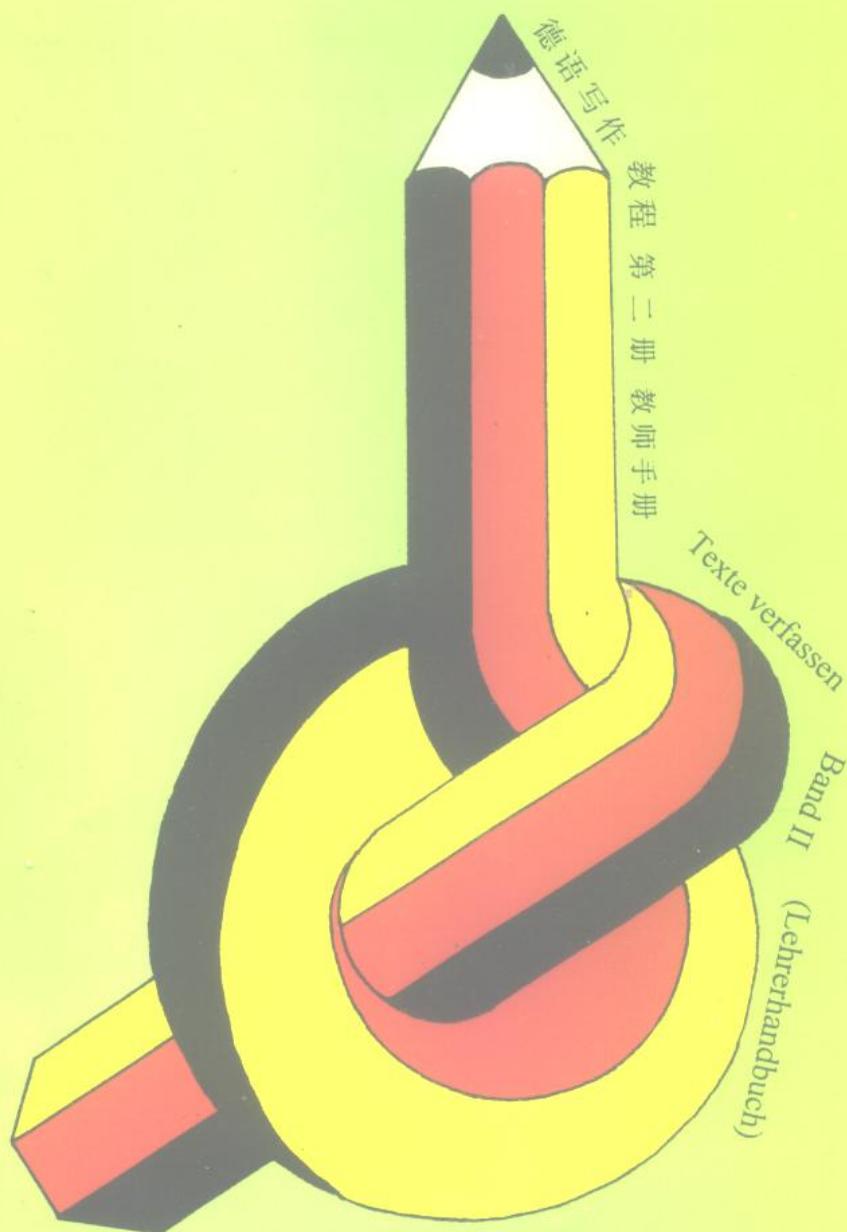


德語寫作教程

Texte verfassen

教師手冊 第二冊

Lehrerhandbuch Band II



編著者:

倪仁福	Ni Renfu
宗德	Hua Zongde
瑪麗	Marianne Lehker
奧特	Susanne Otte

南京大學出版社
Verlag der Universität Nanjing

399295

德語寫作教程

教师手册 第二册

Texte verfassen

*Aufsatzbuch für
Deutschlernende
in der Mittelstufe*

**Lehrerhandbuch
Band II**

倪仁福 Ni Renfu
华宗德 Hua Zongde
雷玛丽 Marianne Lehker
S·奥特 Susanne Otte

顾问:

Wissenschaftliche
Beratung:

E·申克
(不来梅大学)
刘鸿绅

Dr. Eva Schoerke
Universität Bremen
Liu Hongshen



南京大学出版社
Verlag der Universität Nanjing

Alle Rechte vorbehalten,
einschließlich des teilweisen Nachdrucks
版权所有, 翻印必究

Wir danken den deutschen Verlagen
für die freundliche Erlaubnis zum Abdruck
der in diesem Band enthaltenen Texte.

感谢德国出版社准许我们在
本册书中引用他们的出版物

2131/35-30

德语写作教程 2
〔教师手册〕

倪仁福等编著

★

南京大学出版社出版

(南京大学校内 邮政编码: 210008)

★

江苏省新华书店发行 常熟印刷二厂印刷

★

开本: 787 × 1092 1/16 印张: 7.25 字数: 210 千

1995年12月第1版 1995年12月第1次印刷

印数: 1 - 1000

ISBN 7 - 305 - 02884 - 3/H · 180

定价: 14.00 元

(南大版图书若有印、装错误可向承印厂退换)

SYMBOLE



Einzelarbeit



Partnerarbeit



Gruppenarbeit



Unterrichtsgespräch



Kettenübung



Hausaufgabe



wichtiger Hinweis



Lösungsschlüssel



Wenn zwei Symbole durch diesen Pfeil miteinander verbunden sind, bedeutet das, daß von der einen Sozialform zur anderen übergegangen werden soll bzw. kann.



Sind zwei Symbole durch diesen Doppelpfeil miteinander verbunden, so kann zwischen diesen beiden Sozialformen gewählt werden.

Abkürzungen:

L = Lehrperson (Lehrer/Lehrerin)

St = Student(en)/Studentin(nen)

Ü = Übung (z.B. Übung 5 > Ü5)

A = Schreibaufgabe (z.B. Schreibaufgabe III > A3)

INHALT

Verwendete Symbole

	Seite
Zur Arbeit mit dem Buch " Texte verfassen "	1
1. Welches sind die Gründe für die Verwendung eines Aufsatzbuches?	1
2. Wie ist das Buch - insbesondere Band II - konzipiert?	2
3. Wie sind die einzelnen Lektionen - insbesondere Band II - aufgebaut?	4
4. Wie werden die Lektionen im Lehrerhandbuch behandelt?	6
5. Welche Sozialformen empfehlen wir?	6
6. Wie kann man Aufsätze korrigieren?	8
7. Übersicht über die dominanten Schreibintentionen und die dazugehörigen Textsorten	10
Lektion 1 Ferien	15
Lektion 2 Fernsehen - sinnvoll oder nicht?	21
Lektion 3 Kindererziehung heute	29
Lektion 4 Worüber diskutieren Studenten heute?	35
Lektion 5 Geburtstag - wichtig oder nicht?	41
Lektion 6 Was ist Glück?	51
Lektion 7 Auf einem anderen Stern	65
Lektion 8 Auf einer technischen Verkaufsausstellung	71
Lektion 9 Tourismus	79
Lektion 10 Global denken, lokal handeln	85
Lektion 11 China - Deutschland	91
Fakultative Lektion A <i>So fing alles an</i>	93
Fakultative Lektion B <i>Eins, zwei, drei</i>	94
Fakultative Lektion C <i>Ihre drei Lieblingswörter</i>	95
Fakultative Lektion D <i>Zwei merkwürdige Personen</i>	96
Anhang	97

Zur Arbeit mit dem Buch "Texte verfassen" ¹

1 Welches sind die Gründe für die Verwendung eines Aufsatzbuches?

Das Aufsatzbuch ist für StudentInnen² und LehrerInnen im vierjährigen Deutschstudium und in den Intensivkursen an chinesischen Hochschulen vorgesehen.

