

MARKUS NUSSBAUMER

Bewertungskriterien für die Sprachberatung in der Schule

Abstract

Zunächst wird mit dem „Zürcher Textanalyseraster“ ein systematischer, detaillierter Katalog von Kriterien der Beobachtung an und der Rückmeldung auf geschriebene Texte vorgestellt. Neben Kriterien bzgl. der Sprachmittelverwendung gilt die Aufmerksamkeit besonders den Eigenschaften der Textualität (Kohärenz, Präsuppositionen, Rezipientenführung). Das Analyseinstrument versteht sich primär als deskriptiv und setzt der üblichen Mängelfixierung eine Perspektive auf Qualitäten entgegen. – Im zweiten Teil werden thesenförmig Kriterien für eine gute Sprachberatung in der Schule (in der das vorgestellte Raster ein Instrument sein könnte) genannt, dies bes. unter Rückgriff auf Einsichten der neueren Schreibforschung; Beratung von Prozessen (statt Produkten), von Kommunikation (statt Sprache), Normentransparenz und Normenreflexion sind wichtige Stichworte. Der Beitrag schließt mit einem Schlaglicht auf den Zusammenhang von schulischer und außerschulischer Sprachberatung: Schulische wie außerschulische Sprachberatung hat es immer mit Lernenden zu tun. Und: Schulische Sprachberatung prägt die künftigen „Kunden“ außerschulischer Sprachberatung.

0. Einleitung

„Bewertungskriterien für die Sprachberatung“ – dieser Titel hätte in einer Analyse mit dem – im folgenden genauer vorzustellenden – Zürcher Textanalyseraster (ZTAR) eine Beurteilung wie „reizvoll implizit und mehrdeutig“ erfahren können, vielleicht aber auch eine Beurteilung wie „unklar und undeutlich, zweideutig, zu implizit“ – je nachdem. Damit wären wir schon mitten drin in der unvermeidlichen Diskussion über die Relativität von Normen, einer Diskussion, die freilich hier nicht geführt werden soll. Stattdessen ist mir die Ambiguität des Titels willkommener Anlaß, meinem Beitrag zunächst folgende Zweigliederung zu geben: In einem ersten Teil geht es um *Kriterien für gute Sprache*; das braucht wohl jede Sprachberatung. Ich stelle in diesem Teil das Zürcher Textanalyseraster vor. Um *Kriterien für eine gute Beratung in Sachen Sprache* soll es dann im zweiten Teil gehen; eine Reflexion über solche Kriterien scheint mir für Sprachberatung nicht minder wichtig. In diesem Teil möchte ich die Frage stellen, welchen Nutzen – wenn überhaupt – Lehrende und Lernende in der Schule aus dem nicht direkt für solche Zwecke entwickelten Zürcher Textanalyseraster ziehen könnten. In einem dritten Teil schließlich möchte ich in einigen ganz knappen Punkten einen Zusammenhang zwischen der schulischen und der außerschulischen Sprachberatung herstellen.

1. Bewertungskriterien für (geschriebene) Sprache: Das Zürcher Textanalyseraster (ZTAR)

Ein an der Universität Zürich angesiedeltes (eher kleineres) Forschungsprojekt hat sich in den Jahren 1988 bis 1992 – vor dem Hintergrund der bekannten Klagen über angeblichen sprachlichen Leistungsabfall bei der heutigen Jugend und in der Gesellschaft allgemein¹ – mit den „Sprachfähigkeiten von Maturanden und Studienanfängern in der Deutschschweiz“ (so der Projekttitel) beschäftigt. Nebst Theoriearbeiten und Erhebungen von Einschätzungen durch Mittel- und Hochschullehrer und von Selbsteinschätzungen der jungen Erwachsenen wurde in dem Projekt das *Zürcher Textanalyseraster* (ZTAR) zur genaueren Beschreibung von Texten entwickelt (siehe Anhang). Mit dem ZTAR wurden rund 250 schulische Texte von MaturandInnen (AbiturientInnen) analysiert. Die Resultate dieser Textanalysen sind zusammen mit den übrigen Ergebnissen des genannten Projekts im Herbst 1994 publiziert worden.²

Das ZTAR ist ein systematischer Katalog von Fragen an die sprachliche Gestalt eines konkreten einzelnen Textes (Wie ist der konkrete Text?). Dieser Katalog von Fragen leitet sich her aus einer Reihe von allgemeinen und von spezielleren Textnormen (Wie sollen Texte generell sein?), die ihrerseits auf einer bestimmten theoretischen Grundbestimmung von Text überhaupt beruhen (Was ist überhaupt ein Text?).³ Dabei ist nicht zu verhehlen, daß wir bei der Ausarbeitung des ZTAR als prototypische Texte sachlich erörternde, abhandelnde, argumentierende oder einfach nur beschreibende Texte im Fokus hatten; andere Texttypen bedürften möglicherweise gewisser Retouchen an der texttheoretischen Basis und am Raster selber, stellen aber unseres Erachtens beides nicht grundsätzlich in Frage.

1.1 Texttheoretische Basis

Das Zürcher Textanalyseraster fußt auf einer Texttheorie, die von einer Unterscheidung ausgeht zwischen

- einem überindividuell gegebenen sprachlichen Gebilde, dem „Text 1“, dem „Text auf dem Papier“
- und einem prinzipiell individuellen mentalen Re-Konstrukt, dem „Text 2“, dem „Text im Kopf des Rezipienten“; insofern Rezipientinnen und Rezipienten allerdings diese Re-Konstruktion eines „Textes 2“ immer als soziale Wesen leisten, sind auch „Texte 2“ in gewisser Weise überindividuell.

¹ Vgl. hierzu Sieber/Sitta (1992), Trabold (1993).

² Sieber (1994). Ergebnisse aus dem Projekt sind ebenfalls nachzulesen in Nussbaumer/Sieber (1995a), Hanser (1992), Mayor (1992).

³ Vgl. hierzu Nussbaumer (1991), (1993), (1994); Nussbaumer/Sieber (1995b).

Der „Text 1“ (auf dem Papier) ist eine bestimmte Realisierung von Wörtern und Sätzen mit mehr oder weniger Aufwand an Kohäsionsmitteln und an graphischen Hilfsmitteln. Die Wörter und Sätze „tragen“ sprachsystematisch festgewordene, konventionelle Bedeutungen. Ein Text im vollen Sinne des Wortes, wozu insbesondere das Merkmal der Kohärenz gehört, der Ganzheitlichkeit, jenes spezifischen Mehrwertes, der über die Summe sprachlicher Teile entschieden hinausgeht – ein solcher Text ist ein „Text 1“ (auf dem Papier) nie.

