

Deutsch als Fremdsprache

Sprachdidaktische Überlegungen
zu Wortschatz und Textkompetenz

Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp
in Zusammenarbeit mit Elisabeth Knipf-Komlósi

ISBN 978-963-06-6976-4

Technische Redaktion: János Szabó • szabo.z.janos@gmail.com
Druck: Printer-Partner Kft., Sajópálfala • info@printer-partner.hu

Budapest 2009

© Die Autoren des Bandes. Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das der Übersetzung und des öffentlichen Vortrags, auch einzelner Teile. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers/der Autoren reproduziert, elektronisch verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

UDV – Ungarischer Deutschlehrerverband

H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.
udverband@gmail.com • <http://www.udv.hu> • (1) 460-44-01

Inhalt

- *Einleitung*7

Kapitel I. – Wortschatzarbeit und Wörterbuchdidaktik

- Regina Hessky
Wortschatzarbeit – mit oder ohne Wörterbuch?12
- Christine Römer
Lexik und Grammatik23
- Ilona Feld-Knapp
Wörterbucharbeit im Fremdsprachenunterricht33
- Roberta Rada
Entlehnung fremden Wortgutes in der deutschen Gegenwartssprache: am Beispiel der Anglizismen47
- Otto Korencsy
Rechtschreibreform oder: Woh Tzu den Tewttschen aÿne ortoggrafey gehen?68
- Erzsébet Drahotová-Szabó
Zur Förderung der Übersetzungskompetenz im DaF-Unterricht.....80
- Anna Reder
Aktuelle Herausforderungen der Wortschatzdidaktik 101

Kapitel II. – Textkompetenzen im DaF-Unterricht

- Antonie Hornung
Schreibdidaktik im DaF-Unterricht128
- Imke Mohr
Sprach- und Textkompetenz in Deutsch als Fremdsprache entwickeln 153
- Odett Csepela
Text- und Textsortenkompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen 165
- Patricia Tóth
Auf der Suche nach der Textqualität – Textkompetenz ungarischer SchülerInnen im Spiegel der Textqualität ihrer Abiturtexte 177

- András Komáromy
Textkompetenzen ungarischer Germanistikstudenten..... 193

Kapitel III. – Texte im DaF-Unterricht

- Barbara Haider
Wer braucht welche Deutschkenntnisse wofür?204
- Doris Reininger
*„Wenn ich an dieses Wort nicht erinnere,
dann ist es kaputt mit der Geschichte.“* 219
- Boócz-Barna Katalin – Palotás Berta
*Kuriose Texte als Sprech- und Schreibanlass
im Deutschunterricht „An der Grenze des Ernsthaften,
des Unwahrscheinlichen und des Rätselhaften“*232
- Anna Szablyár
*Überlegungen zu Leistungen von Lehrwerken
für DaF im Bereich der Wortschatzvermittlung*.....239
- Antonella Nardi
*Argumentationsstrategien von italienischen
mehrsprachigen Studierenden im Deutschen*250
- *Autoren*.....268

Antonella Nardi

Argumentationsstrategien von italienischen mehrsprachigen Studierenden im Deutschen¹

0 • Einführung

Thema des vorliegenden Beitrags ist das strategische Verhalten von italienischen Studierenden des Deutschen bei der Durchführung einer schriftlichen Argumentation. In der Forschung, auch in funktional orientierten Arbeiten (Brinker 2005⁶), wird Argumentation normalerweise mit einem aus der Logik abgeleiteten Ansatz, d.h. nach der Natur ihrer inneren Struktur, analysiert (vgl. exempl. Toulmin 1958, Bayer 1999, Eggs 2000). Ich möchte auf das Thema aus einer anderen Perspektive eingehen, und zwar aus einer handlungstheoretischen, indem ich in der Analyse empirisch gewonnener Beispiele die situationale Einbettung, den Zweck und die Rolle des Wissens der Schreibenden bei der Verwirklichung argumentativer Sprechhandlungen berücksichtigen werde.

Unter Argumentieren verstehe ich hier die Realisierung sprachlicher Aktivitäten, die in einem institutionellen Kontext stattfindet und der Begründung von Aussagen und Sachverhaltsdarstellungen dient. Dieser Sprechhandlung kommt der Zweck zu, das Wissen des Rezipienten durch Erörterung, d.h. durch eingehendes Besprechen, und durch Erklärung des eigenen Standpunktes zu aktualisieren. Indem sie diesen Zweck verfolgen, setzen die Schreibenden Wissens Elemente ein, über die sie verfügen. Diese Wissens Elemente und die Art und Weise ihres Einsatzes im Text stehen im Mittelpunkt meiner Untersuchung. Es sind Faktoren, die die Entscheidungen hinsichtlich der Versprachlichung der argumentativen Sprechhandlung steuern.

Das Ziel meiner Untersuchung ist es also, die sprachlichen Mittel zu analysieren, die von den Probanden gewählt werden, um ihr argumentatives Vorhaben zum Ausdruck zu bringen.

Im Folgenden möchte ich zunächst den theoretischen Hintergrund, auf dem meine Analyse basiert, und das Untersuchungsdesign der Fallstudie erläutern. Anschließend werde ich meine Daten präsentieren und sie kommentieren. Zum Schluss ziehe ich ein Fazit aus den gewonnenen Resultaten.

¹ Ich möchte Toni Hornung zum 60. Geburtstag diesen Beitrag widmen. Sie hat mich im Laufe der Jahre immer wieder ermutigt und ständig unterstützt. Dafür möchte ich ihr ganz herzlich danken.

1 • Theoretischer Hintergrund

Meine Untersuchung stützt sich auf einen pragmatisch-funktionalen Ansatz, nach dem sprachliche Äußerungen als Handlungen verstanden werden, mit denen Wirklichkeit verändert wird (Ehlich 1986/2000²). Die Gestaltung der Sprechhandlung wird durch den kommunikativen und situationalen Zusammenhang, in den sie eingebettet ist, von ihrem Zweck und von den mentalen Bereichen der Aktanten mitbestimmt (Ehlich *ibid.*; Spiegel 2006, 64).

Jede sprachliche Handlung ist in eine Situation eingebettet, die durch eine raumzeitliche Bestimmtheit charakterisiert wird (Ehlich *ibid.*, 191-194). Wichtig für die Bestimmung der Sprechsituation ist z. B. das Vorhandensein oder das Fehlen eines systematischen Sprecherwechsels der sich an der Interaktion beteiligenden Aktanten. Wenn ein Wechsel von einem Sprecher zu einer anderen Sprecherin stattfindet, handelt es sich um eine Sprechhandlungssequenz, wenn der Sprechende nur einer ist, liegt eine monologische Sprechhandlungsverkettung vor. Ein weiteres situatives Element, das bei der Analyse sprachlichen Handelns zu berücksichtigen ist, ist der Ort der Kommunikation. Eine besondere Rolle spielt für die funktionale Pragmatik die Kommunikation in Institutionen als Apparaten „zur Prozessierung der gesellschaftlichen Zwecke“ (Ehlich *ibid.*, 194).

Der zweite zentrale Faktor der funktional-pragmatischen Analyse ist der Zweck sprachlicher Handlungen, der die Formen des Handelns determiniert (Ehlich 1994/2007, 118). Ist der Gebrauch von Sprache eine Tätigkeit der Aktanten zum Zweck der Verständigung (Ehlich/Rehbein 1986, 134), hat die institutionelle Kommunikation u. a. den individuellen und gesellschaftlichen Erwerb von Wissen als Zweck.