Es soll gezeigt werden, daß das Verfassen von Texten lehr- und lernbar ist. Dabei geht es uns nicht allein um das Erlernen von Regelwissen (z.B. Wie schreibt man eine Inhaltsangabe?). Wir gehen vielmehr davon aus, daß das Schreiben zum Spracherwerb einen wichtigen Beitrag leisten kann.

Die vier Fertigkeiten (sprechen, schreiben, lesen, hören), die beim Erwerb der Fremdsprache erworben werden, lassen sich nicht voneinander trennen, sondern die Lernprozesse unterstützen sich gegenseitig.

Beim Sprechen und beim Schreiben werden Wörter zu Sätzen und Sätze zu einem Text verknüpft. Während dies beim Sprechen zumeist sehr schnell geschieht, ist das Schreiben ein verlangsamter Prozeß, der reflektiert erfolgt. Ein schriftlicher Text muß gedanklich vorbereitet, durchgelesen und überarbeitet werden. Dadurch festigen sich Wortschatz, grammatische Strukturen und Satzkonstruktionen wesentlich besser.

Schreiben erhöht die Lesefähigkeit. Wenn Wörter zu Papier gebracht werden, prägt sich für die Schreibenden das Schriftbild ein. Wird dann ein anderer Text gelesen, ist der Wiedererkennungswert größer als bei einer nur audiolingual aufgenommenen Information, der Text kann beim Lesen schneller erfaßt werden.

Allgemein läßt sich sagen, daß ein Lernprozeß

"der nicht nur das Hören und Sprechen, sondern auch optische und graphomotorische Reize berücksichtigt, effektiver ist: (...)

Beim Schreiben spielen nämlich mehrere Aspekte eine Rolle: optische (man sieht, was man schreibt), akustische (die Sprachlaute, die Phoneme werden mit den entsprechenden Abbildern der Buchstaben, den Graphemen assoziiert), sprechmotorische (wer schreibt, artikuliert innerlich, was er schreibt) und motorische (die Schreibbewegungen mit der Hand)."³

Bei dem verlangsamten Prozeß der schriftlichen Textproduktion müssen die TextproduzentInnen - im Vergleich zum Sprechen - zunächst nachdenken, über das Thema reflektieren. Schriftliche Texte sind im Vergleich zur mündlichen Kommunikation sorgfältiger strukturiert und ausformuliert. Die geschriebene Sprache unterscheidet sich von der gesprochenen Sprache auch in der Syntax. Es werden höhere Anforderungen an die Korrektheit gestellt, die Sätze sind länger, nominale Satzteile werden ausgebaut etc.⁴

"Da beim Schreiben ein höherer Grad an Bewußtheit vorausgesetzt werden kann, wirken sich Reflexion über Sprache, Einsichten und Kenntnisse auf die schriftliche Textbildung stärker aus als in der mündlichen Kommunikation."⁵

Die Entwicklung der Schreibfertigkeit kann also die sprachliche Handlungsfähigkeit der StudentInnen erhöhen⁶.

Schreiben fördert die Lernkompetenz, die StudentInnen lernen, komplexe Sachverhalte gedanklich zu durchdringen, Ideen zu ordnen bzw. zu gliedern, Argumente zu prüfen und abzuwägen etc.

Dieses Lehrbuch soll nun aber keine theoretische Abhandlung sein, sondern den LehrerInnen die

Arbeit erleichtern. Im Fach Deutsch gibt es bis jetzt noch kein Lehrbuch für den Aufsatzunterricht in China, so daß die Materialsuche und die Vervielfältigung ein Problem darstellen und mit Arbeitsbelastung und hohem Zeitaufwand verbunden sind. Während des vierjährigen Studiums unterrichten zumeist mehrere LehrerInnen Schreiben in einer Lerngruppe. Aufgrund unterschiedlicher Kriterien ergeben sich daraus Probleme bei der Stoffauswahl und der Progression. Mit dem Lehrbuch wollen wir zeigen, wie man das Schreiben von Texten systematisch unterrichten kann. Dabei kommt es uns auch auf einen kontrastiven Schreibunterricht an, da die Lernenden beim Schreiben in einer Fremdsprache eine "doppelte" Leistung erbringen müssen. Sie müssen nicht nur die oben beschriebenen gedanklichen und sprachlichen Prozesse bei der Textproduktion in einer Fremdsprache nachvollziehen und beherrschen, sondern gleichzeitig auch mit den Unterschieden in der deutschen bzw. chinesischen Textsortencharakteristik vertraut sein, um einen für die Zielsprache angemessenen Text zu produzieren.

Ausgehend vom vierjährigen Deutschstudium sind vier Bände geplant, pro Studienjahr ein Band. Da man auch mit geringem Wortschatz und schmalen Grammatikkenntnissen Texte verfassen kann, beginnt Band 1 bereits im ersten Studienjahr nach ca. 2 Monaten regulären Deutschunterrichts. Die einzelnen Bände bauen aufeinander auf.

Der Schwerpunkt unserer Konzeption liegt, was die Textsorten und die Schreibkompetenz betrifft, auf Band 2 und Band 3 (also dem zweiten und dritten Studienjahr). Ausgehend von den dominanten Schreibintentionen (siehe Kap. 2) hat Band 1 vorbereitenden bzw. einübenden Charakter, dagegen Band 4 eine eher zusammenfassende Funktion, wobei in diesem Band noch eine Vorbereitung und Einweisung in das wissenschaftliche Arbeiten hinzukommt.

Bei der Auswahl der Lektionsinhalte haben wir die chinesischen Curricula für das vierjährige Deutschstudium zugrundegelegt. Eine Synopse der in China gängigen Lehrwerke hat den Rahmen dafür festgesetzt, was in den einzelnen Lektionen z.B. an Grammatikkenntnissen vorausgesetzt werden kann.

