

Rainer Schüren

Putting Together a Decent Essay

Ein Schreibkurs nach amerikanischem Modell für die deutsche Oberstufe

Composition heißen die Kurse an amerikanischen Schulen und Colleges, in denen die (angehenden) Studentinnen und Studenten lernen „to put together a decent essay“. „Einen anständigen Aufsatz zusammenbauen“ – das klingt, als ob es um eine Heimwerker-Tätigkeit ginge, und in der Tat: die üblichen *composition*-Kurse haben im wahrsten Sinne des Wortes *workshop*-Charakter: Man baut mit Hilfe erprobter Anleitungen und Werkzeuge „saubere“ Schriftstücke, *papers* oder *essays* genannt. (Unter *essay* versteht man dabei in der Regel ein kürzeres, allgemein verständliches Schriftstück, das sich auf ein Thema beschränkt, während ein [*research*]paper eher etwas komplexer und wissenschaftlicher angelegt ist und oft auf Quellen zurückgreift.) Man übt Schreiben im Hinblick auf die praktischen Erfordernisse im Studium und vor allem im Beruf, wo es auf die rasche und dennoch klare Strukturierung und Darstellung von Sachverhalten und Problemen ankommt. Dieses Ziel kann auch der „schwächere“ Student erreichen, so glaubt man, wenn er guten „Rezepten“ folgt.

Die Abhaltung von *composition*-Kursen gehörte zwei Semester lang zu meinen Aufgaben als Gastprofessor an der University of Wisconsin in Eau Claire. Mir standen zahlreiche, z. T. seit Jahren gut eingeführte Lehrbücher, *rhetorics* genannt, zur Verfügung, mit Titeln wie „Subject and Strategy. A Rhetoric Reader“, „The Writer's Art. A Practical Rhetoric and Handbook“ oder „Strategies of Rhetoric with Handbook“ (Eschholz, Tibbets, White). Allen gemeinsam ist, daß sie, didaktisch sehr überlegt und mit vielen Beispielen und Aufgaben den Lernenden alles zum sicheren Schreiben Notwendige vermitteln wollen, an erster Stelle Strategien zum Entwickeln von Gedankengängen und zur Strukturierung von Inhalten. Der Ansatz der meisten *rhetorics* mutet behaviouristisch an: Wenn der Lernende sich entsprechend der Anleitung verhält, wird er ordentlich schreiben lernen, und damit dies funktioniert, muß das Lernen ein Schritt für Schritt wohldurchdachter Prozeß sein.

Meine Erfahrung mit *composition*-Kursen hat mir viele Impulse für meine Schreibkurse mit Oberstufenschülern gegeben. Es handelte sich meistens um Schüler und Schülerinnen, deren Schwächen beim Schreiben vor allem im Entwickeln, Organisieren und Formulieren von Ideen und Sachverhalten lag. Sie hatten und haben am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld die Möglichkeit, Kurse wie den hier beschriebenen frei zu wählen. Es schien mir wichtig, einige nützliche Strategien einzuüben, die 1. relativ schnell zu Erfolgserlebnissen führen und 2. eine Selbstkontrolle des Schreibenden ermöglichen.

Die Kursteilnehmer sollten zunächst ohne Quellenbenutzung, d. h. über Gegenstände schreiben, die in ihrem Erfahrungsbereich lagen und die sie sich selbst gedanklich erarbeiten konnten. Text- und Problem-erörterung werden intensiver im thematischen Zusammenhang der Pflichtkurse geübt; es hat sich gezeigt, daß das Erlernen der Grundstrategien erleichtert wird, wenn es etwas entlastet wird von dem Druck des ständigen Interpretieren-, Bewerten-, Beurteilen-, Hinterfragen- und Problematisierens, den Erörterungen mit sich bringen und der gerade die weniger geübten Lernenden beim Schreiben keine Linie finden läßt. (Man sollte auch nicht vergessen, daß nicht-erörternde, eher deskriptive und analysierende Schreibaufgaben in Studium und Beruf bei weitem überwiegen.) Der Konzentration auf das Wesentliche diente auch die Beschränkung auf die Produktion kürzerer „Standard-Aufsätze“ bestehend aus Einleitung, drei bis fünf Absätzen und Schluß. Für die Auswahl der im Kurs vorkommenden Themen (vgl. u., S. 447) war auch maßgeblich, daß das Alter der Teilnehmer zwischen 17 und 25 lag und einige von ihnen bereits einen Beruf erlernt hatten.

Der Prozeß des Schreibens: die Lernschritte

Obgleich man während des ganzen Schreibprozesses immer irgendetwas schreibt, teile ich ihn in eine Phase „vor dem Schreiben“ und eine Phase des „eigentlichen Schreibens“ ein, die beginnt, wenn die inhaltliche Vorbereitung soweit gediehen ist, daß man ohne allzu große Überlegungspausen Sätze aneinanderreihen kann. Hier eine Aufzählung der einzelnen Schritte, in die ich die beiden Phasen aufteilen möchte:

A Vor dem Schreiben

1. Eingrenzung und Ausrichtung des Themas
2. Ideen und Informationssuche
3. Entwicklungsstrategien
4. Die Gliederung und deren Ausfüllung

B Das Schreiben

1. Der Absatz: vom Allgemeinen zum Besonderen
2. Spezielle Absätze: Einleitung, Überleitungen, Zusatzinformationen, Schluß
3. Revision und Gegenlese
4. Option: Das Einfügen von Quellenmaterial

Ich kann in diesem Rahmen jeden Schritt nur knapp beschreiben, ohne Begründungen oder konkretere Handlungsanweisungen zu geben.