Die dritte funktional-pragmatische Kategorie, die hier berücksichtigt wird, ist der mentale Bereich der Aktanten. Um die Wechselwirkung zwischen den mentalen Bereichen von Sprecher und Hörer – hier von Schreibenden und Lesenden – darzustellen, beziehe ich mich auf das Sprechhandlungstheoretische Modell, das Ehlich/Rehbein (1986, 96) zur Erläuterung des Sprechhandlungsmusters **Begründen** entworfen haben (vgl. Abbildung 1):

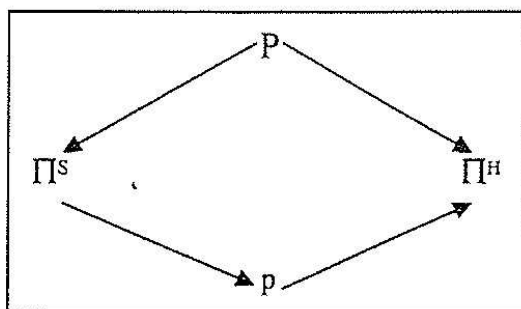


Abb. 1.: Sprachtheoretisches Grundmodell nach Ehlich/Rehbein 1986.

Ist mit dem Symbol (Π) der mentale Bereich gemeint, so repräsentiert das Modell die mentalen Vorgänge von Sprecher und Hörer (Π^S und Π^H) im Verhältnis einerseits zur Wirklichkeit (P), andererseits zur sprachlichen Äußerung (p). P wird von den Aktanten wahrgenommen und kognitiv verarbeitet (Π^S und Π^H). p steht für die Verbalisierung dieses mentalen Prozesses durch S, es wird interaktional übermittelt und von H rezipiert. Durch die Berücksichtigung des mentalen Bereichs (Π^S und Π^H)² wird dem Wissensbestand und der Wissensverarbeitung von Seiten der Aktanten in der Ausführung der Sprechhandlung eine zentrale Rolle zugeschrieben.

Das Charakteristikum der Sprechhandlung *Argumentation* liegt diesbezüglich darin, dass in ihr „zwischen zwei Interaktanten strittige konkurrierende Wissens-elemente durch verbale Interaktion in ihrem Status geklärt werden sollen. Argumentation kommt also für das wechselseitige Überzeugen der Interaktanten eine große Bedeutung zu.“ (Ehlich 1993/2007b, 111)

Diesbezüglich hebt Trautmann (2004, 24) hervor, dass das lateinische Verb *arguere* eine Handlung des Sprechers bezeichnet, deren Ziel es ist, eine (positive) Veränderung des mentalen Bereichs des Hörers zu bewirken. Durch ein *argumentum*, also durch die klare Darstellung eines Sachverhaltes, macht der Sprecher dem Hörer etwas durchschaubar. Der kommunikative Zweck von Argumentieren ist hier also, „jemandem etwas erklären“ bzw. „jemanden von etwas überzeugen“.

In meiner Fallstudie werden aus der Praxis gewonnene sprachliche Daten nach Berücksichtigung dieser drei Kategorien, d.h. also des situationalen Zusammenhangs, des kommunikativen Zwecks und des mentalen Bereichs der Aktanten, analysiert und bewertet. Im Mittelpunkt meines Interesses steht die Art des Wissens der Probanden und wie es durch das Argumentieren in die Sprechhandlung einbezogen wird (Trautmann 2004, 11).

2 • Methode

Als nächsten Schritt werde ich das Design der Fallstudie, einer empirischen Untersuchung aus der akademischen Praxis, darlegen, und anschließend formuliere ich meine Fragestellung an das Korpus.

2.1 Die Probanden

Die Probanden studieren Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache im Bachelor-Studiengang. Sie sind in drei Gruppen geteilt: Die ersten zwei Gruppen (CLA und CEM) haben Studiengänge an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät belegt und studieren Deutsch als Fachsprache der Wirtschaft, während die dritte Gruppe (LET)

2 „Der 'Pi-Bereich' ist vielfältig und repräsentiert die komplexe Menge psychischer Strukturen, die die Widerspiegelung der Wirklichkeit ebenso leisten wie die Kombination von Wissens-elementen zu neuen Erkenntnissen, die dann selber als Wissen abgelagert werden, wie aber auch die komplexen Bewertungsprozesse anhand von deontischen und anderen Hierarchien und Systemen usw.“ (Ehlich/Rehbein 1986, 97).

an der geisteswissenschaftlichen Fakultät Deutsch als dritte Fremdsprache nach Englisch (obligatorische erste Fremdsprache) und Französisch oder Spanisch studiert. Alle drei Gruppen bestehen aus 12 Mitgliedern, deren Muttersprache Italienisch ist, und die Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen haben.

1. Die Gruppe CLA besteht aus Studierenden der Betriebswirtschaftslehre, und zwar sieben Frauen und fünf Männer.
2. Die Gruppe CEM besteht aus Studierenden des Studiengangs „Wirtschaft und internationales Marketing“, und zwar aus elf Frauen und einem Mann.
3. Die Gruppe LET besteht aus Studierenden des Studiengangs „Europäische Sprachen und Kulturen“, und zwar ebenfalls aus elf Frauen und einem Mann.

Um den Hintergrund meiner Untersuchung besser zu erklären, möchte ich im Folgenden kurz auf die Mehrsprachigkeit der Probanden eingehen, und zwar in Bezug auf die gelernten Fremdsprachen und auf die Oberschulen, die sie besucht haben.

2.1.1 Äußere Mehrsprachigkeit der Probanden

Was die äußere Mehrsprachigkeit anbelangt, d.h. die Beherrschung anderer (Fremd-) Sprachen außer der Muttersprache, verfügen alle Probanden über Kenntnisse in mehr als einer Fremdsprache. Abbildung B stellt die Sprachverteilung in den drei Gruppen dar:

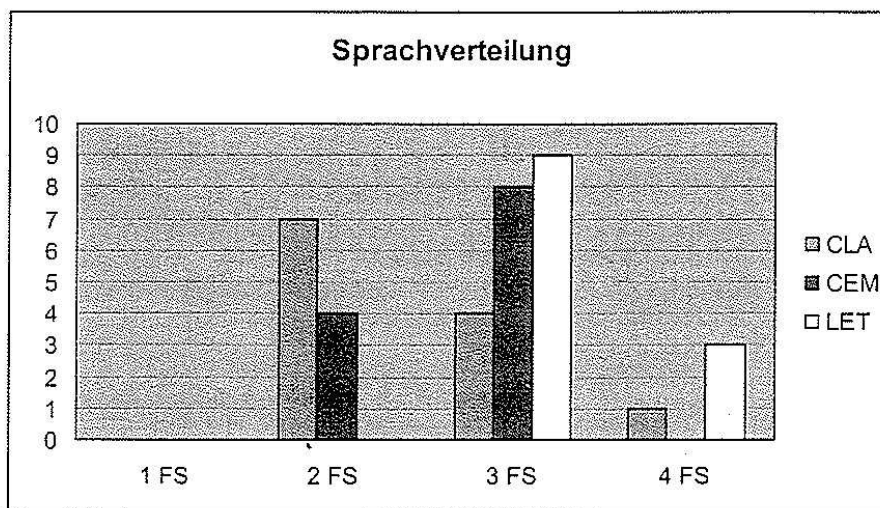


Abb. 2.: Sprachverteilung in den drei Gruppen

Die Studierenden der CLA-Gruppe sind im dritten Jahr des Bachelor-Studienganges; die meisten haben an der Oberschule zwei Sprachen gelernt, Englisch als erste, Deutsch als zweite Fremdsprache. An der Universität lernen sie seit drei Jahren Englisch und belegen jetzt ein Jahr lang Deutsch. Das didaktische Angebot im Fach Deutsch besteht aus einem einsemestrigen Kurs von 34 Stunden im zweiten Semester und aus 50 Stunden Lektorat im ersten und zweiten Semester.

