

- WEBER, S.: Kommunikationsverfahren in Wissenschaft und Technik. Zur fachsprachlichen Aus- und Weiterbildung von Ausländern. In: Zur Theorie und Praxis des DU für Ausländer, Leipzig 1985.
- WITTMERS, E.: Zu einigen Aspekten der Textkonstitution/Textkomposition als Beitrag zur Methodologie der Erfassung des Zusammenhangs sprachlicher Darstellungen. In: Probleme der Textgrammatik II, studia grammatica XVIII, Berlin 1977, S. 213-235.
- Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Hg. v. R. KLAPPENBACH u. W. STEINITZ, 6 Bde., Berlin 1974. (WDG)

Ol'ga Seglová

Ermittlung der Fähigkeiten und Fertigkeiten im Erörtern durch die Analyse und Beurteilung schriftlicher Erörterungsaufsätze

1. Ziel und Gegenstand der Analyse

Die Analyse der von slowakischen Deutschlehrerstudenten verfaßten Erörterungsaufsätze ist Bestandteil einer umfassenden Untersuchung von Fragen ihrer Befähigung zum Lösen erörternder Aufgaben, die das Studium, vor allem aber die Berufspraxis ihnen stellt.¹ Im Hinblick auf das Bedingungsgefüge, das hauptsächlich davon geprägt wird, daß die Aufsätze zu Beginn des Studiums in Versuchsgruppen von Studenten mit der Muttersprache Slowakisch entstanden sind, werden mit der Analyse spezifische Ziele verfolgt, die in erster Linie in der Charakterisierung und Beurteilung des Ausgangsniveaus für die Behandlung des Lehrkomplexes Erörtern und erörternde Textsorten im sprachpraktischen Unterricht im Rahmen des Germanistikstudiums an slowakischen Universitäten bestehen. Informationen über das Niveau der angehenden Deutschlehrerstudenten im Hinblick auf das Lösen fremdsprachiger erörternder Aufgaben lassen sich auf zweierlei Wegen gewinnen, die sich gegenseitig ergänzen:

- einerseits durch die Untersuchung des betreffenden Lehrstoffes und seiner didaktischen Darbietung sowohl im Fremdsprachen- als auch im Muttersprachunterricht auf der vorhergehenden Ausbildungsstufe aufgrund der Lehrbücher und des dazugehörigen Materials (Lehrpläne, fachmethodische Anleitungen),
- andererseits durch die Analyse und Beurteilung konkreter Leistungen der Studenten, nachdem sie diese Ausbildung absolviert haben.

Das Analysecorpus besteht aus 74 Erörterungsaufsätzen, die im sprachpraktischen Unterricht bei Germanistikstudenten der P.-J.-Šafárik-Universität Prešov und der Komenský-Universität Bratislava entstanden sind. Die Aufgabenstellungen wurden aufgrund der Behandlung der Themenbereiche "Freizeit/Hobby" (Gruppe I), "Jugend" (Gruppe II) "Kunst und Kultur" (Gruppe III), "Schule/Bildung" (Gruppe IV) und "Sozialistische Lebensweise" (Gruppe V) vom Unterrichtenden ausgewählt, wofür als Grundmaterial das Lehrbuch LESEN ÜBEN SPRECHEN² benutzt wurde.

Die vorbereitende Phase schloß in der Regel ein: die Arbeit am Text, Übungen zur Festigung des text- und themagebundenen Wortschatzes sowie Orientierungsfragen des Lehrers nach dem Kommunikationsverfahren Erörtern, die der Aktivierung der Kenntnisse vom Gymnasium dienen sollten. Die Aufgabenstellungen ermöglichten den Studenten, den im Unterricht behandelten Stoff in ihre Erörterungen einzubeziehen und ihn natürlich auch entsprechend zu bearbeiten, forderten aber zugleich einen Teil selbständiger Arbeit in Form des Sammelns und Ergänzens notwendigen Sach- und evtl. Sprachmaterials. Die Bearbeitung des Themas aus verfahrensspezifischer Sicht wurde jedoch den Studenten allein überlassen, um ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten im selbständigen Bewältigen der Aufgabe zu ermitteln. Bei der Auswahl des Adressatenkreises wollten wir eine möglichst natürliche Kommunikationssituation schaffen, und so wurden die wenigen Möglichkeiten erwogen, die das betreffende Bedingungsgefüge bieten kann; durch die Entscheidung für die Mitstudenten als Kommunikationspartner beabsichtigten wir, den häufig nur in der Unterrichts-, nicht aber in der kommunikativen Praxis realisierten Bezug auf den Lehrer zu vermeiden, außerdem entstand dadurch die Möglichkeit, solche Probleme aufzugreifen, die beide Kommunikationspartner unmittelbar betreffen.

Die Analyse betrachtet die Texte in ihrer Gesamtheit, d.h., sie werden unter inhaltlichen wie auch unter sprachlichen Gesichtspunkten beurteilt.

