

Ungesteuerte Textkomposition

Schritte zu einem auf Spracherwerb ausgerichteten Fachsprachenunterricht (2)

von Alexander Imig

—— 言語習得 (language acquisition) を目指した、
日本の大学における人文・社会科学の専門分野のための
ドイツ語教育に向けて(2) ——
自由なテキスト・コンポジション

イミック・アレクサンダー

[日本語摘要]

第一章・導入部でシリーズ「言語習得 (language acquisition) を目指した、日本の大学における人文・社会科学の専門分野のためのドイツ語教育に向けて」との関連について簡単に説明したのち、第二章では本題に入って、ドイツ語圏および日本における外国語としてのドイツ語の授業での作文教授法の位置づけについて議論する。第三章では、本稿の要のひとつである、テキストという概念の語源的背景を吟味し学問的定義を提示する。即ち、テキストとは文字言語による行為の最小単位あるいはそれらの結合体である。このテキストという行為の目的は、口頭言語によるコミュニケーションと違って、可能な限りコンテキストから独立して理解され得るようになることにある。第四章では、このように定義されたテキストが実際にどのように教授されるかを、筆者が2002/03年に実行に移した授業構想を例に明らかにしてゆく。さらに第五章では「自由なテキスト・コンポジション」を二つの目的の結合として明確化する。即ち、「テキスト・コンポジション (Textkomposition)」とはテキスト作成の方法であり、「自由な (ungesteuert)」とは、学生がただ単にテキストを作成するだけではなくテキスト

作成を通して言語的行為を習得し、しいてはドイツ語を使いこなすことを身につけることができるということを意味する。

Gliederung

- I. Einleitung
- II. Zum Stellenwert des Schreibens im Sprachunterricht
 1. In Deutschland
 2. In Japan
 3. Was kann Didaktik?
- III. Text
 1. Text, Satz und Äußerung
 2. Definition: Text=Handlung
 3. Traditionelle Grammatik
 4. Eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten im Zertifikat Deutsch
- IV. Eine Unterrichtskonzeption als Verdeutlichung
 1. Handlungsmöglichkeiten
 2. Lehrziel: interkulturelle Kompetenz
 3. Fehlerbehandlung
- V. Schreibdidaktik: Textkomposition
 1. Konsequenzen aus dem Unterricht
 2. Composition
 3. Textkompetenz
 4. Desiderate

Literaturverzeichnis

I. Einleitung:

Aufgrund des eingeschränkten Umfangs des Artikels und der Vielgestaltigkeit des Themas ist diese Arbeit notwendigerweise von einer großen Dichte. Ich bitte die mangelnde Redundanz und Präferierung von Nominalphrasen zu entschuldigen und hoffe damit der Verständlichkeit keinen Abbruch getan zu haben.

Zu den Intentionen dieses Artikels: Eine aus der Praxis stammende

Fragestellung : Wie kann in Japan ein Fachsprachenunterricht eingeführt werden, der den Spracherwerb verbessert ? In diesem Artikel wird auf definierte Begriffe und Theoriezusammenhänge aus dem ersten Teil (Teil 1 a : Wortschatz- und Spracherwerb und Teil 1 b : Begriffsbildung in den Wissenschaften) Bezug genommen. Auf (kurze) Definitionen, der in dem ersten Teil verwendeten Begriffe, wird trotzdem nicht verzichtet, da auch dieser Artikel für sich allein verständlich sein soll ; auf einige Grundfragen des Spracherwerbs muss jedoch verwiesen werden.

Im Zentrum dieses Artikels stehen jedoch Begriffe wie "Schreiben", "Komposition" und besonders "Text", die nach und nach definiert werden müssen.

II. Zum Stellenwert des Schreibens im Fremdsprachenunterricht

1. In Deutschland

Natürlich wurde auch im Fremdsprachenunterricht immer schon geschrieben. Vokabeln mussten notiert und schriftliche Hausaufgaben angefertigt werden. Wenn man unter "Schreiben" das Anfertigen von Notizen versteht, um das Gedächtnis zu entlasten, dann ist Schreiben im Fremdsprachenunterricht, wie in jedem anderen Unterricht von zentraler Bedeutung. Dies ist jedoch nicht die Intention dieses Artikels, weshalb die Überschrift auch "Textkomposition" lautet. Es geht nicht um den Akt des Schreibens als solchen, sondern es geht um ein Ergebnis, um ein Schreiben bei dem Texte produziert werden sollen. Diese Form des Schreibens war im Fremdsprachenunterricht in Deutschland lange Zeit aus der Mode gekommen. Der kommunikative Ansatz sah Schreiben als zweitrangige Fertigkeit an: "Die Fertigkeit Schreiben spielte in der ersten Generation der kommunikativen Lehrwerke in den Achtzigerjahren nur eine untergeordnete Rolle," (Kast 1999 : 5, im Original teilweise gesperrt). Dies änderte sich in den Achtzigerjahren allmählich ; der Höhepunkt der kommunikativen Methode war überschritten, man begann wieder kognitiv zu arbeiten. Dabei spielte die

Grammatik und in der Schreibdidaktik die Textlinguistik eine zunehmend wichtigere Rolle (Portmann 2000 : 830 f). Da man beim Schreiben Zeit hat über Sprache zu reflektieren und deshalb die Sprachaufmerksamkeit (vgl. Portmann-Tselikas 2001) beim Schreiben eine besondere Rolle spielt, war es die Hinwendung zu kognitiven Fragestellungen in der DaF-Didaktik nicht automatisch nur eine Hinwendung zur Grammatik, sondern auch eine Hinwendung zu kognitiven Formen des Lernens, (dazu Tönshoff 1992 : 13).

2. In Japan

Im Deutschunterricht in Japan war das Schreiben auch in den Siebzigerjahren ein wesentlicher Bestandteil. Allerdings ist der Unterricht "Aufsatz" in Japan zunächst Übersetzung, weniger von Texten, sondern v.a. von Sätzen (vgl. Marui/Reinelt 1985 : 191). Wenn man die Lehrbücher zum deutschen Aufsatz in Japan untersucht, stellt man fest, dass sich hauptsächlich um Übersetzungsübungen handelt. In vielen Fällen bleiben die Studenten bei diesen Aufgabenstellungen stehen, aber es gibt auch weiterführende Aufsatzübungen bei denen die Studenten Texte schreiben müssen. Allerdings gibt es an den japanischen Schulen keine Übungen zur systematischen Entwicklung der Schreibfähigkeit (Yoshijima 1999 : 313). Deshalb ist das Schreiben für die Lerner der Deutschen Sprache eine ungewohnte Übung. Das Schreiben wird v.a. anhand grammatischer Strukturen geübt, der Wortschatz spielt fast keine, der Spracherwerb überhaupt keine Rolle. Aber die Tradition des Aufsatzes in einer Fremdsprache besteht in Japan fort, es käme nun darauf an sie weiterzuentwickeln. Den Ausgangspunkt für diese Weiterentwicklung sollte eine didaktische Planung bilden.