In der CEM-Gruppe können die meisten TeilnehmerInnen drei Fremdsprachen, die erste Fremdsprache ist für alle Englisch. An der Universität lernen sie insgesamt drei Jahre Englisch als erste und drei Jahre Deutsch als zweite Fremdsprache weiter. Sie sind jetzt im ersten Jahr des Bachelor-Studienganges. Das didaktische Angebot besteht jedes Jahr aus einem Blockkurs zu 34 Stunden im zweiten Semester und aus 68 Stunden Lektorat.

In der LET-Gruppe können die Studierenden mindestens drei Fremdsprachen. Deutsch ist für die Probanden in dieser Gruppe meist die dritte oder die vierte Fremdsprache. Sie sind im zweiten Jahr des Bachelor-Studienganges und lernen Englisch als erste, Französisch bzw. Spanisch als zweite und Deutsch als dritte Fremdsprache. Deutsch belegen sie in der Regel nur ein Jahr, es wird aber nach dem immersiven Ansatz³ unterrichtet. Das entsprechende didaktische Angebot besteht aus einem zweisemestrigen Kurs zu 60 Stunden und 80 Stunden Lektorat im ersten und zweiten Semester.

Die Kenntnisse der deutschen Sprache aller Probanden entsprechen einem Niveau zwischen B1 und B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (2001).

2.1.2 Innere Mehrsprachigkeit der Probanden

Innere Mehrsprachigkeit, oder monolinguale Variation, bezeichnet im soziolinguistischen Sinne die Fähigkeit, unterschiedliche Varietäten einer Sprache (z.B. Jugendsprache, Genderlekt, Fachsprache) zu nutzen. Dieser Begriff ist auf die Muttersprache bezogen, und wird hier mit den fachsprachlichen Kenntnissen verbunden, die die schulische und universitäre Ausbildung der Probanden kennzeichnen. Abbildung C zeigt die von den GruppenteilnehmerInnen besuchten Oberschultypen⁴:

- 3 Beim immersiven Ansatz wird die Aufmerksamkeit der Lernenden im Lernprozess auf die Botschaft in der Fremdsprache und auf die kommunikative Situation gelenkt. Der immersive Ansatz zeichnet sich durch folgende Merkmale aus: 1. kontinuierlichen Gebrauch der Fremdsprache samt ihrer funktionalen Anwendung als Unterrichtssprache; 2. Einsetzen von authentischem und nicht vereinfachtem Lernmaterial; 3. ständiges Handeln mit einem reichen und nicht didaktisierten Input. Zu den zentralen Ideen des immersiven Ansatzes vgl. Hornung 2003: 349; zum Begriff der partiellen Immersion vgl. Wode 1995 bes. S. 14 und 62.
- 4 WG steht für *Wirtschaftsgymnasium*, WFSG für *Wirtschaftliches Fremdsprachengymnasium*, FSG für *Fremdsprachengymnasium*, NWG für *naturwissenschaftliches Gymnasium*.

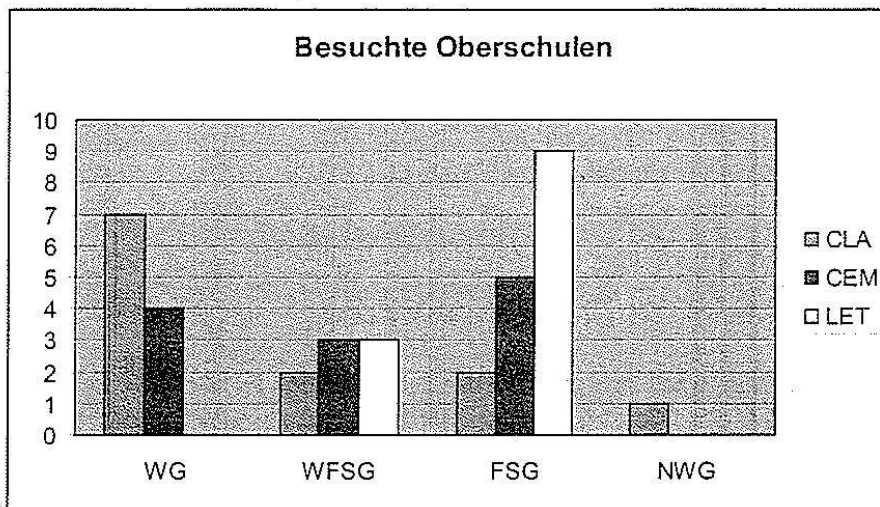


Abb. 3.: Von den Probanden besuchte Oberschulen

Stark fachlich charakterisiert erweisen sich die Kenntnisse der CLA- und der LET-Gruppe. Die meisten CLA-Studierenden haben ein Abitur von einem Wirtschaftsgymnasium und schon in der Schule Fächer wie Volks- und Betriebswirtschaftslehre, Rechtswesen und Finanzwesen gelernt. Die meisten LET-Studierenden hatten in der Schule vorwiegend geisteswissenschaftliche Fächer wie beispielsweise Philosophie, Literatur, Kunstgeschichte, Geschichte. In der CEM-Gruppe zeigt sich eine Mischung von AbsolventInnen der drei Schultypen mit einer stärkeren Orientierung zum wirtschaftlichen Bereich hin, der aber mit geisteswissenschaftlichem Wissen (z. B. im wirtschaftlichen Fremdsprachengymnasium) verbunden wird. In allen Fällen beeinflussen die fachspezifischen Inhalte auch die Wahl der Lerninhalte in den Fachsprachen.

Man kann also behaupten, dass die drei Lerngruppen aufgrund der an der Oberschule gelernten Fächer und der später eingeschlagenen Studiengänge als Vertreter von drei verschiedenen und disziplinspezifischen (Lern-)Gemeinschaften anzusehen sind. Jede (Lern-)Gemeinschaft charakterisiert sich nach fachspezifischen Wissensbeständen, und sie unterscheidet sich demzufolge von den anderen zwei (Lern-)Gemeinschaften. Die Mitglieder jeder Lerngruppe teilen untereinander aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu ihrer disziplinspezifischen (Lern-)Gemeinschaft einen relativ großen Bereich von fachbezogenen Elementen von Π^5 .

5 Ehlich/Rehbein 1986, 97 haben auf generalisierte Wissens Elemente hingewiesen, über die alle Sprecher einer Gesellschaft verfügen: „Für Sprecher und Hörer, die Mitglieder einer Gesellschaft sind, ergibt sich ein relativ großer Bereich von identischen (oder nahezu identischen) Elementen von Π aufgrund ihrer gemeinsamen Mitgliedschaft“.