A Vor dem Schreiben

A 1. Eingrenzung und Ausrichtung des Themas

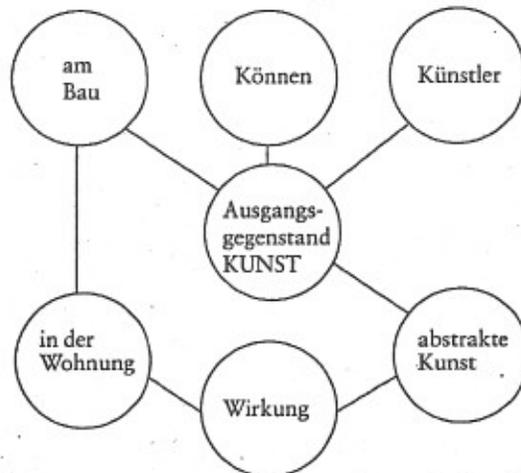
Themen entwickeln sich aus der Eingrenzung von Gegenständen des Interesses; aus dem Thema muß mit Hilfe von Fragen eine These entwickelt werden, die dem zu schreibenden Aufsatz gedanklich eine Richtung und inhaltlich eine Struktur gibt: Aus dem Gegenstand „Frühstück“ kann sich das Thema „Das Frühstück in internationaler Perspektive“ ergeben, aus dem sich folgende These entwickeln läßt: „Die unterschiedliche Zusammensetzung und Funktion des Frühstücks in England, Frankreich und Deutschland drückt unterschiedliche nationale Eigenschaften aus.“

A 2. Ideen- und Informationssuche

Ausgangspunkt für Entdeckungsreisen in die eigene Erfahrung und/oder zu anderen Erkenntnis- und Informationsquellen können Begriffe oder einfache „Wörter“ des Gegenstands, des Themas, der These oder der Kernsätze der einzelnen Absätze (s. u.) sein. Die folgenden Strategien können an jeder Stelle des

Schreibprozesses helfen, Denkblockaden zu beseitigen. Bewährt haben sich:

Brainstorming: Clusterbildung evoziert Aspekte, Details und Zusammenhänge.



Übungsthema z. B.: Soll *Kunst* eine Rolle im Schulunterricht spielen?

Gedankenlasso: Durch 5–10 Minuten freies Schreiben wirft man mehrmals gewissermaßen ein Lasso in die Umwelt, in dessen Schleife sich nicht selten Gedanken „fangen“, die auf ein bisher noch nicht erkanntes Interesse am Gegenstand hinweisen.



Stichwort z. B.: „Reisen“, dazu in der Schleife gefangene Idee: „Die Erinnerung an Reisen ist notwendig für mich.“

Begriffsanalyse: Oberbegriffe, Unterbegriffe, Gegenbegriffe, sinnverwandte Begriffe suchen.



Übungsthema z. B.: Habsucht – eine Zivilisationskrankheit?

Fragenkette: Man fragt jemand (oder sich selbst) aus, z. B. nach dem Begriff „Eigensinn“.

A: Kennst du jemand, der eigensinnig ist?

B: Ja, ich war als Kind so!

A: Was hast du z. B. gemacht, wenn du eigensinnig warst?

B: Ich habe tagelang nichts gesagt, etc. etc.

Stöbern in Nachschlagewerken wie Wörterbüchern, Lexika, Sprichwort- oder Anekdotensammlungen etc., wobei man z. B. zum Thema „Bildung“ findet: „Gebildet ist, wer weiß, wo er findet, was er nicht weiß“ (Georg Simmel, aus: Lothar Schmidt, Schlagfertige Definitionen. Rowohlt 1971).

Liste vorgegebener Fragen: s. Abschnitt: Konkretisierung des Lernschritts A 1: Eingrenzung und Ausrichtung des Themas (u., S. 448).

A 3. Entwicklungsstrategien

Wenn ein Thema gegeben ist, sollte überprüft werden, ob eine (oder mehrere) der folgenden „klassischen“ Entwicklungsstrategien für die weitere Arbeit benutzt werden können:

a) *Exemplifizierung:* Klärende und illustrierende Darstellung eines Sachverhalts, einer Person, eines Ortes oder eines Problems, oft mit dem Anspruch, ein repräsentatives Bild zu zeichnen. Dabei kommt es vor allem darauf an, verschiedene mögliche Aspekte eines Gegenstandes herauszuarbeiten und durch passende Beispiele mit treffenden Details vor dem inneren Auge des Lesers auszubreiten. Wenn die Ausgangsthese z. B. lautet: „Wenn auch der ausgesprochene *workoholic* selten ist, findet sich doch ein wenig von ihm in uns allen. Man muß auf die Warnsignale achten und mit ihnen richtig umgehen“, dann erwartet der Leser nach einer illustrierten Definition des *workoholic* konkrete Beispiele für einzelne Charakteristika dieses Menschentyps und für das richtige Verhalten gegenüber den ersten Anzeichen dieser Persönlichkeitsentwicklung.

Die Exemplifizierung als eine der flexibelsten Darstellungsstrategien erfordert weniger logische Stringenz als die anderen hier genannten; man begegnet ihr häufig in Zeitschriften und in bildlicher Form als „Feature“ im Fernsehen. Sie wird gern als Einstiegsaufgabe gewählt.

b) *Prozeß:* Identifikation und zeitliche Abfolge der Schritte einer Handlung bzw. eines „künstlichen“ Prozesses (z. B. der Produktion von Joghurt) oder der Stufen einer Entwicklung bzw. eines „natürlichen“ Prozesses (z. B. des Hochzeitsfluges der Ameisen). Dabei ist es wichtig – und besonders bei natürlichen Prozessen auch meist schwierig –, die einzelnen Schritte bzw. Stufen voneinander abzugrenzen und diese Abgrenzung dem Leser auch deutlich und plausibel zu machen. Eine typische These: „Die wichtigsten Stufen der Joghurt-Produktion sind die Auswahl der Milch, die Herstellung der Bakterienkulturen und die Behandlung der eingedickten Milch.“

c) *Ursache und Wirkung:* Analyse, ob und inwiefern die Beziehung zwischen Ereignissen/Situationen mehr als eine zeitliche, in diesem Fall eine kausale ist. Obgleich im nichtnaturwissenschaftlichen Bereich Ursachen bzw. Ursächlichkeit und Wirkungen oft umstritten sind, lassen sich doch Unterscheidungen und Gewichtungen von verschiedenen (möglichen) Ursachen einer Wirkung oder der verschiedenen (möglichen) Wirkungen einer Ursache treffen und begründen.