3. Was kann Didaktik ?

Wie könnte nun eine Didaktik des Schreibens aussehen ? Leider kann die Didaktik allein nicht zu einer revolutionären Erneuerung des Unterrichts führen. Dies liegt daran, dass die didaktische Planung nur eine Reflexion vorhandener Strukturen des Unterrichts darstellt.

Es geht bei der Didaktik um eine allgemeine Planung von Unterricht, hier in diesem Fall um eine allgemeine Planung von Aufsatzunterricht. Gudjons (1994: 213/214) unterscheidet Didaktiken, die sich mit der allgemeinen Planung von Unterricht beschäftigen von konkreten Unterrichtskonzepten. Ein Kollege meinte einmal, man könne Unterricht nicht planen, da jede Gruppe anders sei. Er hat Recht! Deshalb kann die Didaktik nur auf ganz allgemeiner Ebene Unterricht planen. Der Vorteil von didaktischer Planung liegt in der Vergleichbarkeit von verschiedenen Möglichkeiten, den eigenen Unterricht durchzuführen. Die Didaktik hat also die Aufgabe Möglichkeiten aufzuzeigen und ebenso darüber zu reflektieren, wie solche Möglichkeiten umgesetzt werden könnten. Dafür ist es notwendig grundlegende Begriffe zu definieren um genau zu wissen, wovon man redet und wofür man plant. Dies soll im folgenden Abschnitt mit dem Begriff "Text" erfolgen.

III. Text

1. Text, Satz und Äußerung

Im "Handbuch Text- und Gesprächslinguistik" sucht man eine einführende Definition von "Text" vergebens. In den Artikeln werden viele verschiedene Aspekte des Phänomens "Text" dargestellt, jedoch die Frage, was ein "Text" eigentlich ist, bleibt offen? Hier hat die Textlinguistik ähnliche Schwierigkeiten wie die Linguistik mit einer Definition von Sprache oder die Biologie mit einer Definition von Leben. Das Wort "Text" stammt ab vom lateinischen *textus*. "Textus" heisst "zusammenhängende Rede", aber auch "Gewebe" und "Zusammenhang" (Duden 7: 742). Ein möglicher Sinnzusammenhang, der die Herkunft des Textes erklärt, könnte die Unterscheidung von *res/verba* in der Rhetorik sein, der den Hintergrund des *Topos* bildet, dass Gedanken in Worte gekleidet werden (vgl. dazu Grodeck 1995: 15). Man kann den Begriff "Text" als ein Urphänomen der Sprache betrachten und dann feststellen: "Sprache besteht aus Wort, Satz und Text" (Gutenberg 1981: 145). Wenn "Text" und "Satz" grundlegende

Phänomene sind, warum gab es im Japanischen dann nur einen einzigen Begriff für “Satz” und “Text”? “Text” und “Wort” sind wahrscheinlich ursprüngliche Phänomene, während der Begriff “Satz” aus der Tradition der europäischen Logik und Grammatik (zu dieser Entwicklung: Arens 1969) abzuleiten ist. Worin unterscheiden sich Satz und Text? Man könnte nun die Auffassung vertreten, dass sich ein Text von einem Satz durch seine Komplexität unterscheidet. Diese Auffassung geht jedoch am zentralen Unterschied vorbei. Ein Text hat notwendigerweise ein Handlungsziel ein Satz jedoch nicht. Bei dem Begriff “Satz” handelt es sich um eine grammatisch, v.a. syntaktisch bestimmte Kategorie (vgl. Gluck 2000 : 595 f, Lewandowski 1990 : 887/889). Zwar gibt es auch Versuche, den Begriff “Satz” pragmatisch zu definieren, so dass der Begriff “Satz” eine ähnliche Bedeutung erlangt wie der Begriff “Äußerung”, der als minimale Handlungseinheit (der gesprochenen Sprache) angesehen werden kann. “Äußerungen” können nur aus einem Wort bestehen (z.B. “Hilfe!” oder “Feuer!”), sie können aber auch mehrere Sätze umfassen. Auf die Äußerung als die kleinste mögliche Handlungseinheit wird im Zusammenhang mit dem Thema “Schreiben” jedoch kein Bezug genommen. Wichtig ist beim “Schreiben” jedoch, dass es sich bei Äußerungen um mündliche Handlungen handelt. Nun werden die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache bedeutsam, die v.a. in Abstraktion von Raum und Zeit liegen. Ein Text muss (idealtypisch) auch außerhalb des Kontextes verständlich sein: “Texte sind Produkte sprachlichen Handelns, die in ihrer medialen Repräsentation und Gestaltkonstanz darauf angelegt sind, abgelöst von der Entstehungssituation an anderen Orten und zu anderen Zeiten (immer neu) rezipierbar zu sein.” (Zifonun : 1997 : 249) Natürlich können auch Transkriptionen von gesprochener Sprache als Text betrachtet werden. Wir halten uns hier (im Einklang mit obriger Definition) an die Tradition der Rhetorik, die besonders den Adressatenbezug jeder Rede betont (vgl. Breuer 1977 : 30 f). Sowohl geschriebene Texte als auch mündliche Reden haben (einen oder mehrere) Adressaten. Jedoch muss der Adressat beim Schreiben immer

besonders bedacht werden, weil er nicht gegenwärtig ist. Beim Sprechen kann man den Adressaten bedenken, beim Schreiben muss man dies tun. Deshalb ist das schriftliche Handeln komplexer und betont weitaus stärker als das mündliche Handeln das Moment der Reflexion.

2. Definition: Text=Handlung

In der Alltagssprache und in Texten wird mittels Sprache gehandelt. Da das Handeln in der schriftlichen Sprache mehr Raum einnimmt lassen sich in Texten die Handlungseinheiten besser auffinden, als in der gesprochenen Sprache. Die Handlungseinheiten in der geschriebenen Sprache heißen in dieser Abhandlung "Text". "Text" ist die minimale schriftliche Handlungseinheit oder (wenn ein Text aus mehreren Abschnitten besteht) die Verknüpfung mehrerer Handlungseinheiten. Die didaktischen Bezüge dieser Definition werden später deutlich werden. Verschriftete Äußerungen, also Notizen z.B. sind nach dieser Definition keine Texte.