2.2 Das Korpus

Da die Schreibenden und die Empfängerin Teile eines akademischen Handlungssystems sind, entstammen die Korpusdaten einer institutionell bedingten kommunikativen Situation. Es geht um eine schriftliche Aufgabe, die die Dozentin den drei Gruppen im Rahmen ihres Deutschkurses gestellt hat.

Die Datenerhebung hat für alle Gruppen in der zweiten Hälfte des Kurses stattgefunden. Die Aufgabe bestand in der Beantwortung der folgenden Frage:

„Finden Sie es richtig, dass Liechtenstein eine eigene Marke hat?“

Die Frage bezieht sich auf die Initiative des Landes Liechtenstein, den Landesnamen als Warenmarke zu verwenden. Die in der Aufgabenstellung implizierten Sprechhandlungen werden im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER 2001, 68) durch folgende Deskriptoren beschrieben:

- Kann im eigenen Sachgebiet zu Themen von allgemeinem Interesse Stellung nehmen (B1, produktive schriftliche Aktivität: Berichte und Aufsätze schreiben);
- Kann Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angeben und die Vor- und Nachteile verschiedener Operationen erläutern (B2, produktive schriftliche Aktivität: Berichte und Aufsätze schreiben).

Als Informationsmaterial zur Meinungsbildung konnten die Studierenden auf die Web-Site Liechtensteins (<http://www.liechtenstein.li>) zugreifen, die die Marke und das Logo präsentiert.

Aufgrund der Natur der gestellten Aufgabe, nämlich der subsumierten Infragestellung der Marke Liechtenstein, wissen die Schreibenden nicht, ob die Dozentin über ein von ihrem divergentes bzw. konkurrierendes oder eher konvergentes bzw. übereinstimmendes Wissen verfügt (Trautmann 2006, 109). Da es der Zweck der Argumentation von Seiten der Schreibenden ist, Elemente des eigenen Wissens vorzubringen, um den mentalen Bereich der Empfängerin so zu aktualisieren, dass sie zur Akzeptanz der vertretenen Position kommt (Trautmann 2006, 110)⁶, äußern die Schreibenden, indem sie solche Wissens Elemente verbalisieren, ein Argument.

Das Korpus, das so zustande gekommen ist, besteht aus 36 Texten, die jeweils mindestens 100 Token⁷ enthalten. Die Gesamtlänge der Texte der CLA-Gruppe (1422 Token) gleicht der der CEM-Gruppe (1483 Token), während die Texte der LET-Gruppe mit 1715 Token etwas umfangreicher sind.

6 Vgl. auch Ehlichs Definition von Frage (1993/2007a, 223) als „illokutiver Sprechakt, der der Prozessierung des Wissens vom Hörer zum Sprecher dient“.

7 Mit Token sind hier die einzelnen Wortformen gemeint, die in den Texten auftreten, also das konkrete Vorkommen einer sprachlichen Einheit im Korpus (vgl. exempl. Spiegel 2006, 33, 97).

2.3 Die Fragestellung an das Korpus

Mit meiner Untersuchung des oben beschriebenen Korpus möchte ich der folgenden Fragestellung nachgehen:

„Lassen sich in den drei Gruppen disziplinspezifische Argumentationsstrategien nachweisen?“

Um Antworten auf diese Frage zu finden, stützt sich meine Analyse auf drei Untersuchungskategorien:

1. den Inhalt der Argumentation;
2. die Wahl der sprachlichen Mittel;
3. die Organisation der Textstruktur.

Die Auswertung der Texte soll aufzeigen, ob es Elemente gibt, die die jeweilige Lerngruppe charakterisieren. Das bedeutet, dass ein Phänomen im Folgenden nur dann erwähnt und interpretiert wird, wenn es in mindestens der Hälfte der Texte auftritt und demzufolge als charakteristisch für die Gruppe betrachtet werden kann.

3 • Die Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie sollen nun aus verschiedener Perspektiven betrachtet werden:

- - Inhalt der Argumentation;
- - lexikalische, satzverknüpfende und stilistische Aspekten der Arbeiten;
- - Merkmale der Textorganisation.

3.1 Der Inhalt der Argumentation

Wie schon oben angedeutet, ist das Wissen der Probanden, auf das sie aufgrund der Aufgabenstellung zugreifen müssen, sehr fachbezogen. Das zeigt die Analyse der Themen, die den Argumentationsverlauf konstituieren, sehr deutlich.

Beispiele aus den CLA-Texten⁸:

1. Jeder Staat ist wie ein Unternehmen; sehr viele Unternehmen haben ihre Marke, weil die Kunden authentische Produkte von den Imitationen unterscheiden müssen. (CLA LI EF)
2. Sie [die Marke A.d.V.] überträgt auch Qualität und Vertrauen in der Welt. Das sind sehr wichtige Faktoren, um konkurrenzfähig zu sein. (CLA LI SD)

⁸ Alle Beispiele sind in der Originalfassung zitiert.

3. LI ist ein selbständiger Staat und eins der reichsten Länder der Welt, mit entwickeltem Banksystem. (CLA LI MC)

Einerseits argumentiert die CLA-Gruppe stark betriebswirtschaftlich orientiert: Der Staat wird einem Unternehmen gleichgesetzt, und die Marke repräsentiert für ihn ein Gütesiegel (Beispiel 1). Er garantiert für die Qualität und für die Authentizität seiner Produkte, und dadurch gewinnt er das Vertrauen der Kunden. Aus diesen Gründen kann er konkurrenzfähig bleiben (Beispiel 2).

Andererseits werden von den Schreibenden allgemeinwirtschaftliche Informationen – meistens Daten und Fakten – für die Argumentation herbeigezogen (Beispiel 3).
Beispiel aus den CEM-Texten:

4. Ich denke, dass dieses neue Bild ein gutes Marketingprojekt ist, weil es ein sehr modernes Bild von Liechtenstein gegeben hat. Dann können Leute besser Liechtenstein kennen lernen und anerkennen um die Welt herum. (CEM LI CD)
5. Originell und absolut richtig ist auch die Werbestrategie, die das Logo geschafft hat, damit die Liechtensteins Spezialprodukte (Nische- und Luxuswaren) durch die ganze Welt anerkannt werden. (CEM LI DF)
6. Diese Symbol besteht aus einer Blume die steht für Natur, einem Kreis der eine Münze dar stellt, einem Rechteck das für präzise Arbeit steht, einem Herz das den Dialog zwischen Menschen und Nationen symbolisiert, einem Haus das als Symbol für Brauchtum, Tradition, Geschichte und Kultur steht. Diese fünf Symbole komponieren der Markenkrone, die das Symbol der Monarchie ist und stellen die Vielfalt des Landes dar. Als Farbe sind rot und blau zusammensetzt. (CEM LI EB)

Die CEM-Gruppe argumentiert stark marketing-orientiert: die Themen *Werbung* und *Marketing* stehen im Mittelpunkt der Argumentationen. Die Einführung der Marke wird als Marketingprojekt angesehen, das sich auf eine bestimmte Werbestrategie stützt und durch eine Werbekampagne durchgeführt wird (Beispiele 4 und 5). Die Argumente konzentrieren sich auf das Logo, das die Besonderheiten (Image, Beispiel 4; Nutzen, Beispiel 5; Vielfalt, Beispiel 6) des Landes hervorhebt. Das garantiert die weltweite Erkennbarkeit des Landes.