Vielmehr ereignet sich solche Textualität – besserenfalls – immer wieder neu in Köpfen von Rezipienten eines „Textes 1“. Textualität im vollen Wortsinn oder Kohärenz ist etwas, was kooperative Rezipienten auf der Basis von „Texten 1“ und unter Zuhilfenahme einer ganzen Reihe von Vorwissensbereichen rekonstruktiv herzustellen versuchen. Daß gerade diese Vorwissensbereiche zu einem guten Teil sozial geprägt sind, verhindert, daß diese „Texte 2“ rein individuelle Züge tragen, und ermöglicht damit, daß eine Beurteilung eines „Textes 1“ aus der Sicht seines Verständnisses im Sinne eines „Textes 2“ mehr sein kann als nur ein subjektives Urteil.

Vorausgesetzt, daß sie glückt, besteht eine solche rekonstruktiv hergestellte Textualität im Falle abhandelnder Texte in der Einheit einer verstandenen komplexen sprachlichen *Handlung*, im Erkennen, daß da vermittels eines „Textes 1“ ein Textproduzent eine konsistente Abfolge von sprachlichen Teilhandlungen vollzieht.

Für die Textanalyse ergibt sich aus dieser texttheoretischen Grundbestimmung, daß wir nicht „Texte 1“ daraufhin befragen, ob sie kohärent sind oder nicht, sondern daraufhin, wie gut sie uns als Rezipienten anleiten,⁴ uns auf ihrer Basis einen gesicherten und konsistenten, einen kohärenten „Text 2“ zu rekonstruieren.⁵ Was das für die Textanalyse konkret heißt, soll in den beiden folgenden Abschnitten an einzelnen Punkten des ZTAR deutlich gemacht werden.

1.2 Allgemeine Textnormen: Das ZTAR mit seinen großen Bereichen

Als ein systematischer Katalog von Fragen an einen konkreten Text ist das Zürcher Textanalyseraster in drei große Bereiche gegliedert (siehe auch das Raster im Anhang):

⁴ Andere verbale Umschreibungen dessen, was ein „Text 1“ mit den RezipientInnen „tut“, wären „anregen“ oder aber „anweisen“, sich einen „Text 2“ im Kopf aufzubauen. Mit diesen unterschiedlichen Umschreibungen ist ein unterschiedlicher Grad der „Verbindlichkeit“ eines „Textes 1“ ausgedrückt, und dies kann je nach Textsorte unterschiedlich normkonform sein: Ein sachlich darstellender Text („Text 1“) ist schlecht, wenn er zum Aufbau eines „Textes 2“ lediglich unverbindlich anregt; umgekehrt kann dies ein Ideal eines literarischen Textes sein.

⁵ Detailliertere Begründungen für diesen hier eher holzschnittartig skizzierten Ansatz finden sich in Nussbaumer (1991).

0-Bereich: Der Nullbereich („Bezugsgrößen/Korrelate“) zielt zunächst auf Eigenschaften eines Textes, die nicht im Lichte ganz bestimmter Textnormen gesehen werden: Erhoben werden damit Eigenschaften wie die Textlänge, Umfang und Eigenschaften des im Text auftretenden Wortschatzes, Charakteristik der angewendeten Syntax und Kohäsionsleistung. Die Befunde in diesem Bereich sind vor allem als Bezugsgrößen für Befunde in anderen Bereichen von Wichtigkeit (Textlänge oder Wortschatz-Umfang beispielsweise als Korrelat für Orthographiefehler); sie vermögen aber auch für sich schon einiges über einen Text auszusagen (so z.B. die Textlänge, wenn man etwa einen ganzen Klassensatz von Aufsätzen vergleicht).

Im Unterschied zum Nullbereich befragen wir mit den Bereichen A und B des Rasters einen Text vor dem Hintergrund von ganz bestimmten Normen. Dabei führt eine grundsätzliche Differenz in der Art der Normen – nebst einer weiteren Differenz im Objekt der Fragen – zur Zweiteilung des Rasters in einen A- und einen B-Bereich.

A-Bereich: Mit dem Bereich A des ZTAR befragen wir „Texte 1“ (Texte auf dem Papier) in ihrer Eigenschaft als Realisierungen von sprachsystematischen Wort- und Satzeinheiten, die graphisch materialisiert sind. Solche Einheiten umfassend, unterstehen „Texte 1“ den Normen der sprachsystematischen und orthographischen Richtigkeit, im Sinne der klassischen Rhetorik der Norm der *latinitas*, die die *ars recte dicendi* absteckt. Diese Normen sind dichotomischer Art, d.h. sie scheiden ganz einfach das Richtige vom Falschen – „*tertium non datur*“ (vgl. weiter unten eine gewisse Zurücknahme dieser starken Behauptung). Mit dem Teil A des Zürcher Textanalyserasters registrieren wir mit andern Worten Fehler. Es gibt grob gesagt Graphiefehler, grammatische Fehler und semantische Fehler.

B-Bereich: Der Bereich B des ZTAR leitet sich her aus einer ganz anderen Art von Normen als der A-Bereich: Es sind skalare Normen der Angemessenheit, des rhetorischen *aptum*. Diese Normen eröffnen jeweils eine Bandbreite von Werten zwischen den Extremen „besonders angemessen“ und „unangemessen“. Im Sinne der klassischen Rhetorik ist damit das Feld der *ars bene dicendi* abgesteckt.

Anders als beim A-Bereich sind die Objekte der Fragen des B-Bereichs nur noch zum Teil die angewendeten Sprachmittel des „Textes 1“, zum Teil aber auch mehr oder weniger direkte Effekte dieser Sprachmittel, und das heißt: die Fragen des Raster-B-Teils sind eigentlich nicht mehr auf den „Text 1“ allein gerichtet sind, sondern darauf, was der „Text 1“ für mich als Rezipienten ist. Das hat einen unmittelbaren Zusammenhang mit dem Umstand, daß die Normen des Raster-B-Teils im Unterschied zu den Normen des A-Teils relative Normen sind: Etwas ist mehr oder weniger angemessen für diesen oder jenen Rezipienten, in dieser oder jener

Verwendungssituation, in dieser oder jener Textsorte, in bezug auf diesen oder jenen Gegenstand und Handlungszweck etc.

In einem ersten Unter-Bereich B.1 geht es um die funktionale Angemessenheit oder die Verständlichkeit (am ehesten die rhetorische *perspicuitas*), die Angemessenheit in bezug auf die Sache, die Textabsicht, die Adressaten, die Textsorte, den Usus. Hier liegt ganz eindeutig das Schwergewicht des ZTAR, darum dazu weiter unten mehr.

