

# **Textkompetenz beim Schreiben thailändischer Deutschstudierender am Beispiel von argumentativen Texten<sup>1</sup>**

## **Textual Competence in the Writings of Thai Students Majoring in German: A Case Study in Writing Argumentative Texts**

Supatcha Jennasombut

### **Abstract**

Diese Studie setzt sich mit der Untersuchung der Textkompetenzentwicklung beim Schreiben thailändischer Studierender mit Hauptfach Deutsch auseinander. Hauptziel der Arbeit ist zu erörtern, wie thailändische Deutschstudierende ihre Textkompetenz beim Schreiben am Beispiel von argumentativen Texten entwickeln. Ein nebenrangiges Ziel der Arbeit besteht darin, die Schwierigkeiten beim argumentativen Schreiben in der deutschen Sprache zu beschreiben. Zu diesem Zweck wurden die 15 Deutschstudierenden an der Thammasat Universität aufgefordert, monatlich während des Sommersemesters einen argumentativen Text zu schreiben. Insgesamt wurden 135 Untersuchungstexte analysiert.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen deutlich, dass im Laufe des Sommersemesters 2013 die meisten Probanden ihre Textkompetenz beim argumentierenden Schreiben entwickeln können. Eine deutliche Entwicklung besteht insbesondere in der Fähigkeit, mehrdimensional und reflektierend zu schreiben. Sie können also den strittigen Punkt aus mehreren Perspektiven betrachten. Zusätzlich finden sich bei der Mehrheit der Probanden Schwierigkeiten in folgenden Bereichen: Sachkompetenz, Sprachkompetenz und prozedurale Kompetenz.

**Kernbegriffe** : Textkompetenz beim Schreiben, Textkompetenz beim argumentativen Schreiben  
argumentative Texte

---

<sup>1</sup>Die Arbeit ist ein Teil der Dissertation von Supatchha Jennasombut.

## Abstract

The main purpose of this study is to investigate the improvement of Thai students' textual competence in writing in German. It also examines the textual features in their argumentative essays. The participants of the study are 15 Thai fourth/year students majoring in German at Thammasat University. Each student is assigned to write nine argumentative Texts, one text a month. There are total of 135 texts analyzed.

The results revealed that most students' textual competence in showing their critical ideas from different perspectives has improved. Findings of the study also suggests that the students encounter several difficulties in writing argumentative texts, namely, a limited competence in searching relevant information, in their linguistic and grammatical knowledge and in formulating an effective writing process.

**Keywords :** Textual competence in writings, Textual competence in argumentative writings, argumentative Texts

### Was ist „Textkompetenz beim Schreiben“?

Unter „Textkompetenz beim Schreiben“ versteht Portmann-Tselikas (2002: 14) „die Fähigkeit, selber Texte für andere herzustellen und damit seine Intentionen verständlich und adäquat mitzuteilen“. Um dies zu erreichen, muss der Verfasser nach Feilke (2012: 10) in der Lage sein, „die sprachlichen Voraussetzungen der Textkonstitution“ zu erfüllen und „die Komponenten der komplexen Texthandlung“ zusammenzustellen. Er muss also darüber nachdenken, „wie das geht, wenn man schriftlich erzählt, beschreibt, wenn man berichtet, was jemand gesagt hat oder wenn man ein Gegenargument, das noch gar nicht geäußert wurde, antizipierend entkräften möchte?“ (Feilke, 2012: 10). Das bedeutet, dass die Textkompetenz beim Schreiben mit Fähigkeiten in folgenden Bereichen verknüpft ist, und zwar die Kompetenzen,

- Texte kohärent und textsortenangemessen zu strukturieren
- über textsortenspezifische Sprachmittel zu verfügen

- die kommunikative Textfunktion zu erfüllen, indem die Perspektive des Lesenden berücksichtigt wird (vgl. Portmann-Tselikas. 2001: 7; Portmann-Tselikas. 2002: 14; Mohr. 2010: 337).

### **Was ist „ein argumentativer Text“?**

Unter „Argumentieren“ versteht man „solche sprachliche Handlungen, in denen etwas unter Kommunikationspartnern Strittiges mit dem Ziel geklärt wird, es unstrittig zu machen“ (Becker-Mrotzek. 2010: 3). In der kommunikativen Praxis handelt es sich dabei auch, wie Heinemann und Viehweger (1991: 249) betonen, um „das **ü**berzeugen des Partners bei der Suche nach angemessenen Problemlösungen“. Der Textproduzent hat die Absicht, den Rezipienten zu beeinflussen, Meinung und Einstellung des Rezipienten in eine gewisse Richtung zu steuern oder ihn zu einer bestimmten Handlung zu bringen. Beim Schreiben von argumentativen Texten beschäftigt sich der Schreibende also mit den folgenden Fragen: „wie kriege ich dich dazu zu erkennen, was ich denke, was ich von dir **m**öchte, was du tun oder glauben sollst?“ (Keller. 1995: 72). Argumentative Texte zeichnen sich daher durch ihre textuelle und stilistische Komplexität aus, die Studierende dazu zwingt, nicht nur auf die kausalen Aspekte zu achten, sondern zugleich die Sprache auch formal zu verarbeiten. Diese Art des Schreibens gilt aus diesem Grund als ein geeignetes Demonstrationsmittel **f**ür die Sprachkompetenz und die textbezogene **F**ähigkeit, bei der die kommunikative Kompetenz im Mittelpunkt steht.

### **Was ist „Textkompetenz beim argumentativen Schreiben“?**

Ausgehend von der Definition der „Textkompetenz beim Schreiben“ und von den Besonderheiten der argumentativen Texte wird die „Textkompetenz beim argumentativen Schreiben“ in dieser vorliegenden Arbeit als die **F**ähigkeit verstanden,

- einen Text zu schreiben, in dem die eigene Position zum strittigen Punkt explizit dargestellt wird und **st**ützende Details ange**f**ührt werden,
- Inhalte bzw. relevante Informationen innerhalb des Textes auf eine kohärente und nachvollziehbare Weise in einem gut gegliederten Text zu formulieren,

- eigene Gedanken, Einschätzungen, Wissen und Informationen anhand von textsortenangemessenen Sprachmitteln zu formulieren und
- die Perspektive des Lesers zu übernehmen, also das Denken, Fühlen oder Wollen von ihm zu bedenken (vgl. Augst u.a. 2007: 201 ff.; Becker-Mrotzeck; & Böttcher. 2012: 216 ff.).

### **Warum soll die Textkompetenz beim argumentativen Schreiben thailändischer Deutschstudierender untersucht werden?**

Thailändische Studienanfänger mit Deutsch als Hauptfach haben Probleme mit Textschreiben in der deutschen Sprache (vgl. Kusolrod. 2003: 220). Diese Schwierigkeiten zeigen sich auch deutlich in meiner empirischen Datenerhebung im Rahmen von einer Seminararbeit über die Untersuchung der Schreibkompetenz, die ich 2010 an Universitäten in Bangkok und im Großraum Bangkok gemacht habe, nämlich an der Chulalongkorn, Thammasat, Kasetsat und Silpakorn. Die Untersuchung ergab, dass viele thailändische Studienanfänger wenig in der Lage waren, argumentative Texte zu schreiben. Das halte ich für bedenklich, weil diese Art des Schreibens für den Lernerfolg an einer Universität eine besondere Rolle spielt. Studierende werden dort meist aufgefordert, Texte zu schreiben, in denen sie nicht nur informieren, beschreiben oder von der subjektiven Welt des Ichs erzählen, sondern auch ihre Meinungen zu kritischen Punkten äußern und sie sachorientiert begründen, um ihre Behauptungen einwandfrei akzeptabel zu machen.

