



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

„Zur Rolle der Authentizität in kommunikativen Tests. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms.“

Verfasser

Mag. Christoph Prantl

angestrebter akademischer Grad

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, im Dezember 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 092 332

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt:

Deutsche Philologie

Betreuer:

O. Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

An dieser Stelle möchte ich bei allen Personen herzlich bedanken, die mich bei meinem Promotionsvorhaben unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	7
1 Grundlagen und Probleme kommunikativer Tests.....	11
1.1 Direktes Testen.....	12
1.2 Authentizität.....	15
1.3 Subjektives Bewerten.....	19
1.4 Kriteriumsorientiertes Messen.....	21
1.5 Zusammenfassung.....	23
2 Konstruktspezifikation und Validität von Tests – Grundannahmen des interaktionistischen Testens	
.....	25
2.1 Validität	25
2.2 Testansätze	29
2.2.1 Sprache können als kognitive Fähigkeit.....	29
2.2.2 Sprache können als Verhalten.....	29
2.2.3 Sprache können als Fähigkeit in Kontexten.....	34
2.2.3.1 Der Begriff "Interaktion".....	35
2.2.3.2 Modellierung der Wissens-Komponente:.....	36
2.2.3.3 Die Konzeptualisierung von Kontext	37
2.2.3.4 Metakognitive Strategien.....	39
2.2.3.5 Authentizität, Interaktivität und Konstruktvalidität.....	41
2.3 Zusammenfassung.....	47
3 Interaktion zwischen Wissen und Kontext am Beispiel einer ÖSD-Aufgabe	48
3.1 Das Österreichische Sprachdiplom (ÖSD).....	48
3.2 Das Testkonstrukt „Schriftliche Korrespondenz“	52
3.2.1 Überlegungen zum Kontext-Begriff.....	53
3.2.2 Überlegungen zum Konzept der Schriftlichkeit.....	57
3.2.2.1 Distanz- und Nähesprache	58
3.2.2.2 Die Situation der Schreibenden und Charakteristika konzeptioneller	
Schriftsprachlichkeit.....	60
3.2.2.3 Schreibprozess und Schreibkompetenz.....	65
3.2.3 Schriftliche Korrespondenz.....	69
3.3 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen.....	77
3.3.1 Interaktivität.....	79
3.3.2 Konstruktvalidität.....	87
3.3.3 Authentizität.....	89
4 Methodisches Vorgehen.....	91
4.1 Produkt vs. Prozess/ quantitativ vs. qualitativ.....	91
4.2 Aufgabenanalyse.....	97
4.2.1 Aufgabenkriterien im Rahmen aufgabenbasierter Sprachlehrmethoden („task based	
language teaching“)......	97
4.2.2 Aufgabencharakteristika („Test method facets“ nach Bachman 1990).....	104
4.3 Genre-Analyse.....	112
4.4 Die Analyse des Schreibprozesses.....	116
5 Materialbasis und Aufgabencharakteristika.....	121
5.1 Material und Datenerhebung.....	121
5.1.1 Untersuchte Prüfungs- bzw. Übungssätze.....	121
5.1.2 Die ProbandInnen der Schreibsitzen.....	123
5.2 Aufgabencharakteristika.....	125
5.2.1 Der Aufgaben-Input.....	125
5.2.2 Situation/Kontext.....	131
5.2.3 Strukturpotential des Genres "Beschwerdebrieff"	138
5.2.4 Erwartete Antwort	142
6 Verhalten der Testkandidaten bei der Bearbeitung der Aufgaben.....	146

