

# Ein Schritt zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch

## Eine Fallstudie: Verfassen eines Leserbriefs

Miho Isobe  
*Shinshu University*

---

Dieser Aufsatz geht der Frage nach, welche didaktischen Hinweise zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch aus linguistischer Sicht gegeben werden können. Analysiert wird der verfasste Leserbrief einer japanischen Deutschlernenden, um ihre mentalen Prozesse bei der Textproduktion zu betrachten. Bei den analysierten Leserbriefen werden die stilistischen Charakteristika der Deutschlernenden deutlich, nämlich wie wichtige Informationen aus dem Japanischen ins Deutsche transformiert und wie textuelle Kohärenz realisiert wird. Die aufgewiesenen Charakteristika können hauptsächlich mit der japanischen Interferenz erklärt werden, sind aber auch auf einen Mangel an Kenntnissen über textstrukturelle sowie stilistische Charakteristika deutscher Texte, die vor allem im Bereich Textlinguistik behandelt werden, zurückzuführen.

本研究は、日本人ドイツ語学習者に対する言語学的観点からの有効的な独作文指導法を見出すことを目的としている。本論文では、日本人ドイツ語学習者によって作成された「読者の手紙 (Leserbrief)」を分析し、ドイツ語テキストの作成時における認知的過程について考察をおこなった。具体的には、分析結果を基に、重要な情報の伝達方法とテキストの結束性の実現過程に着目し、日本人ドイツ語学習者の文体的特徴を明らかにした。その上で、ドイツ語母語話者によって作成されたテキストと比較し、作文力向上のための指導法を提案している。ドイツ語テキストの構造的・文体的な特徴を分析することにより、母語話者、日本人学習者それぞれによって作成されたテキストの文体的乖離は、ドイツ語文法に関する言語知識の不足が要因ではなく、主に日本語の母語干渉によるテキスト生成過程に要因があることが確認できた。これを基にテキスト言語学的観点からの指導法を提示している。

---

### 1. Einleitung

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Schreibkompetenz japanischer Deutschlernender. Um linguistische sowie didaktische Hinweise zur Verbesserung der deutschen Schreibkompetenz erarbeiten, werden in der vorliegenden Arbeit Schreibweisen von Deutschlernenden mit Hilfe einer Fallstudie charakterisiert.

Aus textlinguistischer Hinsicht lässt sich der Text als „Resultat mentaler Prozesse“ betrachten (vgl. Heinemann/Heinemann 2002, 123). Einen wissenschaftlichen Text in einer Fremdsprache zu schreiben ist nicht unkompliziert, denn es involviert viele komplexe mentale Prozesse. Im Bereich der angewandten Linguistik bleibt aber die Frage nach den mentalen Prozessen der Textproduktion immer noch offen. Zur Schreibkompetenz machen die meisten Analysen aus didaktischer Hinsicht auf Fehlertypen wie Artikelfehler, Ausdrucksfehler oder Wortwahlfehler aufmerksam, die vor allem auf mangelnde Sprachkenntnisse der Lernenden zurückzuführen sind. Diese Ergebnisse sind ohne Zweifel beim Sprachunterricht aufschlussreich, allerdings brauchen Fortgeschrittene weitere Hinweise, wenn sie beispielsweise einen wissenschaftlichen Text schreiben wollen. Für sie sind grammatikalische Kenntnisse, wie Kenntnisse über die semantischen sowie syntaktischen

Funktionen der Artikelwörter, der Konjunktionen, der Präpositionen etc., bereits vorhanden. Es fehlt ihnen aber meistens die Fähigkeit, die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse entsprechend der Textsorte zum Schreiben praktisch umzusetzen.

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte wird zunächst die Frage gestellt, welche Wissensarten bei der Textproduktion in einer Fremdsprache notwendig sind. Dann werden die Ergebnisse einer empirischen Analyse zum Verfassen eines Leserbriefs betrachtet, um einen deutschen Text von einer japanischen Deutschlernenden stilistisch zu charakterisieren. Abschließend finden einige didaktische sowie textlinguistische Hinweise Erwähnung.