Beispiel für eine These: „Wenn der Konsum harter Drogen bei Jugendlichen in den letzten Jahren gestiegen ist, liegt das an wachsendem Leistungsdruck, an kaputten Familien und an den fehlenden Mitteln für Jugendsozialarbeit.“

d) *Klassifikation:* Diese Strategie hat zum Ziel, Dinge, Personen, Ideen, Ereignisse etc. nach Ähnlichkeiten und Unterschieden so zu gruppieren, daß die Gruppierung aussagefähig ist, z. B. der Erkenntnis von Sachverhalten dient. Von entscheidender Bedeutung sind dabei die Kriterien, nach denen jeweils klassifiziert wird, und der Zweck der Klassifikation. So lassen sich z. B. Küsse nach Klang, Kontakt, Dauer und Funktion klassifizieren, eine nicht unwichtige Überlegung für Drehbuchautoren und Schauspieler(innen).

e) *Vergleich:* Um zu Bewertungen und Entscheidungen zu kommen oder um Zusammenhänge zu erkennen, muß man vergleichen, indem man (meist nicht offensichtliche) Unterschiede oder Ähnlichkeiten herausarbeitet. Wichtig ist, die Vergleichsebenen bzw. Kategorien festzulegen und zu begründen, warum sie wichtig sind. Das ist bei einem Vergleich zweier Mittelklasse-Autos einfacher als beim Vergleich zweier Filmrezensionen. Themen für Vergleichsübungen liegen auf der Straße z. B.: „Erst ein sorgfältiger Vergleich zeigt, ob es sich für mich als Bielefelder SchülerIn lohnt, mein Auto abzuschaffen und den öffentlichen Nahverkehr zu benutzen“.

f) *Definition:* Sie legt, je nach Zweck unterschiedlich genau und detailliert, fest, welchen Bedeutungsumfang Wörter und Begriffe haben sollen. Die verschiedenen Verfahren beim Definieren können zu längeren Ausarbeitungen verknüpft werden: Definition durch Klassifizierung (Ein *Epos* gehört zur Klasse der erzählenden Dichtung und unterscheidet sich von den anderen erzählenden Dichtungen durch erhabene Sprache, heroische Abenteuer und erhebliche Länge), Negation (Bildung ist nicht Ausbildung), Illustration und Beispiel, Begriffsgeschichte, Funktionsbeschreibung (Was ist wann, wo, warum und für wen *obszön*?). Nachschlagewerke liefern oft ausreichend Anregung. Eine typische These für einen Defi-

nitionsaufsatz: „Ein Buch ist obszön, wenn es lediglich sexuell stimuliert und keinerlei sozialen oder künstlerischen Wert hat.“

g) *Argumentation*: Durch Argumente versucht man, den Leser von der Richtigkeit bzw. Falschheit einer Aussage und/oder der Notwendigkeit einer Handlung zu überzeugen. Die Argumente kommen z. T. durch die bereits genannten Entwicklungsstrategien, die ja alle auch Denkstrategien sind, zustande. Argumente (und Gegenargumente) müssen durch Belege gestützt werden. Wichtige (und übare) Unterscheidungen dabei sind die zwischen Tatsachen und Urteilen und verschiedenen Abstraktionsebenen. Schwieriger zu üben ist das Vermeiden logischen Fehlverhaltens, vom Aufbau irrelevanter Gegensätze bis zum Argument „ad hominem“, also dem Angriff auf den Urheber eines Arguments statt auf das Argument selbst. Eine typische These: „Obgleich Tierversuche in der Vergangenheit wichtige Erkenntnisse gebracht haben, sind sie heute nicht mehr notwendig“.

Vertrautheit mit den hier kurz umrissenen Strategien schafft in dieser Phase der Schreibvorbereitung Sicherheit über den einzuschlagenden Weg. Herzustellen ist diese Vertrautheit auf verschiedenen Wegen, z. B. durch Erarbeiten strategietypischer Thesen oder durch Demonstration an entsprechenden Textbeispielen kürzerer oder längerer Art (am besten aus Musteraufsätzen anderer Schreibadepten). Ich lege Wert darauf, daß die Strategien geistig so verfügbar werden, daß jeder Lernende sie in einigen Sätzen beschreiben kann. Dazu kann auch noch der nächste Schritt dienen.

A 4. Die Gliederung und deren Ausfüllung

Jede Strategie zieht eine entsprechende Gliederung des Aufsatzes nach sich. Die These enthält immer schon eine Grobgliederung, die nun als nächstes formuliert und untergliedert werden muß. Die folgende These illustriert dies:

„Viele Bundesbürger geben als Hauptmotiv ihres Reisedrangs an, ihre *Neugier auf andere Kulturen* befriedigen oder *sich selbst verwirklichen* zu wollen. Einige erwarten sogar, im Urlaub *ein anderer Mensch sein* zu können. Wie realistisch sind diese Erwartungen?“ (Ursache – Wirkung).

Um eine klare Fassung der Gliederungspunkte zu erreichen, sollten die hier kursiv gedruckten „Punkte“ der Grobgliederung zur Vorbereitung der Gliederung als *Sätze* und nicht nur als Stichworte formuliert werden, also z. B.:

„Der Wunsch, im Urlaub aus der eigenen Haut herauszuschlüpfen, ist unrealistisch.“

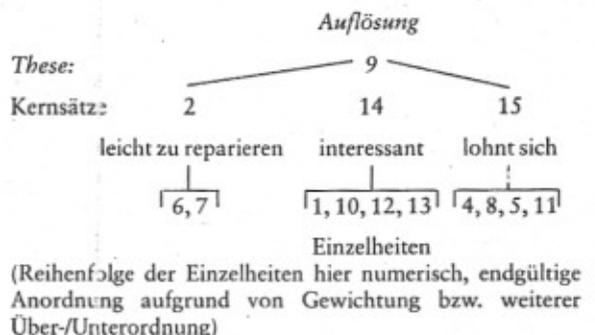
Dieser Satz kann der „Kern“ eines Denkprozesses sein, in dem z. B. über die Ursachen des Wunsches, über seine Auswirkungen, d. h. über konkrete Manifestationen bei Urlaubern, und über mögliche Resultate des Versuchs, sich selbst zu entkommen, reflektiert wird. Dieser Erschließungsprozeß wird in Stichworten oder auch in Sätzen festgehalten.

Wie in diesem Fall, hilft die gewählte Entwicklungsstrategie meist bei der Formulierung von „Kernsätzen“ wie z. B. dem aus einer ebengenannten These entwickelten: „Für eine/n Schüler/in wie mich bringt der öffentliche Nahverkehr keine finanziellen Vorteile gegenüber der Benutzung meines PKW“ (Vergleich).

