ich konnte meinen Standpunkt begründet ausdrücken, mögliche Meinungsabweichungen anführen bzw. entkräftigen und daraus einen Schluss ziehen.	3	5	6	1
	4. Ich konnte alle nötigen Informationen in meinem Text darstellen, die einen Leser überzeugen können.	-	6	8	1
Textkohärenz	5. Ich konnte passende Verweismittel verwenden, die sich auf das Erwähnte beziehen und inhaltliche Zusammenhänge im Text unterstützen	1	8	5	1
	6. Ich konnte einfache Kohäsionsmittel (z.B. <i>und, aber, weil, denn</i>) fehlerfrei verwenden und mit anspruchsvollen Kohäsionsmittel (z.B. <i>weil, deshalb, einerseits...andererseits</i>) fehlerfrei bzw. nur mit wenigen Fehlern komplexe Sätze erzeugen.	5	10	-	-
	7. Ich habe unterschiedliche Informationen in eine Reihenfolge gebracht und konnte dadurch sinnvolle Kausalbeziehungen und logische Gedankenverbindungen gestalten..	-	11	4	-
	8. Ich konnte abstrakte Worte konkretisieren oder schwer verständliche Textstellen deutlich erklären.	1	5	9	-
	9. Ich konnte meine Argumente in Reihenfolge bringen und angemessene Überleitungen zwischen verschiedenen Textteilen formulieren (Konnektoren im Satz, Verbindung zwischen Sätzen), um die Textkohärenz	1	6	7	1

	bis zum Textende zu kontrollieren.				
Sprachstil	10. Ich konnte variationsreichen Wortschatz und differenzierte Satzstrukturen verwenden.	1	5	8	1
	11. Ich konnte metakommunikative Formulierungen angemessen verwenden z.B. Verben des Meinens (ich denke, meine, glaube) oder Redemittel bei der Schlussfolgerung wie „ zusammenfassend kann man sagen, dass ... “	3	9	3	-
	12. Ich konnte gesprochene Sprachmittel (z.B. nämlich, naja, also, du) so angemessen verwenden, dass sich meine Leser angesprochen fühlen und zum Mitdenken angehalten wurden.	1	5	9	-

A 2.3.4 Selbstevaluationsergebnisse von den drei Texten im Durchschnitt

Thema: „Schuluniform-was spricht dafür, was dagegen?“ „Schönheitsoperation-ja oder nein?“ „Zusammenleben vor der Heirat-ja oder nein?“					
Was konntest du?		Forschungsteilnehmer (N=15)			
		gut	eher gut	eher schlecht	schlecht
Argumentieren	1. Ich konnte einen deutlich erkennbaren und logisch nachvollziehbaren Argumentationsgang gestalten, der zu einer Konklusion führt.	0.67	9	4.33	1
	2. Ich konnte den kritischen Punkt aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, indem ich Pro- und Kontra-Argumente angeführt bzw. entkräftigt habe.	0.67	6	7.67	0.67
	3. Ich konnte meinen Standpunkt begründet ausdrücken, mögliche Meinungsabweichungen anführen bzw. entkräftigen und daraus einen Schluss ziehen.	3.33	5.67	6	1.33
	4. Ich konnte alle nötigen Informationen in meinem Text darstellen, die einen Leser überzeugen können.	1	4	8.67	1.33
	5. Ich konnte passende Verweismittel verwenden, die sich auf das Erwähnte beziehen und inhaltliche Zusammenhänge im Text unterstützen	1.67	8	4.33	0.33