Der Unter-Bereich B.2 fragt nach der Schönheit der aufgewendeten Sprachmittel (*ornatus*). Eine Diskussion der höchst interessanten Frage, inwiefern Schönheit nicht bloß reine Zierde, sondern der Verständlichkeit (Raster-Bereich B.1) nicht unerheblich zuträglich ist, inwiefern es also überhaupt gerechtfertigt ist, *ornatus* und *perspicuitas* zu trennen, kann hier leider nicht geführt werden.⁶

Der Unter-Bereich B.3 schließlich zielt auf den Gehalt, auf die inhaltliche Relevanz eines Textes, jedoch nur insofern dies für ein Urteil über die *sprachliche* Güte des Textes unverzichtbar ist. Natürlich sind Grenzziehungen hier äußerst schwierig. Ein Text – so könnte die allgemeine Norm hier lauten – ist gut, wenn er mir etwas zu sagen hat und wenn er dazu einen Weg beschreitet, der mich an einem mir erkennbaren Punkt abholt und mich über eine gewisse Strecke Wegs an einen Punkt führt, von welchem rückblickend ich einen deutlichen Weg ausmachen kann, einen Weg, den gegangen zu sein ich zufrieden bin.

1.3 Schlaglichter auf einzelne Rasterpunkte

a) Sprachmittelbewertung

Die in einem „Text 1“ vorfindlichen Sprachmittel werden im Rahmen des Zürcher Textanalyserasters an drei verschiedenen Positionen bewertet: im A-Bereich auf ihre sprachsystematische und orthographische Korrektheit hin, unter Punkt B.1.6 auf ihre funktionale Angemessenheit und unter Punkt B.2.2 auf ihre formale Schönheit hin.

Hervorzuheben ist besonders die Differenz zwischen der Beurteilung im A-Bereich und der Beurteilung unter B.1.6: Man kann und soll verwendete Sprachmittel danach beurteilen, ob sie innerhalb oder ausserhalb der grundsätzlich dichotomischen Richtigkeitsnormen liegen. Man kann und soll aber die Sprachmittel in einem zweiten Schritt darüber hinaus darauf hin beurteilen, ob sie – im Rahmen der Richtigkeit – textsituativ besonders angemessen oder eher unangemessen gewählt und realisiert sind. Nur Verstöße im A-Bereich sind *Fehler* (wir vertreten also einen eingeschränkten Fehlerbegriff), Mängel im B-Bereich sind anders begründet und anders an die Sprachproduzenten zurückzugeben. Im

⁶ Für eine Randbemerkung zu dieser Frage vgl. den Punkt (f) unter Abschnitt 1.3; Näheres dazu in Nussbaumer (1991, Kap. 9).

B-Bereich gilt es aber auch besondere Vorzüge zu erkennen, und diese gilt es ebenfalls an die Produzenten zurückzumelden.

Die Differenzierung in einen A-Bereich (richtig/falsch) und einen B-Bereich erlaubt auch einen flexibleren Umgang mit dem Problem, daß der Bereich der Richtigkeit nicht immer jene strengen Grenzen hat, wie es der Begriff nahelegt und wie er auch besonders in der Öffentlichkeit gesehen wird: In unseren Analysen standen wir permanent vor dem Problem einer Beurteilung beispielsweise von sprechsprachlichen Syntaxmustern in geschriebenen Texten, und zwar nicht nur daraufhin, ob sie situativ angemessen sind, sondern ob sie überhaupt korrekt genannt werden können: Unsere Grammatiken beschreiben bekanntlich in aller Regel, wenn auch unausgesprochen, die Normen der geschriebenen Sprache, von denen die Muster der gesprochenen Sprache nicht unerheblich abweichen. Eine Markierung solcher Textstellen mit dem B-Teil des Rasters erlaubte hier (in begründbaren Fällen) die Vermeidung eines Fehlerverdikts bei gleichzeitiger Registrierung der Auffälligkeit.

Sprachmittel neben ihrer Korrektheit auch auf ihre funktionale Angemessenheit hin beurteilen zu können macht es zudem möglich, Fehler, die zweifelsfrei solche sind, als Produkte des Versuchs, es besonders angemessen zu machen, zu registrieren. Es schafft zudem die Möglichkeit, solche Texte differenziert zu kritisieren, die zwar eigentlich keine Fehler aufweisen, über deren Sprachmittelverwendung man als RezipientIn aber dennoch nicht froh werden kann.

Alles in allem haben wir mit dieser Differenzierung im Bereich der Sprachmittel eine Textcharakterisierung zu erreichen versucht, die nicht nur den Realitäten im Textprodukt gerechter werden sollte, sondern auf deren Grundlage auch eine förderliche Rückmeldung an die TextproduzentInnen möglich wird (vgl. Abschnitt 2).

b) Aspekte der Kohärenz

Mit den Punkten B.1.1 bis B.1.3 des ZTAR befragen wir einen „Text 1“ direkt, d.h. nicht vermittelt einer Charakterisierung seiner Sprachmittel, auf seine Eignung hin, RezipientInnen (und das waren natürlich immer wir Analysierende) dazu anzuleiten, sich auf der Basis dieses „Textes 1“ einen kohärenten „Text 2“ zu re-konstruieren. Wir unterscheiden drei Aspekte der Kohärenz:

- Kohärent ist ein „Text 2“, wenn er sich darstellt als Realisierung einer integralen, konsistenten sprachlichen Gesamthandlung; wir haben das „Gesamtidee“ genannt. (B.1.1)
- Kohärent ist ein „Text 2“, wenn diese integrale sprachliche Gesamthandlung eine einsichtige Gliederung in konstitutive Teilhandlungen aufweist, die in eine folgerichtige sequentielle Ordnung gebracht sind. (B.1.2)
- Kohärent ist ein „Text 2“ schließlich, wenn im textuellen Mikrobereich der Satzabfolge dem Rezipienten mit jedem Satz-Schritt einsichtig ist, welche Funktion der Satz im funktionalen Textganzen

spielt, und auch einsichtig ist, warum ein bestimmter Satz mit seiner mikrostrukturellen Funktion genau an seiner Stelle auftritt. (B.1.3) „Kohärent ist ein 'Text 2'....“ will sagen: Die Fragen gehen an den „Text 1“, ob er die Voraussetzungen bietet für die Re-Konstruktion eines solchen kohärenten „Textes 2“ in den genannten drei Aspekten. Was den letzten der drei genannten Kohärenzpunkte betrifft, operiert das ZTAR mit einer Unterscheidung von „Texthintergrundlogik“ und „Textvordergrundlogik“, die auf unserem oben skizzierten Textbegriff basiert und die uns besonders wichtig ist für differenzierte Rückmeldungen an TextproduzentInnen: Wir attestieren einem „Text 1“ eine intakte Texthintergrundlogik, wenn sich uns RezipientInnen in der Re-Konstruktion des „Textes 2“ eine Textschrittabfolge ergibt, die uns sinnvoll erscheint. Einen besonders gelungenen Textschritt zeichnen wir besonders aus. Wo uns ein „Text 1“ in dieser Re-Konstruktion angemessen hilft, attestieren wir ihm überdies eine intakte Textvordergrundlogik, wo er dies in besonders guter Art und Weise tut, zeichnen wir dies auch so aus.