Das Entwickeln einer Gliederung aus der These und das Zuordnen von Unterpunkten zu Kernsätzen läßt sich gut üben an durcheinandergeschüttelten Gliederungen und an vorgegebenen Thesen. (Bei der inhaltlichen Auffüllung der Gliederungspunkte können wieder die Suchstrategien [s. A 2.] hilfreich sein.)

Beispiel für eine durcheinandergewaschene Gliederung

1. Uhren gibt es in verschiedenen Materialien und Typen.
2. Uhren sind leicht zu reparieren.
3. Meine Mutter mag meine Uhren und zeigt sie stolz ihren Bekannten.
4. Ich verkaufe einige Uhren an Händler.
5. Tausende alter Uhren müßten repariert werden.
6. Es ist ganz leicht, Informationen über das Reparieren von Uhren zu bekommen.
7. Geräte und Handwerkzeug für die Reparatur sind leicht zu bekommen und billig.
8. Ich verdiene ungefähr zweihundert Mark durch Reparaturen.
9. Wenn Sie einen nicht zu schweren, interessanten, profitablen Job suchen, reparieren Sie Uhren.
10. Die unterschiedlichen Arten der Bewegung in einem Uhrwerk sind sehr interessant, das Innere der Uhr je nach Fabrikat sehr unterschiedlich.
11. Es gibt eine Lücke im Reparaturservice.
12. Was man auf dem Zifferblatt der Uhr sieht, ist bei jeder Uhr so ziemlich dasselbe.
13. Uhren spiegeln die Kultur einer Nation wieder.
14. Uhren sind interessant.
15. Uhren zu reparieren lohnt sich.



B Das Schreiben

B 1. Der Absatz: vom Allgemeinen zum Besonderen

Jeder Absatz des Hauptteils eines Aufsatzes ist wie ein Mini-Aufsatz: Er enthält einen meist allgemeiner gehaltenen Kernsatz (der aus der These abgeleitet ist) mit der Idee oder Vorstellung, die den Absatz zusammenhält, und mit unterstützenden Sätzen, die den Kernsatz weiter ausführen oder einschränken und Details oder Beispiele anführen. Der Kernsatz am Anfang „verspricht“ dem Leser etwas.

Hier ein Originalzitat aus dem Aufsatz einer Schülerin:

„Inzwischen hat es auch die deutsche Hausfrau geschafft, ihren Ehemann an Hausarbeit zu gewöhnen [Kernsatz]. Das gilt vor allem für die oft berufstätigen Hausfrauen aus der Mittelschicht, die aufgrund ihres Bildungsgrades mehr mit feministischen Ideen in Berührung kommen. // Ihre Ehemänner haben gelernt, die Wasch- und die Spülmaschine zu bedienen und einfache Gerichte zuzubereiten. Selbst das Trockenlegen des Babys gelingt vielen Herren der Schöpfung. Vielen Frauen ist diese „Männererziehung“ nicht leicht gefallen; die meisten Ehemänner wehren sich mit vielfältigen Ausflüchten und Vermeidungsstrategien. // Aber schließlich akzeptieren sie ihre veränderte Rollen.“

Konstituierend für solch einen Absatz, der im Englischen mit „well made“ bezeichnet würde, ist die Klarheit der Beziehung zwischen Allgemeinem (Kernsatz) und Besonderem (Detail); sie wäre im obigen Beispiel z. B. auch erreicht, wenn der Absatz von den Details her, also induktiv, entfaltet würde, so daß der „Kernsatz“ den Schluß bildete: Die Schreiberin hätte z. B. über den Gedanken „Abwehr der Rollenänderung“, über Beispiele für erste männliche Lernerfolge und über die Spezifizierung „berufstätige Mittelschichtfrau“ ebenfalls den Leser auf ihren Kernsatz hinführen können. Größere Klarheit für den Leser und bessere Orientierung für den Schreibenden bietet aber die deduktive Darstellungsweise, die unser Beispiel zeigt.

Zur Strukturierung und zur logischen bzw. sprachlichen Kohärenz von Absätzen lassen sich leicht Übungen herstellen: „Erraten“ von fehlenden Kernsätzen, Vertauschung von Sätzen, Analyse von Texten auf Absatzbildung etc.

Je nach Fülle der erläuternden oder illustrierenden Gedanken und Details kann ein Kernsatz auch mehrere Absätze generieren. Ich habe in dem Beispiel mit // gekennzeichnet, wo ein eigener Absatz beginnen könnte, wenn ein kleiner Sonderabschnitt zu „Feminismus“ oder Konkreteres zu „Vermeidungsstrate-

gien“ eingefügt würde. In Zeitschriften wie dem SPIEGEL verstellen solche kurzen eingeschobenen Absätze leider oft den angefangenen Kerngedanken bis zur Unkenntlichkeit. Ich empfehle den KursteilnehmerInnen deshalb, diese Art von Zusatzabsätzen erst *nach* dem eigentlichen thematischen Absatz zu bringen, und zwar als Zwischenabsatz (s. u.).

B 2. Spezielle Absätze: Einleitung, Überleitungen, Zusatzinformationen, Schluß

Auch die These zu Beginn des Aufsatzes bedarf, wie die Kernsätze, der Einbettung in einen Zusammenhang. Das Problem, Erlebnis oder Erkenntnisinteresse, das die schreibende Beschäftigung mit einem Thema und die These hervorgerufen hat, muß in der Einleitung herauskommen, ebenso, vor allem bei weitgefaßten Themen, die Überlegungen und Fragen, die zur Eingrenzung des Gegenstandes und zur Themenbildung geführt haben. Zitate, Anekdoten, Kurzdefinitionen, Hinweise auf historische Zusammenhänge oder irriige Vorstellungen erwecken Interesse und stiften Kontext. Bewährt hat sich eine „Trichter“-Struktur der Einleitung: Alle Informationen führen auf den engen „Einfüllstutzen“ der These zu.

Ausführlichere Informationen etwa zum politischen Hintergrund oder zur Definition grundlegender Begriffe gehören mit entsprechendem Kernsatz in „Zwischenabsätze“, die eine Art Gelenk- oder Überleitungsfunktion zwischen den eigentlichen thematischen Absätzen haben. Solche Zwischenabsätze sind auch sinnvoll, wenn vor einen neuen Gedankenkomplex früher Gesagtes rekapituliert oder bei der Verknüpfung zweier Absätze „um drei Ecken gedacht“ oder ein Punkt aus dem vorhergehenden Absatz ausführlicher illustriert oder belegt werden soll.