Die Bedeutung der Kompetenz zum Argumentieren findet mandaneben auch im Abschnitt 24 des 1999 in Kraft getretenen thailändischen Bildungsgesetzes. Dabei geht es im Kern um eine lernerorientierte Unterrichtsgestaltung, die darauf abzielt, dass Lernende nach dem jeweiligen Potential das Gelernte auch im Alltagsleben anwenden können (vgl. Das 1999 in Kraft getretenethailändische Bildungsgesetz. n.d.: Online). Im Rahmen des Sprachlernens sollen sie dazu befähigt werden, mittels der gelernten Sprache ihre Einstellungen und Empfindungen darzustellen, etwas zu erklären, Meinungen zu äußern und andere zu überzeugen.

Aus eigenen Erfahrungen und aus mehreren Gesprächen mit Deutschlehrenden zeigte sich, dass Schreiben für viele Studierende eine Aufgabe ist, die unter Druck und Zwang zu bewältigen ist. Wenn Studierende öfter die Erfahrung machen, dass Schreiben ihnen eine Art 'Schreibschmerz' bereitet, dann könnte es sein, dass ihre Lernmotivation dadurch verdorben wird. Wenn diese 'Schmerz' vernachlässigt wird, kann ein Lernerfolg auch kaum erreicht werden, weil Schreiben eine grundlegende Kompetenz für den Wissenserwerb ist. Deshalb finde ich es wichtig und notwendig, sich mit diesem Forschungsthema zu beschäftigen.

## **Wie wird die Untersuchung der Textkompetenzentwicklung durchgeführt?**

### **Die Forschungsfrage**

Die Arbeit widmet sich der Frage: Wie entwickeln thailändische fortgeschrittene Deutschstudierende ihre Textkompetenz beim Schreiben von argumentativen Texten, und zwar die Fähigkeit,

- ihren eigenen Standpunkt darzustellen und sachorientiert zu begründen,
- adressatenorientiert zu schreiben und mögliche Einwände zu bedenken sowie zu entkräften,
- Sachverhalte logisch-adequat miteinander zu verknüpfen und
- eine deutlich ausgeprägte Struktur des argumentativen Textes zu erzeugen: einen Aufbau mit einer Einleitung, einem Diskussionsteil (Pro- und Kontra-Argumente) und einer Schlussfolgerung?

### **Die Probanden**

An der empirischen Untersuchung wirkten 15 ForschungsteilnehmerInnen mit. Die TeilnehmerInnen waren Studierende mit Hauptfach Deutsch an der Thammasat Universität. Sie befanden sich zum Untersuchungszeitpunkt im vierten Studienjahr des Bachelor-Studiums. 4 von 15 ForschungsteilnehmerInnen waren männlich, die übrigen 11 weiblich. 9 von 15 waren 21; 6 von ihnen waren 22 Jahre alt. 9 der ForschungsteilnehmerInnen hatten bereits einen Deutschlandsaufenthalt gemacht. Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte der ForschungsteilnehmerInnen die Möglichkeit zu einem intensiven und authentischen Kontakt mit der deutschen Sprache hatte. Zur Anonymisierung werden die ForschungsteilnehmerInnen in der Beschreibung der Untersuchung mit FT 1 bis FT 15 bezeichnet. Ein wichtiges Kriterium zur Auswahl dieser Probanden ist, dass sie den Schreibkurs „Schreiben III“ belegt haben, wobei eingeübt wurde, argumentative Texte zu schreiben. Das Hauptziel dieses Kurses ist die Vorbereitung der Deutschstudierenden auf die Prüfungen zum Goethe-Zertifikat C1. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Training, in formellen Kontexten zu argumentieren, die

Meinung zu verschiedenen Themen darzustellen, durch Beispiele zu verdeutlichen und zu begründen.

### Die Vorgehensweise

Im Juni 2013 wurden die 15 ForschungsteilnehmerInnen ganz am Anfang des Kurses Schreiben III angeregt, bestmöglichst drei argumentative Texte in der thailändischen Sprache zu schreiben, damit ihre vorhandene Textkompetenz in der Muttersprache sich deutlich darstellt. Um das Kopieren des Inhalts zu vermeiden, wurden sie zwei Wochen später aufgefordert, noch drei argumentative Texte im Deutschen zu demselben Thema zu schreiben. Die ersten drei Texte für die Analyse der vorhandenen Textkompetenz im *Thailändischen* sind:

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

Die weiteren drei Texte für die Untersuchung der vorhandenen Textkompetenz im *Deutschen* sind:

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

Die Ergebnisse der vorhandenen Textkompetenz in den beiden Sprachen wurden vergleichend dargestellt, um herauszufinden, in welche Aspekte diese Kompetenz von der Muttersprache ins Deutsche übertragen oder nicht übertragen wird. Um kontinuierliche Entwicklungsveränderungen zu erhalten, wurden die Probanden weiterhin angehalten, monatlich einen argumentativen Text zu schreiben, und zwar im Juli, August und September 2013 (der Kurs begann Anfang Juni 2013 und endete Ende September 2013). Das heißt, im Laufe des Schreibkurses schrieben sie drei Texte. Diese drei Texte für die Studie der Textkompetenzentwicklung sind:

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

Die Datenmenge für den Einzelfall umfasst neun Texte: Die ersten drei Texte stehen über die Analyse der vorhandenen Textkompetenz in der Muttersprache zur Verfügung, die weiteren drei über die Untersuchung der vorhandenen Textkompetenz in der deutschen Sprache und die letzten drei über die

Studie der Textkompetenzentwicklung im Laufe des Schreibkurses. Die Ergebnisse der vorhandenen Textkompetenz und der Textkompetenzentwicklung wurden vergleichend diskutiert.