3. Traditionelle Grammatik

Es geht bei Texten, wie bei Äußerungen, nicht nur um die Darstellungsfunktion, um mit den Kategorien von Bühler (1982: 23) zu reden, sondern auch um die Ausdrucks- und Appellfunktionen von Äußerungen oder Texten. Was ist damit gemeint? Wenn man etwas sagt, so spricht man zu jemandem (Ausdruck) und möchte jemandem zu einer Handlung bewegen (Appell). Besonders in den sprachlichen Modi Imperativ und Frage ist die Handlung dominierend (Ehlich 1996). In traditionellen Grammatiken ist jedoch der Aspekt des sprachlichen Handelns, zu Gunsten der Beschreibung der sprachlichen Mittel zurückgedrängt worden. Es überwiegt dann die Darstellungsfunktion. Dies ist ein Kennzeichen der traditionellen deskriptiven Grammatik auf Satzebene, seit dem 19. Jh. (zur Entwicklung der Grammatik Köller 1988, vgl. auch Arens 1969). Seit dem 19. Jh. ist der analytische Zugang zur Sprache der dominierende geworden, wobei der Hauptbezugspunkt die Satzebene war und in eingeschränkterer Form immer noch ist. Seit Bühler, v.a.

der Sprechakttheorie (Austin, Searle) wurde versucht ein stärker handlungsbezogenen Aspekt in die (grammatische) Sprachbeschreibung zu integrieren (dazu Hartung 2000). Dies hat sprachphilosophische und sprachdidaktische Gründe, wobei an dieser Stelle die Letzteren besonders behandelt werden sollen.

4. Eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten im Zertifikat Deutsch

Auch in der Schreibdidaktik im DaF-Unterricht sind die handlungsbezogenen Ansätze immer stärker geworden. Ein Beispiel: In der Prüfung Zertifikat Deutsch (z.B.) werden die Sprachhandlungsaspekte durch die Textsorte Brief, bzw. e-Mail realisiert. Ausgehend von einer schriftlich vorliegenden Situationsbeschreibung sollen die Lerner formelle oder private Briefe verfassen. (Zertifikat Deutsch 2000: 30-33, Zertifikat Deutsch 1999: 50/51, 387/388). Geübt werden im Zusammenhang mit der Textsorte Brief auch die Erstellung einer (einfachen) Gliederung, die im Hauptteil aus vier Punkten bestehen soll. In den Inhaltspunkten soll der Schreiber Beschreibungen aus dem Alltag formulieren, über Erlebnisse berichten und Informationen aus Alltag und Interessengebieten darstellen (Zertifikat, S. 50). Zu diesen Inhaltspunkten sollen jeweils zwei bis drei Sätze geschrieben werden. Hier sind die Anfänge des Briefschreibens realisiert, jedoch weist das Schreiben eines Briefes anhand einer genauen Vorgabe nur einen sehr begrenzten Handlungsaspekt auf. Wichtige Teile des Handelns werden ausgeklammert. Zum Handeln (eine Definition bei Wendt 1993: 43) gehört eine Selbstständigkeit bei der Themenfindung oder Themeneingrenzung. Auch handelt man nicht nur mit einer Textsorte, sondern es ist eine Pluralität von Textsorten erforderlich. Es ist also notwendig über den Bereich des auf Vorlagen basierenden Schreibens von Briefen hinauszugehen. Dieser Bereich soll hier v.a. in Übereinstimmung mit amerikanischen Ansätzen "Komposition", genauer "Textkomposition" genannt werden (zu composition in den USA: Phelbs 1996). Leider wird diese Methode Texte aufzubauen und zu entwickeln, im Bereich Deutsch als Fremdsprache noch nicht angewandt, zu der Methode mehr

in Kapitel V.

Zunächst soll im folgenden Abschnitt durch beispielhaft eine Unterrichtskonzeption erläutert werden, die der Verfasser entwickelt hat. Es sei nochmals betont: Diese Unterrichtskonzeption kann nur auf eine Schreibdidaktik verweisen, eine Unterrichtsplanung allein kann nur Strukturen verdeutlichen, die Planung muss von abstrakteren Elementen ausgehen, die an dieser Konzeption modellhaft deutlich werden können.

IV. Eine Unterrichtskonzeption als Verdeutlichung

1. Handlungsmöglichkeiten

Als Textgrundlage des Aufsatzkurses diente das Buch "Eriko studiert in Deutschland" von Nobuo Ikeda. Allerdings ist das Buch nicht als Grundlage eines Aufsatzkurses, sondern als Einführung in die deutsche Grammatik konzipiert. In 15 Kapitel wird einerseits das übliche Grammatikpensum einer Grammatik der deutschen Sprache in Japan dargeboten, andererseits hat das Lehrbuch ein zusammenhängendes Thema: der Studienaufenthalt der Protagonistin Eriko in Deutschland wird oft nur in Umrissen geschildert. Das Buch enthält ca. 70 Seiten (inklusive Photos), die Beschreibung des Studiums ist demzufolge sehr oberflächlich und allgemein. Es kam nun darauf an, den Studenten die Möglichkeiten zu zeigen durch Schreiben sprachlich zu handeln. Ein beliebter Anfang ist die schriftliche Selbstvorstellung der Studenten (dies war die zweite Aufgabe des Kurses). Es handelt sich um eine ähnliche Ebene der Handlung, wie sie schon im Zusammenhang mit dem Zertifikat Deutsch beschrieben wurde. Der Rahmen für die Handlung ist, wie beim Brief, klar, die Elemente für die Textsorte "Vorstellung" sind ähnlich bei der Textsorte Brief für die Studenten einleuchtend. Innerhalb dieses Rahmens kann dann sprachlich gehandelt werden. Nicht nur der klare Rahmen, der nicht von den Studenten gesetzt wurde, sondern auch die manglende Abstraktion bedeuten eine recht unselbstständige Ebene des Handelns. Eine schon selbstständigere

Form des Handelns stellte die erste Aufgabe dar, in der die Studenten (u.a.) angeben sollten, welche Themen sie im Kurs behandeln wollten. Auch in anderen Zusammenhängen bemerkte ich jedoch, dass es den Studenten recht schwer fällt, so weit gehende Überlegungen in Bezug auf den eigenen Spracherwerb anzustellen, es sind weniger die fehlenden sprachlichen Mittel, sondern eher die vorher nicht angestellten Reflexionen und die Unkenntnis des eigenen Spracherwerbs, wodurch die Antwort auf diese Fragen erschwert werden. Eine Möglichkeit sprachlich vorentlastet zu handeln, ist die Arbeit mit Bildern. Die Themeneingrenzung ist bei der Arbeit mit Bildern leichter als bei einer rein schriftlichen Themeneingrenzung ohne visuelle Hilfsmittel.