2 Wie ist das Buch - insbesondere Band II - konzipiert?

Der Konzeption eines jeden Buches liegt eine Doppelstruktur zugrunde. Band I ist sowohl **situational** als auch **textstrukturell**, Band II gemäß den gestiegenen Anforderungen an die zu produzierenden Texte nicht mehr an Situationen, sondern an **thematischen Schwerpunkten** orientiert.

Situational sind die einzelnen Lektionen in Band I an Handlungsfelder geknüpft, die aus dem Erfahrungshintergrund der StudentInnen stammen. Diese den StudentInnen vertrauten Handlungsfelder können sich motivierend auf die Schreibhandlung auswirken. In Band II hingegen wird von komplexeren Themen, die die StudentInnen auch außerunterrichtlich beschäftigen und die sie diskutieren, ausgegangen.

Textstrukturell gehen wir in allen vier Bänden von den dominanten Schreibintentionen aus. Alle Texte sind intentional, d.h., der Verfasser verfolgt eine bestimmte Absicht (Intention) mit seinem Text.⁷

Nach Beaugrand/Dressler⁸ gibt es drei dominante Intentionen: überzeugen (argumentative Texte), informieren (deskriptive Texte) und unterhalten (narrative Texte). Neben dem Klassifikationsmodell von Beaugrand/Dressler, daß an den Intentionen ausgerichtet ist, gibt es in der Textlinguistik noch andere Modelle (siehe z.B. Brinker, Klaus, Linguistische Textanalyse, Berlin 1985, Kapitel 4, 5 und 6). Brinker klassifiziert Textsorten nach ihrer Textfunktion, die informativ, appellativ, obligatorisch, kontaktspezifisch und deklarativ sein kann.

Nun ist es in der Praxis sehr unwahrscheinlich, daß mit einem Text nur eine Intention realisiert wird. Zumeist enthalten Texte zwei oder auch mehrere Intentionen, jedoch ist in der Regel eine vorherrschend (dominant).⁹

Textsorten nach ihren dominanten Schreibintentionen zu unterscheiden, erscheint uns deshalb sinnvoll, denn den StudentInnen wird dadurch bewußt gemacht, daß die von ihnen verfaßten Texte in der sprachlichen Kommunikation eine bestimmte Funktion haben. Die Schreibhandlung (d.h. die Produktion eines Textes mit einem bestimmten Ziel) hat nur dann Erfolg, wenn der produzierte Text den verfolgten Absichten entspricht.

"Die Textsortenklassifizierung nach der dominanten Intention (überzeugen, informieren, unterhalten) kann den Schülern Einsichten in die verschiedenartige Strukturierung argumentativer, deskriptiver und narrativer Texte vermitteln."¹⁰

Wenn z.B. in einer Personenbeschreibung die Intention verfolgt wird, eine Person für einen Außenstehenden vorstellbar zu beschreiben, muß der Textaufbau (die Themenentfaltung) diesen Absichten entsprechen. Oder wenn eine Erzählung die Leser unterhalten, nicht informieren will, hat das Auswirkungen auf den Stil. So erscheinen bestimmte "Aufsatzregeln" nicht als starr und willkürlich, sondern begründen sich durch ihren Intentionsbezug.

Ausgehend von den dominanten Schreibintentionen wird schon in Band I zu Textsorten (Gegenstandsbeschreibung, Personenbeschreibung, Rezept, Bericht etc.) hingeführt. Dabei sind die Lektionen so aufgebaut, daß sich die StudentInnen ein Textmusterwissen erarbeiten. In Band II werden auf dieses Textmusterwissen aufbauend zentrale Textsorten, wie die Erörterung, die Inhaltsangabe und -zusammenfassung, die Schaubild-, Diagramm- und Tabellenbeschreibung und die Interpretation literarischer Texte erarbeitet.

Bei bestimmten Textsorten soll ein kontrastives Textmusterwissen erarbeitet werden, da es in der chinesischen und in der deutschen Sprache zum Teil große Unterschiede bei der Textsortencharakteristik gibt. Nach der deutschen Definition umfaßt z.B. die Personenbeschreibung nur die äußerlichen Merkmale der zu beschreibenden Person. Im Gegensatz dazu gehören nach der chinesischen Aufsatzlehre nicht nur die äußeren Merkmale, sondern auch Eigenschaften in die Personenbeschreibung. Große Probleme bereitet chinesischen Deutschlernern z.B. auch das Schreiben eines deutschen Berichts im Gegensatz zu einer deutschen Erzählung. Der Grund dafür liegt wieder in der chinesischen Aufsatzkunde, nach der ein chinesisches jixuwen sowohl erzählende als auch berichtende Elemente enthalten kann¹¹. Dieses kontrastive Vorgehen soll die interkulturelle Kompetenz bei der Textproduktion entwickeln. Da es jedoch um das Erlernen der Textproduktion in der deutschen Sprache geht, steht die deutsche Textsortencharakteristik im Vordergrund, womit aber keine Wertung/Bewertung intendiert ist.

Die meisten Textsorten, die der erste Band enthält, sind durch die Behandlung im Unterricht keineswegs vollständig erlernt. Es wird ein Spiralcurriculum zugrundegelegt, d.h. bestimmte Textsorten werden im zweiten oder auch im dritten Band auf einem höherem Lernniveau wiederaufgenommen und weiterentwickelt. So wird in Band II das Schreiben eines Berichts ausgebaut und vertieft, ebenso wie das Verfassen einer Charakterisierung, einer Gegenstandsbeschreibung und in den fakultativen Lektionen das von verschiedenen Erzählungen. Die in Band II erlernten Textsorten wiederum bilden die Grundlage für Band III und IV und werden dort wieder aufgegriffen und fortgeführt. Dies trifft vor allem auf die Erörterung und verschiedene Beschreibungen zu.

Neben der kontrastiven Erarbeitung des Textmusterwissens wird in Band II auch begonnen, Stilunterschiede zwischen dem Chinesischen und Deutschen kontrastiv zu reflektieren und durch gezielte Übungen Stilunsicherheiten auf Textebene, die auf diese Unterschiede zurückzuführen sind, zu vermeiden.

In Band I wird zwar stets die Intention, die ein Text verfolgt, formuliert, auf den jeweiligen Adressatenbezug wird aber nur immanent eingegangen, wenn z.B. Briefe oder Einladungen für verschiedene Zielgruppen geschrieben werden sollen. In Band II lernen die StudentInnen nun, selbst über den Adressaten ihres Textes nachzudenken und daran anschließend einen adressatengerechten Text zu verfassen.

3 Wie sind die einzelnen Lektionen - insbesondere in Band II - aufgebaut?

Wie den einzelnen vier Bänden liegt auch jeder einzelnen Lektion eine zweite Doppelstruktur zugrunde, d.h. die Lektionen verfolgen sowohl eine **Prozeß-** als auch eine **Produktorientierung**.