## 2. Wissen zur Textproduktion

Bei der Textproduktion werden Schritt für Schritt gespeicherte Wissens Elemente aus dem Gedächtnis aktiviert, die nach den folgenden Arten klassifiziert werden können: Weltwissen, Sprachwissen und Handlungs-/Interaktionswissen (vgl. o.a., 125). Beim Schreiben in einer Fremdsprache, in diesem Fall auf Deutsch, spielt nicht zuletzt das Sprachwissen eine wichtige Rolle, das in zwei Arten unterkategorisiert ist: lexikalisches Wissen und grammatikalisches Wissen. Beim lexikalischen Wissen ist bei Deutschlernenden im Vergleich zu Muttersprachlern der Wortschatz nicht in ausreichendem Maß vorhanden. Für die Deutschlernenden ist es auch besonders schwierig, treffende Wörter im Kontext richtig zu wählen. Siehe folgende Beispiele<sup>1</sup>:

- (1) a. Es gibt die Pauschalreise auch im Englisch.  
b. Es gibt die Führungen auch auf Englisch.
- (2) a. Nach der Herstellung des Sachsenlandes [...]  
b. Nach der Gründung des Sachsenlandes [...]
- (3) a. Aber möchte ich mit einem unjapanischen Mann einmal heiraten, [...]  
b. Aber ich möchte einmal einen nicht-japanischen Mann heiraten, [...]

Was grammatikalisches Wissen angeht, fehlt den japanischen Deutschlernenden vor allem die Fähigkeit, Wörter mit syntaktischen Funktionen in der Praxis anzuwenden. Zwar beherrschen die fortgeschrittenen Lerner bereits die grammatikalischen Funktionen von Pronomen, Konjunktionen, Artikelwörtern etc., die vor allem zur Kohärenzbildung eines Textes einen konstitutiven Beitrag leisten. Allerdings ist es schwer, sie treffend in eine Textkonstitution einzubetten. Siehe folgende Fehlerbeispiele:

Pronomen:

- (4) a. Der Deutsche setzt Müll in diesen Eimer und setzt es auf den Bürgersteig.  
b. Der Deutsche wirft den Müll in diesen Eimer und stellt ihn auf den Bürgersteig.

Konjunktion:

- (5) a. Ein Hauptgericht wird aus Nahrungsmittel des tierischen Eiweißes wie gekochter und gebratener Fisch gemacht.  
b. Ein Hauptgericht wird aus Nahrungsmitteln des tierischen Eiweißes, wie gekochter oder gebratener Fisch, gemacht.

Determinative Artikelwörter:

- (6) a. Nach dem Prinzip können Kinder [...]  
b. Nach diesem Prinzip können Kinder [...]

---

<sup>1</sup> Die Beispielsätze (a) wurden aus Hausaufgaben zitiert, die von Germanistikstudierenden an der Universität Shinshu geschrieben sind. Die Sätze (b) sind Vorschläge von Lektorin Frau Corinna Goto. Die Fehler und Korrekturen sind von M. I. unterstrichen. Für die Hilfe bei der Fehleranalyse bin ich Frau Goto recht herzlich dankbar.

Diese Schwierigkeiten könnten mit der geringeren kommunikativen Erfahrung zusammenhängen. Den Anwendungsfähigkeiten liegt teilweise das Handlungs-/ Interaktionswissen zugrunde. Unter dieser Wissensart versteht man, Heinemann und Heinemann (2002, 125) zufolge, das Wissen über die „kognitiven Modelle für das Agieren der Handelnden in bestimmten Situationen: kommunikatives Handeln bei der Texterstellung und bei der Textverarbeitung z. B. einer Bitte, eines Privatbriefs, einer E-Mail.“ Zum Verfassen eines Textes braucht man also Wissen über die Textsorte. Je nachdem, ob ein Tagebuch, ein Brief an die Eltern oder eine Zusammenfassung eines wissenschaftlichen Aufsatzes geschrieben werden, ist der Text entsprechend den Textsortenkriterien unterschiedlich zu formulieren, z. B. abhängig davon, an wen er adressiert ist, mit welcher Absicht er entstand und welche Informationen vermittelt werden.