2. Kriterien für die Analyse und Beurteilung schriftlicher Erörterungsaufsätze
Eingangs soll zur Auswahl der Kriterien gesagt werden, daß es um eine Problematik geht, die in der Fremdsprachen(Deutschlehrer-)ausbildung schon jahrelang vernachlässigt worden ist. Diese Feststellung gilt vor allem für die tschechoslowakische Germanistik; in Ausbildungsunterlagen für die Deutschlehrer fehlen allgemein verbindliche Kriterien für die Analyse, Beurteilung und Klassifizierung der selbständigen schriftlichen und mündlichen Äußerungen der Lernenden, und es fehlt auch die Diskussion in der Fachliteratur. Bei den Lehrenden führt das zur Uneinheitlichkeit, zu einem großen Maß an Subjektivität und Willkür, manchmal auch zur Ratlosigkeit in der Leistungsbewertung oder zu einer Bewertung, die - besonders im Bereich des Inhalts - der betreffenden Kommunikationsaufgabe nicht adäquat sein kann. Dabei zweifelt niemand an der Wichtigkeit der Leistungsermittlung und -bewertung im Lehr- und Lernprozeß auch im Hochschulstudium; die Leistungsbewertung hat sowohl für den Lehrer als auch für den Studenten Informationswert, sie motiviert den Studenten und dient dem Lehrer zugleich als Grundlage für die Klassifizierung des erreichten Leistungsstandes in einem be-

stimmten Zeitabschnitt. Nicht unbedeutend in dieser Adressatengruppe ist auch das Bewußtmachen der Techniken der Leistungsermittlung und -bewertung im Hinblick auf die spätere Berufspraxis der Studenten.

Der Aufstellung von Analysekrterien dient die Charakterisierung der erörterten Texte, die unter dem Gesichtspunkt des dominierenden Kommunikationsverfahrens Erörtern aufgrund der entsprechenden Literatur gemacht wurde, unter Berücksichtigung der betreffenden Textsorte³. So werden die Texte im Hinblick auf die Leistung des Kommunikationsverfahrens Erörtern, auf die Struktur des Problemlösungsprozesses und auf seine sprachliche Realisierung analysiert.

2.1. Kriterien für die inhaltliche Analyse

Die inhaltliche Gestaltung der Aufsätze impliziert Fragen, deren Beantwortung Urteile über die Erörterungen ermöglicht.

Die Thesen, die die Grundleistung und die Struktur des Erörterns betreffen, führen zu folgenden Fragen:

- a) In einem erörternden Text wird ein Problem/eine Aufgabe aufgeworfen, bearbeitet und gelöst. Diesbezüglich ist zu fragen:
 - aa) Wurde das zu klärende Problem/die zu lösende Aufgabe, das/die die Aufgabenstellung beinhaltet, erkannt?
 - Das Problem/die Aufgabe wurde in allen wichtigen Aspekten erkannt und zum Gegenstand des Lösungsprozesses gemacht.
 - Das Problem/die Aufgabe wurde nur in einem Teilaspekt erkannt, das Hauptproblem steht am Rande des Lösungsprozesses.
 - Das Problem wurde nicht erkannt.
 - ab) Wurde das aufgeworfene Problem bearbeitet? (Diese Frage kann sich sowohl auf das Hauptproblem als auch auf ein Teilproblem, das zum Gegenstand der Erörterung gemacht wurde, beziehen).
 - Die Bearbeitung des Problems ist ausführlich, folgerichtig, überzeugend; es wurden alle wichtigen Aspekte erwogen.
 - Die Bearbeitung des Problems ist lückenhaft, nicht sehr überzeugend; es wurden nur einige Aspekte herangezogen.
 - Die Bearbeitung des Problems ist sehr oberflächlich oder fehlt ganz.
 - ac) Wurde das zu klärende Problem gelöst?
 - Der Lösungsprozeß ist abgeschlossen; der Abschluß geht logisch aus der Problembearbeitung hervor.
 - Der Abschluß stellt nur eine teilweise Lösung des Problems dar.
 - Die Problembearbeitung wird nicht abgeschlossen und bleibt offen.
- b) Der Problemlösungsprozeß enthält in der Regel drei Komponenten, die durch

verschiedene Teilverfahren konstituiert werden.

ba) Wie wird die Problemsituation dargestellt und das Problem genannt?

- Die Darstellung der Problemsituation ist verständlich, übersichtlich; es wird auf Widersprüche aufmerksam gemacht, daraus folgt logisch die Nennung des zu lösenden Problems.

Das Problem wird genannt und erst dann in die Zusammenhänge eingebettet; auch diese Variante kann einen guten Einstieg in die Problematik darstellen.