2. Lehrziel: interkulturelle Kompetenz

Eine anderer Handlungsbezug ist die Kommunikation mit einem wirklichen Gegenüber. Via e-Mail ist es leicht eine interkontinentale Kommunikation zu führen. In dem Kurs wurde deshalb auf e-Mail Kommunikation großen Wert gelegt. Von den 18 StudentInnen hatten schon 7 Studenten bei Kursbeginn eine e-Mail Partnerschaft, 3 weitere e-Mail Partnerschaften konnten von mir vermittelt werden. Eine Studentin kommunizierte mit Partnern, die sie bei einem Sprachkurs in Deutschland kennen gelernt hatte, allerdings auf Englisch. 7 Studenten hatten dann keine Partnerschaft in deutscher Sprache, wobei es manchmal schwierig festzustellen, welche Studenten keine Partner wollten oder welche nur bisher keine Chance auf eine Partnerschaft hatten. Nach meiner Einschätzung hätte ich noch 4 weitere Partnerschaften vermitteln können.

Im Kurs ging es nun darum, den Studenten das nötige Selbstvertrauen und die Redemittel zu vermitteln um auf Deutsch mit den jeweiligen Partnern kommunizieren zu können. Das Lehrziel war Prozesse der Reflexion die man oft mit dem Begriff der "interkulturellen Kompetenz" (eine gute Klärung des Begriffs bei: Müller 1993, zum allgemeinen Begriff der "Kompetenz" vgl. Antos 1992) bezeichnet zu fördern. Unterrichtsmethodisch hieß das in diesem Fall, die Studenten

über vermeintliche Selbstverständlichen des Alltags in Japan nachdenken zu lassen, besonders indem man den Alltag einer japanischen Studentin in Deutschland als Vergleich zugrunde legt. Das Lehrbuch als Grammatikvermittlung und Übungsbuch angelegt, gab zwar einige Themen vor, aber die Beschreibung des Alltags der japanischen Studentin in Deutschland war sehr oberflächlich. Ein Beispiel: In Lektion 10 des Buches wird kurz beschrieben, wie sich Studentin Eriko in Freiburg an der Uni einschreibt. Der Uni-Alltag kommt in dieser Lektion in einem kurzen Gespräch mit dem Professor vor, auf das aber nur verwiesen wird. Alle weiteren Begleitumstände des Universitätsalltags fehlen völlig. Es handelt sich keinesfalls um eine "dichte Beschreibung" (C. Geertz 1987) des Universitätsalltags, die für japanische Studenten nicht nur interessanter, sondern auch informativer wäre. In Zeiten des Internets ist dies jedoch kein Problem. Man kann im Internet alle notwendigen Informationen finden: Wann findet der Sprachkurs von Eriko statt, in dem sie Deutsch lernt? Wo und was ist sie zu Mittag in der Mensa? Welche Seminare kann sie in Freiburg belegen? Die Studenten konnten dann vermuten, welche Seminare Eriko dann belegt haben könnte. Nach diesen Recherchen sollten die Studenten den eigenen Alltag und den Tagesablauf an einer deutschen Universität beschreiben. Hier wurden Grundlagen gelegt um sprachlich im e-Mail Austausch handeln zu können und es wurden sowohl Informationen, als auch Reflexionen angeboten, den eigenen Alltag zu beleuchten, sowie einen fremden Alltag kennen zu lernen. Die Entwicklung von Neugier und Interesse auf einen möglichen Studienaufenthalt in Deutschland war natürlich ein auch wichtiges Lehrziel.

3. Fehlerbehandlung

Ein weiteres wichtiges Lehrziel ist im japanischen Aufstzununterricht schon vorgegeben, man könnte es Vermeidung von Fehlern nennen. Die beste Strategie Fehler zu vermeiden ist — nichts zu schreiben. Soweit ging es dann zwar nicht, aber es ist sehr wichtig den Studenten die Angst vor Fehlern zu nehmen, weil sie sonst kaum versuchen eigene

Gedanken auszudrücken, d.h. sprachlich zu handeln. Durch die Orientierung an einer fiktiven Figur gelang es den Studenten in der Fiktion zu handeln. Damit wurde ein Potential bereitgestellt mit dem sie in eigenen e-Mails handeln konnten. Die Fehlerbehandlung und auch die Vermittlung von sprachlichen Mitteln wurde aber nicht aufgegeben. Es galt das Streben der Studenten nach sprachlicher Genauigkeit zu nutzen. Die Aufmerksamkeit der Lerner wurde durch den Sprachunterricht in der Schule und auch durch Grammatik und Aufsatzunterricht auf die Fehler gelenkt. Es handelt sich, und hier ist Portmann-Tselikas (2001 : 30 ff) Recht zu geben, um eine von Anderen gelenkte Aufmerksamkeit, es ist nicht unbedingt die Aufmerksamkeit der Lerner selbst, die sich von sich aus auf grammatische Lernprozesse richtet. Trotzdem hört man selbst eine explizite Kritik am Grammatikunterricht bei japanischen Studenten. Viele Studenten sind aber der Meinung die Grammatik schon zu beherrschen, auch diese Meinung wurde wiederholt in Aufsätzen dargestellt, in denen die Studenten die von ihnen gewünschten Themen angeben sollten. Die von den Studenten gemachten Fehler zeigen jedoch deutlich, dass wichtige grammatische Phänomene nicht verstanden worden sind. Nun ging es darum auch in grammatischer Hinsicht die Handlungsfähigkeit der Lernenden zu verbessern, dies lässt sich m.E. durch eine Einsicht in die gemachten Fehler erreichen. Aus diesem Grund wurden von mir die gemachten Fehler (in anonymisierter Form) in Verbindung mit Fehlertypologien korrigiert. Eine Typologie von Fehlern findet sich in Kleppin (1998 : 144). Es ist nicht überraschend, dass Artikelfehler bei japanischen Studenten besonders häufig auftreten. Es ist nun wichtig den Studenten zu zeigen, bestenfalls an eigenen (jedoch anonymisierten) Fehlern, dass es Fehler gibt, die das Verständnis völlig beeinträchtigen, während viele Fehler dennoch ein Verständnis von Text oder Satz zulassen. Besonders Fehler in der Semantik, d.h. Fehler, die durch eine falsche Wortwahl entstehen sind in vielen Fällen schwerwiegender als syntaktische Fehler. Durch eine häufige Benutzung zweisprachiger Wörterbücher sind Wortwahlfehler aber geradezu vorprogrammiert, Nuancen lassen sich einfach sehr