Zu Beispiel 6 ist noch hervorzuheben, dass der Beschreibung des Logos viel Platz eingeräumt wird. Das entspricht einer Tendenz der CEM-Gruppe (n=7, N=12), deskriptive Textelemente in die argumentative Themenentfaltung einzubauen, eine Tendenz, die bei den anderen zwei Gruppen überhaupt nicht ausgeprägt ist. In der Beschreibung des Logos, das in einigen Arbeiten auch grafisch erscheint, zeigt die CEM-Gruppe eine starke Tendenz (n=7, N=6) zur Übernahme und zur reproduktiven Anwendung des vorgegebenen deskriptiven Musters aus der Internetseite.
Beispiele aus den LET-Texten:

7. Alle diese Merkmale wollen die nationale Identität, eine wichtige Innovation und die Gemeinsamkeit des Landes Liechtenstein äußern. (LET LI CM)
8. Vielleicht nutzen auch andere Länder in der Zukunft eine Marke, um ihre Wirtschaft zu entwickeln. (LET LI VM)
9. Mit der Marke Liechtenstein wird (die) Idee übertragen, dass Liechtenstein selbst ein Handelsobjekt ist. (LET LI GR)

Die LET-Gruppe zeichnet sich durch eine starke Wertorientierung der Argumentation aus.

Nach einigen Meinungen (n=6, N=12) hat die Marke einen wirtschaftlichen und sozialen Wert: Einerseits ist sie ein Kennzeichen für die nationale Identität und stärkt das Zugehörigkeitsgefühl der Landeseinwohner, andererseits gilt sie als Mittel zur Stärkung der Wirtschaft. Durch die Marke kann der Staat Nationalprodukte fördern, die seine Autonomie und nationale Identität repräsentieren (Beispiel 5).

Andere Schreibende (n=6, N=12) zeigen eine kritische Haltung gegenüber der Einführung der Marke: Sie sehen sie als ein Mittel zur Vermarktung des Landes und zur Erreichung materialistischer Ziele an. Die Argumente stützen sich auf persönliche Aussagen, die positive (Beispiel 6) aber auch kritische Stellungnahmen (Beispiel 7) erkennen lassen.

3.2 Die Lexik

Auf der lexikalischen Ebene ist festzustellen, dass in allen Arbeiten Lexeme aus der Internetseite des Fürstentums Liechtenstein vorkommen. Die meisten sind Wörter, die mit der Bezeichnung der Marke (z.B. Marke und jeweilige Komposita, wie *Staatsmarke*, *Dachmarke*, *Markenname*) bzw. mit der Beschreibung der Symbole verbunden sind. Diese lexikalischen Übernahmen habe ich in der Datenaufbereitungsphase aus der Internetseite herausgefiltert und beschlossen, sie bei der Analyse wegzulassen.

Nach dieser ersten Bereinigung der Daten wurden die übrigen Token nach den Kriterien Fachsprache/Alltagssprache, kommunikative Funktion und Wortart klassifiziert und ausgewertet. Token, denen eine kommunikative Funktion zugeschrieben wurde, wurden zusätzlich in Wörter mit informativer und Wörter mit wertender Funktion unterteilt. Als Wörter mit wertender Funktion werden hier diejenigen verstanden, die eine persönliche, subjektive Anteilnahme, ein Urteil des Schreibenden übermitteln, und die demzufolge den Adressaten zum affirmativen oder negativen Verhalten veranlassen und Expressivität erzeugen. Abbildung D zeigt die Ergebnisse der lexikalischen Auswertung:

	Alltagssprache								Fachsprache			
	wertende Funktion				informative Funktion				informative Funktion			
	Nom.	Adj.	Adv.	Verb.	Nom.	Adj.	Adv.	Verb.	Nom.	Adj.	Adv.	Verb.
CLA	6%	19%	10%	13%	12%	0	0	5%	31%	3%	0	1%
CEM	8%	20%	8%	18%	11%	1%	2%	12%	18%	1%	0	1%
LET	7%	20%	9%	20%	14%	2%	0	3%	17%	3%	0	5%

Abb. 4.: Ergebnisse der lexikalischen Auswertung.

Die in den CLA-Texten meist gebrauchten Token (31%) betreffen die Wortart Substantiv und sind Fachwörter aus der Wirtschaft mit informativer Funktion. Sie bezeichnen Daten und Fakten über das Land Liechtenstein (z.B. *Präzisionsindustrie, Finanz- und Industriestandort, Steuerparadies*), oder es sind allgemeine Begriffe aus der Wirtschaft (z.B. *Produkt, Unternehmen, Ausfuhrländer, Weltmarkt, Wirtschaftssystem*).

Die am häufigsten verwendete Wortart in den CEM-Texten (20%) sind Adjektive aus der Alltagssprache mit wertender Funktion. Sie dienen meistens der Beschreibung des Logos (z.B. *originell, innovativ, außerordentlich*) bzw. der Werbekampagne (z.B. *intelligent, erfolgreich, zielgerichtet, aggressiv*) oder zur Charakterisierung des Landes (z.B. *reich, hoch entwickelt, bekannt, modern*).

Die LET-Texte sind stark durch Lexeme aus der Alltagssprache mit wertender Funktion charakterisiert. In ihnen sind die vorherrschenden Wortarten Adjektive (20%) und Verben (20%). Es handelt sich dabei um Lexeme, die die eigene Stellungnahme zum Phänomen positiv (z.B. Adjektive: *selbstbewusst, korrekt, würdevoll, schlau*; Verben: *schützen, garantieren, grassieren, richtig sein, fördern*) oder negativ (z.B. Adjektive: *geschmacklos, materialistisch, prohibitiv, oberflächlich*; Verben: *Einfluss ausüben, ausnutzen, trauen, Geld machen, betrügen*) färben.

Eine weitere lexikalische Tendenz der gleichen Gruppe ist der Gebrauch von Mitteln der Intensivierung des Ausdrucks: z. B. Komparativ- (z.B. *immer schwerer*) und Superlativformen (z.B. *das vollständigste Bild des Landes*), Kombination Adv.+Adj. (Beispiel: *einfach genial*), besonders mit sehr+Adj (z.B. *eine sehr originelle Idee*), Adv.+Adv.(z.B. *viel mehr*) und erweiterte Kombinationen (z.B. *nicht ethisch korrekt*).

In einem Großteil der Texte (N=8, N=12) kommen auch abschwächende Ausdrücke vor: Die häufigste lexikalische Form dafür ist das restriktive Adverb *nur*, weitere Beispiele sind: *nicht so, vielleicht, ziemlich, ein bisschen*.

3.3 Satzverknüpfung

Auf der Ebene der Satzverknüpfung unterscheiden sich die Tendenzen der Gruppen erheblich: In den ersten zwei Gruppen sind die gebrauchten sprachlichen Mittel eingeschränkt, in der LET-Gruppe dagegen sind sie variierter.

Insgesamt zeigen die CLA-Texte die einfachste Syntax aller drei Gruppen. Unter den wenigen anzutreffenden Mitteln der Satzverknüpfung sind die häufigsten: *und*, *dass*, *weil*. *Und* wird von allen GruppenteilnehmerInnen verwendet, meistens als Verbindungsmittel zwischen Sätzen, seltener zwischen Satzgliedern. Das ist ein Zeichen für die Tendenz zur parataktischen, also addierenden Satzverknüpfung, die typisch für die Anreihung gleichwertiger Informationen ist. *Dass* ist ebenfalls stark vertreten (n=11, N=12) und wird oft im Anschluss an *verba sentiendi* (*denken*, *meinen*) zur Betonung der eigenen Stellungnahme oder mit erklärender Funktion in Objekt- bzw. Subjektsätzen gebraucht. Die einzige kausale Konjunktion, die die meisten Probanden dieser Gruppe gebrauchen (n=8, N=12) ist *weil*. Insgesamt zeigen die CLA-Texte die einfachste Syntax aller drei Gruppen.