Nun kann es sein – und das ist ein vergleichsweise sehr häufiger Befund in unseren Abituriententexten –, daß wir einen Textschritt zwar zu verstehen meinen, jedoch nicht so sehr dank des „Textes 1“, sondern viel mehr aus eigener Anstrengung und sogar ein Stück weit „gegen den Strich“ des „Textes 1“, d.h. indem wir ihn gegen den Wortlaut lesen, indem wir ihn „reparieren“. In einem solchen Fall attestieren wir dem „Text 1“ zwar eine intakte Texthintergrundlogik, wir markieren aber eine negative Textvordergrundlogik. Das heißt auch so viel, daß wir in diesem Fall ein Problem in der Sprache und nicht im Konzeptuellen hinter der Sprache lokalisieren.

Es kann jedoch auch vorkommen – in unseren Schülertexten war dies (verglichen mit dem soeben genannten Fall) sehr viel seltener –, daß auch jedes „Gegen-den-Strich-Lesen“ und jedes Reparieren des „Textes 1“ nichts hilft und unser Verständnis einbricht. In diesen Fällen sprechen wir dem „Text 1“ auch die Texthintergrundlogik ab. Die Vermutung – und eine Gewißheit kann es nicht sein – geht dann über ein sprachliches Problem hinaus auf ein konzeptuelles Problem.

c) Umgang mit Präsuppositionen

Es ist eine Binsenweisheit, daß kein „Text 1“ alles sagen kann und auch sagen muß, was für ein auf ihm basierendes kohärentes Textverständnis („Text 2“) nötig ist; jeder Text kann und soll beim Rezipienten gewisse Dinge voraussetzen (präsupponieren) und kann und soll sie demzufolge unausgesprochen lassen. Jeder Text muß seine – jeweils sach-, situations- und adressatenspezifische – Mitte angemessener Explizitheit und angemessener Implizitheit finden. Besonders gute Texte reizen die Ränder dieser Mitte aus: Sie gehen, wo es sinnvoll ist, an die Grenze der Implizitheit, werden also reizvoll implizit – und sind dadurch nur einen kleinen Schritt von zu großer Implizitheit entfernt, wo sie undeutlich

und dunkel werden. Oder sie gehen auf der andern Seite an die Grenze der Explizitheit, sie sagen, was zu sagen ist, mit maximaler Klarheit und Deutlichkeit – und fallen mit jedem weiteren Schritt in Redundanz und Geschwätzigkeit und werden langweilig.

Es ist eine sehr deutliche Einsicht unserer Textanalysen, daß dieser Aspekt von Texten – der im übrigen eng mit dem unter (b) erläuterten Kohärenzproblem verknüpft ist – vergleichsweise große Schwierigkeiten macht. Dabei sind die Schülertexte sehr viel häufiger zu implizit als zu explizit. Sicher hat das mit der spezifischen schulischen Schreibsituation zu tun, es folgt aber vermutlich auch aus einem von Schülerinnen und Schülern immer wieder explizit zur eigenen Norm erhobenen Ideal größtmöglicher Knappheit⁷ und ist insgesamt weniger Ausdruck eines Problems mit der Sprache als vielmehr eines Problems mit spezifischen Eigenheiten und Normen schriftsprachlicher Kommunikation, die möglicherweise gar nicht so sehr nicht bekannt sind als vielmehr nicht akzeptiert zu werden scheinen.⁸

d) Ausdrückliche Rezipientenführung

Gemäß unserem Textbegriff (siehe Abschnitt 1.1) ist jeder „Text 1“ eine Anleitung für den Rezipienten, ist also Rezipientenführung. Texte weisen jedoch ein Mehr oder Weniger an zusätzlichen Mitteln auf, die dem Rezipienten seine Re-Konstruktion eines kohärenten „Textes 2“ erleichtern: ein Mehr oder Weniger an Kohäsionsmitteln, an metakommunikativen, d.h. über den Text selber sprechenden Passagen, an graphischen Hilfsmitteln u.a. Einzelne dieser Punkte sind deutlich stark textsortenabhängig: So erwartet man in sachlichen Erörterungen ab einer gewissen Länge Metakommunikation, während sie in erzählenden Texten eher stören würde.

e) Textmusternormen

Alles (Sprach-)Handeln ist mustergeleitet, ist geleitet von Handlungsmustern, von Sprachmustern. Verstehen ist – auch – der Versuch, Muster wiederzuerkennen, im Besonderen das Allgemeine zu sehen. Lernen ist nebst anderem der Aufbau von Mustern. Muster haben für das produktive wie rezeptive Handeln Entlastungsfunktion; sie können – was die Produktion angeht – aber auch zum einengenden Korsett werden, sie können – was die Rezeption angeht – den faden Geschmack des abgegriffenen Klischees bekommen. Einmal mehr liegt das Gute irgendwo in der Mitte zwischen der reinen Schablonenfüllung und der entfesselten Individualität, die sich um das Erkennt- und Verstandenwerden nicht kümmert. Textmuster sind eine besondere Form von Sprachmustern. Konstituiert werden sie von vielerlei Dingen: das geht von äusserlichen, graphischen oder phonologischen Eigenheiten über le-

⁷ Vgl. Sieber (1994, Kap. 4 u. 7).