6.1 Inhalt	147
6.1.1 Verarbeitungsqualität.....	149
6.1.1.1 Reproduktion:	150
6.1.1.2 Paraphrase:.....	151
6.1.1.3 Modifikation.....	152
6.1.1.4 Inferenzen.....	153
6.1.1.5 Instanzierung	155
6.1.1.6 Elaboration.....	156
6.1.1.7 Generalisierung.....	157
6.1.2 Verarbeitungsort und -fokus.....	158
6.1.3 Verarbeitungsumfang.....	159
6.2 Textorganisation	163
6.2.1 Globalstruktur.....	165
6.2.1.1 explikativ.....	165
6.2.1.2 narrativ.....	165
6.2.1.3 dynamisch.....	166
6.2.1.4 deskriptiv.....	167
6.2.2 Detailstrukturen.....	168
6.2.2.1 Verarbeitung der Vorgaben.....	168
6.2.2.2 Vorgaben in initialer Position (V + E):.....	169
6.2.2.3 Vorgaben in medialer Position (E+V+E):	170
6.2.2.4 Vorgaben in finaler Position (E+E+...+V)	171
6.2.2.5 Kontrahierte V.....	172
6.2.3 Verteilung von Textorganisationsprinzipien.....	172
6.2.4 Planungsprozesse.....	177
6.3 Situation.....	181
6.3.1 Situationserfassung.....	183
6.3.2 Formulierung des Handlungsziels.....	186
6.3.3 Schemastruktur.....	188
6.3.3.1 Strukturelemente und ihre sprachliche Realisierung	188
6.3.3.2 Funktionale Leerstellen	192
6.3.3.3 Perspektive.....	200
6.3.3.4 "Assoziative Aufschwemmungen".....	207
6.4 Emotionsausdruck und Höflichkeitsstrategien.....	208
6.4.1 Formen sprachlichen Emotionsausdrucks.....	211
6.4.1.1 Emotion und Bewertungen.....	211
6.4.1.2 Bewertungen durch Nennen der Bewertungsgrundlage:.....	213
6.4.1.3 Bewertungen durch Benennen der Eigenschaft.....	214
6.4.1.4 Bewertung unter Verwendung eines Bewertungsausdrucks (explizite Bewertung). 218	
6.4.1.5 Bewertung unter Verwendung eines Emotionsausdrucks.....	218
6.4.1.6 Bewertungen ohne Partnerbezug	220
6.4.1.7 Bewertungen, in denen das Ergebnis von Partnerhandlungen im Mittelpunkt steht. 221	
6.4.1.8 Bewertungen mit Partnerhandlungen im Fokus.....	222
6.4.1.9 Direkte Partnerbewertungen.....	226
6.4.2 Höflichkeit.....	226
6.4.2.1 Adverbien, Partikeln	228
6.4.2.2 Vermeidung von Negation	228
6.4.2.3 Vorlauf mit gesichtswahrenden Verfahren.....	229
6.4.2.4 Vorlauf mit Abschwächungs- bzw. Ankündigungsverfahren.....	230
6.4.3 Verwendung von Emotionsausdruck und Höflichkeit in den Beschwerdebriefen ...	230
6.4.3.1 Bearbeitungen von PS 18.....	230
6.4.3.2 Bearbeitungen von PS 13.....	232

6.4.3.3	Bearbeitungen von PS11, PS14, PS15 und PS21.....	233
6.5	Synopse und Zusammenfassung der Ergebnisse.....	236
6.5.1	Vorgehen bei der Klassifizierung.....	236
6.5.2	Ergebnis.....	238
6.5.3	Erläuterung der Verhaltensmuster.....	240
6.5.4	Testverhalten und Interaktivität.....	244
6.6	Mögliche Determinanten von Testverhalten.....	248
6.6.1	Der Aufgaben-Input.....	248
6.6.2	Die Aufgabe /Aufgabenkontext.....	250
6.6.3	Die Lernenden.....	253
6.7	Probleme der Bewertung	255
7	Diskussion der Ergebnisse: Interaktivität, Validität und Authentizität.....	261
7.1	Testverhalten und Interaktivität.....	261
7.2	Interaktivität und Konstruktvalidität.....	270
7.3	Authentizität.....	280
8	Schlussfolgerungen und Ausblick.....	284
8.1	Theoretische Schlussfolgerungen.....	284
8.2	Methodische Schlussfolgerungen und Desiderata.....	289
8.3	Praktische Schlussfolgerungen und Optimierungsvorschläge.....	295
	Literaturverzeichnis.....	298
	Anhang 1: Übungs- und Prüfungssätze:.....	312
	Anhang 2: Beurteilungskriterien.....	315
	Anhang 3: Textproduktionen.....	316
	Anhang 4: Beobachtungsprotokolle.....	340
	Anhang 5: Kurzfassung deutsch/englisch.....	347
	Anhang 6: Lebenslauf.....	349

Einleitung

Im Zuge der Etablierung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts hat sich auch die Zielsetzung im Bereich der Evaluation von Fremdsprachkenntnissen verändert. Kommunikative Tests werden nicht nur zur Lehrzielüberprüfung eingesetzt, sondern auch zur Überprüfung curriculumsunabhängiger sprachlicher Qualifikationen. Hat bei berufsspezifischen Tests das Kriterium der Kommunikativität noch ein relativ eindeutig zu identifizierendes inhaltliches Korrelat im zukünftigen Anwendungsbereich, so bleibt es im weiten Feld der anwendungsunspezifischen Zertifikatstests in seiner Konzeption und praktischen Anwendung recht vage. Inwieweit einem Test das Prädikat "kommunikativ" zugeschrieben wird, wird meistens daran bemessen, ob direkt getestet wird und dabei Aufgaben zum Einsatz kommen, die realen Kommunikationsaufgaben angenähert sind. Lernende legen unter diesen Bedingungen eine Sprachprobe ab, die von den Testkonstrukteuren als Ausdruck natürlichen Sprachverhaltens interpretiert wird und von dem man daher annimmt, dass es einen direkten Schluss auf zugrundeliegende Sprachkenntnisse zulässt. Aus dieser Perspektive ist es dann nur noch notwendig, geeignete Beschreibungskategorien zur umfassenden und angemessenen Einschätzung der sprachlichen Leistung zu finden. Der Reliabilität subjektiver Prüferurteile und dem Finden verbindlicher und angemessener Bewertungskriterien gilt daher auch das Hauptbemühen in der Qualitätssicherung direkter Testformate, während gerade in der "Natürlichkeit" der erhobenen Sprache der große Vorteil gegenüber indirekten Formaten gesehen wird.