**Die Kriterien zur Bewertung der Textkompetenzentwicklung**

Für die Untersuchung der argumentativen Schreibenkompetenz steht das ontogenische Stufenmodell für argumentative Texte (Augst u.a. 2007: 201 ff.) zur Verfügung. Das Modell besteht aus 4 Entwicklungsstufen: Subjektive Auswahl und assoziative Reihung, subjektive Auswahl und konnexive Kompetenzbildung, objektive Auswahl und analytische Komplexbildung und objektive Auswahl und synthetische Integration. Die vierstufige Entwicklung lässt sich wie folgt konkretisieren:

Stufe 1: subjektive Auswahl und assoziative Reihung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Text als Kundgabe, innerhalb deren der Schreiber recht unreflektiert assoziiert und auf seinem Ich-Erleben basiert seine Meinung äußert</li> <li>- Text als emotional geprägte Stellungnahme</li> <li>- schwach ausgeprägte Begründungen von aufgestellten Behauptungen</li> <li>- häufiges Vorkommen des Einleitungssatzes wie „Ich denke/finde, dass...“.</li> </ul>
Stufe 2: subjektive Auswahl und konnexive Kompetenzbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- emotional geprägte Meinungen und sachorientierte Begründungen</li> <li>- Anführen entweder von Pro-Argumenten oder von Kontra-Argumenten</li> <li>- eine Untermauerung der eigenen Meinung mit mehreren begründenden Zusätzen (Ich finde, dass..., weil... und weil...“),</li> </ul>
Stufe 3: objektive Auswahl und analytische Komplexbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sachorientierte Begründungen</li> <li>- Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten, strittige Sachverhalte aus mehreren Perspektiven betrachten</li> <li>- unvollständige argumentative Textstruktur</li> </ul>
Stufe 4: objektive Auswahl und synthetische Integration	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sachorientierte Begründungen</li> <li>- ein deutlich erkennbarer und logisch nachvollziehbarer Argumentationsgang, der einer Konklusion führt.</li> <li>- klare Positionierung und nachvollziehbares Begründen</li> <li>- eine deutlich ausgeprägte argumentative Textstruktur: ein Aufbau mit einer Einleitung (Problemaufriss), einem Diskussteil (Pro- und Kontra-Argumente) und einem Abschluss (Conclusio und/oder Schlusssatz).</li> </ul>

### Wie ist die Textkompetenzentwicklung thailändischer Deutschstudierender am Beispiel von argumentativen Texten?

#### Die vorhandene Textkompetenz

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Textanalyse über die vorhandene Textkompetenz im Thailändischen und im Deutschen in der Tabelle nebeneinander gestellt, damit man Veränderungen bzw. Unterschiede der Textkompetenzstufe der Einzelfälle deutlich sieht.

Tabelle 1: Darstellung der vorhandenen Textkompetenz im Thailändischen und im Deutschen

(FT mit Nummer)	Stufe der vorhandenen Textkompetenz					
	Thailändisch			Deutsch		
	Text a	Text b	Text c	Text A	Text B	Text C
FT 1	4	4	3	2	2	2
FT 2	2	2	2	2	2	2
FT 3	2	2	2	2	2	2
FT 4	4	4	4	2	4	4
FT 5	4	4	4	4	4	4
FT 6	4	4	4	4	4	2
FT 7	2	4	4	2	2	2
FT 8	2	2	4	2	4	3
FT 9	2	2	2	3	2	2
FT 10	4	4	4	2	4	4
FT 11	2	2	2	2	2	2
FT 12	4	4	4	4	4	4
FT 13	4	3	4	3	3	3
FT 14	2	2	2	2	2	2
FT 15	2	2	2	2	2	2

Sieben der ForschungsteilnehmerInnen (FT 2, FT 3, FT 5, FT 11, FT 12, FT 14, FT 15), also fast die Hälfte der Probanden, befinden sich beim Verfassen von muttersprachlichen und deutschsprachigen Texten auf der gleichen Entwicklungsstufe. Es ist anzunehmen, dass sie ihre vorhandene Textkompetenz im Thailändischen auf die deutsche Sprache übertragen können. Fünf von ihnen befinden sich auf Stufe 2, die übrigen zwei auf Stufe 4. Sechs von fünfzehn Probanden (FT 1, FT 4, FT 6, FT 7, FT 10, FT 13) sind nicht bzw. nur in begrenztem Maße in der Lage, die Schreibstrategien in der Muttersprache beim Verfassen deutschsprachiger Texte zu verwenden. Dabei geht es meistens um eine Kompetenzreduzierung von der 4. zur 2. Stufe. Nur bei FT 13 schwankt die Kompetenz zwischen Stufe 4 und 3. Interessanterweise ist zu bemerken, dass die Textkompetenz von



FT 8 beim Verfassen deutschsprachiger Texte ein bisschen höher ist. Der Fall gilt auch für FT 9, aber die Veränderung zeigt sich nicht so deutlich wie bei FT 8. Bei näherer Betrachtung wird ersichtlich, dass FT 8 einen Teil der Informationen der Aufgabenstellung für das Textschreiben entnimmt. Dadurch enthalten seine Texte komplexere Sachverhalten und komplexere Argumentationen.

Betrachtet man die Textkompetenzstufeein bißchen eingehender, so wird ersichtlich, dass bei der Mehrheit der ForschungsteilnehmerInnen die Textkompetenz im Deutschen auf Stufe 2 steht. Bezogen auf die in dieser Arbeit verwendeten Kriterien könnte man als Erklärung dafür angeben, dass der Hauptgrund des Kompetenzunterschieds in einereingeschränkten Fähigkeit zur intersubjektiven Sachverhaltsdarstellung liegt. Es ist darauf hinzuweisen, dass schon vor der Teilnahme am Schreibkurs *Schreiben III* viele Probanden den strittigen Punkt mehrseitig mehr oder weniger betrachten können und daraus Argumente intersubjektiv formulieren. Aber diese Kompetenz ist inkonstant. Die schwankende Fähigkeit könnte neben dem mangelnden Textsortenwissen auch beispielsweise mit dem Schreibthema, mit dem sie sich nicht vertraut fühlen, mit individuellen Interessen und Vorkenntnissen oder sogar mit dem emotionalen bzw. gesundheitlichen Zustand des Individuums zum Schreibpunkt zusammenhängen.

Tabelle 2: Darstellung der Zahl der ForschungsteilnehmerInnen auf der jeweiligen Stufe der vorhandenen Textkompetenz beim argumentativen Schreiben im Thailändischen und Deutschen

Stufe der Textkom- petenz	Zahl der ForschungsteilnehmerInnen (15)					
	Thai Text a	Deutsch Text A	Thai Text b	Deutsch Text B	Thai Text c	Deutsch Text C
1	-	-	-	-	-	-
2	8	10	7	8	5	9
3	-	2	1	1	1	2
4	7	3	7	6	9	4

Der Vergleich zeigt deutlich, dass die Anzahl der Probanden mit der 4. Textkompetenzstufe beim Textverfassen in der Muttersprache viel höher ist in der deutschen Spracheals. Im Allgemeinen ist zu bemerken, dass die Probanden mit der 2. Kompetenzstufe, sowohl beim Textverfassen im Thailändischen als auch im Deutschen, meist an erster Stelle stehen. Nur wenige Probanden stehen auf Stufe 3. Es kann daher angenommen werden, dass viele ForschungsteilnehmerInnen vor der Teilnahme am Schreibkurs noch nicht gut in der Lage sind, beim argumentativen Schreiben die Ichbetroffenheit zu überwinden und sachorientiert sowie mit kritischer Distanz zu schreiben.