- Die Darstellung der Problemsituation ist lückenhaft, verrät Unsicherheit im Auffinden des Problems und/oder lenkt die Konzentration auf das Bearbeiten eines Teilproblems.
- Das Problem wird ohne die Gesamtorientierung auf die Problematik genannt und nicht in die Zusammenhänge eingebettet.
- Die Situation wird sehr allgemein dargestellt, es folgt nicht die Nennung des Problems.

bb) Wie wird die Prozeßkomponente Problembearbeitung realisiert?

bba) Die Darlegung und Übermittlung von Fakten und Sachverhalten verrät Sachkenntnis; der Schreiber nutzt nicht nur sein bisheriges Wissen und seine Erfahrungen betreffs der Problematik, sondern auch Informationen usw. aus der Fachliteratur (Lehrbuchtexte, Wörterbücher, Lexika u.a.).

- Die Darlegung von Fakten und Sachverhalten verrät eine oberflächliche Sachkenntnis; der Schreiber stützt sich vor allem auf sein eigenes, nicht sehr umfangreiches Wissen über die Problematik.
- Die Darlegung von Fakten und Sachverhalten verrät eine ungenügende Sachkenntnis; der Schreiber widmet dem Sammeln von Fakten und Informationen zur Problematik wenig Aufmerksamkeit.

bbb) Der Schreiber unterscheidet gut das Wesentliche vom weniger Wesentlichen, erkennt die Hierarchie der Sachverhalte und Fakten sowie die Beziehungen zwischen ihnen.

- Der Schreiber unterscheidet nicht immer das Wesentliche vom weniger Wesentlichen; die Hierarchie der Sachverhalte und Beziehungen wird nicht deutlich.
- Der Schreiber unterscheidet nicht das Wesentliche vom weniger Wesentlichen; die Hierarchie der Sachverhalte ist ihm nicht klar.

bbc) Zum Beweis der Gültigkeit der Behauptungen werden überzeugende Argumente (Beweise, Belegbeispiele) genutzt, in der Argumentation wird polemisiert.

- Die Gültigkeit der Behauptungen wird nur sporadisch bewiesen; die ge-

nutzten Argumente sind meist allgemein, die Beispiele zufällig gewählt, sie treffen nicht immer zu, die Auseinandersetzung mit falschen Auffassungen ist nicht überzeugend.

- Die Gültigkeit der Behauptungen bleibt unbewiesen, es fehlt eine kritische Auseinandersetzung mit falschen Auffassungen.

bc) Wie wird der Problem-/Aufgabenlösungsprozeß zu Ende geführt, und wie werden die Ergebnisse der Problembearbeitung dargelegt?

- Aus der Problembearbeitung zieht der Schreiber Schlußfolgerungen, die einen Erkenntnisgewinn darstellen.
- Die Schlußfolgerungen, die der Schreiber aus der Problembearbeitung zieht, sind teilweise konstruiert, außerdem bringen sie wenig Neues.
- Der Schreiber ist nicht fähig, aus der Problembearbeitung Schlußfolgerungen zu ziehen, und so bleibt der Lösungsprozeß unvollendet.

bd) In welchem Verhältnis stehen die einzelnen Komponenten zueinander?

- Es sind alle Prozeßkomponenten vertreten, und sie stehen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander.
- Das Verhältnis einzelner Komponenten ist unausgewogen (Bevorzugung einer zueinander).
- Es sind nicht alle Komponenten vertreten.

c) In einem erörternden Text ist die Kommunikationsabsicht Klären dominierend.

ca) Der Text erfüllt seine klärende Funktion; außerdem werden auch andere Teilpläne (Informieren, Aktivieren) realisiert.

cb) Der Text erfüllt nur teilweise seine klärende Funktion; es wird vordergründig ein anderer Teilplan realisiert.

cc) Der Text erfüllt nicht seine klärende Funktion; es handelt sich um einen Text, der eine völlig andere Absicht verwirklicht.

Diese verhältnismäßig detailliert ausgearbeiteten Gesichtspunkte, die noch um andere Varianten ergänzt werden können, überschneiden sich natürlich, aber zugleich ermöglichen sie eine komplexere Beurteilung sowie eine wirksamere Ermittlung solcher Operationen beim Lösen eines Problems, die noch ungenügend oder gar nicht von den Studenten beherrscht werden.

Während die unter a) und c) stehenden Fragen und Schätzurteile vor allem auf das Wesen des Erörterns und somit auf die Entscheidung, ob es sich um einen erörternden Text handelt oder nicht, gerichtet sind und vom Lehrer eher einen synthetisierenden Blick fordern, betrifft der Punkt b) in erster Linie die Ermittlung von Teilschritten (Teiloperationen, -verfahren), die den Problemlösungsprozeß vom Anfang bis zu seinem Abschluß konstituieren.