Die CEM-Texte sind syntaktisch variierter: Auch hier ist *und* die am häufigsten vorkommende Konjunktion: Sie wird von allen Gruppenmitgliedern gebraucht. Im Unterschied zur CLA-Gruppe wird aber hier von *und* als Verbindungsmittel von Satzgliedern Gebrauch gemacht und nicht zur Aneinanderreihung von Sätzen. Es gibt wenig Satzkoordination, was auch der Gebrauch anderer satzsyntaktischen Mittel zeigt. Die zweit meist verwendeten Mittel der Satzverknüpfung sind *dass*, daneben die *Relativsätze* (beide n=10, N=12). Obwohl die Verwendung von *dass* auch hier meistens mit Verben des Meinens und Denkens verbunden ist, hat der Gebrauch der Konjunktion in diesen Texten aber auch noch eine explikative und erläuternde Funktion (Weinrich 2003, 782). Beide sprachliche Mittel – *dass* und *Relativsätze* – sind nämlich charakteristisch für Nebensätze, die ihr Bezugswort im Hauptsatz durch weitere Informationen ergänzen. Das ist typisch für deskriptive Textsegmente, die sich, wie oben schon erwähnt, in den Texten dieser Gruppe mit argumentativen Textteilen kombinieren. Der Gebrauch von zwei weiteren syntaktischen Mitteln charakterisiert die CEM-Texte: *als* und *um...zu*. *Als* (n=7, N=12) zählt als Satzteilkonjunktion zu den nebenordnenden Konjunktionen. Semantisch ist *als* eine Vergleich-Konjunktion mit Geltungsanspruch (Weinrich 2003, 791), d.h. durch sie werden allgemeingültige und nicht subjektiv empfundene Gleichstellungen formuliert. Die Funktion von *als* in den CEM-Texten ist es, einerseits die Mittel zur Darstellung der Marke und des Logos zu präsentieren und zu interpretieren (z.B.: *Diese Marke [...] steht [...] als Symbol für das Land.* (CEM LI GM); *Als Farben stehen rot und blau zusammen.* (CEM LI EB)), andererseits wird dadurch der Marke die Aufgabe zugeschrieben, auf das Land eine Rolle zuzuschneiden, die weltweit anerkannt werden soll und deren Geltung nicht in Frage steht (z.B. *Eine Blume [ein Symbol im Logo A.d.V.], die für Natur steht und das Land als ein Ferien- und Freizeitland vorstellt.* (CEM LI ST); *Die Haupthandelspartner kennen Liechtenstein mit dem typischen Logo als Hersteller von hochwertigen Spezialprodukten.* (CEM LI DF)). Schließlich ist noch die Verwendung von der Infinitiv-Konjunktion *um...zu* (n=6, N=12) zu erwähnen, die in der Hälfte der Texte vorkommt. Die Bedeutung dieser Konjunktion ist, Finalität, d.h. ein erwartbares Ziel, auszudrücken (Weinrich 2003, 737). Die Finalität der Konjunktion hat die Funktion, die intendierte Wirkung der in der Basis ausgedrückten Handlung durch den Infini-

tiv-Satz zu erklären. Im Kontext der CEM-Texte bezieht sich die Finalität auf das beabsichtigte Ziel der Markeneinführung (z.B. *ein Rechteck [ein Symbol des Logos] um die Arbeit der Präzision, und dann eine entwickelte Industrie, darzustellen.* (CEM LI AC); *Eine neue und einzelne Farbe ist nötig, um Kunden anzuziehen.* (CEM LI SP)).

Die LET-Gruppe zeigt – wie aufgrund ihrer Studienwahl fast zu erwarten war – einen vielseitigeren Gebrauch von Mitteln der Satzverknüpfung als die beiden anderen zwei Gruppen. Sieben verschiedene Satzverknüpfungsmittel tauchen in mindestens der Hälfte der LET-Texte auf: *und* (n=11, N=12), *dass* (n=11, N=12), *Relativsätze* (n=10, N=12), *um... zu* (n=9, N=12), *als* (n=8, N=12) *weil* (n=7, N=12), *zu+Inf.* (n=6, N=12). Was die Konjunktion *und* anbelangt, zeigt die LET-Gruppe eine ähnliche Tendenz wie die CEM-Gruppe: Auch in diesen Texten wird *und* als koordinierende Konjunktion zwischen Sätzen und zwischen Satzgliedern verwendet; der Gebrauch der Konjunktion zur Satzgliedreihung ist hier allerdings stärker ausgeprägt als der zur Satzkoordination. *Dass* wird von den Studierenden dieser Gruppe in Verbindung mit Verben verwendet, die mentale Zustände ausdrücken (z.B. *glauben, finden, denken*), oder die Validität einer Aussage behaupten (z.B. *wahr sein, für richtig halten, deutlich sein*). Der funktionale Gebrauch dieser Konjunktion betont hier die Bedeutung der eigenen Stellungnahme. Die *Relativsätze* spielen die gleiche explikative Rolle, die oben schon angedeutet wurde. Der Anteil der Satzteilkonjunktion *als* (n=8, N=12) und der Final-Konjunktion *um...zu* (n=9, N=12) ist in diesen Texten etwas höher als in der CEM-Gruppe. Ihr Aussage-Charakter, einerseits als Mittel zur Behauptung eines Geltungsanspruchs, andererseits als Angabe eines Handlungsziels, passt zur dialektischen Absicht, die die Argumentationsstrategie dieser Gruppe charakterisiert. Weitere, aber weniger verwendete syntaktische Mittel sind *weil* mit Begründungsfunktion und *zu+Inf.* Auch der Infinitivform mit der vorangehenden Präposition *zu* wird die Bedeutung [ZIEL] (Weinrich 2003, 286) zugeschrieben, und sie hat demzufolge eine ähnliche Funktion wie die schon besprochene Finalkonstruktion.

3.4 Stil

Und ist in allen drei Gruppen die meist verwendete Konjunktion. Sie kann Sätze bzw. Satzglieder verbinden, in diesem letzten Fall dient *und* der Verknüpfung gleichartiger Formelemente, z.B. Wortpaare, wie es in Auflistungen vorkommt. Der Gebrauch von *und* als stilistisches Mittel zur Aneinanderreihung von Satzgliedern (Duden 2005, § 935) kommt auch auf der Werbeseite der Marke Liechtenstein vor. In den Beispielen werden meistens Substantive, seltener andere Wortarten, koordiniert, die Begriffe und Aspekte des Landes kennzeichnen. Das Ziel ist es, sie durch diese paarende Zusammensetzung zur Geltung zu bringen (z.B. *Menschen und Nationen, Identität und Vielfalt, Geschichte und Kultur, nach innen und nach außen*). Der Gebrauch von *und* hat in diesem Fall also eine rhetorische Wirkung.