### **Merkmale vorhandener Textkompetenz im Thailändischen**

Bei der Betrachtung der vorhandenen Textkompetenz im Thailändischen lassen sich 2 Gruppen der Probanden unterscheiden: Bei etwas mehr als der Hälfte der ForschungsteilnehmerInnen (8 Probanden) ist eine sachbezogene Darstellung deutlich erkennbar, während die übrigen (7 Probanden) die Ichbezogenheit in den Vordergrund stellen.

Bei der ersten Gruppe der Probanden steht eine Begründung mit alltagsbezogenen Ereignissen und Allgemeinwissen im Mittelpunkt. Hier finden sich zwar persönliche Gefühle und eine subjektive Perspektive, aber dieser expressive Charakter wird immer noch in den Hintergrund gedrängt. Sie sind fähig, den kritischen Punkt aus mehreren Perspektiven zu betrachten und Pro- und Kontra-Argumente vorzubringen. Der Umgang mit denkbaren Meinungsabweichungen ermöglicht einerseits eine Diskussionsteil des argumentativen Textes andererseits eine mehrseitige und schlagkräftige Begründung der aufgestellten These. Dieser Sachverhalt kann mit folgendem Textbeispiel verdeutlicht werden:

Nachteil: (...) คนไทยจำนวนมากไม่น้อยได้ออกมาต่อต้านการมีอยู่ของรายการนี้เนื่องจาก ไม่สามารถทนเห็นความไม่เหมาะสมของ รายการนี้ได้อีกต่อไป ไม่ว่าจะเป็นกรณีที่ผู้เข้าประกวดหญิงเปลือยอกวาดรูป พร้อมกับอ้างว่าเป็นงานศิลปะ (...) รวมไปถึงพฤติกรรม การดำเนินรายการที่ไม่เหมาะสมอย่างยิ่งของพิธีกร (...)

Vorteil: ทุกคนมีความฝันและการแสดงของตนเองซึ่งเขาเหล่านั้นก็ต่างรอให้มนุษย์คนอื่นๆ ได้ชื่นชมกัน แต่จะมีซักกี่รายการ ที่จะรองรับความสามารถอันแตกต่างได้เท่ากับรายการ "Thailand's got talent" รายการที่เปิดโอกาสให้คนไทยทุกช่วงอายุ ทุกเพศได้ออกมาแสดงความสามารถอันโดดเด่นของตัวเองให้ผู้อื่นได้เห็นได้ชื่นชม (...)

Schluss: ฉันต้องการให้คนไทยทุกคนลองหันมาให้โอกาสกับรายการนี้อีกครั้งหนึ่ง เพราะการให้โอกาสของพวกเขาในครั้งนี้ มันได้เท่ากับว่าคุณได้ให้โอกาสการเติมเต็มความฝันของคนจำนวนมาก คุณพร้อมจะให้โอกาสพวกเขาหรือยัง (...) และด้วยเหตุผลที่กล่าว มาทั้งหมดในตอนต้นนี้ ก็คงจะเป็นเหตุผลเพียงพอที่จะทำให้คนไทยจำนวนมากลงมติเห็นพ้องต้องกันว่า "ประเทศไทยเราต้องการ Thailand's got talent ต่อไป" (FT 5 „Thailand's got talent – brauchen wir das?“)

Bei der anderen Gruppe, fast der Hälfte der Probanden, kommt das ichbezogene Schreiben vor. Beim Textverfassen stehen persönliche Interessen und eine emotionale Färbung im Vordergrund. Dieses Merkmal bewirkt die häufige Verwendung des Personalpronomens „ich“. Dieses „ich“ kommt oft in Kombination mit Verben des Meinens und Fühlens vor, z.B. „ich meine/denke/finde, dass ...“ oder „es gefällt mir (nicht), dass ...“, „ich mag es, wenn ...“. Dabei werden die verallgemeinernden Sprachmittel zwar verwendet, sie ermöglichen jedoch kaum eine objektive Darstellung der Sachverhalte, weil das Geschriebene in hohem Maße zu den individuellen Umständen, Bedürfnissen, der häuslichen Situation und dem Interessen des Schreibenden zählt. Der Gesamteindruck vom Text ist daher nicht anders als eine Erzählung von sich selbst. Strittige Sachverhalte werden dann nur aus Perspektive des Schreibenden betrachtet und einseitig begründet, und die Behauptung verliert dadurch ihre Überzeugungskraft. Die zu starke Beschäftigung mit sich selbst führt zur Abwesenheit des

Diskussionsteils der argumentativen Textes. Dies soll nun an folgendem Beispiel deutlich gemacht werden:

(...) เรื่องสาระความรู้ที่ผู้อ่านหาพบไม่ได้เลยจากรายการนี้ จากที่ดิฉันได้ติดตามชมรายการนี้ ดิฉันพบว่าผู้เข้าแข่งขันบางคนนั้น ไม่ได้แสดงความสามารถแต่มาแสดงจำอวดมากกว่า (...) ดิฉันจึงมองว่ารายการนี้ก็เพียงรายการบันเทิงรายการหนึ่งเพียงเท่านั้น จะมีหรือไม่มีรายการนี้ก็ไม่มีผลอะไร ถึงไม่มีรายการ Thailand's got talent ก็ต้องมีรายการอื่นที่มีลักษณะที่คล้ายคลึงกันเกิดขึ้นใหม่อยู่ดี (...) เมื่อเรามองว่ารายการนี้ไร้สาระ เราก็แค่เปลี่ยนไปชมรายการอื่นที่เราชอบมากกว่า ดิฉันไม่เห็นความสำคัญอะไรที่จะต้องมาถกเถียงเรื่องความต้องการในรายการนี้ เมื่อรายการนี้ไม่มีผู้สนใจ รายการนี้ก็จะถูกถอดถอนออกไปเอง (...) ( FT 15 „Thailand's got talent-brauchen wir das?“)

Berücksichtigt man den Adressatenbezug, lässt sich erkennen, dass fast alle muttersprachlichen Untersuchungstexte Spuren von Leserantizipation enthalten. Die Leserbewusstheit erfolgt meistens durch den Perspektivenwechsel und die Verwendung von rhetorischen Fragen sowie einem direkten Ansprechen der Lesenden. Darüber hinaus findet sich auch der Gebrauch von gesprochener Sprache wie Modalpartikel, Aufforderungssätze und Vorschlagsätze.

Besonders auffällig aber nicht verwunderlich sind Sprachfehler, die vor allem die Orthografie und die Buchstabenauslassung betreffen. Diese Leichtsinnsfehler finden sich bei vielen ForschungsteilnehmerInnen, insbesondere bei FT 3 und bei FT 6. Die Fehler beeinträchtigen zwar die Verständlichkeit des Textes kaum, stören aber ab und zu den Lesefluss. Sie deuten auch auf eine unbewusste bzw. fehlende Überarbeitung hin.

### **Merkmale der vorhandenen Textkompetenz im Deutschen**

Hinsichtlich des Sprachwechsels beim Schreiben ist festzuhalten, dass der Inhalt in den deutschsprachigen Texten wegen des zweiwöchigen Abstands zum Schreiben im Thailändischen nicht identisch mit dem in der Muttersprache ist. Bei fast allen Probanden werden manche Informationen beim Textschreiben im Deutschen weggelassen bzw. reduziert.