Mit Prozeßorientierung meinen wir den Schreibprozeß. Einen Text aufs Papier zu bringen, verlangt mehrere Arbeitsschritte: das Thema muß reflektiert, Stichworte müssen gesammelt und eine Gliederung muß entworfen werden. Nach der Niederschrift sollte der Text u.a. inhaltlich, grammatikalisch und stilistisch überarbeitet werden. Diesen Arbeitsschritten entsprechen in den Lektionen die Vor- und Nachbereitung der einzelnen Schreibaufgaben.

Hiermit intendieren wir auch die in Kap. 1 angesprochene Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit. Die die Lernkompetenz fördernden vorbereitenden Schritte bei der Textproduktion werden in vielen Lehrbüchern vernachlässigt, bzw. sind für die StudentInnen nur schwer oder gar nicht nachzuvollziehen. Damit wird nicht nur die eigentliche Textproduktion erschwert, sondern es werden auch Denkprozesse behindert. Die schriftliche Textbildung kann nur dann analytisches Denken anbahnen, Reflexionsmöglichkeiten eröffnen und Abstraktionsmöglichkeiten fördern, wenn sie für die StudentInnen durchsichtig und erlernbar ist¹². Hierzu bietet das Lehrbuch den StudentInnen ständig Gelegenheit (im Gegensatz zu den in China gängigen deduktiven Verfahren), die wesentlichen Aspekte von Aufgaben zu erkennen und die entsprechenden Konsequenzen für die Aufgabenlösung selbständig zu ziehen.

Genauso wichtig wie die Vorbereitung ist die Nachbereitung (Überarbeitung) eines produzierten Textes, weil erst die Beschäftigung mit den "Schwächen" des eigenen oder eines fremden Textes Lernzuwachs sichert und festigt.

Das Verfassen kohärenter Texte ist in den meisten Fällen ein Prozeß, an dessen Ende ein Produkt (ein Text) entsteht¹³.

"Die Produktfunktion ist aber auch in einem anderen Sinne oft die erste. In vielen Fällen führt erst der Zwang, eine Schriftäußerung (einen Text) herzustellen, die Schreibenden dazu, sich die Mühe des Produzierens zu machen auch dort, wo vom Schreiben selbst wertvolle Impulse zu erwarten sind. Schreiben ist eine Arbeit, die man sich in den meisten Fällen nicht umsonst macht."¹⁴

Um dieser Produktorientierung oder Produktfunktion (wie Portmann sagt) des Schreibprozesses Rechnung zu tragen, erarbeiten die StudentInnen mit dem Buch ein Textsortenwissen, so daß sie in der Lage sind, die an eine bestimmte Textsorte geknüpften, im deutschen Sprachraum verbindlichen Kriterien nachzuvollziehen und zu beherrschen (zu kontrastivem Textsortenwissen siehe Kap. 2). Für die jederzeitige Verfügbarkeit dieses Textsortenwissens sind die Lektionen so aufgebaut, daß bei wichtigen Textsorten eigene und fremde Mustertexte erarbeitet werden, die den StudentInnen als Orientierungs- und Erinnerungshilfen dienen sollen.

Neben den eigentlichen Schreibaufgaben enthalten die einzelnen Lektionen Übungen. Diese Übungen haben vorbereitenden Charakter. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, zwischen formulierendem Schreiben (entwerfen von Teiltextrn und Texten) und reproduzierendem Schreiben zu unterscheiden. Die Übungen des Lehrbuches haben im Gegensatz zu den Schreibaufgaben nur eine reproduzierende Funktion. Nach Portmann ist unter dem reproduzierenden Schreiben eine Schreibsituation zu verstehen, in der durch die Aufgabenstellung die zu produzierenden Ergebnisse mehr oder weniger vorgegeben sind.

"Die eigentliche Leistung des Schreibenden besteht darin, den Lösungsweg zu erkennen und die zur richtigen Antwort nötigen Schritte auszuführen."¹⁵

Um die Textbildung vorzubereiten, haben wir bewußt weitestgehend auf Übungen auf Satzebene (wie im Grammatikunterricht üblich) verzichtet. Übungen auf Satzebene erscheinen uns deshalb nicht sinnvoll, weil aneinandergereihte Sätze nicht automatisch auch einen Text ergeben. Von einem Text kann man erst dann sprechen, wenn bestimmte Kriterien erfüllt sind. Textinterne Kriterien sind z.B. Kohäsion (syntaktische Verknüpfungen von Sätzen in einem Text) und Kohärenz. Unter Kohärenz versteht man den einem Text zugrundeliegenden Textzusammenhang. Bei einem kohärenten Text müssen aber auch die Kriterien der Kohäsion erfüllt sein. Textexterne Merkmale, die sich mit den textinternen Kriterien ergänzen müssen, sind z.B. Intentionalität, Situationalität, Intertextualität.

Mit den im Lehrbuch enthaltenen Übungen sollen diese Kriterien der Textualität in Einzelschritten erarbeitet und geübt werden. Deshalb finden sich in den Lektionen Übungen zu Satzverknüpfungsmitteln (Kohäsion), und zu den Intentionen eines Textes. Außerdem dienen bestimmte Übungstypen (verwürfelte Texte u.a.) zum Erlernen einer angemessenen Themenentfaltung, d.h. einem sinnvollen Aufbau eines Textes. Stilistische Übungen sollen u.a. in der Nachbereitungsphase die schriftliche Ausdrucksfähigkeit der StudentInnen verbessern.

Jede Lektion enthält für die Textproduktion wichtige Redemittel und eine Wortliste (ausgenommen die fakultativen Lektionen). Da in dieser frühen Phase noch nicht jedes Wort und jedes grammatische Phänomen bekannt sind, haben wir die Wortliste deutsch-chinesisch gehalten. Die in der Wortliste unter dem Stichwort "Wir sprechen über einen Aufsatz" aufgeführten Begriffe sollen die metasprachliche Kommunikation über die selbständig produzierten Texte erleichtern.

Der "rote Faden" durch das Lehrwerk sind - wie schon in Kap. 2 beschrieben - die dominanteren Schreibintentionen. Sie bestimmen Aufbau und Struktur der Texte, sind also von grundsätzlicher Bedeutung für die Klassifizierung von Textsorten. Der erste und der zweite Band enthalten Texte der drei dominanten Intentionen mit ihren vielfältigen Unterformen. So gehören z.B. zu der Intention *informieren* sowohl *berichtende* als auch *beschreibende* Texte (siehe auch Übersicht, S.10). Daß am Anfang des Bandes I vor allem die Intention *beschreiben* im Mittelpunkt steht, liegt an der grammatischen Progression, die durch das Curriculum für das erste Studienjahr vorgegeben ist. *Erzählende* und *berichtende* Texte setzen z.B. die Kenntnis verschiedener Tempusformen voraus, aus diesem Grund sind diese Lektionen im hinteren Teil dieses Buches angesiedelt. In Band II kann davon ausgegangen werden, daß die Grundgrammatik von den StudentInnen beherrscht wird, deshalb ist hier die Progression nicht mehr von den Grammatikkenntnissen bestimmt.