Von dieser Annahme geht die vorliegende Arbeit aus. Die Textsorte *Leserbrief* wurde als Gegenstand der vorliegenden Analyse gewählt. Das Verfassen eines Leserbriefs wurde im Sinne des Lehrplans als ein Schritt zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch als eine didaktische Übung genutzt.

### **3. Empirische Analyse als Fallstudie**

#### **3.1. Verfassen eines Leserbriefs**

Die Textsorte *Leserbrief* fungiert seit dem 19. Jahrhundert in Zeitungen des deutschen Sprachraums als Diskussionsforum, um eigene Meinungen in rethorischer Tradition überzeugend darzustellen (vgl. von Polenz 1999, 84f.). Aktuell wird die Aufgabe, einen Leserbrief zu schreiben, im Prüfungsteil Schreiben für das Goethe-Zertifikat B2 gestellt. Das Arbeitsbuch zum Goethe-Zertifikat nennt die folgenden Kriterien für die Bewertung:

- zu allen vier Inhaltspunkten [aus dem Lesetext] geschrieben haben,
- im Ausdruck abwechslungsreich geschrieben haben,
- die Grammatik möglichst korrekt verwendet haben,
- möglichst wenig Rechtschreibfehler gemacht haben.

(Frey 2007, 33)

Diese Bewertungskriterien sind auch als Hinweise für das Verfassen einer wissenschaftlichen Zusammenfassung verwendbar. Im Lehrplan des Fachs Germanistik an der Universität Shinshu müssen die Studierenden bei der Abschlussarbeit eine zweiseitige Zusammenfassung auf Deutsch schreiben. Die Zusammenfassung soll wichtige Inhaltspunkte der Arbeit beinhalten, während die eigene Meinung des Autors eingebunden wird. Die Wiederholung der Übung, einen Leserbrief zu schreiben, könnte bei den Studierenden also folgende Fertigkeiten fördern: 1) wichtige Inhaltspunkte aus einem Text herausfinden und sie in Deutsch wiedergeben, 2) formale sowie textsemantische Charakteristika des deutschen Textes verstehen und sie nachahmen, 3) eine eigene Meinung möglichst objektiv, aber logisch überzeugend darstellen.

#### **3.2. Fallstudie**

Für die Untersuchung liegen Analyseergebnisse von verfassten Leserbriefen vor. Exemplarisch wird hier der Leserbrief einer studentischen Probandin verwendet.<sup>2</sup> Bei der Datenerhebung war sie im 6. Semester. Nach dem 4. Semester hatte sie die Prüfung zum Goethe-Zertifikat B1 bestanden. Hier der Anfangsteil ihres Leserbriefs:<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Gegebenfalls werden verfasste Leserbriefe von anderen KursteilnehmerInnen verwendet.

<sup>3</sup> An dieser Stelle möchte ich den TeilnehmerInnen meines Seminars für ihre Mitarbeit herzlichsten Dank ausdrücken.

- (7) Sehr geehrte Damen und Herrn,  
guten Tag. Ich studiere Germanistik an der Shinshu Universität in Japan. Im Unterricht habe ich den Artikel „Warum vergeht die Zeit im Laufe immer schneller?“ in Ihrer Zeitung ZETI WISSEN vom 2014 gelesen.  
Ich habe eine Meinung gegen den Artikel, darum habe ich diesen Leserbrief geschrieben.  
Nach dem Artikel vergeht die Zeit langsam für Leute, die etwas Neues und Emotionales erlebt haben. In meiner Meinung vergeht die Zeit schnell, wenn man etwas Neues erlebt. [...]