In der vorliegenden Arbeit soll genau dieser Aspekt kritisch hinterfragt werden, da Testumgebungen fundamental andere Bedingungen an die Sprachverwendung stellen als natürliche Situationen. Testverhalten darf aus diesem Grund nicht apriori mit natürlichem Kommunikationsverhalten identifiziert werden; vielmehr wird es auch durch spezifische testmethodische Faktoren determiniert, die mitberücksichtigt werden müssen, will man von Testverhalten auf zugrundeliegende Fähigkeiten schließen. In dieser Untersuchung wird der Versuch unternommen, hinter die beobachtbaren Elemente eines Tests – also die Aufgabe und das beobachtete und ausgewertete Verhalten – zu blicken. Es soll also im Sinne einer qualitativ ausgerichteten Antwortvalidierung der Weg von der Aufgabe zum Testergebnis rekonstruiert und damit der Frage nachgegangen werden, wie sprachliches Verhalten unter Testbedingungen zustande kommt.

Dabei soll der Fokus insbesondere auf die Rolle der authentischen Aufgabe für das sprachliche

Verhalten der Testkandidaten gerichtet werden: Lassen sich Erwartungen, die man sich von der Implementierung authentischer Situationen verspricht - wie z.B. natürliches Kommunikationsverhalten, höhere Motivation und Akzeptanz, Demonstration pragmatischer Fähigkeiten, etc. - in den Performanzdaten nachweisen?

Theoretischer Bezugspunkt dieser Fragestellung ist eine interaktionistische Auffassung von Kontext und Kompetenz, d.h. Kontext und Kompetenz werden als wechselseitig aufeinander bezogene Instanzen verstanden. Dementsprechend nimmt der dieser Arbeit zugrundeliegende Authentizitätsbegriff nicht die materiale Aufgabe, sondern den individuellen Umgang der Lernenden mit der Aufgabe in den Blick.

Während für discrete-point-Tests standardisierte Verfahren zur empirischen Validierung vorliegen, sind Methoden für eine empirische Validierung von freien Performanzdaten noch wenig etabliert. Die Zielsetzung dieser Arbeit kann daher nicht in der definitiven Validierung oder Evaluation eines Tests bestehen, sondern beschränkt sich auf die Exploration und exemplarische Darstellung geeigneter Analyseverfahren und Beschreibungskategorien im Rahmen einer qualitativen Studie. An ausgewählten Beispielen aus dem Material sollen geeignete Kategorien für die Beschreibung von Performanzphänomenen bereitgestellt und diskutiert werden, wie sich unter den spezifischen Testbedingungen und unter Berücksichtigung individueller und aufgabenspezifischer Determinanten pragmatische Fähigkeiten manifestieren. In diesem Zusammenhang wird insbesondere ein genretheoretischer Ansatz als Verfahren zur Validierung funktionalen Sprachgebrauchs in der Testperformanz zur Diskussion gestellt.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen (Kap.1 und 2), einem anwendungsorientierten (Kap.3. und 4.), einem empirischen Teil (Kap.5-6) und die anschließende Interpretation und Diskussion der Ergebnisse (Kap. 7 und 8).

Im Kapitel 1 werden zunächst zentrale Begriffe und zugrundeliegende Annahmen, die die Praxis des kommunikativen Testens beherrschen, einer kritischen Diskussion unterzogen. Im Zentrum stehen dabei die Konzeption direkter Tests und die Problematisierung des Authentizitätsbegriffs. Besonderer Augenmerk wird dabei auf den Widerspruch zwischen der Unkontrollierbarkeit bzw. „Zufälligkeit“ der konkreten authentischen Aufgabe auf der einen Seite und den allgemeinen psychometrischen Anforderungen von Tests auf der anderen Seite gelegt. Das 2. Kapitel widmet sich dem theoretischen Hintergrund mit dem Ziel einer Auflösung des in Kap. 1 diskutierten „Authentizitäts-Dilemmas“ und dem sich daraus ergebenden Problem der Generalisierung von Testergebnissen. Verschiedene Erklärungsansätze für die Quelle von Verhaltenskonsistenz wer-

den diskutiert. Für die Ziele eines allgemein ausgerichteten Zertifikatstests wird dabei ein vermittelnder Standpunkt zwischen kognitivistischen und operationalistischen Positionen als angemessen erachtet und die Konzeption dieses "interaktionistischen" Ansatzes näher ausgeführt.

Im Mittelpunkt steht dabei der Begriff der „Interaktivität“, der die schon oben angesprochene dynamische Auffassung von Authentizität theoretisch einbettet. Ein zentraler Stellenwert kommt in diesem Zusammenhang den metakommunikativen Strategien zu, die eine Brücke zwischen dem authentischen Kontext und dem Sprachverhalten der Kommunikationsteilnehmer (seien es nun Sprechende oder Schreibende in natürlichen Situationen oder in simulierten Testsituationen) bildet. Der Authentizitätsbegriff erhält in dieser Konzeption eine neue Bedeutung. Er beschreibt, über welche Anwendungen in der Kommunikationswirklichkeit außerhalb von Tests die Testergebnisse Aussagen zulassen.