Auffallend ist bei der Mehrheit der ForschungsteilnehmerInnen die Begründung des eigenen Standpunkts mit persönlichen Vorlieben, Interessen und individuellen Umständen. Sie verfassen ihre Texte ganz direkt aus Selbsterlebnissen heraus, ohne eigene Erfahrungen differenziert und überlegt zu betrachten. Die meisten deutschsprachigen Texte sind daher maßgeblich durch assoziativen Gedankenfluss und durch eine subjektive Betroffenheit der Schreibenden bestimmt. Es fällt den meisten Probanden schwer, die Ich-Perspektive loszulassen und einen strittigen Punkt aus fremden Perspektiven zu betrachten. Mögliche Pro- und Kontra-Argumente werden nicht oder kaum in Betracht gezogen. Den Texten fehlt daher ein Diskussionsteil. Die Leserbewusstheit in den meisten deutschsprachigen Texten erfolgt durch rhetorische Sprachmittel wie rhetorische Fragen („Was denken Sie damit?“, „Ist es wahr?“

und „Ist es wichtig?) oder am häufigsten durch die Verwendung des inkludierenden Pronomens „wir“, und bleibt also nur an der Textoberfläche.

Besonders auffällig beim Textverfassen in der deutschen Sprache ist der häufige Gebrauch metakommunikativer Formulierungen wie z.B. bei der Meinungsäußerung: „ich denke/finde, dass ...“, „ich bin davon überzeugt, dass ...“, „meiner Meinung nach“, „ich bin der Ansicht, dass ...“ oder bei der Zusammenfassung: „zusammenfassend kann man sagen, dass ...“ und „zusammengefasst lässt sich sagen, dass ...“. Diese metakommunikativen Formulierungen dienen zwar als Steuerungshilfe für den Schreibenden und als Verstehenshilfe für den Lesenden, aber wenn sie zu häufig vorkommen, dann enthalten die Texte in hohem Maße Subjektivität. Der Grad der Ichbezogenheit in den deutschsprachigen Texten ist im Vergleich zu den muttersprachlichen Texten aus diesem Grund viel höher. Dies soll nun an einem Beispiel deutlich gemacht werden:

(...) Ich bin der Meinung, dass „Thailand's got talent“ nicht eine gute Show ist. Denn es gibt so viele Teilnehmer, die so viele unterschiedene Talent gibt. Ich finde es ist nicht einfach über den Gewinner zu entscheiden. Ich denke, in der Show gibt es nicht nur die Teilnehmer, die das interessante Talent präsentieren, (...). Ich bin der Meinung, dass es ungeeignet war (...). Aber in Wirklichkeit finde ich, dass (...) Bei mir brauche ich diese TV Show nicht (...) (FT 11 Thailand's got talent-brauchen wir das?).

Nicht wenige Texte in der deutschen Sprache enthalten Brüche. Die Brüche liegen im Inhalt und in der Sprache. Manche Texte sind so fehlerhaft, dass sie an mehreren Stellen nicht verständlich sind. Bei den inhaltlichen Brüchen geht es um eine unzureichende Kompetenz, Inhalte bzw. Sachverhalte logisch-adäquat einzuordnen bzw. Textkohärenz zu kontrollieren. Dies kann an folgenden Beispielen verdeutlicht werden:

#### Beispiel für Textbrüche in der Sprache

Ich danke [denke], dass sie dünn sein möchten, weil sie Media in Television oder im Internet ziehen [sehen] (...). Viele Model [Fotomodelle] oder Schauspielerin in Television sein dünn und denken, dass sie schön sein, darum flogen [folgen] sie die Model [Fotomodellen] und Schauspielerin. (...), ich glaube, dass sie falus [falsch] gedacht haben (FT 1 Dünn-schick oder schädlich?).

#### Beispiel für Textbrüche im Inhalt

(...) Zu dünn ist ja nicht gut. Es gibt sicherlich gesundheitliche Probleme, falls unser Körper voll aus Fett besteht. Zum Beispiel, wir haben dann Probleme beim Atmen und eventuell tut das Bein wegen des Übergewichts weh usw. Auf jeden Fall sehen sie gesunder als Frauen, die zu dünn sind. Trotzdem sollen sie noch für ihre Gesundheit abnehmen (...) (FT 13 Dünn-schick oder schädlich?).

Berücksichtigt man die Brüche im oben genannten Textbeispiel als Inhaltsbrüche, sieht man deutlich, dass der Sinnzusammenhang im Text nicht durchgängig gegeben ist. Dies zeigt sich etwa in

der Erwähnung des Dünnsseins. FT 13 leitet nämlich den Abschnitt mit dem Vorwurf über das Dünnssein ein („Zu dünn ist ja nicht gut“) aber schreibt hingegen in den folgenden Sätzen über negative Folgen des Dickseins und gibt sogar daneben Beispiele für Probleme dicker Leute. Die Kernaussage über das Dünnssein wird nicht fortgesetzt, sondern unmittelbar durch die Aussagen über das Dicksein unterbrochen.

**Die Textkompetenzentwicklung**

Tabelle 3: Darstellung der entwickelten Textkompetenz beim argumentativen Schreiben im Deutschen

(FT mit Nummer)	Stufe der Textkompetenz im Deutschen					
	Vorhandene Textkompetenz			Textkompetenz im Laufe des Schreibkurses		
	Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
FT 1	2	2	2	3	3	3
FT 2	2	2	2	3	3	3
FT 3	2	2	2	3	3	3
FT 4	2	4	4	4	4	3
FT 5	4	4	4	3	3	3
FT 6	4	4	2	3	4	2
FT 7	2	2	2	3	3	3
FT 8	2	4	3	3	4	3
FT 9	3	2	2	2	2	2
FT 10	2	4	4	3	4	3
FT 11	2	2	2	3	4	3
FT 12	4	4	4	4	4	4
FT 13	3	3	3	3	4	4
FT 14	2	2	2	2	3	3
FT 15	2	2	2	2	2	3

Die meisten ForschungsteilnehmerInnen, und zwar 9 Probanden (FT 1, FT 2, FT 3, FT 7, FT 8, FT 11, FT 13, FT 14 und FT 15), können im Laufe des Schreibkurses ihre Textkompetenz beim argumentativen Schreiben entwickeln. Dabei geht es im Wesentlichen um die Leistungssteigerung von der 2. zur 3. Stufe, anders formuliert: Von der subjektiven zur intersubjektiven Sachverhaltsdarstellung. FT 4, FT 5, FT 6 und der FT 10 hingegen haben im Laufe der Zeit eine geringere Textkompetenz als vorher. Bei FT 4, FT 5 und FT 10 liegt der Grund für die reduzierte Textkompetenz in der unzureichenden Fähigkeit zur Gestaltung eines kohärenten Textes, bei FT 6 in der einseitigen Darstellung der Sachverhalte. Bei FT 9 bleibt die Textkompetenz unveränderlich auf Stufe 2. Eine Entwicklung sieht man auch nicht bei FT 12, sie befindet sich nämlich vom Kursanfang bis zum Kursende immer auf Stufe 4.