Die Analyse ist zwar nur als eine Fallstudie zu verstehen, in dem verfassten Text finden sich aber viele Wörter und Sätze, die japanische Deutschlernende häufig verwenden. Im Text der Autorin sind einige grammatikalische Fehler zu erkennen, der ganze Text kann aber als ihre eigene Schreibweise betrachtet werden. Aus der Analyse ihrer Schreibweise ergaben sich stilistische Charakteristika, die im Folgenden genauer beschrieben werden.

### 3.2.1. Stilistische Charakteristika zur Informationsvermittlung

Die Textproduktion besteht darin, wichtige Informationen in einer eigenen Sprache wiederzugeben und sie möglichst verständlich zu vermitteln. Zum Schreiben in einer Fremdsprache braucht man eine zusätzliche Fähigkeit bei den mentalen Prozessen: bei der Wiedergabe sind die Informationen aus der eigenen Sprache in die Zielsprache zu transformieren. Aus dieser sprachlichen Transformation ergibt sich eine eigene Schreibweise, die für die Zielsprache ungewöhnlich zu sein scheint. In diesem Abschnitt werden zunächst die stilistischen Charakteristika des verfassten Leserbriefs in Betracht gezogen und damit verdeutlicht, aus welchen Gründen solch eine Schreibweise auftritt und wie sie sich auf die Muttersprache beziehen könnte.

#### 3.2.1.1. Semantische Vagheit

In dem hier verwendeten Leserbrief findet man häufig Wörter mit allgemeiner Bedeutung wie *Leute* und *Dinge*. Mit diesen Wörtern können die Informationen semantisch nur vage vermittelt werden. Vermutlich werden sie aus den japanischen Wörtern *hito*, *koto* und *mono* direkt ins Deutsch übersetzt. Der Text bleibt dadurch semantisch sowie inhaltlich unklar.

- (8) Nach dem Artikel vergeht die Zeit langsam für Leute, die etwas Neues und Emotionales erlebt haben.  
(9) Es gab viele Dinge, die ich lernen musste.  
(10) Wenn man neue oder lustige Dinge macht, vertieft man sich in sie.

Für japanische Deutschlernende ist auch der Einsatz von Sätzen mit belebtem Subjekt kennzeichnend. Auch in den Leserbriefen der anderen Probanden finden sich *man* und *Menschen*. Dies zeigen die folgenden Leserbriefbeispiele von anderen Probandinnen.

- (11) Nach dieser Artikel fühlt man die Zeit immer schneller, je älter man wird. Aber man fühlt die Zeit langsam, wenn man etwas Neues erlebt.  
(12) Je älter Menschen werden, erleben sie mehr Neu mehr Neues. Wie nehmen sie die Zeit in dergleichen Fällen wahr?

Diese Wörter zu verwenden könnte mit einer japanischen Interferenz erklärt werden. Es könnte auch auf den Mangel an kommunikativen Erfahrungen zurückzuführen sein. Die Schreibkompetenz der Probandin ist noch nicht dahingehend entwickelt, einen Sachverhalt

mit einem passenden oder konkreten Wort zu erfassen. In Texten, die von deutschen Muttersprachlern verfasst wurden, findet z. B. die Wortbildung, etwa die Ableitung aus einem Verb, häufig Verwendung, um irgendeine Person oder Handlung in Form eines Substantivs auszudrücken. Siehe die folgenden Beispiele von Leserbriefen.