2.2. Ergebnisse der Analyse von Studentenaufsätzen mit Hilfe des aufgestellten Fragenkatalogs

Aufgrund des Fragenkatalogs und der Schätzurteile konnten wir - mit einigen Einschränkungen - das folgende feststellen: Aus der Analyse der mutter- und fremdsprachlichen Ausbildungsmaterialien hatten wir Schlußfolgerungen auf das zu erwartende Leistungsniveau der Gymnasialabsolventen im Hinblick auf das Erörtern gezogen. Die inhaltliche Analyse der schriftlichen Arbeiten zeigte, daß unsere Erwartungen weitgehend mit den erzielten Ergebnissen übereinstimmten. Die Einschränkungen beziehen sich auf solche Faktoren, die nicht objektiver, sondern subjektiver Natur sind und die die Leistungen natürlich auch mehr oder weniger modifizierten, wie z.B. die Qualität des Vermittlungs- und Aneignungsprozesses, die Sachkenntnisse und die Sprachbeherrschung im Bereich des betreffenden Themas, aber auch das Maß an persönlicher Verantwortung bei der Erfüllung der Aufgabe.

Aus den Aufsätzen ist ersichtlich, daß die Studenten sich mit den Gesetzmäßigkeiten des Gestaltens erörternder Texte befaßt haben. Unsere Befragung nach den Vorkenntnissen im Erörtern während der Vorbereitungsstunden ergab, daß die Studenten ihre Kenntnisse über das Erörtern nur mit dem Muttersprachunterricht verbinden. Diese Abhängigkeit vom Muttersprachunterricht äußert sich auch darin, daß das Schema des inhaltlichen Aufbaus ihrer Aufsätze deutlich mit der Definition des Erörterns im Lehrbuch für slowakische Sprache⁴ korrespondiert, die man jedoch für nicht genügend aussagekräftig und handlungsanweisend halten kann. Dementsprechend, aber natürlich nicht nur deshalb, weist die Bewältigung der Themen durch die Studenten einige kritikwürdige Stellen auf.

Die Unsicherheit im Auffinden des Problems, das Gegenstand der Erörterung ist, weist auf eine ungenügende Themenanalyse und die sich daraus ergebende mangelhafte Bestimmung der sinntragenden Begriffe sowie der Beziehungen zwischen ihnen hin. Die Folgen eines solchen Vorgehens widerspiegelten sich gleich in der ersten Prozeßkomponente: Die Problemsituation wurde in der Regel nur sehr allgemein umrissen und nicht deutlich und ausführlich mit ihren Widersprüchen dargestellt. Das Erfassen und die Klärung der Begriffe stößt bei den betreffenden Studentengruppen auch auf erhebliche Schwierigkeiten, ob es sich nun um exakte Definitionen oder Erläuterungen aufgrund eigener Überlegungen, der Konfrontation mit verschiedenen Auffassungen handelt.

Die Problembearbeitung ist eine wichtige Prozeßkomponente, die in verschiedenen Varianten ausgeführt werden kann. Die Studenten entschlossen sich in der Regel für die Formulierung einer Lösung, deren Richtigkeit sie mehr oder we-

niger erfolgreich und überzeugend zu beweisen versuchten. An diesem Vorgehen wäre im Grunde genommen nichts zu kritisieren, würden die Behauptungen nicht unbegründet bleiben, würden die Teilergebnisse der Problembearbeitung ausgewertet und würde die eingangs formulierte Lösung dementsprechend ergänzt oder korrigiert.

Zur Auswahl der Argumente kann gesagt werden, daß sie in vielen Fällen der gelösten Frage adäquat waren, andererseits wurden als Argumente auch solche Fakten genutzt, die für die betreffende Aufgabenstellung, oder besser gesagt für die tatsächlich gelöste Frage (denn nicht immer konzentrierten sich die Schreiber auf die Bearbeitung des Hauptproblems), besonders aus der Sicht der Adressatengerichtetheit, irrelevant waren. Was die Typen von Argumenten betrifft, ist der genutzte Bereich sehr beschränkt. Es wurden überwiegend Tatsachenbeweise gewählt, von der Widerlegung als Mittel der Argumentation konnte kaum die Rede sein. Das bedeutet also, daß beim Üben der Argumentation der Auswahl der Argumente eine größere Aufmerksamkeit zu widmen ist, und zwar im Hinblick auf den Grad ihrer Wichtigkeit und Überzeugungskraft, auf ihre Typen und ihre Angemessenheit hinsichtlich der betreffenden Kommunikationssituation und der Kommunikationspartner, wobei zu beachten ist, daß sich diese drei Aspekte gegenseitig bedingen. Mit der Argumentation sowie mit der Erläuterung von Sachverhalten hängt auch die Frage des Sammelns von Fakten, d.h. guter und exakter Sachkenntnisse zusammen. Die Studenten sollten lernen, ihre Kenntnisse auch durch das Studium anderer Quellen als nur der Lehrbücher zu ergänzen und sie in ihre eigenen Ausführungen einzugliedern, z.B. in Form von Zitaten, Paraphrasen, Hinweisen usw.