In Band I ansatzweise, in Band II aber grundsätzlich werden die verschiedenen komplexen Lektionsthemen von verschiedenen inhaltlichen Seiten beleuchtet und diskutiert. Entsprechend werden in jeder Lektion mehrere verschiedene Textsorten präsentiert oder teilweise neu eingeführt. D.h. die textstrukturelle Komponente wird von der inhaltlichen bestimmt, was der Motivation der StudentInnen zugute kommt. Dementsprechend tauchen die verschiedenen Textsorten in verschiedenen Lektionen immer wieder auf, können dort wiederholend geübt oder weiter ausgebaut werden.

Innerhalb der Lektionen gibt es obligatorische und fakultative Teile. Die Lernziele jeder Lektion sind ohne die fakultativen Lektionsteile zu erreichen, jedoch sollten zugunsten der Schreibkompetenz der Lernenden auch diese Teile behandelt werden.

Außerdem enthält Band II wie auch schon Band I ganze fakultative Lektionen, in denen das kreative Element im Vordergrund steht. Im ersten Buch beschäftigten sich diese fakultativen Lektionen mit Gedichten. Gedichte, vor allem selbst produzierte Gedichte, können viel zur Sprachsensibilisierung beitragen. Jeder Lehrer/jede Lehrerin sollte unserer Meinung nach neben dem regelgebundenen Schreiben der Phantasie seiner/ihrer Lerngruppe Spielraum geben. In vielen Fällen produzieren StudentInnen nach anfänglichem Zögern sehr gute, anspruchsvolle oder auch witzige, überraschende Texte. In Band II handeln die fakultativen Lektionen vom Erzählen. Damit wird nicht nur die Möglichkeit kreativen Schreibens gegeben, sondern es können auch die in Band I erarbeiteten Elemente des Erzählens auf phantasievoller Weise weitergeübt werden. Wir empfehlen auch hier, einige dieser Lektionen im Unterricht zu behandeln.

4 Wie werden die Lektionen im Lehrerhandbuch behandelt?

Alle Lektionen eines jeden Lehrbuches sind im Lehrerhandbuch aufgeführt. Bis auf die fakultativen Lektionen wird jede Lektion in vier Teilen durchgesprochen. Für alle Übungen werden die Lösungen jeweils im Zusammenhang mit der Übung aufgeführt, es gibt also keinen Lösungsschlüssel am Ende des Buches. Wegen des unterschiedlichen Unterrichtsstils der AutorInnen haben wir die Lektionen im Lehrerhandbuch als subjektive Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung namentlich gekennzeichnet.

Zu den 4 Teilen:

Teil 1 enthält **allgemeine Informationen** zu jeder Lektion, in der auf die dominante Schreibintention und auf Besonderheiten (z.B. Band II, Lektion 1 kontrastives Textsortenwissen) eingegangen wird. Am Schluß dieses Teils sind die fakultativen Lektionsteile und die einzuplanende Unterrichtszeit angegeben.

Teil 2 gibt die **Lernziele** an, die mit der Lektion erreicht werden sollen. Bei jedem Lernziel sind die entsprechenden Übungen und Schreibaufgaben angegeben.

Teil 3 beschreibt dann eine mögliche **Unterrichtsgestaltung**. Wir möchten hier besonders darauf hinweisen, daß wir diesen Punkt als **Vorschlag**-verstehen. Natürlich hat jeder Lehrer/jede Lehrerin die Freiheit, anders zu verfahren.

Teil 4 beinhaltet komprimiert die **wichtigsten Merkmale** der in der Lektion behandelten Textsorte. Wegen des dem Lehrwerk zugrundeliegenden Spiralcurriculums (siehe Kap. 2) kann es aber sein, daß in dem jeweiligen Lernstadium noch nicht alle Merkmale einer Textsorte erlernt werden sollen oder können, da der Lernstoff im folgenden oder übernächsten Band in vertiefter Form wieder aufgenommen wird. Bei Teil 4 sind also nur die Kennzeichen der Textsorte aufgeführt, die auch wirklich zu diesem Zeitpunkt gelernt werden sollen.

5 Welche Sozialformen empfehlen wir?

Sprachliche Kompetenz setzt nicht Reflexion voraus, sondern auch Übung. Da der Frontalunterricht den StudentInnen keinen bzw. nur einen sehr geringen Übungsspielraum läßt, empfehlen wir den Einsatz verschiedenartiger Sozialformen.

Neben der Erhöhung des Übungswertes werden mit verschiedenen Sozialformen auch die Motivation und die Aufnahmefähigkeit der StudentInnen erhöht. Keine Studentin/kein Student kann eine Stunde bzw. eine Doppelstunde nur zuhören. Sie oder er wird "abschalten", wenn der Lehrer/die Lehrerin keine Möglichkeit zur aktiven Teilnahme am Unterricht gibt.

Um die Entscheidungsfreiheit der LehrerInnen zu gewährleisten, haben wir unsere Vorschläge der einzusetzenden Sozialformen nur im Lehrerhandbuch aufgeführt.

Mögliche Sozialformen:

Unterrichtsgespräch	Diskussion zwischen LehrerInnen und StudentInnen. Man unterscheidet zwischen freiem und gelenktem Unterrichtsgespräch (UG). Beim freien UG bestimmen die StudentInnen die Struktur, den Fortgang des Gesprächs weitestgehend selbst. Das
----------------------------	--

freie UG setzt eine gewisse Selbständigkeit und Aktivität der StudentInnen voraus, die im ersten Studienjahr erst einmal "erlernt" werden müssen. Deshalb bietet sich das gelenkte UG an. Hier hat der Lehrer/die Lehrerin eine Steuerungsfunktion, durch gezielte Fragen soll das Gespräch zu einem bestimmten Ergebnis geführt werden. Die Diskussion kann durch das Sammeln der von den StudentInnen genannten Stichworte an der Tafel unterstützt werden.

Gruppenarbeit

Die Reflexion in der Vorbereitungsphase der Textproduktion sollte nicht immer von jedem Studenten/jeder Studentin alleine geleistet werden. Für schwächere Lerner und zur Erhöhung des Lernzuwachses bietet sich die Gruppenarbeit (GA) an. Eine Gruppe sollte nicht mehr als fünf StudentInnen umfassen, da sich sonst der/die Einzelne nicht mehr ausreichend einbringen kann.