- (13) Können Plagiatsjäger die Wissenschaft retten?  
(*DER SPIEGEL* Nr. 11/2012, 10)
- (14) Deutschland beabsichtigt, „Leopard 2“-Panzer an Saudi-Arabien zu verkaufen, und sofort erhebt sich allenthalben großes Geschrei. Der Verkauf von U-Booten der „Dolphin“-Klasse an Israel hingegen scheint niemanden sonderlich zu stören.  
(*DER SPIEGEL* Nr. 31/2011, 9)

Das Subjekt *Plagiatsjäger* im Beispielsatz (13) gehört zur Wortbildungsart der Komplexnominalisierung.<sup>4</sup> *Plagiatsjäger* bildet sich aus den zwei Substantiven *Plagiat* und *Jäger*, die in einer syntaktischen Beziehung stehen. Zur Interpretation kann dieses Wort in den folgenden Satz paraphrasiert werden: Ein Plagiatsjäger ist jemand, der Plagiate jagt. Das Wort *Plagiat* dient als Akkusativobjekt des Verbs *jagen*, das vom Grundwort *Jäger* abgeleitet ist. Im Beispiel (14) ist auch eine Wortbildungsart der deverbalen Ableitung *Verkaufen* zu finden, die eine Handlung ‚etwas zu verkaufen‘ darstellt. In dem hier aufgeführten Text wird die deutsche Militärindustrie zur Diskussion gestellt. Der Handelsverkehr zwischen den zwei Ländern ‚etwas zu verkaufen‘, führt zunächst zum verbalen Ausdruck „*Leopard 2*“ – *an Saudi-Arabien zu verkaufen*, und dann zum nominalen Ausdruck *Der Verkauf von U-Booten der „Dolphin“-Klasse an Israel*. Dieser nominale Stil leistet einen Beitrag zur Vermeidung der sprachlichen Redundanz und dient auch zur Variierung im Ausdruck.

### 3.2.1.2. Zu wenig Variation im Ausdruck

Im Leserbrief werden einige Wortgruppen in derselben Form mehrmals verwendet, um eine Handlung bzw. einen Sachverhalt im ganzen Text wiederholt darzustellen. Der Text langweilt also den Leser. In deutschen Texten wird oft ein und derselbe Gegenstand mit Hilfe von verschiedenen Wörtern variiert mehrmals zum Ausdruck gebracht, wobei, wie bereits oben erwähnt, auch verschiedene Wortbildungsarten sehr nützlich sind (vgl. Isobe 2012, 67ff. und 2015, 189ff.). Außerdem wird der Variationsreichtum im Ausdruck als ein Bewertungskriterium für die Prüfung zum Goethe-Zertifikat genannt (siehe 3.1.). Die Deutschlernenden sind aber nicht in der Lage, einen Gegenstand mit anderen Wörtern zu umschreiben. Als Beispiel dafür wird der an (7) anschließende Schlussteil des Leserbriefs angeführt:

- (15) Nach dem Artikel vergeht die Zeit langsam für Leute, die etwas Neues und Emotionales erlebt haben. In meiner Meinung vergeht die Zeit schnell, wenn man etwas Neues erlebt.

Nämlich habe ich solch Erfahrung. Wenn ich die erste Nebenarbeit anfang, verging die Zeit sehr schnell. Es gab viele Dinge, die ich lernen musste. Darum rang ich mit meinem Job. Und dann merkte ich, dass meinem Job schon fertig war. Nachdem ich mich in die Arbeit eingearbeitet hat, vergeht die eintönige Arbeitszeit sehr langsam.

Von dieser Erfahrung meine ich anders als der Artikel. Etwas Lustiges beschleunigt die Zeit und etwas Lästiges bremst die Zeit ab. z. B. vergeht die flöhliche Zeit während einer Reise mit enge Leute sehr schnell.

<sup>4</sup> Genauere Details zur Komplexnominalisierung siehe Isobe 2012, 67ff.

Außerdem verging die Zeit sehr langsam für mich, wenn ich in einer schlimmen mündlichen Prüfung von Goethe-Institut war. Und ein fröhliche Geschwätz mit einer Freundin in einem Cafe war schon vorbei.