⁸ Vgl. Sieber (1994, Kap. 7).

xikalische und grammatische Charakteristika bis zu Besonderheiten der Textmakrostruktur, der Textgliederung und -entfaltung. Wir schreiben Texte grundsätzlich bestimmten Mustern zu, doch sind diese Muster unterschiedlich stark bestimmt. Schulaufsätze sind möglicherweise Muster für sich, sie sind auf jeden Fall eher schwach normiert. Texte aus naturwissenschaftlichen Fächern – solche haben wir auch untersucht – sind eher stärker normierte Textsorten.

f) Normkonformität und Repulsivität

Was im Punkt (e) angesprochen ist, hat uns in unserer ganzen Analysearbeit beschäftigt: die Ambivalenz von Normerfüllung und Normdurchbrechung. Besonders augenscheinlich wird dies in den Rasterpunkten B.2 (formale Angemessenheit) und B.3 (inhaltliche Relevanz): Solche schwer faßbaren Eigenschaften wie die sprachlicher Eleganz und Eingängigkeit – wie sehr sind sie doch gerade auch der Verständlichkeit förderlich (B.1 des Rasters) und für ein Qualitätsurteil über einen Text von Gewicht! Doch leistet nicht ab und zu das formal Widerborstige, das Eckige und Kantige ein Gleiches in vielleicht noch größerem Maße? Ansichten über die Welt, die ich teilen kann und die mir wichtig sind – gibt es etwas, was ich mit noch mehr Einsatz und Freude zu verstehen suche? Ja! Nämlich das, was mich zunächst einmal vor den Kopf stößt, mich befremdet, in mir aber gleichzeitig die Hoffnung nährt, daß ich es werde verstehen können und daß sein Verständnis sich lohnt.

Um in diesen Punkten differenziert urteilen zu können, haben wir im Zürcher Textanalyseraster für die Bereiche der formalen Schönheit und der inhaltlichen Relevanz je eine Rubrik mit dem Titel „Wagnis“ vorgesehen, mit der wir – unter anderem – Textstellen auszeichnen, die aufgrund ihrer Form oder ihres Inhaltes zunächst einmal widerborstig, repulsiv, aufrührerisch sind.

1.4 Einige besondere Charakteristika des ZTAR

Die Vorstellung des Zürcher Textanalyserasters abschließend, weise ich auf einige generelle Zielsetzungen und Besonderheiten dieses Analyseinstruments hin:

a) Drei Tiefenschärfen

Unsere Textanalysen⁹ bestehen aus drei Teilen: Das ZTAR findet einmal Verwendung zur Randkommentierung einzelner Textstellen; hier ist es ein exhaustives Ordnungsschema für alle Auffälligkeiten. Zum andern haben wir das ZTAR angewendet als systematische Such- und Frageanleitung zu einem ganzen Text, haben also mit Hilfe des Rasters eine globale Charakterisierung des einzelnen Textes hinsichtlich der einzelnen Rasterpunkte vorgenommen. Drittens haben wir – auf-

⁹ Wir haben die Texte übrigens immer zu zweit, in wechselnden Paaren, analysiert, was doch ein wesentlicher Schritt in Richtung größerer Intersubjektivität ist.

bauend auf den vielen Randbemerkungen und auf den systematischen Globalkommentaren – zum jeweiligen Text in Form eines kürzeren eigenen Textes ein Gesamturteil versucht.

Damit stellt eine Textanalyse mit dem ZTAR drei unterschiedliche Fokussierungen auf einen Text dar, unter denen sich der Text jedesmal etwas anders darstellt. Das kann gerade für Rückmeldungen an die TextproduzentInnen von großer Bedeutung sein: Man kann einzelne Textstellen wie unter dem Mikroskop präsentieren, man kann den Text unter einzelnen Aspekten, möglicherweise Aspektverbänden global charakterisieren, man kann schließlich ein Gesamturteil abgeben, das gewissermaßen um seine eigene Geschichte weiß und in dem Einzelbefunde, die für sich betrachtet gerne ein monströses Gesicht bekommen, eingebunden in ein Gesamtbild ihr „natürliches“ Gewicht zurückbekommen.

b) Eine textanalytische Sprache

Für diese dreifache Anwendung (Randkommentar, Globalkommentar, Gesamturteil) bietet das ZTAR zunächst einmal ein differenziertes Vokabular, und zwar ein Vokabular sowohl für das Festhalten, Benennen und Einordnen von textuellen Eigenschaften und Auffälligkeiten wie auch ein Vokabular für das Abstützen, das Verankern von bestimmten Urteilen über Teile des Textes oder den Text als ganzen.

c) Deskription, Norm und Wertung

Das ZTAR ist in erster Linie ein Instrument der Deskription. Deskriptiv aber ist es natürlich im Rahmen der genannten Normen: Es erfaßt auffällige Erfüllungen dieser Normen und auffällige Abweichungen von diesen Normen. Indem es diese Normen offenzulegen sich bemüht, erlaubt es auch den Schritt hinter diese Normen. Das ZTAR ist sicher kein einfacher Algorithmus zur Errechnung irgendeines Gesamtprädikats auf der Basis von Einzelbefunden. Die Entwicklung des Gesamturteils über einen Text geschieht – auf der Basis der Einzelbefunde – niemals mechanisch oder arithmetisch, sondern beruht auf einem Akt gewichtender und wertender geistiger Integration, wie auch das gesamte Analysieren immer ein besonderer Aspekt eines Versuchs ist, einen Text zu verstehen. Eine Bewertung unserer ganzen Textkorpora (Was leisten die AbiturientInnen heute in ihrer Muttersprache?) erfordert zudem zusätzliche Deutungsschritte, in denen nebst den Texten auch andere Faktoren wie Sprachunterricht, Anforderungen, sprachliche „Umwelt“ und ihre Entwicklungen eine Rolle spielen.¹⁰

d) Keine Mängelfixierung

Indem wir mit dem B-Teil des ZTAR nicht bloß die Mängel an einem Text festhalten, sondern auch die besonderen Qualitäten, lösen wir uns aus einer fatalen Defizitorientierung, die selbst den besten Text nur als

¹⁰ Zu diesen Deutungen vgl. Sieber (1994, Kap. 7).

relativ frei von Mängeln charakterisieren kann, eine Auszeichnung, die wahrlich keinem Text gerecht zu werden vermag. Mit dieser Abkehr von der reinen Mängelfixierung geraten Eigenschaften in den Blick, die einen Text in jedem Fall stärker auszeichnen als seine Mängel. Diese Hinwendung zu Qualitäten ist auch die Grundlage für eine Rückmeldung an TextproduzentInnen, die darauf baut, daß eine Weiterarbeit auf der Basis dessen, was gut ist, was man kann, mehr bringt als eine Weiterarbeit auf der Basis von lauter Einsichten in Unzulänglichkeiten.