Vielleicht nicht bei der ersten, aber bei späteren Gruppenarbeitsphasen sollte der Lehrer/die Lehrerin die Gruppe gezielt zusammenfügen, so daß z.B. nicht gerade die leistungsstarken bzw. -schwächeren StudentInnen alle in einer Gruppe sind. Jede Gruppe sollte immer eine Sprecherin/einen Sprecher bestimmen. (Darauf achten, daß nicht immer die gleichen StudentInnen die Sprecherfunktion übernehmen.) Vor Beginn der GA sollte der Lehrer/die Lehrerin eindeutige, kleinschrittige Arbeitsanweisungen geben. Die StudentInnen sollen zunächst planen, wie sie vorgehen wollen.

Während der GA sollte die Lehrerin/der Lehrer durch die Klasse gehen, um den einzelnen Gruppen Unterstützung anzubieten bzw. Hilfestellung zu geben.

Bei einer anschließenden Besprechung sollten nach Möglichkeit alle Gruppen Gelegenheit haben, ihre Ergebnisse vorzustellen und diese sollten diskutiert werden. (Dafür ist bei der Vorbereitung genug Zeit einzuplanen.)

Partnerarbeit

Da eine Gruppenarbeitsphase zeit- und organisationsaufwendig ist, kann auch eine Partnerarbeitsphase (die Zusammenarbeit von 2 StudentInnen) erfolgen. Die Partnerarbeit (PA) kann jedoch das soziale Lernen in der Gruppe auf die Dauer nicht ersetzen.

PA ist z.B. bei der Nachbereitungsphase der Textproduktion sinnvoll. Bei der Partnerkorrektur können die StudentInnen durch den Rollenwechsel (vom Textproduzenten zum Textrezipienten) einen großen Lernfortschritt erzielen. Eine Partnerkorrektur setzt aber immer eine genaue Besprechung der Korrekturkriterien voraus, die der Lehrer/die Lehrerin zusammen mit den StudentInnen erarbeiten sollte.

PA hat generell auch den Vorteil, daß die StudentInnen weniger Hemmungen haben, da sie nicht vor der Gruppe bzw. vor der ganzen Klasse sprechen müssen.

Einzelarbeit

Um einen möglichst abwechslungsreichen Unterricht zu gewährleisten, sind auch immer wieder Stillarbeitsphasen (Einzelarbeit EA) sinnvoll.

Da die Textproduktion eine zumeist "einsame" Arbeit ist, sollte bei allen Vorteilen der oben genannten Sozialformen auch die selbständige, alleinverantwortliche Arbeit der StudentInnen gefördert werden.

Lehrervortrag

Komprimierte Weitergabe von Informationen durch den Lehrer/die Lehrerin. Diese Form sollte aufgrund ihrer Einseitigkeit nur sparsam eingesetzt werden.

Kettenübung

Unter Kettenübungen versteht man eine Übungsform, bei der während der Textproduktion viele StudentInnen einen Text produzieren.

So kann man z.B. eine spannende Geschichte erzählen, indem ein Student/eine

Studentin mit dem ersten Satz anfängt. Der zweite Satz wird dann vom nächsten Studenten/von der nächsten Studentin hinzugefügt usw. Eine Kettenübung muß nicht unbedingt der Sitzordnung folgen, der erste Sprecher/die erste Sprecherin kann auch den nächsten/die nächste selbständig bestimmen. So bleibt die Aufmerksamkeit erhalten. An einer Kettenübung müssen nicht immer alle StudentInnen teilnehmen, sie kann auch früher abgebrochen werden, wenn es zu lange dauert.

6 Wie kann man Aufsätze korrigieren?

Der Textproduktion muß eine Überarbeitungsphase folgen. Wenn Schreiben eine Steigerung der Reflexionsfähigkeit und der sprachlichen Handlungsfähigkeit bewirken soll, muß sowohl eine Analyse im Vorfeld der Textproduktion als auch danach erfolgen.

Es ist allerdings oft der Fall, daß die Motivation der StudentInnen, sich nochmals mit einem ihrer Meinung nach "fertigen Text" auseinanderzusetzen, sehr gering ist. Hier ist es einmal wichtig, deutlich zu machen, daß gerade die Beschäftigung mit den eigenen "Fehlern" die beste Grundlage für die Verbesserung der Schreibfähigkeit ist. Grundsätzlich muß aber auch die Angst vor Fehlern abgebaut werden. Den StudentInnen muß vermittelt werden, daß Fehler eine natürliche Folge des Lernprozesses sind und die Beschäftigung mit den aufgetretenen Fehlern zukünftige vermeiden helfen kann.

Wie schon in Kapitel 5 (Stichwort Partnerarbeit) angesprochen, bringt eine Partnerkorrektur für die StudentInnen einen wertvollen Lernzuwachs, wenn zuvor im Unterricht die Korrekturkriterien einsichtig und nachvollziehbar gemacht worden sind (siehe z.B. Band I, Lektion 1, Kap. 3 Anregungen zur Unterrichtsgestaltung, 5. Schritt).

Allerdings können gerade für das erste Studienjahr aufgrund des schmalen Wortschatzes, der geringen Grammatikkenntnisse und des nicht sehr umfangreichen Wissens zur Textbildung keine zu großen Erwartungen an die Fähigkeiten der StudentInnen bei der Partner- oder auch bei der Selbstkorrektur geknüpft werden. Deshalb ist es dort sinnvoll, nach der eventuellen Korrektur durch die StudentInnen eine weitere durch den Lehrer/die Lehrerin folgen zu lassen. Hingegen kann im zweiten Studienjahr erwartet werden, daß die StudentInnen zunächst unter Anleitung, später selbständiger ihre Texte gegenseitig korrigieren. Besonders bei der Behandlung der Erörterung wird dies eingeübt.

Die Korrektur von Texten durch die LehrerInnen sollte auf mehreren Ebenen erfolgen. Es müssen natürlich Grammatik-, Rechtschreib-, Wortschatz- u.a. -fehler korrigiert werden. Dabei gibt es mehrere Möglichkeiten. Zum einen kann der Lehrer/die Lehrerin den Text vollständig durchkorrigieren. Es bietet sich aber auch an, nur die Fehler der StudentInnen zu korrigieren, die außerhalb ihres Kenntnisbereiches liegen, und andere Fehler zwar zu kennzeichnen, jedoch von den StudentInnen selbst verbessern zu lassen. Dies hilft am besten, falsch Gelerntes zu berichtigen¹⁶.

Für die Korrektur von Satzbau-, Grammatik-, Rechtschreib-, Wortschatz- u.a. -fehlern gibt es kein allgemeingültiges Zeichensystem. Jede Lehrerin/jeder Lehrer entwickelt im Laufe ihrer/seiner Lehrtätigkeit ein eigenes, praktikables System. Wir stellen in den Anmerkungen zwei mögliche Klassifizierungssysteme der verschiedenen Fehlerarten vor, möchten dies jedoch lediglich als **Vorschlag** bzw. als **Anregung** verstanden wissen¹⁷. Wichtig ist allerdings, daß die StudentInnen bei jeder Textproduktion einen ausreichenden Korrekturrand von Anfang an einplanen.