schwer übersetzen. (Ein Textbeispiel mit Fehlern: "In Freiburg fragt jemand sie. Sie hat den mann nicht kennen. Das ist seine Verzeihung.") "Verzeihung" und "Entschuldigung" (das hier gemeinte Wort) haben in einigen Fällen eine gleiche Bedeutung, im vorliegenden Fall jedoch nicht. Ein wichtiges Lehrziel ist die Studenten zum vorsichtigen Gebrauch von Wörterbüchern zu ermuntern. Aber selbst in einsprachigen Wörterbüchern, die sicher eine genauere Vermittlung der Bedeutung leisten können, sind viele Bedeutungsnuancen (z.B. der Unterschied zwischen Perspektive und Aspekt) schwer abgrenzbar. Texte schreiben bedeutet also in vielen Fällen, die Bedeutung von Wörtern zu erkunden oder auch durch bestimmte Kontexte zu definieren. Man kann das Textherstellen geradezu als das Lösen von Formulierungsproblemen definieren (Hartung 2000: 93, vgl. auch Antos 2000). Besonders wenn die Studenten lernen, dass Textherstellung nicht zu endgültigen Texten führen muss, sondern dass auch die Herstellung von Interimtexten (Wierlacher 1980: 322) die sprachlichen Kompetenz fördert. Wichtig ist allerdings, dass die Studenten nicht wieder Texte nur als Mittel der Grammatikübung betrachten, sondern das Handeln mit Texten als solches wahrnehmen.

Hier liegen auch die sprachlichen Grundlagen von Wissenschaft. Textkomposition bedeutet in diesem Fall eine Heranführung an die wissenschaftlichen Grundlagen. Auch in dem Beispielunterricht gibt es ein Beispiel für die Heranführung an wissenschaftliche Strukturen, hier Vermutungen. Die Studenten sollten Vermutungen über die Beziehungen der Hauptperson Eriko zu ihren Freunden anstellen (die im Buch kaum ausgeführt werden). Die grammatischen Mittel zur Vermutung (Futur, Modalverben: mag, dürfte, Nebensatzstrukturen) oder die Redemittel (wahrscheinlich, vielleicht, vermutlich, wohl) wurden im Unterricht wiederholt, dann wurden den Studenten die entsprechende Übungsaufgabe als Hausaufgabe gegeben. Das Ergebnis waren einfühlsame und phantasievolle Schilderungen der Beziehungen der Hauptpersonen, jedoch wurden die Redemittel der Vermutung kaum angewendet. Später wurde bei kontextärmeren Aufgaben z.B. der Konjunktiv 2 in

vielen Fällen differenziert angewendet. Um unterschiedliche Lerner-
typen zu motivieren halte ich es jedoch für sinnvoll nicht nur von Form
und Funktion, sondern auch teilweise von Bedeutungen auszugehen,
auch wenn die Bedeutungsebene, die formale Instruktion manchmal
behindern kann.

V. Schreibdidaktik : Textkomposition

1. Konsequenzen aus dem Unterricht

Geschriebene Sprache produzieren können (Tabelle 1)

Teilsysteme	Schreibmodus	Gesteuert/ Ungesteuert
Ideen und Einfälle haben	Assoziativ- expressiv	Ungesteuert
Beherrschen von Schreibkonventionen (orthographisch, grammati- kalisch, stilistisch)	Normorientiert	Gesteuert
Sich adressatenorientiert verhalten können	Kommunikativ	Ungesteuert
Schreiben als Mittel des Denkens einsetzen	Heuristisch	Ungesteuert

aus : Baurmann (1992) S. 117, Tabelle verändert

Die Tabelle zeigt eine Übersicht über grundlegende Schreibfunktionen,
die auch alle im Beispielkurs zur Anwendung kamen. Eine sehr oft
anzutreffende Form von Quasi-Handeln wird von Marui/Reinelt (1985)
beschrieben. Die Studenten schreiben sogenannte 感想文 (kansô-bun,
Meinungsausdrucksaufsätze). Es wird mittels vieler Zitate etwas
vernünftig Scheinendes beschrieben, gehandelt wird in Bezug auf den
Lehrer, ob es sich bei den Stellungnahmen um die eigene Meinung
handelt, ist nicht auszumachen und wird von den Verfassern (Marui/

Reinelt) bezweifelt. Die Studenten sollten im Schreibkurs des Verfassers ihre Meinung zu verschiedenen Themen ausdrücken, sie sollten (in Aufgabe 24) das Buch bewerten, sie sollten die Schule oder Universität der Zukunft darstellen (Aufgabe 18: Lernen mit dem Internet/Teleschule) oder sie sollten zum Thema Kennenlernen in Japan und Deutschland ihre Meinung äußern (Aufgabe 7: Situationsbeschreibung: Lektion 6/7, Kennen lernen). Die Meinungen waren kontrovers und verschieden, dies zeigte sich sowohl in den Aufsätzen, als auch in Diskussionen während des Unterrichts. Argumente wurden gefunden und vorgebracht. Das normorientierte Handeln kam in Form von Fehlerkorrekturen, die eine wichtige Grundlage der Benotung darstellten (z.B. Aufgabe 13: Verbesserung des eigenen Textes aus Aufgabe 1), aber auch in Übungen zum sprachlichen Ausdruck (Vermutungen äußern: Aufgabe 12) oder grammatischen Strukturen (Konjunktiv 1: Aufgabe 19 oder Konjunktiv 2: Aufgabe 20) im Kurs vor. Kommunikative Aufgaben, die von Assoziativ-expressiven Aufgaben oft schwer zu trennen sind, waren die Selbstvorstellung (Aufgabe 2) und auch die Bewertung von e-Mail Austausch allgemein oder im eigenen Fall (Aufgabe 22). Auch die Kommentierung selbst ausgewählter Photos (Aufgabe 4) war eine genuin kommunikative Aufgabe. Die heuristischen Aufgaben bereiteten den Studenten offensichtlich die größten Schwierigkeiten, die Alltagsbeschreibungen der Protagonistin Eriko (Aufgabe 9, 10) waren ungenau, so dass diese Aufgabe wiederholt wurde. Auch die Vorstellung des Dichters R. M. Rilke im Rahmen der Textsorte Biographie (Aufgabe 15) wurde nur von relativ wenigen Studenten gemacht und schien schwierig zu sein. Bei den heuristischen Aufgaben waren die Klagen der Studenten deutlich (z.B. bei Aufgabe 9) oder die Probleme bei der Unterscheidung von wichtigen und unwichtigen Informationen (Aufgabe 21, zu Kapitel 15) sind an den Texten deutlich sichtbar. Eine Weiterbearbeitung dieser Themen schien geboten, konnte aber nicht realisiert werden, da der einjährige Kurs mit diesen Aufgaben zu Ende ging. Eine weiterführende Planung über verschiedene Jahrgangsstufen scheint deshalb sinnvoll.