Textkohärenz	6. Ich konnte einfache Kohäsionsmittel (z.B. <i>und, aber, weil, denn</i>) fehlerfrei verwenden und mit anspruchsvollen Kohäsionsmittel (z.B. <i>weil, deshalb, einerseits...andererseits</i>) fehlerfrei bzw. nur mit wenigen Fehlern komplexe Sätze erzeugen.	4.33	8	2.66	-
	7. Ich habe unterschiedliche Informationen in eine Reihenfolge gebracht und konnte dadurch sinnvolle Kausalbeziehungen und logische Gedankenverbindungen gestalten..	0.33	7.67	6.67	0.33
	8. Ich konnte abstrakte Worte konkretisieren oder schwer verständliche Textstellen deutlich erklären.	0.67	6.67	6.67	1
	9. Ich konnte meine Argumente in Reihenfolge bringen und angemessene Überleitungen zwischen verschiedenen Textteilen formulieren (Konnektoren im Satz, Verbindung zwischen Sätzen), um die Textkohärenz bis zum Textende zu kontrollieren.	0.33	9.33	8	0.67
Sprachstil	10. Ich konnte variationsreichen Wortschatz und differenzierte Satzstrukturen verwenden.	0.33	5.67	8	3
	11. Ich konnte metakommunikative Formulierungen angemessen verwenden z.B. Verben des Meinens (ich denke, meine, glaube) oder Redemittel bei der Schlussfolgerung wie „zusammenfassend kann man sagen, dass ...“	3.67	9	2.33	-
	12. Ich konnte gesprochene Sprachmittel (z.B. <i>nämlich, naja, also, du</i>) so angemessen verwenden, dass sich meine Leser angesprochen fühlen und zum Mitdenken angehalten wurden.	0.67	3.33	9	2

A 3 Fragebogen zur Personenangabe der Probanden der Forschung zur
Textkompetenzentwicklung

แบบสอบถาม
เกี่ยวกับข้อมูลส่วนตัว

คำชี้แจง ขอให้คุณใส่เครื่องหมาย ✓ ลงใน () ให้สมบูรณ์ตามความเป็นจริง

ชื่อ-สกุล _____

เพศ () ชาย () หญิง อายุ _____ ปี

วิชาเอก _____ วิชาโท _____

เบอร์โทรศัพท์มือถือ _____ e-mail _____

ประสบการณ์ใช้ชีวิตในต่างประเทศ

() มี ถ้ามีอยู่ในประเทศ _____ เป็นเวลา _____ .

() ไม่มี

นอกจากภาษาอังกฤษและภาษาเยอรมันแล้ว มีความรู้ภาษาอื่น

() มี ภาษา _____

() ไม่มี

คุณเริ่มเรียนภาษาเยอรมัน

() ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (ม4-ม6) ที่ ร.ร. _____

() ที่ประเทศเยอรมันหรือประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็นเวลา _____

() ที่โรงเรียนและได้ทุนไปประเทศเยอรมัน หรือประเทศที่ใช้ภาษาเยอรมันเป็น
เวลา _____

งานอดิเรกของคุณคือ 1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____ 5. _____

ผลการเรียนรายวิชา Writing I _____

ผลการเรียนรายวิชา Writing II _____

A 4 Fragebogen zur Schreiberfahrungen im Thai-, Englisch- und Deutschunterricht
(Kap. 4)

แบบสอบถาม

**เรื่อง ประสบการณ์การเขียนในวิชาภาษาไทย ภาษาอังกฤษ และภาษาเยอรมัน
ในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย (ช่วงชั้นเรียนที่ 3)**

คำชี้แจง แบบสอบถามฉบับนี้ประกอบด้วย 3 ส่วนดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลส่วนตัว

ตอนที่ 2 ประสบการณ์การเขียนในวิชาภาษาไทย ภาษาอังกฤษ และภาษาเยอรมันในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย (ช่วงชั้นเรียนที่ 3)

ตอนที่ 1 ข้อมูลส่วนตัว

คำชี้แจง ขอให้ท่านใส่เครื่องหมาย ✓ ลงใน () ให้สมบูรณ์ตามความเป็นจริง

ชื่อ-สกุล

เพศ () ชาย () หญิง อายุ..... ปี

ประสบการณ์ใช้ชีวิตในต่างประเทศ

() มี ถ้ามีอยู่ในประเทศ..... เป็นเวลา

() ไม่มี

ตอนที่ 2 ประสบการณ์การเขียนในวิชาภาษาไทย ภาษาอังกฤษ และภาษาเยอรมันในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย (ช่วงชั้นเรียนที่ 3) โดยประกอบด้วย 2 ส่วนดังนี้