Eine Korrektur durch den Lehrer/die Lehrerin darf jedoch nicht auf der formalen Ebene der verschiedenen Fehlerarten stehenbleiben, vielmehr müssen auch immer eine inhaltliche und eine Korrektur auf Textebene stattfinden. Dabei geht es u.a. darum, ob der Text dem gestellten bzw. gewählten Thema entspricht, ob der Textaufbau (die Themenentfaltung) logisch ist und den mit

dem Text verfolgten Intentionen entspricht, ob gelerntes Textmusterwissen richtig angewandt wurde. Bei dieser inhaltlichen Korrektur reichen oft die einfachen Korrekturzeichen nicht mehr aus. Der Lehrer/die Lehrerin kann durch gezielte Fragen, Stichworte oder Kurzkommentare am Rand auf die Schwachstellen oder auch gelungenen Textteile hinweisen. Auch hier ist es sinnvoll, nicht immer alles durchzukorrigieren, sondern den StudentInnen Raum für Nachbesserungen zu geben.

Am Ende der Korrektur sollte ein Kommentar stehen, der eine Zusammenfassung sowohl der Stärken als auch der Schwächen des produzierten Textes beinhaltet. Wenn durch die StudentInnen eine Nachbesserung erfolgen soll, muß der Kommentar Richtlinien für die Überarbeitung geben¹⁸. Im Anhang von Band I haben wir korrigierte Texte¹⁹ aufgeführt, mit denen wir eine **Korrekturmöglichkeit** vorstellen wollen. Auch hier gilt, daß wir dies als **Vorschlag** verstehen.

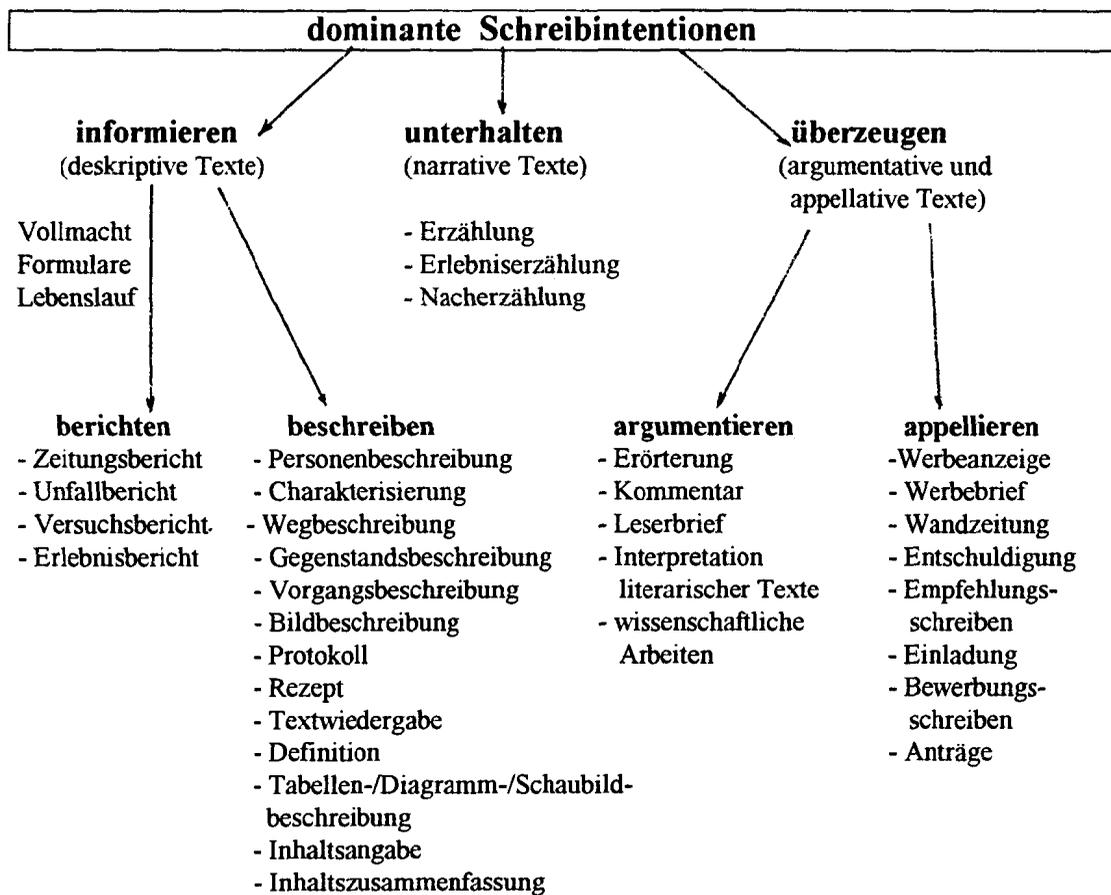
Abschließend zu diesem Teil weisen wir darauf hin, daß die Wahl zwischen verschiedenen Korrekturverfahren (reine LehrerInnenkorrektur, PartnerInnenkorrektur mit anschließender LehrerInnenkorrektur, teilweise LehrerInnenkorrektur - StudentInnenkorrektur - abschließende LehrerInnenkorrektur) vielfältige Variationsmöglichkeiten in der Überarbeitungsphase bietet. Unserer Meinung nach ist es jedoch nicht angemessen, bei zu vielen Texten eine doppelte Korrektur durchzuführen. Zum einen darf die Arbeitsbelastung für die LehrerInnen dabei nicht unterschätzt werden, zum anderen kann man durch eine zu häufige, zu ausgedehnte und zu detaillierte Überarbeitung den StudentInnen die Spontaneität und den Spaß an der Textproduktion nehmen.

Ein großes Problem bei der Korrektur ist die Bewertung. Es stellt sich einmal die Frage, ob man den Text oder nur ausgewählte Aufsätze bewerten soll, eine Entscheidung, die jeder Lehrer/jede Lehrerin für sich treffen muß. Wir sind jedoch der Meinung, daß, wenn man die Texte der StudentInnen nicht durchkorrigiert, sondern nochmal überarbeiten läßt, diese überarbeitete Fassung und nicht die Erstfassung bewertet werden sollte. Sonst nimmt man den StudentInnen jede Motivation, ihre Texte zu überarbeiten.

Zum anderen muß sich der/die Korrigierende Klarheit über die Bewertungskriterien verschaffen, die den StudentInnen frühzeitig einsichtig gemacht werden müssen. Ohne die formalen Fehlerarten (Grammatik, Satzbau, Rechtschreibung etc.) außer acht zu lassen, meinen wir jedoch, daß auf die inhaltliche Aussage, den Aufbau und Stil des Textes vor allem Wert gelegt werden soll, und diese stärker gewichtet werden sollen²⁰.