Ferner haben die Ergebnisse der Analyse ein anderes Übungsfeld markiert: die Aktivierung, resp. die Herausbildung der Fähigkeit, den Erörterungsprozeß abzuschließen, d.h. Ergebnisse zusammenzufassen und zu verallgemeinern und daraus Schlußfolgerungen zu ziehen.

Nur in seltenen Fällen wurden Aufsätze sinnvoll in Einleitung, Hauptteil und Schlußteil bzw. in kleinere Abschnitte gegliedert, nicht immer war die Unterscheidung der einzelnen Komponenten des Problemlösungsprozesses möglich. Schließlich ist noch ein spezifisches Problem in den untersuchten Aufsätzen festzustellen, das auch ihre gesamte Qualität negativ beeinflussen kann. Die Studenten neigen nämlich dazu, sich mit dem Thema nur sehr kurz auseinanderzusetzen.

2.3. Analyse der sprachlichen Realisierung der Aufsätze

Der Grad der Fremdsprachenbeherrschung in bezug auf Wortschatz, Grammatik,

Stilistik spielt bei der Bewältigung einer Kommunikationsaufgabe eine Schlüsselrolle, weil die Sprache einer der Faktoren ist, die wesentlich das Niveau der inhaltlichen Verarbeitung des Themas mitbestimmen. In diesem Zusammenhang ist die Frage des Verhältnisses zwischen dem intellektuellen und dem fremdsprachlichen Niveau in den betreffenden Studentengruppen von Bedeutung. Im Hinblick auf das Alter und die bisher erworbene allgemeine und Fremdsprachenausbildung kann man mit Sicherheit annehmen, daß die alterstypischen Fähigkeiten, verschiedene Denkopoperationen durchzuführen, weiter entwickelt sind als die fremdsprachlichen Fähigkeiten. Beschränkte Fremdsprachenkenntnisse sind also ein Handicap für das Ausdrücken von Gedanken und von mannigfaltigen Beziehungen zwischen ihnen. Es ist nicht einfach festzulegen, inwieweit die festgestellten Mängel darin ihre Ursache haben. Wir sind jedoch aufgrund des am Gymnasium vermittelten fremdsprachigen Stoffes der Meinung, daß die Studenten fähig sein müßten, das grundlegende, für das Erörtern notwendige sprachliche Inventar anzuwenden. Deshalb halten wir es für angebracht, bei der sprachlichen Analyse der Aufsätze auch Bezug auf die sprachlichen Leistungen ihrer Autoren zu nehmen. Wir orientieren uns an mehreren Aspekten, die aus der sprachlichen Charakterisierung des Erörterns und erörternder Texte⁵ abgeleitet sind und durch die Beantwortung folgender Fragen geklärt werden sollen:

- Inwieweit werden die für das dominierende Kommunikationsverfahren Erörtern als typisch bezeichneten sprachlichen Mittel in den analysierten Texten benutzt?
- Inwieweit äußern sich die für die schriftliche Realisierungsform typischen Tendenzen in der sprachlichen Verarbeitung der Texte?
- In welchem Grad entspricht die lexikalische, grammatische und orthographische Gestaltung der Aufsätze den Normen?

Die besonders typischen, aber nicht obligatorisch zu gebrauchenden Mittel zur Nennung des Gegenstandes des Erörterns und seiner Prozeßkomponenten kommen in den untersuchten Gruppen von Aufsätzen äußerst selten und in sehr beschränkter Variationsbreite vor, obwohl sie zum größten Teil zum auf dieser Stufe von den Studenten schon sicher beherrschten Wortschatz gehören (z.B.: 'Problem', 'Frage', 'Grund', 'begründen', 'Beweis').

Betrachtet man die Texte unter dem Aspekt, wie die Mittel, die einzelne funktional-kommunikative Merkmale des Erörterns kennzeichnen, angewandt werden, so kommt man zu folgenden Ergebnissen:

Die Relation Allgemeines - Besonderes - Einzelnes wird durch entsprechende thematische Reihen ausgedrückt. In den Themenbereichen "Freizeit" und "Jugend"

werden in der Regel alle drei Komponenten sprachlich z.T. auch recht umfassend objektiviert, dagegen ist die Stufe des Besonderen oder des Einzelnen in den Themenbereichen "Kunst", "Sozialistische Lebensweise" und "Schule/Bildung" nicht immer vertreten.