e) Konzentration auf das Relevante

Wer sich für eine Textbeurteilung auf das Relevante konzentriert, konzentriert sich zwangsläufig auf Dinge, die einzufangen schwierig sind. Schwierig deshalb, weil sie komplex sind und weil ihre Normen weder explizit kodifiziert sind noch einfach das Richtige vom Falschen scheiden. Letzteres tun beispielsweise Normen der Schreibung, weshalb sich nicht selten Urteile über Sprachleistungen einzig und allein auf die Einhaltung gerade dieser Normen abstützen – wenn sie denn überhaupt irgendwie abgestützt sind. Wir sind aber entschieden der Meinung, daß man Texte unter den Aspekten beurteilen sollte, die für ihre Qualität relevant sind, und nicht ausschließlich unter den Aspekten, die sich leicht beurteilen lassen; sonst passiert es leicht, daß Urteile entstehen, die zwar maximal objektiv sind, aber auch maximal irrelevant.¹¹

f) Kommunikations- statt Textanalyse

Aus den oben dargelegten texttheoretischen Grundüberlegungen ergibt sich, daß die Analyse mit dem ZTAR – trotz des Namens des Analyseinstruments – nicht einfach die Analyse eines fertigen Sprachprodukts ist, sondern die Analyse eines Kommunikationsprozesses, der zwischen einem Sprachprodukt („Text 1“) und einem verstehenden Rezipienten stattfindet. Damit ist die Möglichkeit eröffnet für eine Beratung, deren Ziel nicht so sehr das perfekte Sprachwerk als vielmehr eine gute Verständigung mit Hilfe von guten Texten ist.

¹¹ Damit soll natürlich nicht gesagt werden, daß wir den Bereich der Fehler etwa gar nicht oder gering achten würden; wir möchten ihm nur den Stellenwert einräumen, der ihm – unseres Erachtens! – zukommt.

2. Bewertungskriterien für die Beratung in Sachen Sprache – oder: Kann das Zürcher Textanalyseraster Lehrenden und Lernenden von Nutzen sein?

Die jüngere Schreib(entwicklungs)forschung zeigt unter vielem anderen folgende Punkte sehr klar:¹²

- Schreibberatung ist umso förderlicher, je früher sie im Prozeß des Schreibens eingreift; Rückmeldungen auf fertige Schreibprodukte sind vergleichsweise wenig effizient.
- Rückmeldungen „auf gleicher Stufe“, d.h. von SchülerIn zu SchülerIn, bringen mehr als Rückmeldungen von Lehrenden an Lernende; und sie nützen demjenigen etwas, dem die Rückmeldung widerfährt, wie auch demjenigen, der die Rückmeldung gibt/geben muß.
- Wer Lernende fördern will, muß nicht nur wissen um die *Ziele* der zu fördernden Entwicklung – ja, diese sind vielleicht sogar sekundär –, sondern er muß wissen um die *Wege* des Lernens, die Schritte und Eigenheiten der Entwicklung, er muß Eigenheiten der Leistungen von Lernenden als solche sehen und verstehen können, darf sie nicht bloß im Lichte der Entwicklungsziele (und damit – gegenüber einer idealen Sollensnorm – als defizitär) sehen.

Bedenkt man das, so ist es ein sehr weiter Weg von unserem Zürcher Textanalyseraster, seiner Zweckbestimmung und bisherigen Anwendung hin zu einer Hilfe für die Schreibberatung. Dennoch will ich hier einige Gedanken zur Diskussion stellen, worin der schreibdidaktische Nutzen dieses Instruments oder einer Weiterentwicklung davon liegen könnte; dabei sollen auch einige generelle Kriterien für eine gute Sprachberatung deutlich werden:

- a) Gute Sprachberatung ist *entwicklungsorientiert*, sie versteht die zu Beratenden als Lernende und nicht als Defizitäre. Terminologisch (und damit auch begrifflich) widersetzt sich gute Sprachberatung dem metaphorischen Sprachgebrauch von *Diagnose* und *Therapie*, weil dieser die Normalität des Lernens pathologisiert, aus selbstverständlichsten Entwicklungsproblemen Krankheitsfälle macht und aus dem Unterwegssein eine Abweichung. Das Zürcher Textanalyseraster ist insofern entwicklungsorientiert, als es dazu anleitet, auch das Gute und nicht nur die Mängel in einem Text zu sehen; das ZTAR hat jedoch keine Begriffe für Stufen der Entwicklung, es kann nicht anders als vom Ziel her blicken. Es tut dies allerdings nicht so sehr mit konkret gefüllten Zielnormen als vielmehr mit einem inhaltlich relativ offenen Zielrahmen; das macht es möglicherweise auch für die Lernberatung fruchtbar.¹³

¹² Vgl. beispielsweise Feilke (im Druck).

¹³ Hier wirkt sich deutlich aus, daß an der Entwicklung des ZTAR zum Teil Leute beteiligt waren, die nicht „nur“ wissenschaftlich mit Texten beschäftigt sind, sondern die auch in der Praxis des Sprachunterrichts an Gymnasien tätig sind und von dort her die Belange des Schreibunterrichtes kennen.

- b) Gute Sprachberatung kommt nicht erst, wenn es zu spät ist, und sagt, was man hätte besser machen können. Sie qualifiziert nicht Produkte, sondern hilft bei der Produktion, sie ist *Prozeßberatung*. Aber eine solche Beratung braucht – metaphorisch gesprochen – ein Bein im Ziel, sie braucht Fixpunkte, auf die hin sie den Prozeß beraten kann. Da kann das ZTAR mit seinen Kategorien helfen.
- c) Gute Sprachberatung braucht eine leistungsfähige Metasprache, die die Sprachphänomene ordnet und Verständigung über sie möglich macht. Ein Ziel könnte sein, die Fachsprache des ZTAR in eine Form zu bringen, mit der sowohl LehrerInnen als sogar auch SchülerInnen umgehen können.¹⁴
- d) Sprachberatung kommt nicht um Urteile herum. Gute Sprachberatung urteilt transparent, und dies im doppelten Sinn: Zum einen legt sie ihre Normen auf den Tisch. Gerade für schulische Sprachberatung, die oft auch in Sprachbewertung umschlägt, ist Transparenz wichtig: Schüler haben ein Recht zu wissen, nach welchen Normen sie beurteilt werden. Das ZTAR zeigt seine Normen und gibt ihnen Namen, so daß man über sie reden kann. Zum andern urteilt gute Sprachberatung insofern transparent, als sie zeigt, wie ihre globaleren Urteile aus einzelnen Eindrücken hervorgehen, wie sie eine Struktur haben. Hier kann das ZTAR mit seinen unterschiedlichen Tiefenschärfen eine Hilfe sein.
- e) Gute Sprachberatung bietet keine stilistischen Passepartouts feil, ist nicht Erziehung zu falscher Sicherheit in vermeintlich festen Normen. Gute Sprachberatung fördert vielmehr eine allgemeine Sprach-Bewußtheit, ein Bewußtsein für die Relativität von Normen; gute Sprachberatung ist Erziehung zu Flexibilität, zu reflektiertem Umgang mit Normen. Gute Sprachberatung ist nicht Drill für „die 17 Schreib-situationen des Lebens“, sondern hilft beim Aufbau einer allgemeinen Problemlösekompetenz für ein lebenslanges, in Teilen immer wieder neues Schreiben. Das ist insgesamt sehr anspruchsvoll: Solche Sprachberatung löst Probleme niemals ein für allemal, und sie schafft obendrein Probleme da, wo die Beratenen sie vorher subjektiv gar nicht hatten. Gute Sprachberatung löst nicht nur Probleme (oder tut dies gar nicht), sondern verschiebt auch Erwartungen. Dadurch können sich Probleme manchmal in Luft auflösen, häufiger aber noch entpuppen sich neue Probleme – und diesmal echte. Das ZTAR kann hier mit seinem sehr allgemein gehaltenen Normen- und Maximen-Rahmen, mit seiner sehr breiten, aspektreichen Anlage, mit seiner Zurückhaltung in