Der Kurs ist nach Ansicht des Verfassers als Erfolg zu werten. Eine genauere Evaluation wäre jedoch wünschenswert. Es gilt jedoch zwei wichtige Einwänden zu begegnen.

Erstens: Sind diese Erfahrungen nicht nur Einzelfälle? Zu allgemeinen Regeln kann die Didaktik nicht vordringen, deshalb kann auch jeder Kurs für sich stehen. Es ist aber unbeweisbar, ob die Aufsatzanweisungen in diesem Kurs auch in anderen Kursen erfolgreich wären. Für didaktische Reflexionen ist aber auch ein Beispiel geeignet. Schwieriger ist das zweite Argument, ein Argument der Praxis: An japanischen Universitäten sind Schreib- und Lesetraining getrennt, aber für anspruchsvollere Texte müssen beide Fertigkeiten zusammen entwickelt sein, Reproduktions- und Produktionsfähigkeiten entwickeln sich parallel (darauf weist Börner 1989: 373 zu Recht hin). Und so sind wir wieder bei den abstrakteren didaktischen Zusammenhängen, die für weitere Niveausteigerungen nötig sind. Der vorliegende Kurs ist im geschilderten Rahmen als Erfolg zu werten, weitere Steigerungen in Richtung auf eine wissenschaftliche Schreibdidaktik sind nur durch Kooperationen möglich. Hier sind die Ansätze der deutschsprachigen Schreibdidaktik äußerst lückenhaft, Ausnahmen werden im Folgenden dargestellt, systematisch wird auf die anglo-amerikanische Schreibdidaktik und (kurz) auf ihre rhetorischen Grundlagen eingegangen. Auf ein Argument sei im Vorfeld eingegangen: Es soll hier nicht der Versuch unternommen werden deutschsprachige Texte nach englischsprachigen Normen zu beurteilen. Dies wird von Graefen (1994) zeigt in ihrem Aufsatz zu Recht kritisiert.

2. Composition

In diesem Text geht es um den Begriff "composition", der in den anglo-amerikanischen Ländern seit Mitte der 1970 iger Jahre zu einer weiten Verbreitung einer Didaktik des Schreibens führte (vgl. Antos 2000: 105). Der Begriff "composition" im Zusammenhang mit einer Schreibdidaktik ist jedoch schon in den 1960 Jahren entstanden, mit einem breiten Bezug zur Englisch-Ausbildung (Englisch im mutterspra-

chlichen und fremdsprachlichen Hintergrund) (Phelbs 1996). Der Hintergrund ist aber in der amerikanischen (und britischen) Tradition der Rhetorik zu suchen (zu dieser vgl. Hinweise bei Geissner 1981 : 31). Die Ergebnisse dieser Didaktik sind m.E. auch für den DaF-Unterricht nutzbar, v.a. in der Planung wissenschaftlichen Schreibens. Besonders wichtig ist die Etablierung einer (möglichst) einheitlichen und doch praxisnahen Terminologie. Dies sollte in Japan in Abstimmung mit den 国語 (kokugo, d.h. Landessprache, d.h. Japanisch als Muttersprache-) Lehrern erfolgen. Die Grammatikbeschreibung kann dabei natürlich eine wichtige Hilfe darstellen. Zusätzlich zur Grammatik auf Satzebene sollten die Handlungseinheiten auf satzübergreifender Ebene benannt und folgerichtig geübt werden. Diese Terminologie soll hier nun abschließend vorgestellt werden, den nächsten Schritt, die konsequente Anwendung der Terminologie in der Schreibdidaktik kann dieser Text leider nicht gehen. Auf dieses (und weitere Disiderate) wird im letzten Abschnitt eingegangen. Die Verknüpfung auf satzübergreifender Ebene soll "(Text-)abschnitt" (engl. "Paragraph", vgl. Smally et al 2000 : 13 ff, Auerbach/Snyder 1983 : 1 ff) heißen. In einem "Abschnitt" wird ein Thema eingeführt und dargestellt. In der Regel beginnt ein Thema mit einem "themeneinführenden Satz" ("topic sentence", vgl. Smally et al 2000 : 17 ff, Auerbach/Snyder 1983 : 3 ff), der das Thema eines Abschnitts "auf den Punkt" bringen soll. Danach wird der themeneinführende Satz näher erläutert. Den Abschluss bildet eine Konklusion oder (kurze) Zusammenfassung. Ein Text (oder ein Textkapitel in einem Buch) besteht aus mehreren Abschnitten, die auf das (übergreifende) Thema des Textes bezogen und miteinander verbunden werden sollen. Die Verbindung der Abschnitte ist nicht bei allen Texten gleich, sondern wird von "kommunikativen Notwendigkeiten" (Gutenberg 1981 : 154) bestimmt, d.h. auf die Frage, was der Text bei seinen Lesern auslösen möchte. Die spezifische Realisierung dieser kommunikativen Notwendigkeiten ist die Textsorte des Textes (besonders zum Fachtext : Roelke 1999 : 43/44, eine {unvollständige} Liste bei Kast 1999 : 106).

3. Textkompetenz

Die Verbindung von mehreren Abschnitten zu einem Text kann an mehreren Textensorten geübt werden, um die Strukturen der Vertextung kennen zu lernen. Allgemein soll die Verknüpfung der Abschnitte zu einem Text "Textkomposition" heißen.