Adäquat ist auch der Gebrauch des terminologisch gebundenen Wortschatzes, sein Umfang und seine Variabilität. Im allgemeinen wird die Grundterminologie von den Studenten - selbstverständlich mit individuellen Abweichungen - richtig angewendet, denn es geht um den schon vorher beherrschten oder unmittelbar in der Vorbereitungsphase vermittelten Wortschatz. Unkorrekte Formen finden sich besonders in dem Teil der Lexik, den die Studenten selbst ergänzt haben, wie z.B. die Terminologie im Rahmen der Freizeitbeschäftigungen/Hobbys: "Konzerte der /.../ populärischen Musik", 'Autogentraining', 'Relaxation', 'Leichtmusik' usw. Die meisten Fälle lassen sich auf den Einfluß der Muttersprache zurückführen, beruhen auf falschen Analogien in bezug auf die Wortbildung und zeugen von der ungenügenden Arbeit mit Wörterbüchern.

Die Anwendung solcher grammatischen Mittel wie des Präsens in genereller Funktion kann man als unproblematisch bezeichnen, dagegen stellt der Gebrauch der Mittel unpersönlicher Ausdrucksweise ein wirkliches Problem dar: "man" können nur einige Studenten richtig gebrauchen, selten sind auch passivische Konstruktionen. Statt dessen benutzt man - wohl wieder unter dem Einfluß der Muttersprache - oft 'der Mensch', 'die Leute' oder 'wir' in allgemeiner unpersönlicher Bedeutung. Die Ursachen lassen sich unserer Meinung nach auf drei Momente zurückführen: Es zeigt sich, daß diese Mittel, am Gymnasium zwar behandelt, nur langsam und zögernd in den Bereich des aktiven Gebrauchs übergehen. Dieser Prozeß wird auch durch den Einfluß der slowakischen Sprache gehemmt, in der passivische Formen seltener gebraucht werden. Die dritte Ursache ist durch den Charakter der untersuchten Texte gegeben: In den häufigen beschreibenden Passagen treten bevorzugt konkrete Subjekte und aktivische Zeitformen auf.

Zu den am häufigsten gebrauchten Mitteln zum Ausdruck der Adversativität gehört die Konjunktion 'aber' (mitunter steht sie unkorrekt auch für 'sondern'). Vereinzelt finden sich auch noch einige andere Mittel, wie Antonyme ('positiv' - 'negativ', 'ausnutzen' - 'mißbrauchen', 'für' - 'gegen'), Konjunktionen ('trotzdem'), das Adjektiv 'umgekehrt' und kontextual erschließbare Antonyme. Die bei der inhaltlichen Analyse festgestellte Tendenz, Aussagen unbegründet zu lassen und aus dem Gesagten selten Schlußfolgerungen zu ziehen, äußert sich im geringen Vorkommen der Mittel der Kausalität und Konsekutivität. Es beschränkt sich auf einige Kausalsätze mit den Konjunktionen 'weil', 'da' und

'denn', auf häufiger gebrauchte Konditionalsätze im Satzgefüge mit konsekutiver Bedeutung, die durch die Konjunktion 'wenn (-dann)' eingeleitet werden, und auf Konsekutivsätze mit 'darum', 'deshalb', 'also', '(und) so'.

Die Konjunktionen als Mittel der Adversativität und Kausalität beteiligen sich an der gesamten Gestaltung des Textes als eines gedanklich geschlossenen Ganzen. In der Funktion der Satz- und textverflechtenden Mittel treten in den analysierten Texten außerdem auch noch andere Konjunktionen innerhalb der Satzverbindungen/ der Satzgefüge oder zwischen selbständig stehenden Sätzen auf. In nicht befriedigendem Maße werden Adverbien als für erörternde Texte typische Mittel eingesetzt; nur wenige Studenten gebrauchen 'dann', 'damals' (=dann), 'hier', 'darin', 'auch'. Damit hängt die Fähigkeit zusammen, auch die Wortfolge als Mittel der Satz- und Textverflechtung anzuwenden. Hier greifen wir wieder auf die Ergebnisse der inhaltlichen Analyse zurück: Die Aneinanderreihung unbegründeter und unbewiesener Aussagen hat zur Folge, daß das Vorfeld meist durch neue, substantivische Subjekte besetzt wird, was die Aufmerksamkeit des Lesers erheblich belastet. Ganz fehlen solche Wendungen, die größere Textteile verbinden, welche ein bestimmtes Verhältnis zum Vorhergesagten ausdrücken, also schlußfolgernde, zusammenfassende u.a. Wendungen. Sie gehören meist nicht zum Gymnasiallehrstoff, so daß man sie kaum erwarten kann.

Besonderheiten des schriftlichen Gestaltens werden in den analysierten Aufsätzen nur zum Teil beachtet. Sehr klein ist zum Beispiel die Skala der verwendeten Mittel zur Verdichtung der Sprache: Der gelegentliche Gebrauch von Infinitivgruppen verrät Unsicherheit in deren Beherrschung, die sich im Nicht-Weglassen des Subjekts oder im Fehlen des 'zu' äußert, während erweiterte Attribute und Partizipialgruppen unbekannt sind. Auch der Tendenz "zur gleichwertigen Konzentration des Schreibers auf den Inhalt und auf die Form der Äußerung, die sich im korrekten Satzbau und in der sorgfältigeren und bewußteren Auswahl der sprachlichen Mittel äußert"⁶, sind sich die Studenten nicht ganz bewußt; viele Fehler sowie wenig Variabilität in der Auswahl der sprachlichen Mittel und im Satzbau kann man eben der oberflächlichen und unaufmerksamen Arbeitsweise zuschreiben.