Die CLA-Gruppe zeigt die Tendenz, *und* meistens als parataktischen Konjektor zu verwenden, also eine Neigung zur additiven Satzverknüpfung. Sowohl in der CEM- wie auch in der LET-Gruppe überwiegt dagegen die zweite rhetorische Funk-

tion von *und* als Verbindungsmittel zwischen zwei gleichen Wortarten. Diese Doppelung der Aussage zeichnet sich in der CEM-Gruppe sogar als starke Tendenz aus, was den Texten eine gewisse rhetorische Qualität verleiht. Der rhetorische Gebrauch von *und* scheint jedoch mehr reproduktiv als produktiv zu sein, da die meisten mit *und* verknüpften Wortpaare aus dem Informationsmaterial der Website übernommen sind.

Die LET-Probanden, die sich dieses Sprachmittels bedienen, gebrauchen es dagegen produktiv: Sie schaffen neue Satzgliedkombinationen mit Substantiven (z.B. *Qualität und Originalität*), Verben (z.B. *kauft und verkauft*), Adjektive (z.B. *modern und mannigfaltig*).

3.5 Textstruktur

Die untersuchten Texte zeigen sowohl grafische wie auch sprachliche Mittel der Textgliederung. In allen drei Gruppen kann man die Tendenz feststellen, den Text grafisch durch Absätze zu strukturieren; sie ist jedoch in der CLA-Gruppe stärker ausgeprägt als bei den anderen. Absätze gliedern den Text intern deutlich in Textsegmente und heben damit einen Themenwechsel grafisch hervor, oder sie trennen die deskriptiven Textsegmente von den argumentativen Textteilen.

Die Organisation der Textstruktur erfolgt auch durch verschiedene sprachliche Mittel. Außer der strukturierenden haben sie alle auch eine metakommunikative Funktion.

Verben und Ausdrücke zur Äußerung der persönlichen Meinung sind die hierfür am meisten gebrauchten Mittel. Es geht dabei um die schon erwähnten performativen Ausdrücke, die ausschließlich die erste Person Singular betreffen: z.B. *ich denke, ich finde, ich glaube, ich bin der Meinung, meiner Meinung nach*. Die Funktion solcher sprachlichen Mittel ist es, die argumentativen Textsegmente anzukündigen bzw. abzuschließen. In den hier analysierten Texten haben sie auch eine weitere textstrukturierende Funktion, nämlich die argumentativen von den deskriptiven Textsegmenten abzugrenzen. Alle drei Gruppen neigen stark zum Gebrauch dieser Mittel.

Weitere textgliedernde Mittel sind adverbiale Bestimmungen (z.B. *aus diesem Grund, aus all diesen Gründen, das sind die Gründe, weswegen...*). Sie haben die Funktion den Argumentationsablauf anzukündigen bzw. abzuschließen und damit zusammenzufassen. Die CLA-Gruppe tendiert stärker als die beiden anderen zwei Gruppen zur Verwendung von adverbialen Bestimmungen.

Schließlich neigt die LET-Gruppe besonders zum Gebrauch von Textadverbien (z.B. *erstens...zweitens...drittens; einerseits...andererseits...; ferner, weiterhin, außerdem, darüber hinaus, schließlich*). Textadverbien (Duden 2005, § 847; 1747) haben primär eine textgliedernde Funktion und markieren innerhalb des Textes Ordnungen: Sie dienen der metatextuellen Gliederung des Textes in einzelne Abschnitte und der Einführung der Argumente.

4 • Fazit

Zum Schluss möchte ich an den am Anfang dargestellten theoretischen Hintergrund wieder anknüpfen und die Ergebnisse meiner Untersuchung aus dieser Perspektive betrachten.

Handlungstheoretisch ist Argumentieren als Anreicherung von Wissen im Rederaum zu verstehen (Trautmann 2006, 110) und lässt sich nach zwei Kriterien unterscheiden: Das erste Kriterium ist der Typ von Wissen, in diesem Fall fachliches Wissen, das argumentativ verhandelt wird; das zweite ist die Geplantheit, also die Zweckbezogenheit von Argumentieren, in diesem Fall der Versuch, den Adressaten von der Wirksamkeit des eigenen Standpunkts zu überzeugen.

Da die schriftliche Aufgabe in Form einer Aufforderung zur Stellungnahme in einem institutionellen Kontext gestellt wurde, mussten die Probanden vermuten, dass von ihnen „wissenschaftliches“ Handeln erwartet wurde. So betrachtet, kann die Lösung der Aufgabe durch die drei Gruppen wie folgt charakterisiert werden:

Die CLA-Texte sind durch eine fachspezifische Orientierung gekennzeichnet, die sich in der thematischen Ausführung der Argumentation und in den lexikalischen Entscheidungen bemerkbar macht. Der Inhalt der Argumentation ist stark mit disziplinspezifischen Interessen verbunden und wird mit wirtschaftlichen Daten und Fakten unterstützt. Der häufige Gebrauch von Termini weist einerseits auf eine erweiterte Recherche im Netz über das Land und seine Werbestrategie hin, andererseits auf die produktive Anwendung von Lexemen, die im Kurs thematisiert worden waren. Dieser Aspekt zeigt von Seiten der Probanden einen positiven Transfer sprachlicher Mittel aus anderen Lernbereichen.

Die Satzverknüpfung ist sehr einfach und meistens parataktisch organisiert. Im Allgemeinen kann man die Texte dieser Gruppe als syntaktisch sehr schlicht bezeichnen. Eine Erklärung dafür können bestimmte Stilvorstellungen sein, wie z.B. der Wunsch nach Klarheit und Präzision. Eine andere Erklärung könnte sich aus der Beschränktheit der in der Fremdsprache zur Verfügung stehenden Mittel ergeben und vielleicht auch aus einer gewissen Angst, Fehler zu machen. Vielleicht spielt aber auch der Einfluss der englischen Sprache eine gewisse Rolle, da sie für die meisten Probanden dieser Gruppe die erste und einzige Fremdsprache außer Deutsch ist; dieser Einfluss spiegelt sich vielleicht auch in der Tendenz zur Vereinfachung der sprachlichen Gestaltung der Texte wider.

Stark ausgeprägt ist hier die Organisation der Textstruktur. Die Probanden gebrauchen sprachliche und grafische Mittel der Textgestaltung wie Verben und Ausdrücke zur Äußerung der persönlichen Meinung, adverbiale Bestimmungen zur Ein- und Ausführung der Argumentation und Absätze zur thematischen Gliederung der Texte. Dies alles sind Zeichen für den strategischen Aufbau einer deutlich und ordentlich strukturierten Argumentation.

Auch für die CEM-Gruppe stehen fachspezifische Interessen im Mittelpunkt der Argumentation und beeinflussen die sprachliche Gestaltung der Texte im lexikali-

schen und syntaktischen Bereich. Die Syntax dieser Texte ist komplexer als die der CLA-Gruppe: Die verwendeten Satzverknüpfenden Mittel verweisen jedoch nicht nur auf argumentative Zwecke, sondern sie dienen vielmehr auch der Deskription. Diese sprachlichen Mittel weisen hier auf den Willen hin, einerseits die eigene Meinung zur Initiative Liechtensteins auszudrücken, andererseits die Argumentation in einen fachbezogenen Rahmen, d.h. die marketingorientierte Wirkung der Marke, einzubetten. Der Gebrauch von wertenden Adjektiven dient demzufolge der Bewertung der Initiative Liechtensteins. Die Variation im Gebrauch sprachlicher Mittel ist auf die im Vergleich zur CLA-Gruppe erweiterte Mehrsprachigkeit dieser Gruppe zurückzuführen. Hier zeigen die Probanden ihre eigentliche Stärke.