Der Schlußabsatz sollte wieder an die Einleitung anknüpfen, auf jeden Fall ein sich auf die These beziehendes Resümee ziehen und aufgeworfene Fragen beantworten, ggf. aber auch die Ergebnisse relativieren oder sich aus ihnen ergebende neue Fragen skizzieren. Durch eine pointierte Äußerung oder ein treffendes Zitat am Schluß fühlt sich manch geduldiger Leser für seine Aufmerksamkeit belohnt.

Einleitung und Schluß sollten erst am Ende des Schreibprozesses ausformuliert werden.

B 3. Revision und Gegenlese

Beim Schreiben der einzelnen Absätze ergeben sich oft neue Aspekte des Themas oder auch die Erkenntnis, daß eine andere Entwicklungsstrategie als die gewählte dem Thema angemessener oder leichter zu handhaben ist. Dann sollte die These entsprechend ergänzt oder umformuliert werden.

Erster Gegenleser und Revisor sollte der Autor selbst sein. Der rezeptartige Charakter der Textproduktion erleichtert Selbstkritik erheblich, was Stringenz der Entwicklung und Organisation der Inhalte betrifft. Ein Arbeitsblatt für die Gegenlese, in dem die wichtigsten Kriterien kurz definiert werden, ermöglicht es aber auch anderen Gegenlesern, gezielte Kritik bzw. Verbesserungsvorschläge anzubringen (s. u., Arbeitsblatt).

Für Revision von Satzbau, Textkohärenz und Wortwahl gibt es kein Rezept, sondern die Normen der Syntax, Grammatik, Lexik und Stilistik. Dennoch lassen sich auf dieser Ebene eine Reihe von sinnvollen Sensibilisierungsfragen anwenden, die auf entsprechenden Übungen fußen sollten. Ich habe diesen im engeren Sinne sprachlichen Bereich des Schreibens hier ausgeklammert, auch deshalb, weil hierzu reichlich Materialien vorliegen.

Arbeitsblatt für die Gegenlese

A Aufbau und Inhalt

1. Einleitung

- Ist die These leicht erkennbar? Unterstreiche sie bitte. Gibt sie Auskunft über den Zweck der Darstellung? Sagt sie, welche Darstellungsform (Vergleich, Argumentation etc.) der Leser zu erwarten hat? Darstellungsziel/-form:
- Ist das Thema genug eingegrenzt oder bleibt es zu allgemein? Ließe es sich weiter konkretisieren/eingrenzen?
- Welche Kernfrage stellt sich der Autor?
- Ggf. mein Verbesserungsvorschlag für die These:
- Zeigt die Hinführung zur These die Relevanz des Themas (allgemeiner Zusammenhang des Themas) und/oder erweckt sie das Interesse des Lesers? Ggf. Verbesserungsvorschläge:

2. Hauptteil

- Hat jeder Absatz einen klar erkennbaren Kernsatz? Unterstreiche ihn, oder, wenn er Dir nicht deutlich genug erscheint, verbessere ihn. Wenn er fehlt, versuche, einen vorzuschlagen. Nummeriere die Absätze. Mein Vorschlag für Absatz //

- Wird jeder Kernsatz ausreichend ausgeführt, erläutert, mit Beispielen/Argumenten gestützt? Wo fehlt es daran?
Absatz //
- Bildet jeder Absatz eine Einheit für sich, die sich auf den Kernsatz bezieht? Welche Details, Beispiele, Argumente gehören nicht in den Absatz?

3. Schluß

Enthält der Schluß eine Folgerung, ein Ergebnis oder eine Zusammenfassung des Hauptteils? Wurden die gestellten/implizierten Fragen beantwortet? Werden weiterführende Fragen aufgeworfen?

B Stil/Ausdruck

- Hängen die Sätze logisch zusammen? Wo gibt es Brüche, Sprünge? (Nummeriere die Zeilen.)
In Zeile ...
- Stimmt die Akzentsetzung innerhalb der Sätze? Kommt das Wichtigste auch als solches heraus? Wo nicht?
In Zeile ...
- Welche Sätze sind in sich unklar, verdreht, oder einfach grammatisch falsch?
In Zeile ...
- Wo stimmt die Wortwahl nicht? Schlage ggf. ein besseres Wort vor.
In Zeile ...
- Wie steht's mit Rechtschreibung und Zeichensetzung?
Gib - ggf. - einen Ratschlag.

C Gesamteindruck

Schreibe einen zusammenhängenden Text, in dem du die Stärken und Schwächen des vorliegenden Aufsatzes beschreibst (etwa 100 Wörter).

B 4. Option: Das Einfügen von Quellenmaterial

Wenn Ideen und Informationen anderer Autoren benutzt werden, kann das durch Erwähnung, Paraphrase, Inhaltsangabe und direktes Zitat geschehen, wobei im Text durch Hinweise auf die Quelle die Urheberschaft angegeben werden muß. Während letzteres relativ schematisch geschieht und deshalb leicht erkennbar ist, verlangt das Einfügen „gebogener Informationen“ viel Übung: es ist recht schwierig, für eine Paraphrase Informationen aus einem fremden Text für den eigenen Textzusammenhang neu zu organisieren und zu pointieren, dabei, wenn nötig, zu zitieren, und das alles stets in der Weise, daß der Leser erkennen kann, ob die Quelle oder der Autor selbst spricht. Bevor diese häufigste, weil flexibelste Art der Wiedergabe von Quellenmaterial geübt wird, sollte das direkte Zitieren geübt werden: welche Auswahl-

kriterien für Zitierenswertes gelten, wie Zitate eingeleitet werden und wie sie syntaktisch in einen Redezusammenhang eingebaut werden können.

Die in der Schule beliebten längeren Inhaltsangaben haben wenig praktischen Wert als Teile von Aufsätzen oder Referaten: Den wesentlichen Inhalt einer Quelle, z. B. eines Films oder Artikels, in drei Sätzen wiedergeben zu können, ist dagegen in der sprachlichen Alltagspraxis z. B. des Journalisten, aber auch zur Illustration von Ideen oder als Unterstützung eines Arguments von Nutzen. In dieser Kurzform geht die Inhaltsangabe in die Erwähnung über, bei der mit nur einem Satz Informationen über bzw. Hinweise auf das Gedankengut eines anderen Autors gegeben werden.