Die Textkomposition sollte in weiten Teilen ungesteuert ablaufen, um den Lernern das Gefühl zu vermitteln mit einem Text handeln zu können und den Lernern auch die notwendigen Informationen hierfür zu liefern. "Ungesteuert" sind die in der Tabelle vorliegenden Schreibmodi, mit Ausnahme des normorientierten Schreibmodus. Diese Grundlagen sind im oben beschriebenen Unterrichtsentwurf realisiert. Notwendig wäre nun das Schreiben in mehr Textsorten darzustellen und v.a. den Lernern klar zu machen, dass diese Textsorten in den jeweiligen Sprach- und Kulturgemeinschaften anders realisiert werden. (Kast 1999 : 108/109). Diese kulturspezifische Realisierung von Textsorten kann an der Textsorte "Zusammenfassung" verständlich gemacht werden (die in der Aufzählung von Kast 1999 : 106) fehlt. An der 愛知県立大学 (Universität der Präfektur Aichi), der Universität an der der Verfasser tätig ist, müssen die Studierenden eine japanische Abschlussarbeit und davon eine deutsche Zusammenfassung anfertigen. Möglich ist es auch eine deutschsprachige Abschlussarbeit und eine japanische Zusammenfassung zu schreiben, eine Möglichkeit, die jedoch selten gewählt wird. Man muss den japanischen Studierenden nun klar machen, dass die (deutschsprachige) Textsorte Zusammenfassung nicht der (japanischen) Textsorte (Resümee) entspricht. Ein japanisches (Resümee) ist kaum ein Text zu nennen, es werden nur stichpunktartig wichtige Begriffe aneinander gereiht und nicht zu Sätzen verbunden. Eine deutsche Zusammenfassung ist jedoch ein Text. Deshalb müssen die Studenten die textuellen Merkmale eines (deutschen) Textes allgemein und besonders der Textsorte Zusammenfassung lernen. In den zwei von mir untersuchten Schreibdidaktiken englischer Sprache (Auerbach/Snyder 1983, Smally et al 2001) kam der Begriff Textsorte (texttypology) nicht vor. Nun gibt es wahrscheinlich auf dem weiten Feld

der englischsprachigen composition auch Schreibdidaktiken, die die Kulturspezifität der Textsorte mitberücksichtigen, aber möglicherweise sind dies keine einflußreichen Werke. Dies würde auch den bereits zitierten Befund von Graefen (1994) erklären, die feststellt, dass deutsche Texte von englischen Schreibforschern als unsystematisch beurteilt werden. Die (englischsprachige) Textsorte "essay" und die deutsche Textsorte "Fachtext" unterscheiden sich, so dass die zugrunde gelegten Beurteilungsmaßstäbe für "essay" nicht den Maßstäben eines Fachtextes gleichen. Auch im deutschsprachigen Raum gibt es die Textsorte "Essay", diese gilt aber nur eingeschränkt als wissenschaftlicher Text im deutschen Sprachraum. Die (übergreifende) Textsorte "Fachtext" wird im deutschen Sprachraum von den kommunikativen Notwendigkeiten des jeweiligen Faches bestimmt. In Deutschland gibt es keine auf der Rhetorik beruhende Schreibdidaktik., viele eher unreflektierte Regeln aus der Aufsatzdidaktik weisen jedoch eine Nähe zur Rhetorik auf. (vgl. Bahmer 1991). Es ist nun kein Zufall, dass viele allgemeine, interdisziplinäre Reflexionen der Fachtextdidaktik im Zusammenhang mit DaF entstanden sind. Als Beispiele sind der einführende Band von Kast (1999) oder auch der sehr umfassende im DaF-Zusammenhang angesiedelte Einführung von Portmann (1991) oder aber auch Arbeiten, die keinen direkten Zusammenhang zur DaF-Didaktik aufweisen, wie die Monographie von Jahr (1996) oder auch der erwähnte Aufsatz von Graefen (1994) zu nennen. Das Fach DaF beinhaltet die Notwendigkeit die deutschen Traditionen der Schreibdidaktik fachübergreifend, aber auch sprachübergreifend und kulturübergreifend zu reflektieren. Besonders die Auslandsgermanistik, in diesem Fall die japanische Germanistik hat die Möglichkeit konkret und textvergleichend zu arbeiten, auch um Textdidaktik in Japan zu fördern (vgl. dazu Yoshijima 1999). Die Sprach- und Kulturabhängigkeit der Texterstellung abstrakt und konkret, auf der Ebene des Textes zu erkennen ist ein zentrales Lehrziel der Textkomposition an japanischen Universitäten, in dem Fachunterricht und Sprachunterricht wirksam zusammen arbeiten sollten.

4. Desiderate

Die japanische Schrift ist keine Buchstabenschrift. Es gibt vielmehr mehrere Schriftsysteme im Japanischen. Besonders die aus China stammenden komplexen Schriftzeichen, Kanji genannt, sind schwer zu lernen und zu behalten. Aus dieser Tatsache und aus der Häufigkeit der Homonyme in der japanischen Sprache ergibt sich ein hoher Stellenwert der Schrift in der japanischen Ausbildung und in der japanischen Kultur, wie man auch an der Kalligraphie sehen kann. Hierrauf kann leider nur an dieser Stelle hingewiesen werden. Es liegt zwar mit Coulmas (1991) auch eine Monographie über Schriftsysteme vor, die auch das Japanische umfassend berücksichtigt, was dies aber für die Textdidaktik, für den Zugang zur Schrift allgemein bedeutet, könnte an dieser Stelle nur hypothetisch dargestellt werden. Von Hypothesen zu einer tragfähigen wissenschaftlicheren Grundlage zu kommen, hätte eine größere empirische Untersuchung notwendig gemacht, die an dieser Stelle leider nicht zu leisten ist.

Auch die Zusammenhänge zwischen Textkomposition und Rhetorik konnten nur angedeutet werden, sie hätten eine ausführlichere Behandlung verdient, zu der die Monographie von Bahmer (1991) wichtige Hinweise beisteuern könnte.

Schließlich konnte die Unterrichtsmethodik zwar anhand eines Unterrichtsbeispiels dargestellt werden, um jedoch zu didaktischen und curricularen Ergebnissen zu kommen müßte die eine Unterrichtskonzeption vertieft und erweitert werden. Hier ist zwar nicht der Verfasser allein gefordert, Kooperationen könnten zu reflektierteren Unterrichtskonzeptionen beitragen, aber besonders der Verfasser kann seine Ergebnisse überprüfen und weiterentwickeln. Auch dazu sollte dieser Aufsatz eine Hilfe sein.