Verallgemeinernd kann man sagen, dass die meisten ForschungsteilnehmerInnen im Laufe der Zeit ihre Kompetenz hinsichtlich argumentativen Schreibens entwickeln können.

Zum Vergleich der Anzahl der ForschungsteilnehmerInnen mit den jeweiligen Entwicklungsstufen beim Textverfassen vor und im Laufe vom Schreibkurs werden die Ergebnisse in folgender Tabelle nebeneinander dargestellt:

Tabelle 4: Darstellung der Zahl der ForschungsteilnehmerInnen auf der jeweiligen Stufe der Textkompetenz am Anfang und im Laufe des Schreibkurses im Deutschen

Stufe der Text- kompetenz	Zahl der ForschungsteilnehmerInnen (15)					
	Vorhandene Textkompetenz			Textkompetenz im Laufe des Schreibkurses		
	Text A	Text B	Text C	Text I	Text II	Text III
1	-	-	-	-	-	-
2	10	8	9	3	2	3
3	2	1	2	10	6	10
4	3	6	4	2	7	2

Die Tabelle zeigt deutlich, dass am Anfang des Schreibkurses die größte Gruppe die Probanden auf der 2. Kompetenzstufe sind. Eine kleine Anzahl der ForschungsteilnehmerInnen befindet sich auf Stufe 3 und 4. Ein ganz unterschiedliches Bild erhält man bei der Betrachtung der Textkompetenz im Laufe des Schreibkurses: Die meisten ForschungsteilnehmerInnen stehen dabei auf Stufe 3, nur beim Text II auf Stufe 4. Eine kleine Anzahl der Probanden befindet sich auf der 2. Stufe. Dabei ist zu bemerken, dass die Anzahl der ForschungsteilnehmerInnen mit der 4. Stufe auch sinkt. Daran anknüpfend wird deutlich, dass die meisten ForschungsteilnehmerInnen besser imstande sind, argumentative Texte zu schreiben, und zwar im Bereich der objektiven Sachverhaltsdarstellung und mehrdimensionalen Betrachtung eines kritischen Punkts, aber noch nicht in der Lage sind, einen homogenen und kohärenten Text zu schreiben bzw. alle nötigen argumentationsspezifischen Bedingungen zu erfüllen.

#### Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse meiner Untersuchung kann man wie folgt zusammenfassen: Bezogen auf die Kriterien zur Bewertung der Textkompetenzentwicklung lassen sich die Probanden grob in drei Gruppen teilen: Probanden mit entwickelter Textkompetenz, Probanden mit unveränderlicher Textkompetenz und

Probanden mit reduzierter Textkompetenz. Im Folgenden soll auf die einzelne Gruppe eingegangen werden:

I. Probanden mit entwickelter Textkompetenz

Diese Gruppe ist die größte Anzahl der ForschungsteilnehmerInnen. Sie beträgt 9 Probanden, d.h. FT 1, FT 2, FT 3, FT 7, FT 8, FT 11, FT 13, FT 14, FT 15. Diese Probanden lassen sich noch weiter nach ihrem Kompetenzentwicklungsbereich in zwei Gruppen teilen: Textkompetenzentwicklung im Bereich der intersubjektiven Sachverhaltsdarstellung und im Bereich der textsortenangemessenen Strukturierung.

a. Textkompetenzentwicklung im Bereich der intersubjektiven Sachverhaltsdarstellung

Der Kompetenzentwicklung in diesem Bereich gehören 8 Probanden an: FT 1, FT 2, FT 3, FT 7, FT 8, FT 11, FT 14, FT 15. Diese Probanden können ihre Textkompetenz von der 2. zur 3. Stufe entwickeln, d.h. vom subjektiven zum intersubjektiven Textschreiben. Allerdings können sie die vollendete Kompetenzstufe nicht erreichen, weil sie folgende Probleme haben:

- Problem mit begrenztem Sprachwissen: Die Probanden, die mit diesem Problem konfrontiert werden müssen, sind FT 1, FT 2 und FT 3. Besonders die Texte der FT 1 und FT 3 sind so fehlerhaft, dass man an mehreren Textstellen den Sinnzusammenhang nicht erfassen kann. Die Kohärenzgestaltung beim Lesen erfolgt daher nur mit großer Mühe.
- Problem mit der hierarchischen Organisation der Informationseinheit: FT 7, FT 8 und FT 11 haben keine besonderen Schwierigkeiten mit einem normgerechten Sprachgebrauch, trotzdem gelingt es ihnen nur schwerlich, einen kohärenten Text zu verfassen, weil sie wegen des Zuwachs an Informationen weniger in der Lage sind, an manchen Textstellen die Sachverhalte logisch-adäquat miteinander zu verknüpfen.
- Problem mit der Gestaltung sachorientierter Argumentationen: FT 14 und FT 15 verfassen ihre Texte in hohem Maße aus persönlichen Vorlieben und Interessen heraus. Obwohl sie in der Folgezeit lernen, einen kritischen Punkt aus fremden Perspektiven zu betrachten, geht es dabei häufig nur noch um eine Berührung möglicher Gegenargumente und um den hohen Grad der Ichbezogenheit in der Sachverhaltsdarstellung. Trotz des Anführens von Pro- und Kontra-Argumenten werden die Texte noch durch einen egozentrierten Charakter gekennzeichnet.

b. Textkompetenzentwicklung im Bereich der textsortenangemessenen Strukturierung

In diesem Fall sprechen wir von FT 13. Der Proband kann bereits bei der vorhandenen Textkompetenz strittige Sachverhalte vielseitig betrachten, ist aber noch nicht imstande, wegen der unnachvollziehbaren Einordnung der Informationen einen homogenen und kohärenten Text zu verfassen. Er kann im Laufe des Kurses dieses Problem lösen und die Kompetenzstufe 4 erreichen.

## II. Probanden mit unveränderlicher Textkompetenz

Dieser Gruppe der Probanden gehören FT 9 und FT 12 an. Die beiden stehen vom Kursanfang bis zum Kursende auf unveränderlicher Kompetenzstufe. FT 12 hat im Allgemeinen keine besonderen Schwierigkeiten mit argumentativem Schreiben. Er befindet sich nämlich schon vom Anfang an auf Stufe 4. Bei FT 9 erhält man dagegen ein unterschiedliches Bild: Er betrachtet die Problematik nur aus eigener Sicht. Die Ichbezogenheit verhindert eine Kompetenz zum mehrdimensionalen Denken und führt zu einem fehlenden Diskussionsteil im Textaufbau.