Dieser Textteil besteht aus vier Absätzen mit insgesamt 148 Wörtern. Die unterstrichene Phrase *vergeht/verging die Zeit* kommt hier sechs mal wiederholt vor. Diese Schreibweise könnte sich zwar vor allem aus dem Mangel an lexikalischen Kenntnissen ergeben, aber auch aus dem Mangel an Kenntnissen über stilistische Charakteristika des deutschen Textes, die im Bereich Textlinguistik oft behandelt werden. Dazu können textlinguistische Fachbegriffe wie z. B. Wiederaufnahme, thematische Progression, thematische Entfaltung usw. gerechnet werden (vgl. van Dijk 1980, Fix u.a. 2003 und Brinker 2010 u.a.). Als Vergleich soll der folgende Leserbrief dienen.

- (16) Seit langem weiß man, dass es in Somalia wegen der anhaltenden Dürre zu einer Durst- und Hungerkatastrophe kommen wird. Lediglich eine Viertelmilliarde Euro wäre nötig gewesen, um dem Wassermangel effizient vorzubeugen. Wäre in Somalia anstatt der überlebenswichtigen Wasserversorgung eine Ölaufbereitungsanlage samt Pipeline im Interesse der „ersten“ Welt angesagt, so gäbe es sie schon längst. Die immer wieder auftauchenden Pläne, fossiles Grundwasser aus der Sahara in einer Rohrleitung quer durch das Mittelmeer nach Europa zu leiten, muten angesichts der vorhersehbaren Wasserkatastrophe am Horn von Afrika obszön an.  
(*profil*, Nr. 31/2011: 8)

Im Beispielleserbrief (16) wird eine Ansicht der Wasserkatastrophe in Somalia geschildert. Die Katastrophe wird am Anfang zunächst mit dem Wort *Dürre* zum Ausdruck gebracht. Dann nimmt das Kompositum *Wassermangel* den Referenzgegenstand des Wortes *Dürre* wieder auf. Die beiden Wörter referieren innerhalb des Textes auf den gleichen Sachverhalt. Am Ende des Textes findet das Kompositum *Wasserkatastrophe* Verwendung, das sich referenziell auf *Dürre* und *Wassermangel* bezieht.

Beim akademischen Schreiben geht es um ein Hauptthema, worüber im ganzen Text diskutiert werden soll. Vom Anfang bis zum Ende des Aufsatzes muss der Schreiber für das Thema argumentieren, während er Gegenstände in Bezug auf dasselbe Thema in verschiedenen sprachlichen Formen zum Ausdruck bringt.

### 3.2.1.3. Subjektive Perspektive

In den meisten Sätzen des analysierten Leserbriefs wurde das belebte Subjekt eingebettet. Japanische Deutschlernende schreiben gern aus der *ich*-Perspektive (vgl. Textteile (7) und (15)). Die Schreibweise der subjektiven Perspektive kommt zwar aus der japanischen Interferenz, könnte aber auch mit Übungen des Niveaus A1 oder A2 zusammenhängen, einen Text wie ein Tagebuch zu schreiben. Die Schreibkompetenz der Sprachanfänger wird durch die *Ich*-Erzählung, z. B. Übersicherzählen (Selbstvorstellung) oder Erzählung der eigenen Erfahrung, verbessert. Nur können die Deutschlernenden mit diesen Schreibübungen keine Fähigkeiten erwerben, einen Sachverhalt objektiv zu illustrieren.

Zum Vergleich mit dem belegten Leserbrief wird hier ein Leserbrief von einer jungen Deutschen als Beispiel angeführt:

- (17) Der Artikel ist meiner Ansicht nach viel zu polemisch und zugespitzt. Es werden zwei Extreme dargestellt: An deutschen Universitäten gibt es nur negative Beispiele, auf der anderen Seite steht die heile Welt in London. Es gibt in Deutschland auch viele torelante und offenherzige Studierende und Lehrende, auch wenn das sicher

noch entwicklungsfähig wäre. Ich finde es schade, dass der Artikel so pauschal formuliert. (ZEIT Campus 2012: 6)

Das Subjekt *ich* kommt nur einmal am Ende des Textes vor. Im Text wurde hier der Autor *ich* nicht hervorgehoben, so dass der Inhalt nicht subjektiv, sondern objektiv oder sachlich erzählt scheint. Auch einen wissenschaftlichen Text muss ein Autor auch möglichst objektiv schreiben, um die eigene Meinung in den Hintergrund zu stellen.