Abschließend möchten wir noch auf die Behandlung kreativer Texte eingehen (die fakultativen Lektionen im Lehrbuch). Kreative Texte, gerade Gedichte, stellen eine z.T. stark subjektive Meinungs- und Gefühlsäußerung dar. Man kann sie deshalb nicht dem gleichen Korrektur- bzw. Bewertungsverfahren unterziehen wie z.B. eine Inhaltsangabe. Außerdem soll den StudentInnen nicht die Freude am "Fabulieren" und dem kreativen Umgang mit der Sprache genommen werden. Wir sind deshalb der Meinung, daß für die in den fakultativen Lektionen produzierten Texte keine Bewertung erfolgen sollte. Ferner halten wir es für sinnvoll, daß die StudentInnen um ihr Einverständnis gebeten werden, wenn ihr Text im Unterricht behandelt werden soll.

7 Übersicht über die dominanten Schreibintentionen und die dazugehörigen Textsorten



Briefe können jede Intention haben.

¹ Wir gehen zwar davon aus, daß Benutzer des Buches "Texte verfassen", Band II zuvor mit Band I gearbeitet haben, denn Band II baut auf dem vorhergehenden Lehrbuch auf. Für diejenigen, denen Band I oder dessen Lehrerhandbuch aber nicht vorliegt, wird hier das komplette allgemeine Konzept des Lehrwerkes nochmals abgedruckt, **ergänzt um die Teile, die insbesondere die Konzeption von Band II betreffen.**

² Seit einigen Jahren wird im deutschen, aber z. B. auch im englischen Sprachraum mehr und mehr auf eine adressatengerechte Verwendung von Sprache geachtet. Entgegen der geforderten, gesetzlich festgeschriebenen Gleichbehandlung der Geschlechter wird gerade in der schriftlichen Textproduktion meistens nur die maskuline Form (z. B. Studenten) verwendet, auch wenn sich der Text an Studenten und Studentinnen richtet. Es gibt zur Zeit noch keine von allen akzeptierte Lösung für dieses Problem. Da es jedoch sehr umständlich ist, jedesmal von Studenten und Studentinnen oder von Lehrern und Lehrerinnen zu sprechen, wird die von uns verwendete Schreibweise (StudentInnen) für den Plural sehr häufig angewandt. Das groß geschriebene I drückt dabei aus, daß sich diese Form nicht im umgekehrten Sinne nur an Studentinnen, sondern an beide Geschlechter wendet.

³ Kast, Bernd: Fertigkeit Schreiben. Schreiben mit Phantasie, Goethe-Institut München 1992, S. 21f

⁴ Schoenke, Eva: Didaktik sprachlichen Handelns, Tübingen 1991, S. 24

⁵ Schoenke, Eva: a.a.O., S. 20

⁶ Unter sprachlicher Handlungsfähigkeit verstehen wir die Fähigkeit der Lernenden, eine Schreib- oder Gesprächssituation zielbewußt und geplant durch sprachliche Äußerungen zu verändern. Für dieses zielbewußte, planende Vorgehen muß die jeweilige Kommunikationssituation richtig erfaßt werden, die Lernenden müssen über die entsprechenden Äußerungsmöglichkeiten (Redemittel) verfügen und in der Lage sein, die situationsangemessenen Äußerungen auszuwählen und sie zu formulieren.

⁷ Der Adressatenbezug bzw. die Intentionalität von Texten gilt für die gesprochene und geschriebene Sprache. Im folgenden beschränken wir uns aber auf die schriftsprachliche Kommunikation.

⁸ Beaugrande, Robert-Alain de; Dressler, Wolfgang Ulrich: Einführung in die Textlinguistik, Tübingen 1981, S. 190f

⁹ In Band I, Lektion 3 enthält der Anschlag neben der dominanten Intention beschreiben (Oberbegriff informieren) auch eine Appellfunktion (Oberbegriff überzeugen). In Band II, Lektion "Global denken - lokal handeln" kann das Editorial sowohl informieren als auch argumentieren. Siehe dazu auch die Übersicht der dominanten Schreibintentionen und die dazugehörigen Textsorten.

¹⁰ Schoenke, Eva: a.a.O., S. 153

¹¹ Siehe dazu Band I, Lektion 5 (Lehrerhandbuch), Allgemeine Informationen oder Band II, Lektion 1, Allgemeine Informationen

¹² Schoenke, Eva: a.a.O., S. 135

¹³ Obwohl die Produktfunktion beim Schreiben in den meisten Fällen im Vordergrund steht, gibt es Schreibsituationen, in denen nicht das Produkt, sondern der Prozeß des Schreibens im Mittelpunkt steht. Das kann z.B. beim Schreiben eines Tagebuchs der Fall sein, in das man vielleicht Gedanken niederschreibt, um seelische Spannungen abzubauen.

Diese Form des Schreibens wird von uns in Bezug auf die Unterrichtstätigkeit im folgenden ausgeschlossen.

¹⁴ Portmann, Paul: Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik, Tübingen 1991, S. 189

¹⁵ Portmann, Paul: a.a.O., S.185

¹⁶ Um den StudentInnen bei der Korrektur ihrer Fehler zu helfen, ist es zweckmäßig, zunächst alle Fehler zu klassifizieren. Die Fehler, die von den StudentInnen selbst verbessert werden sollen, können z.B. durch ein * markiert werden. Die verbesserten Texte müssen dann aber von den Unterrichtenden kontrolliert werden, da sonst die StudentInnen eventuell falsch verbessern und Falsches eingeübt wird.

¹⁷ Mögliche Klassifizierungssysteme der verschiedenen Fehlerarten:

System I

/ = orthographische Fehler bzw. falsche Zeichensetzung

+ = grammatische Fehler

W = falsche Wortstellung

I = Inhaltsfehler

A = Ausdrucksfehler

Z = falsche Zeitformen

S = Satzbau

System II

G = Grammatik

Zeit = Tempus

R = Rechtschreibung

Z = Zeichensetzung

St = Satzstellung

W = falsches Wort

Stil = Stilfehler

I = Inhalt

Artikel/ = Klassifizierung nur bei Fehlerhäufung

(Sing/Pl)

┘ = Absatz

√ = Hier fehlt etwas

~~~~ = unklar, unverständlich

<sup>18</sup> Unserer Meinung nach sollte ein Kommentar neben der Bewertung der Stärken und Schwächen auch eine Gesamteinschätzung des produzierten Textes geben. Für die Graduierung der Gesamteinschätzung gibt es viele Möglichkeiten. Wir möchten hier zwei **Vorschläge** geben:

I) sehr gut, gut (+), gut (!), schon gut, Sie haben sich viel Mühe gegeben.

II) sehr gut, gut, in Ordnung, ausreichend, Der Text enthält zu viele Mängel.