Die Analyse der Texte unter dem Aspekt ihrer lexikalischen und grammatischen Richtigkeit zeigte nicht nur individuelle Unterschiede, sondern auch bestimmte gemeinsame Tendenzen. Zu den schwerwiegenden Mängeln, die bei der Rezeption des Textes störend wirken, gehören im lexikalischen Bereich. Wortwahlfehler kommen in allen Studentengruppen vor und können je nach der Ursache in zwei Gruppen eingeteilt werden (abgesehen von den schon erwähnten unkorrekten

Formen). Die erste Gruppe von Fehlern wird verursacht durch die Verwechslung der deutschen Ausdrücke, die im Slowakischen gleiche Entsprechungen haben, z.B. 'Vorliebe' und 'Hobby', 'Brigade' und 'Einsatz', 'verbreiten' und 'erweitern', 'erkennen' und 'kennenlernen', 'Rundschau' und 'Gesichtskreis', 'eines sicheren Landes' und 'eines bestimmten Landes' usw. Die zweite Gruppe bilden die Ausdrücke, die sich sowohl im Slowakischen als auch im Deutschen in dem betreffenden Kontext nicht eignen. Es sind Verwechslungen, die nicht interferenzbedingt sind, oft geht es um ähnliche, manchmal aber auch um entfernte Bedeutungen, z.B. 'Klasse' statt 'Studienjahr', 'sagen' statt 'sprechen', 'Begriff' statt 'Ausspruch', 'geistlich' statt 'geistig', 'Recht' statt 'Wahrheit', 'freiwillig' statt 'beliebig' usw.

Verstöße gegen grammatische Regeln nehmen auf dieser Ausbildungsstufe allmählich ab. In der Häufigkeit der Fehler lassen sich etwa die folgenden Bereiche feststellen: Artikelgebrauch, Endstellung des finiten Verbs und die Wortstellung überhaupt, Infinitivkonstruktion mit 'zu', reflexive Verben (Weglassen des Reflexivums auch bei im Slowakischen ebenfalls reflexiven Verben!), Präpositionen. Seltener sind Fehler in der Deklination der Adjektive, bei den Possessivpronomen und Substantiven.

Verstöße gegen die Orthographie haben nur einen geringen Anteil an der gesamten Fehlerzahl und betreffen meist die Kommasetzung, vereinzelt die Schreibung von Doppellauten, von ß, ss und von Internationalismen. Die Silbentrennung am Zeilenende, als eine der möglichen Fehlerquellen, wird von den Studenten weitgehend vermieden.

Schlußfolgernd kann festgestellt werden, daß die in den analysierten Aufsätzen gebrauchten sprachlichen Mittel zum Ausdruck der Denkopoperationen, Sachverhalte und Beziehungen zwischen ihnen im Rahmen des Erörterns sich auf einem verhältnismäßig einfachen und der entsprechenden Aufgabe noch nicht adäquaten Niveau befinden. Viele der notwendigen Sprachmittel wurden bisher nur in einem elementaren Umfang vermittelt, und deshalb ist die Erweiterung ihrer Variationsbreite notwendig. In einigen Bereichen zeigt sich aber auch, daß die Fähigkeit, den schon behandelten Stoff selbständig und aktiv einzusetzen, noch nicht hinreichend entwickelt worden ist. Außerdem hat die Analyse auch solche Bereiche markiert, die erst neu vermittelt werden müssen. Schließlich ist noch auf einen wichtigen Umstand hinzuweisen: Die gegenseitige Bedingtheit des Inhalts und der Form äußert sich u.a. darin, daß das Fehlen bestimmter sprachlicher Mittel mit dem Fehlen entsprechender Teilverfahren und -operationen zusammenhängt, so daß es nicht immer deren Unkenntnis signalisieren muß.