Konkretisierung des Lernschritts A 1: Eingrenzung und Ausrichtung des Themas

Ich gebe den Kursteilnehmern die folgende Liste mit „Gegenständen“ des Schreibens. Die Auswahl hat sich in meinen Kursgruppen mit alters- und erfahrungsmäßig heterogenen Teilnehmern sehr bewährt. Die „Gegenstände“ stammen zum Teil aus Titeln von Essays deutscher, englischer und französischer Auto-

ren, einige sind aus der Iceensuche (s. o., S. 442 f.) in den Kursen entstanden. Ich halte wenig von sogenannten „aktuellen“ oder eine augenblickliche Problemsituation der SchülerInnen betreffenden „Gegenständen“. Bei ersteren hemmt leicht eine bereits fertige, oft angelesene Meinung die Denkarbeit bei der Bildung einer These; bei letzteren die starke Betroffenheit der Schreibenden. Hinzu kommt, daß im wirklichen Leben die meisten Schreibgegenstände nicht oder nur sehr indirekt mit den Schlagzeilen der Medien oder eigenen Problemen der Schreibenden zu tun haben.

Ich bitte die SchülerInnen, drei „Gegenstände“ auszusuchen, die sie interessant finden. Die Antwort auf die Frage, warum sie einen Gegenstand interessant finden, führt meistens auf ein „Thema“ hin: der noch verschwommene oder beziehungslose Begriff bekommt mehr Kontur und Kontext:

<i>Gegenstand</i>	Neid
<i>Interesse</i>	Bei uns im Dorf spielt der Neid eine große Rolle. Ich war als Kind sehr oft neidisch.
<i>Thema</i>	Neid in der Dorfgemeinschaft Kann man Neid bei Kindern bekämpfen?

Es zeigt sich, daß die Hinzufügung von Worten, d. h. von weiteren Vorstellungen zum „Gegenstand“ oder dessen Einbau in einen Satz ihn auch eingrenzt:

<i>Gegenstand</i>	Beerdigungen
<i>Eingrenzung</i>	Trauergäste Meine eigene Erfahrung: In vielen Mafia-Filmen kommen Beerdigungen vor.

Die meisten Themen, die man sich selbst stellt oder mit denen man konfrontiert wird, sind eingegrenzte Gegenstände:

- Die Reiselust *der Deutschen*
- Der *neu erwachte* Nationalismus in *Europa*
- Verstellung und Heuchelei *entwickeln sich schon in der Schule*
- *Welche Probleme resultieren* aus Verallgemeinerungen?

Meist beginnt der eigentliche Denk- und Schreibprozeß erst an dieser Stelle: Auf dem Papier steht ein Thema, und aus diesem Thema soll man „etwas machen“. Hier lohnt es sich, einige Strategien zur Ideensuche einzusetzen (s. A 2.), am besten ausgehend von den Kernbegriffen des Themas. Dieses Durchdenken ist nicht nur deshalb wichtig, um die Begriffe mit konkretem Inhalt zu füllen und von benachbarten Begriffen abzugrenzen, sondern auch, um das Thema „auszurichten“, d. h. eine (vorläufige) *These zu entwickeln, die den Aufsatz trägt und der Entwicklung der Gedanken eine klare Richtung gibt.*

Schreib-„Gegenstände“	
Alltagserfahrungen	
1. Stachel der Arbeit	12. Über das Unglück
2. Wünsche der Verbraucher	13. Beerdigungen
3. Grausamkeit	14. Ausscheidungen
4. Reiselust	15. Nein-Sagen
5. Schmutz	16. Angst vor Spinnen
6. Miteinander essen	17. Sammelleidenschaft
7. Verstellung und Heuchelei	18. Konkurrenz
8. Über Liebe und Sympathie	19. Die Gefahren der
9. Dilettantismus	Demokratie
10. Verteidigung des Trivialromans	20. Die Seele
11. Der Neid	21. Der Sinn des Unsinn
	22. Das Frühstück
Grundsätzliches	
1. Sex in der Erziehung	10. Die Sünde
2. Nationalismus	11. Gut und schlecht
3. Intuitive Erkenntnis	12. Wissenschaft als Beruf
4. Sprache und Erfolg	13. Schein und Sein
5. Die Deutschen	14. Krankheiten des Geistes
6. Vergänglichkeit	15. Das Interessante und das Langweilige
7. Wahrheit und Falschheit	
8. Verallgemeinerungen	
9. Die dummen Experten	

THEMA

Ist das Thema durchdacht bzw. genug Information zur Hand (die TeilnehmerInnen an Schreibkursen schlagen oft Themen aus anderen Kursen vor), läßt es sich in der Form einer These weiter eingrenzen, konkretisieren und zuspitzen. Ein Beispiel:

Thema Gefühle bei Beerdigungen
These A Bei der Beerdigung meines Großvaters gewann ich den Eindruck, daß die verschiedenen Trauergäste ganz unterschiedliche Gefühle hatten.

Solche Thesen entstehen als Antwort auf Standardfragen (s. u.), die wiederum bestimmte Entwicklungsstrategien nahelegen. Die zur obigen These führende Frage war: Kann ich die Gefühle bei Beerdigungen unterteilen, um sie besser zu verstehen?

Eine andere These zum gleichen Thema hätte folgende sein können:

These B Welche Gefühle man bei Beerdigungen hat, hängt von der Art des Begräbnisses, der Person des Verstorbenen und der eigenen Einstellung gegenüber dem Tod ab.

Hier wäre die Standardfrage gewesen: Wodurch werden bei Beerdigungen Gefühle hervorgerufen? Was sind ihre Ursachen?

Ich benutze folgende Liste von Standardfragen, die die Aufmerksamkeit auf Details, Zusammenhänge,

vor allem aber auf die „klassischen“ Entwicklungs- und Darstellungsstrategien lenkt. (X steht dabei jeweils für den möglichen „Gegenstand“.)

Bei unserem Thema verlangt die These A nach der Darstellungsstrategie des „Klassifizierens“ (Frage 9), die These B nach der Ursache/Wirkung-Beziehung (Frage 8).