¹⁴ Erste Schritte in diese Richtung haben wir unternommen: Zusammen mit Gymnasiallehrerinnen und -lehrern haben wir im Rahmen von Lehrerfortbildungskursen eine Adaptation des ZTAR für die Belange des schulischen Schreibunterrichtes versucht. Vgl. hierzu auch Nussbaumer/Sieber (1995b).

der Wertung (wir haben oft Auffälligkeiten einfach benannt und nicht gewertet) hilfreich sein.

- f) Gute Sprachberatung ist eigentlich nicht Sprach-, sondern *Kommunikationsberatung*. Der Textbegriff, der hinter dem ZTAR steht, lenkt den Blick weg vom Text als bloßem Sprachprodukt hin zum Prozeß der Verständigung zwischen einem Produzenten und einem Rezipienten vermittels eines Textes, eines Textes, der weniger statisches Sprachprodukt als vielmehr Mittel des sprachlichen Handelns ist. Gut ist eine Sprachberatung, die – so sie denn überhaupt ex post formuliert – so formuliert: „Ich finde deinen Text gut, weil er mir für den Aufbau eines Verständnisses geholfen hat und weil ich ihn – da er mir etwas zu sagen hatte – gerne gelesen und verstanden habe.“ Oder: „Deinen Text finde ich nicht gut, und dies nicht deshalb, weil er viele Fehler hat und auch gegen andere Normen verstößt, sondern weil ich ihn nicht verstanden habe oder er mir eine Eigenleistung abverlangt, die zu bringen ich nicht gewillt bin; oder weil er es nicht geschafft hat, mich zu interessieren, mir zu zeigen, daß er mir etwas zu sagen hat.“
- g) Gute Sprachberatung ist in erster Linie Beratung von *Kommunikation* und nicht – wie es oft und gerade auch in der Schule geschieht – immer gleich Debatte über Inhalte. Ich leugne keineswegs, daß Inhalte wichtig sind für gute Texte, und doch kommt bei uns der Inhalt zuletzt (im Raster ganz stiefmütterlich unter B.3). Es täte dem Sprachunterricht gut, wenn er seiner Verantwortung als Sprach-Unterricht wieder vermehrt nachkäme. Beratung in Sprache, in Kommunikation macht Menschen mündiger als manche Inhalte!

3. Schulische und außerschulische Sprachberatung

Zum Abschluß einige – sehr vorläufige – Bemerkungen über den Zusammenhang zwischen schulischer und außerschulischer Sprachberatung. Ich möchte folgendes herausstellen:

- a) Die Schule hat ihre eigenen Textsorten, die zwar den außerschulischen Textsorten mehr oder weniger angenähert werden können, immer aber schulische bleiben. Das hat mit dem Lebensraum Schule zu tun, aber auch mit dem Umstand, daß in diesem Lebensraum Schule das Schreiben immer auch noch Funktionen trägt, die beim Schreiben außerhalb der Schule eine untergeordnete Rolle spielen: Funktionen der personalen Entwicklung, Funktionen des Lernens. Diesem Umstand hat Sprachberatung in der Schule eine große Beachtung zu schenken, und dieser Umstand macht sie in mancher Hinsicht der außerschulischen Sprachberatung unvergleichbar.
- b) In diesem Zusammenhang wird allerdings ein angeblicher Unterschied zwischen Schule und dem außerschulischen Bereich gerne zu sehr

herausgestrichen: der Unterschied, daß SchülerInnen auf dem Weg zur Sprache seien, Erwachsene die Sprache hingegen hätten. Eine außerschulische Sprachberatung hätte es in vielem leichter, wenn Erwachsene mit ihrer Sprache umgingen im Bewußtsein, vieles zu können, vieles aber auch nicht – und vielleicht niemals – auf Nummer sicher und ein für allemal zu haben, vieles immer noch dazulernen zu können, zu sollen und zu wollen.

- c) Es ist die Schule von heute, die die Erwachsenen von morgen und damit die potentielle Kundschaft außerschulischer Sprachberatung prägt. Guter Sprachunterricht wirkt ein Leben lang (schlechter übrigens auch), und zwar in vielfacher Hinsicht: Er entläßt sprachlich gut geförderte Schülerinnen und Schüler, die wissen, daß sie etwas können, und die dennoch weiterlernen wollen, die nicht so gut sind, daß sie keine Sprachprobleme mehr haben – so gut ist niemand –, aber so gut, daß sie gegebenenfalls ihre Sprachprobleme – von selber oder durch Hinweise von anderen – erkennen, und die sich dann den Rat, den sie wirklich brauchen, dort holen, wo es ihn wirklich gibt, und die nicht an einfache Rezepte für schwierige Probleme glauben.