Was die Organisation des Textes anbelangt, zeigt diese Gruppe dagegen die Tendenz zum reproduktiven Gebrauch lexikalischer (siehe die rhetorische Verwendung von *und*) und textueller Modelle (siehe die Logobeschreibung) durch Übernahme vorgegebener Muster. Als weitere Mittel zur Organisation der Textstruktur werden einfache Verben und Ausdrücke zur Äußerung der persönlichen Meinung wie auch die grafische Textgliederung durch Absätze gebraucht. Das eigentlich textstrukturierende Element ist hier die Wechselwirkung zwischen argumentativen und beschreibenden Textsegmenten.

Die LET-Gruppe argumentiert tendenziell wert-orientiert und zeigt dadurch eine kritische Haltung. Das spiegelt sich in einem stark variierenden Gebrauch lexikalischer und Satzverknüpfender Mittel wider. Mit der häufigen Verwendung von Satzverknüpfungsmitteln zeigen die LET-Texten eine Tendenz zur hypotaktischen Satzverknüpfung sowie zu Infinitivkonstruktionen.

Im Allgemeinen hat diese Gruppe die Neigung, Lexeme zu verwenden, die nicht unbedingt im Laufe der Vorbereitung der Aufgabe bzw. des Kurses gelernt, sondern aus anderen Kontexten produktiv transferiert wurden. Der raffiniertere Gebrauch der Sprache wird auch im Spiel mit sprachlichen Nuancen deutlich, wie z.B. im Gebrauch von wertenden Wörtern und Sprachmitteln der Intensivierung zur Äußerung der eigenen Stellungnahme, oder im rhetorischen Gebrauch des koordinierenden *und*. Das bestätigt die Tendenz zu einem variierenden Gebrauch der Fremdsprache als Mittel zur Äußerung individueller Einstellung, d.h. zur Hervorhebung von positiven bzw. negativen Aspekten oder von Vorteilen bzw. Nachteilen bezüglich des Argumentationsgegenstandes. Demzufolge rückt der Standpunkt der VerfasserInnen in diesen Texten stärker in den Vordergrund als im Falle fachbezogener Argumentation. Als Mittel der Textgestaltung und zur Organisation der thematischen Entfaltung ist hier der Gebrauch von Textadverbien stark ausgeprägt.

Die gleiche Gruppe neigt auch zur produktiven Anwendung des Gelernten, also zur eigenständigen Verarbeitung vorgegebener Modelle. Solche Merkmale können auf zwei Aspekte zurückgeführt werden: Einerseits auf die mehrsprachige schulische und akademische Lernerfahrung der Probanden; andererseits auf den im akademischen Bereich erlebten immersiven Deutschunterricht, der den positiven Transfer und die produktive Anwendung des Gelernten fördert.

Als Antwort auf meine anfangs formulierte Fragestellung möchte ich hier zusammenfassend festhalten, dass die Probanden versuchen, den Adressaten durch diejenigen Inhalte und sprachlichen Mittel zu überzeugen, die ihr Wissen prägen. Sie verhalten sich stark disziplinspezifisch, sowohl was die Inhalte ihrer Argumentation anbelangt, als auch in der Wahl der sprachlichen Mittel.

So lässt sich als Endergebnis meiner Fallstudie festhalten, dass die Argumentationsweisen in allen drei Gruppen stark von den unterschiedlichen Denkweisen der Schreibenden geprägt sind, was sich wiederum auf die Beeinflussung durch die institutionelle Situation wie auch durch den Zweck der Kommunikation zurückführen lässt. Damit möchte ich an die anfangs zitierte theoretische Position von Konrad Ehlich (1986/2000², 191-194; Ehlich/Rehbein 1986) wieder anknüpfen und die Ergebnisse meiner Fallstudie als empirischen Beleg dafür ansehen, dass die hier analysierten Sprechhandlungen durch die drei oben erwähnten funktional-pragmatischen Faktoren mitbestimmt werden: Der kommunikative und situationale, d.h. akademische Zusammenhang bestimmt das „wissenschaftliche“ Sprechhandeln der Schreibenden, die Wahl der Wissens Elemente, die in den Texten verbalisiert werden, wird durch den argumentativen Zweck der durchgeführten Sprechhandlung beeinflusst, und schließlich spielen die fachspezifischen Wissensbestände, die jede der drei (Lern-)Gemeinschaften charakterisieren, eine wichtige Rolle im Verhältnis einerseits zur Wirklichkeit, und zwar in der Wahl der Inhalte, andererseits zur sprachlichen Äußerung, d.h. in der Wahl der Sprachmittel der Argumentation.

5 • Bibliographie

- BAYER, Klaus (1999): *Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse*. Opladen–Wiesbaden: Westdeutscher.
- BRINKER, Klaus (2005⁹): *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Schmidt.
- DUDENREDAKTION (2005): *Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag.
- EGGS, Ekkehard (2000): *Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen*. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager Sven F. (Hrsg.) *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistic of Text and Conversation, HSK Band 12.1*. Berlin–New York: de Gruyter. S. 397-414.
- EHLICH, Konrad / REHBEIN, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- EHLICH, Konrad (1986/2000²): *Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren*. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin–New York: de Gruyter. S. 183-202.
- EHLICH, Konrad (1993/2007a): *Eintrag „Einige Sprechhandlungen“ aus dem Metzler-Lexikon Sprache*. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.) 2007. *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 1: *Pragmatik und Sprachtheorie*. Berlin: De Gruyter. S. 223.

- EHLICH, Konrad (1993/2007b): *Eintrag „Argumentation“ aus dem Metzler-Lexikon Sprache*. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 3: *Diskurs, Narration, Text, Schrift*. Berlin: De Gruyter. S. 111.
- EHLICH, Konrad (1994/2007): *Sprache als System vs. Sprache als Handlung*. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 1: *Pragmatik und Sprachtheorie*. Berlin: De Gruyter. S. 101-123.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen* (2001). Berlin: Langenscheidt.
- GRUNDLER, Elke / VOGT, Rüdiger (Hrsg.) (2006): *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien*. Tübingen: Stauffenburg.
- HORNUNG, Antonie (2003): *Die Tesina – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden*. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter. S. 347-368.
- SPIEGEL, Carmen (2006): *Korpuslinguistik*. Heidelberg: Winter.
- SPIEGEL, Carmen (2006): *Argumentieren lernen im Unterricht – ein funktional-didaktischer Ansatz*. In: Grundler, Elke; Vogt Rüdiger (Hrsg): *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien*. Tübingen: Stauffenburg. S. 63-76.
- TOULMIN, Stephen (1957): *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TRAUTMANN, Caroline (2004): *Argumentieren. Funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Diskurse*. Frankfurt: Lang.
- TRAUTMANN, Caroline (2006): *Argumentieren im Seminar*. In: Grundler, Elke / Vogt, Rüdiger (Hrsg): *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien*. Tübingen: Stauffenburg. S. 107-121.
- WEINRICH, Harald (2003²): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim–Zürich–New York: Olms.
- WODE, Henning (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht*. Ismaning: Max Hueber.
- ZIFONUN, Gisela / HOFFMANN, Ludger / STRECKER, Bruno u.a. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.