Im 3. Kapitel sollen die theoretischen Überlegungen auf einen konkreten Fall angewendet werden. Das Österreichische Sprachdiplom (ÖSD) wird zunächst als Prüfungssystem vorgestellt, das exemplarisch die Prinzipien des kommunikativen Testens berücksichtigt, gleichzeitig aber als Zertifikatstest allgemein ausgerichtet ist. Am Beispiel einer ÖSD- Aufgabe auf Mittelstufenniveau, die das Schreiben formeller Briefe zum Inhalt hat, wird eine Konstruktspezifikation aus interaktionistischer Sicht exemplarisch durchgeführt, der Situationsbegriff geklärt und daraus die forschungsleitenden Fragestellungen entwickelt.

Von der Prämisse ausgehend, dass Kontext – analog zum dynamischen Authentizitätsbegriff bzw. zum Begriff der Interaktivität – von den Lernenden konstruiert wird, lautet die allgemeine Fragestellung, ob solche Konstruktionsprozesse in den Textprodukten nachweisbar sind bzw. ob die Produkte eher aus einem Transfer von Aufgaben-Input resultieren. Diese Frage nach der Interaktivität wird mit Hilfe der metakommunikativen Strategien präzisiert. Daran anschließend wird nach den Konsequenzen (fehlender oder vorhandener) Interaktivität für die Interpretation bzw. Interpretierbarkeit des beobachtbaren Testverhaltens (Konstruktvalidität) und für die Generalisierbarkeit von Testergebnissen auf das Verhalten der TestkandidatInnen in natürlichen Kommunikationssituationen (Authentizität) gefragt.

Die empirische Untersuchung, die aus diesen Fragen resultiert und die in den Kap. 5 und 6 im Mittelpunkt steht, wird im 4. Kapitel im Rahmen qualitativer Validierungsstudien verortet und die weiteren methodischen Schritte - Aufgabenanalyse, Diskursanalyse und Prozessanalyse - vorgestellt. Zwei zentrale forschungsmethodische Instrumente - die Aufgabencharakteristika von Bachman und die Genre-Theorie nach Halliday und Hasan - werden anschließend detail-

liert erläutert und abschließend einige Überlegungen zu introspektiven Datenerhebungen angestellt.

Im Mittelpunkt von 5. Kapitel steht die Aufgabe. Zunächst wird das Datenmaterial - 40 Bearbeitungen der ÖSD- Aufgabe 1 zum Schreiben aus verschiedenen Prüfungszentren - kurz vorgestellt und anschließend die dem Material zugrundeliegende Aufgabe aus testmethodischer Perspektive charakterisiert. In der Folge werden die pragmatischen Merkmale der in dieser Aufgabe implementierten realen Situation analysiert und daraus pragmatische Erwartungen nach dem Modell der Genre- Theorie formuliert.

Im 6.Kapitel richtet sich der Analysefokus schließlich auf die Performanz der Lernenden. Am Beispiel des Textmaterials wird vor dem Hintergrund der in Kap.5 formulierten Erwartungen verschiedene Performanzphänomene exemplarisch dargestellt: der Umgang der Testkandidatinnen mit dem Aufgabeninhalt, mit der Organisation des Inputs und mit den funktionalen Charakteristika der Aufgabe und schließlich die sprachliche Realisierung funktionaler Kategorien.

Aus der Synopse der in Kap.6 erarbeiteten Kategorien und beobachteten Phänomenen wird abschließend der Versuch einer Klassifikation von Testverhalten unternommen, verschiedene Aufgabenmerkmale als mögliche Determinanten von Verhalten identifiziert und das Bewertungsverhalten der Prüfer als weitere Einflussgröße miteinbezogen. Es zeigt sich, dass es zwar sehr eigenständige und auch pragmatisch elaborierte Aufgabenbearbeitungen gibt, dass aber einem großen Teil der Texte ein einfacher Transfer des Inputs in Text zugrunde liegt.

In Kap. 7 werden mögliche Schlussfolgerungen, die aus den Daten gezogen werden können, hinsichtlich Interaktivität, Konstruktvalidität und Authentizität diskutiert. Authentische Aufgabenformate können in vielen Fällen durchaus ein Verhalten elizitieren, das realem Sprachverhalten angenähert ist, die große Zahl an Transfer- Texten legt jedoch den Schluss nahe, dass das Format allein noch kein authentisches Verhalten der TestkandidatInnen garantiert. Daran anschließend werden die Probleme, die sich aus einem heterogenen Testverhalten für die Interpretation des Verhaltens hinsichtlich des Fähigkeitsniveaus ergeben, diskutiert und abschließend erörtert, inwieweit ein Testverhalten, wie es sich im Rahmen dieser explorativen Studie darstellt, repräsentativ für Sprachverhalten in natürlichen Situationen sein kann.