Mit der These entscheidet man also vorläufig, wie man weiterdenken will. In unserem Beispiel wären die nächsten Schritte, herauszuarbeiten, welche Arten von Trauergästen vermutlich welche Gefühle hatten (These A) oder welche Faktoren bei welchen Arten des Begräbnisses besonders wirkungsvoll oder wirkungslos sind (These B).

Eine These ist um so nützlicher, je klarer sie die Entwicklungsstrategie *und* die inhaltliche Struktur des Aufsatzes erkennen läßt. So „verspricht“ These A dem Leser zwar eine Klassifikation, ist aber noch vage bei der inhaltlichen Ausführung. Hieße es: „... ganz unterschiedliche Gefühle wie Trauer, Erleichterung, Freude“, wäre schon eine Art Gliederung angedeutet. Die Ausrichtung von Themen zu Thesen läßt sich üben mit Hilfe der Standardfragen und einiger Muster für tragfähige Thesen. Sind die verschiedenen Entwicklungsstrategien explizit vorgestellt, sind auch Übungen wie die folgende möglich:

Das Thema „Die Schwierigkeiten beim Wechsel in eine andere Schule“ soll behandelt werden in der Ausrichtung als

- Klassifikation
- Prozeßbeschreibung
- Vergleich
- Ursache/Wirkung-Analyse.

Wir nehmen an, es kommen dabei die folgenden Thesen heraus:

- Ich möchte die vielfältigen Schwierigkeiten der Wechsler erläutern.
- Die Wechsler gewöhnen sich nur langsam ein.
- Manche Wechsler haben mehr Schwierigkeiten als andere.
- Es gibt verschiedene Gründe für die Probleme der Wechsler.

Diese Thesen sind verbesserungsbedürftig, weil sie zwar die Entwicklungsstrategie erkennen lassen, aber zu wenig spezifische Inhalte andeuten. These b) könnte z. B. verbessert werden, wenn sie lautete: „Jeder Schulwechsler macht im 1. Halbjahr einen Gewöhnungsprozeß durch: auf Neugier folgt Frustration, dann die langsame Anpassung.“

Häufig wird bei einer These die Entwicklungsstrategie nicht deutlich und damit eine weitere Themenschließung blockiert.

20 Fragen, um zu einer These zu kommen

- Was geschah?
- Wann geschah X?
- Wo fand X statt?
- Wie geschah/geschieht X?
- Wer steht mit X in Zusammenhang?
- Warum geschah/existiert X?
- Wen sollte ich von dem Sinn/Wert von X überzeugen?
- Was ist die Wirkung von X? Die Ursache?
- Kann ich X unterteilen (und seine Teile analysieren), um sie besser zu verstehen?
- Kann ich X mit etwas anderem vergleichen?
- Läßt sich X definieren?
- Ist X gut oder schlecht, oder teils gut, teils schlecht?
- Zu welcher Kategorie von Ideen oder Sachen gehört X?
- Was weiß ich über X nicht?
- Kann ich eine Geschichte über/ein Erlebnis mit X erzählen?
- Hat X eine (wichtige) Funktion für eine bestimmte Gruppe?
- Wie kommt X zustande, wie wird es zerstört?
- Kann man X tun oder lernen?
- Kann man X anderen Leuten empfehlen?
- Kann ich Veränderungen an X vorschlagen?

Schlechte These: Science Fiction kann zur Gesellschaftskritik benutzt werden.

Die Frage: Warum behauptest du diesen Satz? bringt mögliche Entwicklungsstrategien ans Licht, z. B.:

- Die meisten Leute denken, SF wäre nur seichte Unterhaltung; ich denke das nicht.
- Ich möchte beweisen, daß auch SF zur gesellschaftlichen Reform beitragen kann.

Denkbar wäre also z. B. ein Vergleich „progressiver“ und „seichter“ SF oder eine Widerlegung gängiger Vorurteile gegen SF, also eine *Argumentation*. Folgende These würde letzteres sichtbar machen:

- Die meisten Leute glauben, daß SF nicht mehr ist als seichte Unterhaltung. Die Romane von Philip K. Dick zeigen, daß ein guter Autor treffend und spannend zugleich die Entwicklung der Gesellschaft kritisieren kann, indem er mögliche Fehlentwicklungen ausmalt.

Solches Arbeiten an der These hat sich in meinen Kursen als die entscheidende Phase der Vorbereitung für das Schreiben herausgestellt. Es kann hilfreich sein, an bestimmten Stellen mit Methoden der Ideenfindung Denkblockierungen zu beseitigen oder eine kurze Darstellung einzelner Entwicklungsstrategien einzuschieben. Das Entwickeln von Thesen aus Themen (bzw. „Gegenständen“) und das Verbessern von Thesen kann leicht geübt werden. Zu letzterem noch eine Liste von Thesen, die im Kurs diskutiert und ggf. verbessert werden können:

Was sind die Stärken und Schwächen der folgenden Thesen?

1. In diesem Aufsatz soll der Tagesablauf eines Schülers/einer Schülerin betrachtet werden.
2. Im folgenden Aufsatz wird also die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland dargestellt.
3. Man kann sagen: Heute enden zwei von vier geschlossenen Ehen in einer Scheidung.
4. Entgegen landläufiger Meinung sind Mythen mehr als Märchen: Es sind Geschichten, die ausdrücken, welche Einstellung eine Gesellschaft zu wichtigen Problemen hat.
5. Können die gegenwärtigen Witterungsverhältnisse ein unabsehbares Pflanzensterben hervorrufen?
6. Das Problem, um das es hier geht, ist das von Automatisierung, 35-Stunden-Woche und Rationalisierung.
7. Das Frühstück sagt viel über den Charakter der Deutschen aus.
8. Ich möchte in diesem Artikel herausarbeiten, welche Universitäten zu empfehlen sind.