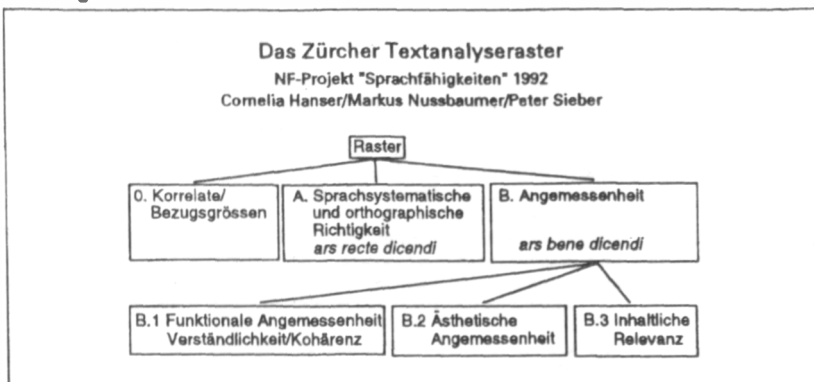
Literatur

- Feilke, Helmuth (1993): Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten. In: *Diskussion Deutsch* 129 (im Druck): S. 17-34.
- Feilke, Helmuth: Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Hartmut Günther/Otto Ludwig (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use*. 2. Halbbd. Berlin/New York. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft).
- Hanser, Cornelia (1992): „Man versteht doch, was gemeint ist!“ oder: Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: *Schweizer Schule* 79, Nr. 9, S. 15-21.
- Mayor, Guy A. (1992): Wie muttersprachliche Fähigkeiten in den Mittelschulen eingeschätzt werden. In: *Schweizer Schule* 79, Nr. 7-8, S. 22-29.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von geschriebenen Schülertexten. Tübingen (= Reihe germanistische Linguistik 119).
- Nussbaumer, Markus (1993): Textbegriff und Textanalyse. In: Peter Eisenberg/Peter Klotz (Hg.): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart [etc.] (= *Deutsch im Gespräch*), S. 63-84.
- Nussbaumer, Markus (1994): Ein Blick und eine Sprache für die Sprache. Von der Rolle des Textwissens im Schreibunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 46, 5, S. 48-71.
- Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1995a): Was sich in Abituriententexten zeigt. Ergebnisse aus dem Zürcher „Sprachfähigkeiten“-Projekt. In: *Diskussion Deutsch* 141, S. 15-24.
- Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1995b): Über Textqualitäten reden lernen – z.B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“. In: *Diskussion Deutsch* 141, S. 36-52.
- Sieber, Peter (Hg.) (1994): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau. (= Reihe Sprachlandschaft 12).

Sieber, Peter/Sitta, Horst (1992): Sprachreflexion in der Öffentlichkeit. Die öffentliche Sprachkritik als Indikator öffentlichen Sprachbewußtseins. In: Der Deutschunterricht 44, H. 4, S. 63-83.

Trabold, Annette (1993): Sprachpolitik, Sprachkritik und Öffentlichkeit. Anforderungen an die Sprachfähigkeit des Bürgers.

Anhang



0 Bezuggrößen/Korrelate

0.1 Textlänge, token-Zahlen

- 0.1.1 Buchstaben
- 0.1.2 Wortformen
- 0.1.3 Teilsätze
- 0.1.4 Ganzsätze

0.2 types-Zahlen

- 0.2.1 Lexeme
- 0.2.2 grammatische Kategorien
- 0.2.3 Teilsätze (Satzbaupläne)
- 0.2.4 Ganzsätze

0.3 Charakterisierung des Wortschatzes:

Grundwortschatz/Nicht-Grundwortschatz

0.4 Charakterisierung der Syntax: einfach/komplex; normal/ausgefallen

0.5 Charakterisierung der Kohäsionsleistung: viel/wenig; einfach/schwierig

0.6 Charakterisierung der Komplexität des Themas sowie der Komplexität der Behandlung des Themas im Text

A. Sprachsystematische und orthographische Richtigkeit

- O Orthographie
- I Interpunktion
- M Morphologie
- SY Syntax
- T Textbau/Satzverknüpfung
- SA Semantik von Inhaltswörtern/Autosemantik
- SS Semantik von Funktionswörtern/Syne-semantik
- SK Semantik komplexer Ausdrücke (komplex Wörter, Wortgruppen, Sätze)

- B B.1 Funktionale Angemessenheit: Verständlichkeit/Kohärenz**
- B.1.1 Gesamtdes, Thema, Absicht des Textes**
- 1.1.1 In welchem Masse lässt sich im Text eine Gesamtidee erkennen, die den einzelnen Textteilen ihren Ort zuweist?
- 1.1.2 Welches ist diese Gesamtidee?
- 1.1.3 Entspricht die Gesamtidee der Aufgabenstellung (wie sie z.B. durch den Titel markiert sein kann)?
- B.1.2 Aufbau, Gliederung (Textmikrostruktur)**
- Hat der Text eine der Gesamtidee entsprechende Gliederung? Welches sind die einzelnen Glieder?
- 1.2.1 Innere Gliederung
- 1.2.2 Äußere Gliederung (graphisch mittels Absatz, Spiegelstrich u.ä.)
- B.1.3 Thematische Entfaltung**
- 1.3.1 Lässt sich in der thematischen Entfaltung eine Logik hinter dem Text rekonstruieren? (Textintergrundlogik THL)
- 1.3.2 Zeigt sich in der thematischen Entfaltung eine Logik im Text selbst? (Textvordergrundlogik TVL)
- B.1.4 Grad an Implizitheit/Explizitheit**
- 1.4.1 Ist der Text so implizit wie möglich?
- 1.4.2 Ist der Text so explizit wie nötig?
- B.1.5 Ausdrückliche Rezipientenführung**
- 1.5.1 Metakommunikative Elemente
- 1.5.2 Kohäsionsmittel (Verweise-, Verknüpfungsmittel: Pronomen, Konjunktionen, Konjunkionaladverbien u.a.; textstrukturierende Mittel, Wortstellung)
- 1.5.3 Graphische Mittel (Unterstreichung, Schriftauszeichnung u.ä.)
- 1.5.4 Explizite Nennung von Produzent und Rezipient; Markierung des Standpunktes des Produzenten
- B.1.6 Angemessenheit der Sprachmittel (Sachadäquazität, Funktionsadäquazität, Usualadäquazität)**
- 1.6.1 Interpunktion
- 1.6.2 Wortformen-, Phrasen- und Satzbau
- 1.6.3 Textbau
- 1.6.4 Wahl von Autosemantika/Inhaltswörtern
- 1.6.5 Wahl von Synsemantika/Funktionswörtern
- 1.6.6 Semantik komplexer Ausdrücke
- 1.6.7 Registerwahl
- B.1.7 Erfüllung von Textmusternormen**
- B.2 Ästhetische Angemessenheit: Besondere formale Qualitäten**
- B.2.1 Sprachlich formales Wagnis**
- B.2.2 Qualität der Sprachmittel (Attraktivität/Repulsivität)**
- 2.2.1 Wortwahl
- 2.2.2 Satz- und Textbau
- 2.2.3 Rhythmus
- 2.2.4 Registerwahl, Tonlage
- B.3 Inhaltliche Relevanz: Besondere inhaltliche Qualitäten**
- B.3.1 Inhaltliches Wagnis**
- B.3.2 Inhaltliche Wegqualität (Attraktivität/Repulsivität)**