Literaturverzeichnis

- Antos, Gerd (2000), Ansätze zur Erforschung der Textproduktion, in: Text und Gesprächslinguistik: ein Handbuch zeitgenössischer Forschung, Brinker, K. (Hg), (de Gruyter) Berlin/NY

- Arens, Hans (1969), Sprachwissenschaft, Der Gang ihrer Entwicklung von der Antike bis zur Gegenwart, 2 Bde, Frankfurt/M
- Auerbach, Barbara/Snyder, Beth (1983), Paragraph Patterns, (HBJ) San Diego u.a.
- Bahmer, Lonni (1991), Antike Rhetorik und kommunikative Aufsatzdidaktik, Der Beitrag der Rhetorik zur Didaktik des Schreibens, Hildesheim (u.a.)
- Baurmann, Jürgen (1992), Schreibforschung und Aufsatzunterricht, in: Textproduktion — Neue Wege der Forschung, Krings, H. P./Antos, G. (Hg) (Wissenschaftlicher Verlag) Trier
- Besser in Deutsch (1992), Texte verfassen, Oberstufe, von: Hußing-Weitz, Renate/Brenner, Gerd, (Cornelsen)
- Bicker, Hans (1988), Geschriebene Sprache als Ausdruck kulturspezifischer Reflexions-Prozesse, in: Texte schreiben im Germanistik-Studium, Lieber, M./Posset, J. (Hg), (Iudicium) München
- Börner, Wolfgang (1989), Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache, in: Textproduktion, Ein internationaler Forschungsüberblick, Antos, G./Krings, H. P., (Niemeyer) Tübingen
- Bünting, Karl-Dieter, et al (2000), Schreiben im Studium: mit Erfolg, Ein Leitfaden, Berlin (Cornelsen Scriptor)
- Coulmas, Florian (1991), The writing systems of the world, Oxford
- Ehlich, Konrad (1996), "Sprache als System versus Sprache als Handlung", in: Sprachphilosophie, Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 2. Halbband, Berlin/NY
- Ehlers, Swantje (1988), Zusammenfassung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht, in: Texte schreiben im Germanistik-Studium, Lieber, M./Posset, J. (Hg), (Iudicium) München
- Geertz, Clifford (1983), Dichte Beschreibung, Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur, in: ders. Dichte Beschreibung, Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M
- Glück, Helmut (2000) "Satz", in: Metzler Lexikon Sprache, Glück, H. (Hg), 2. erw. Aufl., Stuttgart/Weimar
- Göbel, Richard (1988), Vom Fremden zum Anderen, Über die Annäherung an Menschen und Sprachen, in: Texte schreiben im Germanistik-Studium, Lieber, M./Posset, J. (Hg), (Iudicium) München
- Graefen, Gabriele (1994), Wissenschaftstexte im Vergleich, Deutsche Autoren auf Abwegen?, in: Texte und Diskurse, Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik, Hrsg. v. Brünner, G./Graefen, G., Opladen

- Grodeck, Wolfram (1995), Reden über Rhetorik, Zu einer Stilistik des Lesens, Frankfurt/M
- Gülich, Elisabeth/Hausendorf, Heiko (2000), Vertextungsmuster Narration, in: Text und Gesprächslinguistik: ein Handbuch zeitgenössischer Forschung, Brinker, K. (Hg), (de Gruyter) Berlin/NY
- Gutenberg, Norbert (1989), Sprechwissenschaftliche Aspekte des Schreibens — Ein Überblick über Forschungsfragen, in: Textproduktion, Ein internationaler Forschungsüberblick, Antos, G./Kriings, H. P., (Niemeyer) Tübingen
- Hartung, Wolfdietrich (2000), Kommunikationstheoretisch und handlungstheoretisch ausgerichtete Ansätze, in: Text und Gesprächslinguistik: ein Handbuch zeitgenössischer Forschung, Brinker, K. (Hg), (de Gruyter) Berlin/NY
- Hoffman, Ludger (2000), Textkonstitution III: Thematische und pragmatische Aspekte, in: Text und Gesprächslinguistik: ein Handbuch zeitgenössischer Forschung, Brinker, K. (Hg), (de Gruyter) Berlin/NY
- Ikeda, Nobuo (1991), Eriko studiert in Deutschland, (Dogakusha) Tokyo
- Jahr, Silke (2000), Vertextungsmuster Explikation, in: Text und Gesprächslinguistik: ein Handbuch zeitgenössischer Forschung, Brinker, K. (Hg), (de Gruyter) Berlin/NY
- Kast, Bernd (1999), Fertigkeit Schreiben (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 12), Berlin u.a.
- Kriings, Hans P. (1989), Schreiben in der Fremdsprache — Prozeßanalysen zum 'vierten skill', in: Textproduktion, Ein internationaler Forschungsüberblick, Antos, G./Kriings, H. P., (Niemeyer) Tübingen
- Lewandoski, Theodor (1990), Linguistisches Wörterbuch, 3 Bde., 5. Aufl., Heidelberg/Wiesbaden
- Marui, Ichirio/Reinelt, Rudolf (1985), Ich will dem Mensch werde - Modalisierungen in deutschen Aufsätzen japanischer Studenten, in: Rehbein (Hg), Interkulturelle Kommunikation, o.O.
- Phelbs, Luise Weherbee (1996), Composition studies, in: Encyclopedia of Rhetoric and Composition, Communication from Ancient Times to the Information Age, Enos, T. (Ed), NY/London
- Portmann-Tselikas, Paul, R. (2001), Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen, in: Grammatik und Sprachaufmerksamkeit (2001), Portmann-Tselikas, P., R. Schmölzinger-Eibinger, S. (Hrsg) Innsbruck (u.a.)
- Portmann-Tselikas, Paul, R. (2000), Der Einfluss der Textlinguistik auf die Fremds-

- prachendidaktik, in: Text und Gesprächslinguistik : ein Handbuch zeitgenössischer Forschung, Brinker, K. (Hg), (de Gruyter) Berlin/NY
- Portmann, Paul, R. (1991), Schreiben und Lernen, Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik, (Niemeyer) Tübingen
- Pyerin, Brigitte (2001), Kreatives wissenschaftliches Schreiben, Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden, Weinheim/München
- Smalley, Regina, L./Ruetten, Mark, K., Kozyrev, Johann, R. (2001), Refining Composition Skills, Rhetoric and Grammar, Boston (Heinle & Heinle)
- Tönshoff, Wolfgang (1992), Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht, Formen und Funktion, (Verlag Dr. Kovac) Hamburg
- Yoshijima, Shigeru (1999), Sprachverhalten, Ein Vergleich zwischen Japan und Deutschland, in: Kontrastive Studien zur Beschreibung des Japanischen und des Deutschen, Nitta, H. (Hg), (Iudicium), München
- Zertifikat Deutsch (2000), Der schnelle Weg, Das Programm für die Prüfungsvorbereitung, von Gick, Cornelia, Berlin (Langenscheidt)
- Zertifikat Deutsch (1999), Lernziele und Testformat, hrsg. v. Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, Frankfurt/M
- Wierlacher, Alois (1980), Literaturlehrforschung des Faches Deutsch als Fremdsprache, in: Fremdsprache Deutsch, Grundlagen u. Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, München
- Zifonun, Gisela, u.a. (1997), Grammatik der deutschen Sprache, Berlin/N. Y. (de Gruyter) (=Schriften des Instituts für deutsche Sprache 7,1/7,2/7,3)