## III. Probanden mit reduzierter Textkompetenz

Die Probanden dieser Gruppe sind diejenigen, die vom Kursanfang an bereits eine hohe Textkompetenz besitzen aber im Laufe des Schreibkurses eine niedrigere Textkompetenz zeigen, d.h. FT 4, FT 5, FT 6 und FT 10. Diese Probanden stehen am Kursanfang meist auf Stufe 4 haben aber in der Folgezeit wegen des Informationszuwachses Schwierigkeiten mit der sinnstiftenden Formulierung der Inhalte. Daraus entstehen dann stellenweise Textbrüche. Bei FT 6 kommt daneben auch ein Problem mit der kritischen Distanz zum Geschriebenen vor, wenn das Schreibthema bestimmte Lebensaspekte berührt. Dabei gelingt es ihm nicht mehr, die Ichbetroffenheit zu überwinden und den strittigen Punkt mit fremden Augen zu sehen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass bei fast allen TeilnehmerInnen, die vor dem Schreibkurs ihre deutschsprachigen Texte nur aus individuellen Vorlieben und persönlichen Umständen heraus verfassen, die Entwicklung der Kompetenz zur sachbezogenen Begründung und zur Überlegung eines thematischen Gegenstandes aus mehreren Perspektiven eindeutig beobachtbar ist. Die Ichzentriertheit wird in den Hintergrund gedrängt, während Allgemein- und Erfahrungswissen in den Vordergrund gestellt werden. Zu beachten ist aber, dass fast die Hälfte der Probanden, die vorher Texte schon gut verfassen, nicht mit dem Problem der kohärenten Textgestaltung fertigwerden, wenn es zunehmende Informationen gibt. Darüber hinaus sieht man, dass manche Probanden wegen ihres eingeschränkten Wissens über Wortschatz und grammatische Regeln wenig in der Lage sind, alles verständlich zu vermitteln, was sie ausdrücken wollen (insbesondere FT 1 und FT 3).

### **Was sind-Probleme beim Schreiben von argumentativen Texten?**

Argumentatives Schreiben erscheint den meisten ForschungsteilnehmerInnen als schwierige Aufgabe, weil argumentative Texte sich durch ihre textuelle und stilistische Komplexität auszeichnen und, die Studierende dazu zwingt, nicht nur auf die inhaltlichen (kausalen) Aspekte zu achten, sondern zugleich die Sprache auch formal zu verarbeiten. Bei der Mehrheit der Probanden sind Probleme in



folgenden Bereichen zu finden: Sachkompetenz, Sprachkompetenz und prozedurale Kompetenz (Methodenkompetenz: Wissen über Strategien zur Bewältigung von Problemsituationen wie z.B. Planen, Überarbeiten, Recherchieren usw.):

### 1. Sachkompetenz

Zwar ist die Abwendung von der Verteidigung der eigenen Position mit persönlichen Eindrücken, Interessen und Selbsterlebnissen hin zur Begründung mit Erfahrungs- und Allgemeinwisseneindeutig beobachtbar, doch gilt es, wie anhand der Analyseergebnisse gezeigt werden konnte, nur unter folgender Einschränkung: Es gibt keine Bezugnahme auf bestimmte Sachverhalte aus anderen Textquellen bzw. auf externes Sachwissen. Das hat zur Folge, dass Pro- und Kontra-Argumenten nur egozentriert betrachtet werden, und der Text keine komplexen Sachverhalte enthält, die die Überzeugungskraft der Argumentation erhöhen und aussagekräftig machen können.

### 2. Sprachkompetenz

Viele Probanden haben Probleme mit dem eingeschränkten Wissen über konventionierte und textsortenspezifische Formulierungen. Sie haben keine Sprachaufmerksamkeit. Diese bewirkt nicht nur einen bewussten und normgerechten Umgang mit Sprache, sondern auch ein Nachdenken über Inhalte (vgl. Schmölzer-Eibinger.2008: 188).Viele Untersuchungstexte enthalten daher stellenweise unpassende Ausdrucksmittel, vor allem Verweismittel und Verknüpfungsmittel. Hier sieht man im Text Bruchstellen. Mit zunehmenden Informationen werden viele Probanden in die schwierige Lage gebracht, die Kohärenz bis zum Textende zu kontrollieren. Die Kohärenzbildung ist daher ein neues großes Problem. Das stört manchmal auch den ganzen Textaufbau.

Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass Probanden, die einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land gemacht haben, nicht immer gut in der Lage sind, schriftliche Äußerungen zu formulieren. Daraus kann man den Schluss ziehen, dass die Schreibkompetenz nicht immer durch die Alltagskommunikation im Zielsprachenland verbessert wird. Davon spricht auch Gnutzmann (2007: 66) in seinem Beitrag *Verständnis und Anwendung von Text(en) im Fremdsprachenunterricht*, wenn er schreibt dass „fortgeschrittene Lernende mit hoher spontan-sprachlicher Kompetenz, wie sie etwa immersiv durch einen längeren Aufenthalt im Land der Zielsprache erworben werden kann, nicht notwendigerweise entsprechende schriftsprachliche Kompetenzen aufweisen“.

### 3. Prozedurale Kompetenz (Methodenkompetenz)

Bewusste Planung, Informationsrecherche und distanzierte Überarbeitung spielen beim Schreiben nur eine untergeordnete Rolle. Eindeutig beobachtbar sind bei fast allen ForschungsteilnehmerInnen daher sprunghafte Inhalte und Sprachfehler, die meist aus Leichtsinn gemacht werden.

**Wie kann man die gefundenen Probleme beim argumentativen Schreiben lösen?**

Um die gefundenen Kompetenzlücken im argumentativen Schreiben zu schließen, wird in folgenden Abschnitten ein didaktisches Übungskonzept vorgestellt. Das vorgeschlagene Übungskonzept ist ein flexibles einsetzbares didaktisches Instrumentarium, das aufgrund der in der empirischen Untersuchung gefundenen Schreibprobleme entwickelt wurde und ermöglichen würde, die Textkompetenz beim argumentativen Schreiben thailändischer Deutschlerner gezielt zu fördern. Es umfasst drei Arbeitsphasen: Die Phase der Sammlung von Informationen, die Phase der mehrdimensionalen Problembetrachtung und die Phase des Textschreibens.

In der Phase der **Sammlung von Informationen** sollen externe Informationen und sachbezogene Sachverhalte recherchiert werden. Dadurch wird der Vorrat an Inhalt und Sprachmitteln vergrößert, und die ichbezogene Perspektive, die bei der empirischen Untersuchung ganz auffällig ist, wird somit durch sachbezogene Sachverhalte ersetzt. Die vorgeschlagenen Aufgaben sind wie folgt:

1. Die Wissensaneignung durch Materialangebot und eigene Recherche: Der Lehrende verteilt den Lernenden entweder relevante Texte zum Schreibthema (die Texte können Artikel aus der Zeitung oder aus Magazinen sein.) oder er lässt sie die Informationen im Internet selber recherchieren.
2. Die Inhaltsangabe: Die Lernenden werden aufgefordert, Kerninhalte vom Gelesenen zusammenzufassen und schriftlich zu formulieren.
3. Die Textüberarbeitung: Es geht um eine Überarbeitung der Inhaltsangabe der anderen. Dabei wird die Fähigkeit der Lernenden gefördert, fremde Texte kritisch zu lesen und zu beurteilen.