Anmerkungen

- 1 Ein Teil der Untersuchungen, die konzentriert in unserer Dissertation "Zur Entwicklung des schriftlichen Erörterns bei slowakischen Deutschlehrerstudenten", Jena 1987, dargestellt werden, wurde schon veröffentlicht: Seglová, O.: Das Kommunikationsverfahren Erörtern im Sprachunterricht für slowakische Deutschlehrerstudenten. In: brücken. Germanistisches Jahrbuch DDR-ČSSR 1984/85, Prag 1985, S. 240 ff.
- 2 Lišková, D./Kanisová, Z./Richter, M.: Lesen - Üben - Sprechen. Ein Übungsbuch zur deutschen Konversation. Bratislava 1983.
- 3 Zur Grundliteratur gehören solche Werke, wie: Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung. Theoretisch-methodische Grundlegung. Hg. v. W. Schmidt. Leipzig 1981; Grundfragen der Kommunikationsbefähigung. Hg. v. G. Michel. Leipzig 1985; Fleischer, W./Michel, G.: Stilistik der deutschen Gegenwartsprache. Leipzig 1977; Riesel, E./Schendels, E.: Deutsche Stilistik. Moskau 1975. Weitere Literaturangaben zu Teilgebieten dieser Problematik sind in der obenerwähnten Dissertation zu finden.
- 4 Im theoretischen Teil des Lehrbuches (Mistrík, J./Paulíny, E.: Slovenský jazyk pre gymnáziá a stredné odborné školy. Bratislava 1973) wird das Erörtern im Hinblick auf seine Leistung als das komplizierteste Darstellungsverfahren charakterisiert, "das erklärt, expliziert", wobei "die innere Seite der Erscheinung, die Struktur, die Zusammenhänge und verschiedene innere Gesetzmäßigkeiten" verfolgt werden. Die Erörterung hat meist eine feste dreiteilige Struktur: die Einleitung, den Hauptteil, den Schluß. "In der Einleitung wird kurz gesagt, wovon die Rede sein wird, wie die explizite Erscheinung einzuordnen ist, wo darüber schon geschrieben wurde u.ä. Im Hauptteil wird alles erklärt und begründet. Im Schlußteil kann alles kurz zusammengefaßt werden (= Zusammenfassung), oder es kann der Hauptteil durch die Hervorhebung der Bedeutung des Sachverhalts ergänzt werden ...". Von den Methoden, die den Sachverhalt klären helfen, werden hier in erster Linie die Induktion und die Deduktion etwas näher dargestellt, außerdem werden noch die Synthese und Analyse erwähnt. Zum Schluß des theoretischen Teils wird noch zwischen der wiss. und populären Erörterung unterschieden: "Die wissenschaftliche Erörterung ist bündig, gedrängt, begriffsbeladen. Die populäre Erörterung ist sprachlich verständlicher, konkreter, beschreibender, übersichtlicher" (a.a.O. S. 97 f., übersetzt aus dem Slowakischen von O.S.).
- 5 S. Anm. 3.
- 6 zit. nach der oben erwähnten Dissertation, S. 42.

Ingrid Kelling

Übungen zur Methodik Deutsch als Fremdsprache in der Lehrerweiterbildung

Der folgende Beitrag schließt an die Überlegungen zu Zielen, Inhalten und Verfahren in der Deutschlehrerweiterbildung im vorigen Band dieses Jahrbuchs (S. 196-210) an. Dort wurden als Hauptaufgaben der Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern die Aktualisierung der Kenntnisse über die Tendenzen der Gegenwartsprache, die Forschungsschwerpunkte und -entwicklungslinien der Germanistik und der Methodik Deutsch als Fremdsprache, das Informieren über die gesellschaftliche Entwicklung in der DDR einerseits und die Reaktivierung des sprachlichen Könnens in Verbindung mit der Vervollkommnung der Fähigkeiten zur Unterrichtsführung andererseits gesehen. Um diesen letzteren Problemkreis soll es im folgenden gehen.

Die Qualität der beruflichen Tätigkeit des Deutschlehrers wird bestimmt von seinem eigenen sprachlichen Können, seinem Wissen von den Gesetzmäßigkeiten der Sprache und des Sprachaneignungsprozesses und seinen Fähigkeiten in der Unterrichtsführung. (Neben den fremdsprachendidaktischen Fähigkeiten dürfen die allgemeinpädagogischen/erzieherischen Fähigkeiten und die Wirkung der Lehrerpersönlichkeit nicht unberücksichtigt bleiben, doch ist hier nicht der Ort, darauf einzugehen.) Diese fachlichen und fremdsprachenmethodischen Faktoren stehen in einem dialektischen Wechselverhältnis zueinander; auch ein überdurchschnittliches Niveau in einem Bereich kann ungenügende Kenntnisse/Fähigkeiten im anderen auf die Dauer nicht kompensieren.

Wie alle Fähigkeiten entwickeln sich auch die spezifischen Fähigkeiten des Fremdsprachenlehrers durch Tätigkeit, durch Lernen. Lernen bedeutet ja generell: Erfahrungen machen, durch die sich das Verhalten modifiziert. Unausgesetzt vollzieht sich der psychische Prozeß des menschlichen Lernens in geistig-sprachlicher Tätigkeit.

Die spezifische Lernform im geplanten Fremdsprachenunterricht ist das Üben, die Übung, d.h. die Ausführung sprachlicher Handlungen, die mehr oder minder direkt