### 3.2.2. Stilistisches Charakteristikum zur Kohärenzbildung

Zu den wichtigsten textlinguistischen Fachbegriffen gehört die Kohärenz, die Fix (u.a. 2003, 16) zufolge zu den Kriterien für die Textualität gerechnet wird. Den Begriff Kohärenz definiert man als „Sinnzusammenhang eines Textes“, der sich aus den mentalen Prozessen der Schreiber ergibt (o.a.: 215). Im deutschen Text bildet sich die Kohärenz etwa durch die thematische Wiederaufnahme mit Hilfe von Artikelwörtern, Pronomen oder Wörtern, die miteinander in einer semantischen Beziehung stehen. Der Sinnzusammenhang ist aber nicht immer sprachlich explizit dargestellt.<sup>5</sup> In dem analysierten Leserbrief dienen allerdings hauptsächlich die Konjunktionswörter zur Kohärenzbildung. Siehe den folgenden Textteil:

(18) Ich habe eine Meinung gegen den Artikel, darum habe ich diesen Leserbrief geschrieben. Es gab viele Dinge, [...]. Darum rang ich mit meinem Job. Und dann [...] . Außerdem verging die Zeit sehr langsam für mich, [...] Und ein fröhliche Geschwätz mit einer Freundin in einem Cafe war schon vorbei. [...]

Wenn man neue oder lustige Dinge macht, vertieft man sich in sie. Und dann spannt man nicht auf den Lauf. Daraufhin ist die Zeit schon vorbei. Darum vergeht die Zeit schnell, wenn man etwas Neues oder Lustiges erlebt.

In verschiedenen Textteilen sind die Konjunktion *und* und die Präpositionen mit dem determinativen Wort *da-* wie *darum* und *darauf* mehrmals zu finden. Diese häufige Verwendung von Konjunktionswörtern ist nicht nur für die Schreibweise der Probandin charakteristisch, sondern für alle Probanden. Die Deutschlernenden möchten die logisch-semantische Verbindung zwischen den Sätzen möglichst klar und sprachlich explizit machen. In Lehrwerken für Anfänger werden Konjunktionswörter mit der Funktion erklärt, zwischen Wörtern oder Sätzen logisch-semantisch zu verbinden.<sup>6</sup> Die Lernenden verwenden sie also zur Kohärenzbildung im Text. In Leserbriefen von deutschen Muttersprachlern aber leisten vor allem Substantive sowie Adverbien einen Beitrag zur Kohärenzbildung. Siehe die folgenden Beispiele.

(19) Atomwaffen in der Hand Irans sind gleichzeitig Waffen gegen sich selbst. Die Sorgen Israels sind verständlich, aber sind sie wirklich realistisch? Kein iranisches Regime kann es auf ein Hiroshima in Teheran ankommen lassen. Denn dies wäre die unweigerliche Folge eines Angriffs auf Israel. (DER SPIEGEL, Nr. 11/2012: 6)

(20) Das Titelbild suggeriert eine von Iran ausgehende Kriegsgefahr. Tatsächlich ist es Israel beziehungsweise die Netanjahu-Clique, die den Frieden gefährdet. Also gehört eigentlich Netanjahus Konterfei auf das Titelblatt. (DER SPIEGEL, Nr. 11/2012: 6)

Im Mittelpunkt des Beispiels (19) steht das Thema der Atomwaffen des Irans. Der Eigenname

<sup>5</sup> Nach Halliday & Hassan (1997, 294) scheint die semantische Verbindung effizient stärker, ohne dass sie mit Hilfe von Konjunktionswörtern explizit ausgedrückt wird. In diesem Rahmen sollen darüber keine weiteren Ausführungen gemacht werden.