Diese Thesen sollten noch erweitert und „ausgerichtet“ werden:

1. Hier wird weder der Zweck der *Prozeßbeschreibung* deutlich noch die Art und Perspektive der Betrachtung. Verbesserungsmöglichkeit: Aus der Perspektive eines Schülers/einer Schülerin sollen hier die psychologischen Aspekte des Tagesablaufs an der Schule X beschrieben werden. Vielleicht hilft das den LehrerInnen, sich besser auf die Situation der neuen SchülerInnen einzustellen.
2. Es scheint eine *Exemplifizierung* beabsichtigt. Es hat wohl von vornherein eine stärkere Eingrenzung des Themas gefehlt und damit eine Vorstellung der Aspekte, die beleuchtet werden sollen. Verbesserungsmöglichkeiten: Im folgenden möchte ich an einigen Beispielen das Ausmaß und die Folgen der Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland darstellen, weil mir scheint, daß die Brisanz dieser Entwicklung unterschätzt wird.
3. Es handelt sich hier um eine Tatsachenfeststellung, um ein unterstützendes Detail, das nicht erkennen läßt, in welchen Denk- bzw. Entwicklungszusammenhang es gehören soll. Es könnte unbeabsichtigt z. B. die These unterstützen, daß die Frauenbewegung schlimme Folgen für die Entwicklung von Ehe und Familie habe (Entwicklungsstrategie: *Ursache-Wirkung*).
4. Diese These kündigt klar die Entwicklungsstrategie einer *Definition* an. Der „Verschaubarkeit“ der These könnte verbessert werden durch eine inhaltliche Ergänzung wie „... zu wichtigsten Problemen wie dem Verhältnis von Regierung und Regierten, der Rolle der Kunst in der Erziehung oder der Homosexualität hat“.
5. In Frageform kündigt diese These eine *Ursache-Wirkung-Analyse* an.
6. Die Natur des Problems und damit die Richtung seiner gedanklichen Aufarbeitung bleibt unklar. Frage 12 des Fragenkatalogs würde zur Entwicklung einer *Argumentation* führen: „Wird der Mensch im Zuge der zunehmenden Automatisierung und Rationalisierung unwichtiger? Oder bieten sich ihm neue Chancen?“
7. Diese These ist überzeugend nur zu bearbeiten, wenn ein *Vergleich* angestellt wird: Zusammensetzung und Gestaltung des Frühstücks sagen viel über den Charakter einer Nationalkultur aus. Das zeigt ein Vergleich des deutschen, amerikanischen und italienischen Frühstücks.
8. Hier sollte deutlicher gesagt werden, was der tragende methodische Ansatz der *Klassifikation* sein soll. Die These könnte etwa wie folgt weitergeführt werden: Ich möchte dabei Kriterien zur Unterscheidung der verschiedenen Universitäten entwickeln und auch die unterschiedlichen Erwartungen der Abiturienten berücksichtigen.

Nachgedanken: Deutsche und angelsächsische Schreibtraditionen

Das hier skizzierte Schreibrezept mag dem deutschen Leser zu mechanisch und oberflächlich erscheinen. Das Schreiben eines Sachtextes wird ja in Deutschland mehr als gedankliche Bewältigung eines Problems gesehen, das der/die Schreibende sich zu eigen

macht und das sich gewissermaßen aus sich selbst heraus strukturiert und am Ende löst.

Leider führt diese „organische“ Denk-Schreibmethode, bei der das Ergebnis dann „hinten herauskommt“, nicht immer zu Klarheit für den Leser.

Wenn die Rezeption Übersetzer oder auf Englisch verfaßter Produkte deutscher Schreibtradition in der englischsprachigen Welt und auf dem internationalen Schriftenmarkt wenig enthusiastisch ist, so mag dies auch daran liegen, daß die Konventionen des Schreibens dort andere sind. Michael Clyne hat in einer vergleichenden Untersuchung englischer und deutscher wissenschaftlicher Aufsätze herausgefunden, daß die inhaltliche Argumentation in den englischen Arbeiten zu 57 % „linear“ entwickelt sei, in den deutschen zu 23 %. Letztere werden zu 77 % als *slightly digressive* oder *very digressive* eingestuft. Das bedeutet, daß eine mehr oder weniger beträchtliche Menge der Einzelaussagen nicht mit den für den jeweiligen Textabschnitt geltenden übergeordneten Aussagen (etwa den Kernsätzen) zusammenhängt bzw. in „fremden“ Textabschnitten auftaucht, in die sie gedanklich eigentlich nicht hineinpaßt. Englische Texte sind dagegen nur zu 23 % *digressiv*. Die deutschen Autoren benutzen weniger *advanced organizers*, Formulierungen, die den Leser auf die kommenden Gedanken vorbereiten. Begriffsdefinitionen erscheinen häufig nicht zu Beginn der Begriffsverwendung, sondern erst, nachdem der Begriff mehrmals verwendet wurde.

Kein Wunder also, wenn zwei bekannte amerikanische Anthropologen ihren Landsleuten folgende Charakterisierung des kommunikativen Stils der Deutschen geben:

„With the Germans you may not always be able to identify the main point until they reach the end of their comments. Even then you may not know and will have to ask questions. Keep in mind that in communicating to Germans you must repeat your main point at the end or your listener may miss it.“ (Hall/Hall, S. 61).

Dieser Stil führt leicht zu einem unangenehmen Erlebnis für Deutsche, die in einem englischsprachigen Land studieren. Sie „erleben“, wie eine in den USA lehrende Deutsche es vornehm ausdrückt, „vermutlich mit ihren schriftlichen Arbeiten zunächst nicht die Zustimmung, die sie sich wünschen oder von ihrer Heimatuniversität gewöhnt sind“ (Kotthoff, S. 458). Dagegen findet umgekehrt der „lineare“, handwerkliche englische Schreibstil bei deutschen Lesern problemlose Aufnahme. Daß er auch bei den Lehrern des Deutschen Aufnahme finden möge, dafür pläciert dieser Aufsatz.

Literaturhinweise

- Clyne, Michael: Cultural Differences in the Organization of Academic Texts. In: Journal of Pragmatics II (1987), S. 211-247
- Eschholz, Paul / Rosa, Alfred (eds.): Subject and Strategy. A Rhetoric Reader. New-York: St. Martin's Press 1978
- Hall, Edward T. / Hall, Mildred: Hidden Differences. How to Communicate with the Germans. New York: Stern 1984
- Kotthoff, Helga: So nah und doch so fern: Deutsch-amerikanische Unterschiede im universitären Milieu. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 16 (1989), S. 448-459
- Tibbetts, A. M. / Tibbetts, Charlene: Strategies of rhetoric. With Handbook. 4th ed. Glenview, Ill: Scott, Foresman 1983
- White, Fred D.: The Writer's Art - A Practical Rhetoric and Handbook. Belmont, Ca.: Wadsworth 1986