In Kap. 8 werden die theoretischen, methodologischen und praktischen Perspektiven, die sich aus der Arbeit ergeben, kurz skizziert, wobei vor allem der heuristische Wert der in der Studie verwendeten Methoden für die Aufgabenkonstruktion direkter Testformate und für mögliche empirische Validierungstechniken für direkte Tests hervorgehoben wird.

1 Grundlagen und Probleme kommunikativer Tests

Verfolgt man die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts so lässt sich beobachten, dass didaktische Moden wesentlich durch das vorherrschende linguistische Paradigma bestimmt sind. Mit Sprachtests verhält es sich nicht anders. War das Ideal im Zeitalter des audiolingualen Unterrichts, Testaufgaben möglichst mit „objektiven“ Discrete-Point-Items zu konstruieren, so gelangten mit der pragmatischen Wende in der Linguistik und dem Aufkommen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts rein strukturorientierte Paper-Pencil-Tests zunehmend unter Kritik.

Sprache wird nun als kreatives, funktionales und dynamisches System gesehen, dessen Zweck darin besteht, bestimmte Handlungsziele zu erreichen. Damit rücken auch die Kontexte, in denen die Realisierung von bestimmten Sprechakten mehr oder weniger wahrscheinlich und eine bestimmte sprachliche Varietät mehr oder weniger adäquat ist, in den Mittelpunkt. Diese neue Sichtweise macht die Unzulänglichkeit eines systemlinguistischen strukturalistischen Sprachmodells und die Notwendigkeit einer Erweiterung um pragmatische und soziolinguistische Komponenten deutlich.

Damit setzt sich die Erkenntnis durch, dass Sprachwissen nicht automatisch Sprachbeherrschung bedeutet und es daher notwendig ist, Kompetenzmodelle, die bisher einseitig auf Wissenskomponenten (*knowledge*) fokussierten, durch Fähigkeitskomponenten (*ability*) zu ergänzen, um die Verfügbarkeit und Prozessierung vorhandenen Sprachwissens bei Sprachanwendungen wie z.B. Schreiben oder Sprechen zu erfassen. Von Interesse ist letzten Endes, wie die Lernenden in bestimmten Kontexten Texte produzieren und verstehen.

Darüber hinaus werden durch den Einsatz psychometrischer Methoden in der Sprachtestforschung Zweifel an der psycholinguistischen Adäquatheit linguistischer Sprachmodelle laut, während gleichzeitig das Interesse an der kognitiven Repräsentation sprachlicher Kompetenz und den empirischen Methoden ihrer Erforschung wächst. Aufgrund von Ergebnissen einer Faktorenanalyse stellt Oller z.B. die Hypothese auf, dass sich Sprachkompetenz nicht aus linguistisch beschreibbaren Teilkompetenzen zusammensetzt, sondern ihr nur eine einzige kognitive Dimension zugrunde liegt, die linguistisch nicht eindeutig beschreibbar ist.

Alternativ wurden in der Folge ganzheitliche Kompetenzmodelle präferiert, die Sprache als ein dynamisches System auffassen, in dem Redundanz eine wesentliche Rolle spielt, weil nicht jedes sprachliche Element für das Gelingen von Kommunikation notwendig ist. (vergl. Weir 1990,4) In ihrer Prozessierung sind die Elemente auf den verschiedenen Sprachebenen enger miteinander

verknüpft, als das durch die traditionelle Vorstellung vom Sprachsystem suggeriert wird.

Modelle, die Aspekte der Sprachverarbeitung in realer Kommunikation berücksichtigen, sind entsprechend komplex: Verschiedene Vorschläge, die unter Begriffen wie *communicative competence* (Canale/Swain), *communicative proficiency*, *communicative ability* (Bachman 1990) diskutiert wurden, müssen als unmittelbare Reaktion auf die kommunikative Wende in der Sprachdidaktik der 70iger Jahre verstanden werden.

In der Testpraxis haben theoretische Modellierungen der Lernerkompetenz jedoch nur bedingt Eingang gefunden. Stattdessen gelten seit der kommunikativen Wende des FU die Bemühungen der methodischen Ebene mit dem Ziel, die Testkandidaten zu möglichst natürlichem Sprachgebrauch zu ermuntern. Da diese Art der Spezifikation einem alltagsweltlichen Verständnis von Sprache und Sprachfähigkeit entnommen ist, setzt die Erstellung, Durchführung und Interpretation kein Fachwissen voraus und ist auch für linguistische Laien wie Sprachlehrer, Testkandidaten und - abnehmer verständlich. (vgl. Shohamy 1996) So werden direkte Formate zunehmend auch für international eingesetzte Qualifikationstests und Zertifikatstests eingesetzt, obwohl die besonderen Anforderungen, die solche Tests an Reliabilität, Objektivität und Vergleichbarkeit der Ergebnisse stellen, nicht unbedingt mit den internen Eigenschaften direkter Formate in Einklang stehen. (vgl. Klein- Braley 1995, 501f.) Aber gerade die hohe Angesichtsvalidität und die praktische Umsetzbarkeit ist für die dominierende Stellung direkter Performanztests in der gegenwärtigen Testlandschaft und der De- Facto- Gleichsetzung mit kommunikativem Testen verantwortlich.