ตอนที่ 1 การเขียนงานในรูปแบบต่างๆ

ตอนที่ 2 กิจกรรมการเรียนการเขียน

คำชี้แจง ขอให้ท่านใส่เครื่องหมาย ✓ ลงในช่องตามความคิดเห็นของท่าน โดยมีเกณฑ์ประเมินดังนี้

5 หมายถึง สม่ำเสมอ

4 หมายถึง บ่อยๆ

3 หมายถึง บางครั้ง

2 หมายถึง นานๆครั้ง

1 หมายถึง ไม่เคย

1. การเขียนงานในรูปแบบต่างๆ															
รูปแบบการเขียน	วิชาภาษาไทย					วิชาภาษาอังกฤษ					วิชาภาษาเยอรมัน				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1. การเขียนแสดงความคิดเห็นต่อดัชนี (text) ที่อ่าน															
2. เขียนแสดงความคิดเห็นในหัวข้อที่กำหนดให้ หรือแสดงความคิดเห็นต่อสถานการณ์ปัจจุบัน															
3. เขียนงานเพื่อโน้มน้าวจิตใจ เช่น การเขียน โฆษณา การเขียนคำขวัญ															
4. การเขียนเล่าประสบการณ์															
5. การเขียนโต้ตอบด้วยข้อความสั้นๆ เช่น e-mail															
6. เขียนนิทานสั้นๆ															
7. แต่งเรื่องจากภาพ															
8. แต่งกลอนสั้นๆ															
9. การเขียนบรรยายลักษณะคน และสิ่งของ															
10. การเขียนจดหมาย															
2. กิจกรรมการเรียนรู้การเขียน															
กิจกรรมการเรียนรู้การเขียน	วิชาภาษาไทย					วิชาภาษาอังกฤษ					วิชาภาษาเยอรมัน				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
1. ก่อนการเขียนงานมีการอภิปรายและคิดโครงเรื่อง (Outline) ก่อน															
2. ฝึกหาข้อมูลเพื่อใช้ในการเขียน															
3. อ่านงานเขียนและร่วมกันวิเคราะห์โครงสร้างของงานเขียน (เช่น การหาคำนำ เนื้อเรื่อง และสรุป รวมทั้งวัตถุประสงค์ของการเขียนงาน)															
4. เขียนเปลี่ยนแปลงต่อบทเดิม															
5. เขียนเพิ่มเติมเพื่อให้ต่อบทสมบูรณ์															
6. เขียนสรุปจากเรื่องที่อ่านโดยใช้ภาษาตนเอง															
7. วิเคราะห์ข้อผิดพลาดจากการเขียนร่วมกัน															

LEBENS LAUF

Supatcha Jennasombut wurde am 29. 04. 1970 in Nonhaburi geboren. Von 1985 bis 1988 besuchte sie Triam Udom Suksa Schule. 1987 bekam sie das Stipendium von PAD (Pädagogischer Austauschdienst), nach Deutschland zu fliegen, um ihre Deutschkenntnisse zu fördern. 1988 studierte sie Deutsch als Hauptfach an der Philosophischen Fakultät, Chulalongkorn Universität und absolvierte 1992 das B.A. Studium mit Auszeichnung (Second Class Honors). 1992 begann sie ihre Laufbahn als Deutschlehrerin an der Bodindecha (sing sinhaseni) Schule. Nach ihrer 15jährigen Tätigkeit als Lehrerin entschloss sie sich, weiter mit dem Magisterstudium im Fachgebiet Germanistik an derselben Universität zu beschäftigen. 2000 schloss sie das Studium mit einem Master of Arts ab. Seit 2006 ist sie Dozentin an der Srinakarinwirot tätig.