<sup>6</sup> Beispielsweise siehe Kamitake (u. a. 2010, 36).

*Iran* wird im dritten Satz in Form eines Adjektives wiederholt und im selben Satz kommt auch die Hauptstadt des Irans *Teheran* zum Ausdruck. Im zweiten und letzten Satz taucht jeweils der Eigenname *Israel* auf, während Substantive in Bezug auf *Atomwaffe* wie *Waffen*, *Hiroshima* und *Angriff* vorkommen. Diese Substantive bilden die Kohärenz im Text. Auf der Satzebene stehen der erste und zweite Satz im Beispiel (20) in einer adversativen Beziehung. Diese Beziehung zwischen den Sätzen kann mit Hilfe des Adverbs *tatsächlich* interpretiert werden.

#### 4. Schlussfolgerung

Zur Verbesserung der Schreibkompetenz sind verschiedene Wissensarten unentbehrlich. Beim Schreiben in einer Fremdsprache spielt zwar das Sprachwissen eine relevante Rolle, allerdings ist auch das Handlungs-/Interaktionswissen von konstitutiver Bedeutung, vor allem für die fortgeschrittenen Lernenden, die später Texte zum Fachstudium schreiben wollen. Mit den Ergebnissen der empirischen Analyse zum Verfassen eines Leserbriefs wurde festgestellt, dass Deutschlernende im Übergang von der Grundstufe zur Mittel- und Oberstufe ergänzende Schreibübungen nötig haben. Je nach Textsorte kann dies durch die Wissensaneignung über die deutsche Schreibweise erfolgen. Aus didaktischer Hinsicht muss also je nach Lernziel die passende Textsorte, z. B. ein Tagebuch, ein Privatbrief oder eine narrative Geschichte etc. gewählt und eine Erörterung über die Charakteristika der Textsorte gegeben werden. Hierzu ist jedoch viel kommunikative Erfahrung im Bereich der Lese- und Schreibkompetenz entscheidend.

#### Literatur

- Brinker, Klaus. 2010. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt.
- Dijk, Teun Adrianus van. 1980. *Textwissenschaft: Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Fix, Ulla. 2003. *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Frey, Evelyn. 2007. *Fit fürs Goethe-Zertifikat B2: Prüfungstraining*. Ismaning: Hueber.
- Halliday, M. A. K., und Ruqaiya Hasan. 1997. *Tekusuto wa donoyōni kōseisareruka: Gengo no kessokusei*. [Cohesion in English.] trans. Sadao Ando. Tokyo: Hitsuji shobo.
- Heinemann, Margot und Wolfgang Heinemann. 2002. *Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- Isobe, Miho. 2012. „Das Verstehen ‚eines neuen Wortes‘ im Text. Eine Analyse der Komplexnominalisierung als ‚Textwörter‘.“ In M. Ide und M. Isobe, *Kardinalgrammatik: gravierende Ratlosigkeit Versuch einer Abhilfe zum besseren Textverständnis als Mittel- und Oberstufengrammatik*. Nihon Dokubun Gakkai.
- . 2015. „Perspektivenwechsel und thematischer Anschluss als textuelle Leistung des Kompositums.“ *Shinshu Studies Humanities* 2: 189-196.
- Kamitake, Michio. 2010. *Deutsche Grammatik für Anfänger*. Tokyo: Ikubundo.
- Polenz, Peter von. 1999. *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Berlin: Jahrhundert.

#### Quellen

- DER SPIEGEL Nr. 31/2011.
- DER SPIEGEL Nr. 11/2012.
- Profil Nr. 31/2011.
- ZEIT Campus 2012, Nr.5.