Innerhalb dieses testmethodischen Paradigmas wird immer wieder auf Begriffe wie *performanzorientiert*, *authentisch*, *direkt* und *kriteriumsorientiert* zurückgegriffen, hinter denen sich (oft nicht explizit dargelegte) theoretische Grundannahmen verbergen, die den gegenwärtigen Stand der Testdiskussion bestimmen. Auf sie soll im Folgenden näher eingegangen werden.

1.1 Direktes Testen

Der Begriff „Direktes Testen“ gehört zwar mittlerweile zum fixen Bestandteil der didaktischen Fachsprache, was aber einen direkten Test „direkt“ macht, ist nicht so leicht zu beantworten. Als erster Ausgangspunkt mag die Definition von Glaboniat dienen:

"Direkte Testverfahren zeichnen sich dadurch aus, dass die gestellten Aufgaben soweit wie möglich den konkreten Anforderungen bzw. den zu messenden Kompetenzen entsprechen..." (Glaboniat 1998, 17).

Die Kandidaten sollen nicht Lücken ausfüllen, einen von x Lösungsvorschlägen ankreuzen, etc., sondern eine möglichst realistische Aufgabe ausführen ("perform") und dabei eine Probe "natürlichen" Sprachverhaltens abgeben, wie es auch außerhalb der Testsituation auftreten könnte.

Mit dem Begriff "direkt" geht auch die Auffassung einher, dass die zu überprüfende sprachliche Fähigkeit nicht in sie konstituierende Bestandteile zerlegt werden muss, weil das reale Verhalten, dem eine bestimmte Fähigkeit zugrunde liegt, im Test direkt abgebildet wird. Mit der Direktheit eines Tests wird also sein Verhältnis zum Gegenstand charakterisiert, der gemessen werden soll, wobei bei dessen Definition auf Abstraktionen wie „Fähigkeit“ oder „Kompetenz“ nach Möglichkeit - zugunsten eines eindeutig operationalisierbaren „Kriteriumsverhaltens“ - verzichtet wird. Dieses Verständnis liegt auch der Definition von Baker 1989 zugrunde, der mit der Opposition „direkt“ vs. „indirekt“ Tests unterscheidet, "whose relationship to their object is direct, and those which involve a process of analysis in their construction and are therefore indirect." Und er führt weiter aus: "... we can say that in a direct test the test procedure is very similar to the criterion procedure, while in an indirect test, features have been abstracted from the criterion procedure." (Baker 1989, 9) "Indirekte Tests" zeichnen sich nach dieser Auffassung durch „Analyse“ und „Abstraktion“ aus. Die Definition gibt damit *ex negativo* Aufschluss über Prinzipien direkten Testens, nach denen der Testgegenstand holistisch, operationalistisch und 'top down' definiert wird (vgl. auch Bachman 1990,5).

Direkte Tests tragen der Erkenntnis Rechnung, dass in realem Sprachgebrauch verschiedene Wissensbereiche miteinander interagieren. Da das Ganze (der Text) immer mehr als die Summe seiner Einzelteile ist, bedarf es zur Herstellung des Ganzen mehr als Wissen bzw. Kenntnis diskreter linguistischer Elemente, wie sie in Discrete-Point-Tests erhoben werden. Dies steht in Einklang mit der Beobachtung, dass ein gutes Abschneiden bei Tests, die einen isolierten linguistischen Bereich messen, oft nicht mit der Fähigkeit übereinstimmt, reale Texte zu produzieren oder zu rezipieren.

Aus den Ausführungen wird bereits ersichtlich, dass sich die Definitionsmerkmale von „Direktem Testen“ und „Authentizität“ überschneiden, sodass mitunter „authentisches Testen“ synonym für direktes Testen verwendet wird (vergl. Shohamy/Reves 1985). Die Nähe zwischen direktem und authentischem Testen spricht auch Glaboniat an: "Direktes Testen trägt die Forderung nach Authentizität implizit in sich, d.h. größtmögliche Annäherung an reale Verwendungssituationen ist in jedem Fall anzustreben." (Glaboniat 1998, 17)

Mit dem Merkmal der Authentizität wird ein testtheoretisches Kernproblem berührt, nämlich das

der Generalisierbarkeit von Ergebnissen, auf das im nächsten Abschnitt genauer eingegangen werden soll. Dabei geht es um die Frage, ob die im Test authentisch abgebildete Fertigkeit selbst oder eine allgemeine situationsübergreifende Fähigkeit gemessen werden soll. Im ersten Fall spricht man von Performanztests im eigentlichen Sinne. Ihre Entwicklung wurde von der Zielsetzung motiviert, das reale Sprachverhalten der Testkandidaten in genau definierten Anwendungsdomänen zu überprüfen. Sie war Antwort auf "an increasing demand for language tests to provide predictive information about how well a candidate will perform in a given situation" (Jones 1979,51 zitiert nach MacNamara 1996,14).