Die Aufgaben zur **mehrdimensionalen Problembetrachtung** sollen die Lernenden dazu anregen, strittige Sachverhalte aus mehreren Perspektiven zu betrachten und Antwortmöglichkeiten zur Themafrage zu bedenken, um komplexe Argumente zu gestalten. Da Sprache sich häufig als Hindernisse für Äußerungen darstellt, steht das Training textsortenangemessener sprachlicher Formulierungen (z.B. Redewendungen, Stil, Satzbau usw.) dabei auch im Mittelpunkt. Die vorgeschlagenen Aufgaben sind

1. Übungen zur Selbstpositionierung und Begründung: Die Lernenden werden aufgefordert, eigenen Standpunkt zum strittigen Punkt zu präzisieren und zu begründen.
2. Übungen zur Darstellung der Pro- und Kontra-Argumente und zur Begründung: Die Lernenden werden trainiert, den strittigen Punkt aus mehreren Perspektiven zu betrachten und stützende Beispiele und Beweise anzuführen.

3. Übungen zur textsortenspezifischen Sprachverwendung: Die Lernenden üben ein, passende Redemittel zu benutzen, und zwar bei der Aneinanderreihung der Argumente, der Steigerung der Argumente und der Darstellung der Gegenargumente.

In der Phase des **Textschreibens** beziehen sich die vorgeschlagenen Aufgaben auf das Training des Textschreibens im Sinne eines problemlösenden Prozesses, der 3 Teilprozesse umfasst: Planen, Formulieren und Überarbeiten.

1. Planen: In diesem Schritt schreiben die Lernenden eine Textgliederung: Einleitung, Diskussionsteil und Schlussteil. Dabei lernen sie, Entscheidungen zu treffen, in welche Reihenfolge die Stoffsammlung zu überführen ist. Um dies zu leisten, werden Hilfsfragen vorgegeben. Die Hilfsfragen ermöglichen den Lernenden einen umfassenden Einblick in das, was das Thema beinhaltet, und helfen den Lernenden strittige Sachverhalte mit kritischen Augen zu sehen und bewahren sie womöglich vor einer Themaverfehlung.
2. Formulieren: In diesen Aufgaben sind die Lernenden gefordert, einen Text zu schreiben. Diese Aufgabe bietet die Gelegenheit, im Schritt des Planens bereitstellte Informationen und das bisherige Wissen praktisch anzuwenden und mit den Alltagserfahrungen der Lernenden zu verknüpfen. Dabei handelt es sich zusätzlich auch um eine bewusste und kontextsensitive Sprachverwendung. Verknüpfungsmittel werden bei der Reihung der Sachverhalte, Überleitung der Informationen oder bei der Darstellung der Gegenstände sowie der Einschränkung der aufgestellten These angemessen eingesetzt. Nötige Redewendungen werden als Formulierungshilfe vorgegeben.
3. Überarbeiten: In dieser Phase geht es um das eigene und fremde Überarbeiten. Um dies zu leisten, werden die folgenden Methoden zur Textüberarbeitung vorgeschlagen:

- „Deine Seite-meine Seite“ (Lange, 1999)

Der Lernende verfasst auf der linken Seite eines doppelseitigen Blattes seinen Text. Die rechte Seite wird jeweils freigehalten für den Dialog mit dem Partner bzw. dem Überarbeitenden des Textes. Diese Methode hat viele Vorteile. Sie ermöglicht eine ausführliche Kommentierung, so gar ein exemplarisches Weiterschreiben, Erweitern oder Ergänzen des Originaltextes und zeigt dadurch sehr viel über den Verstehensprozess des Lernenden und wie er diesen wahrnimmt und einschätzt. Eine Überarbeitung dialogischer Form ermöglicht dem Schreibenden daneben auch eine beachtliche Sensibilität für die Leserperspektive und Kommunikationssituation, oder anders formuliert: eine höhere Kommunikationskompetenz.

- Textlupe (Böttcher; &Wagner, 1993)

Dabei tauschen die Lernenden ihre Texte aus. Sie erhalten hierfür einen Beurteilungsbogen, was es ihnen erleichtert, den fremden Text oder eine bestimmte Textstelle „unter die Lupe zu nehmen“: Die Lernenden nehmen abwechselnd die Rolle des Schreibers und Lesers ein. Den Text genau und aufmerksam zu betrachten ist ein besonders intensives und komplexes Verfahren, um das bewusste und kontrollierende Lesen gezielt auf den geschriebenen Text zu richten. Die Lernenden arbeiten schriftlich in Kleingruppen (drei bis maximal fünf Lernende) mithilfe eines strukturierten Kommentarbogens:

Das hat mir besonders gut gefallen	Hier fällt mir etwas auf!	Hier habe ich noch Fragen!
...	...	...

#### Literaturverzeichnis

- Augst, Gerhard u.a. (2007). **Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter.** Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Becker-Mrotzcek, Michael; &Böttcher, Ingrid, (2012). **Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. 4 überarb. Neuauflage.** Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schneider, Frank; &Tetling, Klaus. (2010). **Argumentierendes Schreiben-lehren und lernen.** Retrieved May 21, 2012, from <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw>.
- Böttcher, Ingrid/Wagner, Monika.(1993). Kreative Texte bearbeiten. **Praxis Deutsch.** (119): 24-35.
- Das 1999 in Kraft getretene thailändische Bildungsgesetz.** (n.d.). Retrieved April 29, 2012, from [http://www.moe.go.th/edtechfund/fund/images/stories/laws/prb\\_study\(final\).pdf](http://www.moe.go.th/edtechfund/fund/images/stories/laws/prb_study(final).pdf).
- Feilke, Helmuth. (2012). Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In **Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung.** Edited by Feilke, Helmuth; &Lehnen, Katrin. pp.1-31. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Gnutzmann, Claus.(2007). Verständnis und Anwendung von Text(en) im Fremdsprachenunterricht. In **Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.** Edited by Bausch, Karl-Richard u.a. pp. 64-69. Tübingen: Narr.
- Heinemann, Wolfgang; &Vieheweger, Dieter. (1991). **Textlinguistik. Eine Einführung.** Tübingen: Narr.
- Keller, Rudi.(1995). **Zeichentheorie. Zu einer Theorie semiotischen Wissens.** Tübingen/Basel: Francke (= UTB 1849).

- Kusolrod, Prapawadee.(2003). **Zur Entwicklung eines Fernstudienangebots „Deutsch als Fremdsprache“ für Studienanfänger an der Ramkhamhaeng Universität Bangkok.** Dissertation. Kassel.
- Lange, Günther.(1999). Die Laufrichtung ändern. Überlegungen zu veränderten Bewertungsverfahren im Literatur- und Schreibunterricht. **Praxis Deutsch.** (155): 58-62.
- Mohr, Imke.(2010). Textkompetenz. In **Fachlexikon Deutsch als Fremd-und Zweisprache.** Edited by Barkowski, Hans;& Krumm, Hans-Jürgen.pp. 337-342.Tübingen.Narr.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001). Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache. In**Deutsch als Fremdsprache.** (1): 3-13.
- \_\_\_\_\_.(2002).Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In**Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren.** Edited byKrumm, Hans-Jürgen;&Portmann-Tselika, Paul R. pp. 13-43.Innsbruck. Studien Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine.(2008). **Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen.** Tübingen: Narr.