Am konsequentesten findet sich das Ideal des direkten Testens in der Tradition des *direct assessment* verwirklicht, wo die Evaluation des Verhaltens in der Kriteriumsumgebung selbst stattfindet, wo also die Sprachkenntnisse von Lehrern im Unterricht, von Krankpflegepersonal während ihrer Pflgetätigkeit, usw. überprüft werden. Der Ansatz, ursprünglich für berufsbezogene Tests entworfen, ist jedoch für die meisten Zwecke weder praktikabel noch ökonomisch sinnvoll. Für Sprachtests beruft man sich daher eher auf Simulationsmodelle und versucht die Kriteriumssituation im Test möglichst realistisch abzubilden (*work sample method*; vgl. MacNamara 1996, 14f.). Auch bei diesen Formen handelt es sich um Performanztests 'im engeren Sinn', solange die Aufgabenausführung selbst Ziel der Evaluierung ist: Gemessen wird, ob und wie gut ein pragmatisch definiertes Handlungsziel erreicht wird.¹

Neben diesen aufgabenzentrierten Ansätzen bildet sich eine zweite, kognitiv ausgerichtete Traditionslinie heraus, die die zugrundeliegenden Fähigkeiten der Testkandidaten in den Mittelpunkt rückt. Die Aufgabe ist weniger Ziel als methodisches Vehikel, das der Erhebung authentischer (oder "natürlicher") Sprachproduktion dient, die Basis für Rückschlüsse auf die Ausprägung kognitiver Konstrukte wie Kompetenz, Fähigkeit, etc. ist (vgl. MacNamara 1996, 25f.) McNamara (der Terminologie Haertels folgend) bezeichnet diese theoriegeleiteten Ansätze als *Performanztests im weiteren Sinne* (vgl. McNamara 1996,24). Sie entsprechen im wesentlichen Bakers *system-referenced tests*.

Die Auffassung von Performanztests im weiteren Sinne liegt der heute gängigen Verwendung des Begriffs "Direktes Testen" zugrunde. Davies et al. betonen z.B. in ihrer Definition ausdrücklich den Aspekt der Systemorientierung. Ein direkter Test ist ihnen zufolge

A test which claims to measure ability directly by eliciting a performance approximating authentic language behaviour. [...] It has been argued that it is the underlying language ability, rather than performance of the task per se, which should be the object of interest. In this view a direct test is one

¹ Baker bezeichnet diese Tests auch als *criterion-referenced*. (Baker 1989, 10f.)

which involves authentic processing on the part of the candidate and, as such, need not involve simulation of the criterion performance." (Davies et al. 1999, 47)

Das in diesem Zitat zum Ausdruck kommende paradoxe Verhältnis zwischen Authentizität und Kriteriumsverhalten soll im nächsten Kapitel näher beleuchtet werden.

1.2 Authentizität

Mit authentischen Aufgaben und Formaten ist zunächst die „größtmögliche Annäherung an reale Verwendungssituationen“ (Glaboniat 1998, 17; vgl. das Zitat auf S. 13 unten) gemeint. Diese Forderung nach "Realitätsnähe" stellt nach Glaboniat nicht nur im Fremdsprachenunterricht sondern auch für das kommunikative Testen ein zentrales Gütekriterium dar. (vgl. Glaboniat 1998,48)

Dieser hohe Stellenwert von Authentizität wird zunächst mit dem Argument der Augenscheinvalidität (*face validity*) begründet. Nach dieser Auffassung wird dem Test von Seiten der Testkandidaten eine höhere Akzeptanz entgegengebracht, weil „Aufgaben, von denen man weiß, wozu man sie löst bzw. was geprüft wird, nicht nur motivierender, sondern auch einfacher zu lösen" (Glaboniat 1998,24f.) sind.

Mit authentischem Testen ist auch die Überzeugung verbunden, dass die Testergebnisse einen direkten Schluss auf das Verhalten in der tatsächlichen Situation zulassen. Mit diesem Argument der Vorhersagevalidität wird – ganz im Sinne des *direct assessment* – die praktische Relevanz des Tests für das „wirkliche Leben“ betont: "Schließlich will man Schüler auf die Realität vorbereiten bzw. Auskunft darüber geben, wie sie sich in realen Verwendungssituationen bewähren würden." (Glaboniat 1998,48) Darüber hinaus wird aber auch der Standpunkt vertreten, dass Authentizität eine notwendige Bedingung für Vorhersagevalidität ist, etwa wenn Glaboniat behauptet, dass "nur dann Aussagen über die sprachliche Handlungsfähigkeit in realen Situationen gemacht werden können, wenn der Kandidat seine Fähigkeiten in entsprechenden Situationen unter Beweis stellt." (Glaboniat ebd.)

Gegen das Prinzip der Authentizität als ein zentrales Gütekriterium für kommunikatives Testen wurden jedoch bereits früh Einwände laut. Ein zentraler Kritikpunkt betrifft die Tatsache, dass Testaufgaben – so authentisch sie auch sein mögen – niemals mit realer Kommunikation identisch sein können. Tests stellen eine genuine Kommunikationssituation dar, die eigenen Regeln unterliegt und deren Hauptziel es ist, Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Die „Realität“ von Testaufgaben findet ihre Grenzen in testspezifischen Regeln, durch die die normalen pragmati-

schen Regeln der Kommunikation in vielen Fällen außer Kraft gesetzt werden (vgl. Spolsky 1985, 33). Testsituationen unterscheiden sich von natürlichen Situationen durch die Fixierung von Thema, Zeit und Ort der Kommunikation; in mündlichen Prüfungen wird den Prüflingen z.B. abverlangt, Alltagsgespräche mit ihnen fremden Personen zu festgelegten Themen in beschränkten Zeitintervallen zu führen, etc. (vgl. Shohamy/Reves 1985) Angesichts der künstlichen Bedingungen von Testkommunikation befindet Spolsky: "... we are forced to the conclusion that testing is not authentic language behaviour, that examination questions are not real, however much like real-life questions they seem ...". (Spolsky 1985,36) Von authentischen Aufgaben in einem Test kann daher nur im Sinne von Simulation die Rede sein, die vom Kandidaten verlangt, "to change over from the rules of real life to the rules of imagined life, to pretend that the situation is different." (Spolsky 1985,37) Verhalten, das durch authentische Aufgaben erhoben wird, ist daher immer auch durch intervenierende Faktoren beeinflusst, die durch genuine Eigenschaften der Testmethode bedingt sind: "Even if we did have perfect sociolinguistic descriptions of criterion behaviour, both our samples of it, and predictions to it, would suffer some mediation by test methods." (Stevenson 1985, 44)

Totale Authentizität würde, im Sinne eines ethnographischen Ansatzes (der etwa dem in 1.1 besprochenen *direct assessment* entspricht) bedeuten, die Kandidaten im realen Leben zu beobachten. Dies wirft nach Spolsky nicht nur ethische Probleme auf, sondern ist im Sinne von Testökonomie auch nicht praktikabel. (vgl. Spolsky 1985)

Direktheit bzw. Authentizität ist daher kein absolutes Kriterium, sondern in einer Testaufgabe mehr oder weniger erfüllt, wobei das Kontinuum von völlig indirekten Formaten bis hin zu ethnographischer Beobachtung reicht. (vgl. auch Baker 1989, Jones 1985, 81)

Ein zweiter Einwand gegen das Realismus-Konzept bezieht sich auf die realer Kommunikation innewohnende Variabilität, die mit Grundsätzen der Kontrollierbarkeit und Systematizität von Tests schwer vereinbar ist. (vgl. Shohamy/Reves 1985,51f.; Stevenson 1985)

Diese Variabilität ist auf das soziolinguistische Phänomen zurückzuführen, dass Sprachgebrauch in natürlicher Kommunikation von einer Unzahl sprachlicher und außersprachlicher (sozialer, psychologischer) Faktoren beeinflusst wird, die untereinander interagieren und deren Bedeutung in verschiedenen Kontexten unterschiedlich gewichtet sein kann. Will man authentische Sprache mithilfe direkter Verfahren in den Test tragen, so sieht man sich mit dem Problem konfrontiert, dass alle diese Faktoren potentiell auch die Testergebnisse beeinflussen können (unabhängig von den oben beschriebenen testmethodischen Faktoren). Dieser Effekt ist evident in mündlichen

Tests, wo Alter, Geschlecht, Auftreten und andere Merkmale des Prüfers das Verhalten der Kandidaten maßgeblich beeinflussen können. Aber auch bei der Überprüfung von scheinbar weniger sozial sensiblen Fertigungsbereichen kann nicht ausgeschlossen werden, dass auf den ersten Blick harmlose Variationen in Bezug auf Aufgabengestaltung, Thema, Zielsetzung, Formulierungen von Arbeitsaufträgen etc. unterschiedliche Verhaltensweisen hervorrufen.² Damit stellt sich ein ernstes Problem hinsichtlich der Replizierbarkeit von Ergebnissen und somit der Reliabilität eines Tests. Indem Testkonstrukteure "die ganze Wahrheit" der Kommunikation erfassen möchten, sehen sie sich dem Problem gegenüber, "that the language output becomes more complex, more varied and therefore more difficult to control" (Shohamy/Reves 1985, 52).

Dies ist nicht nur ein Problem für die Reliabilität eines Tests, sondern auch für seine Gültigkeit. Kann ein Testergebnis wirklich als Ausdruck einer konstanten Fähigkeit interpretiert werden, die über eine Reihe von Situationen stabil ist, oder ist es nur Resultat von kontingenten und eher peripheren Merkmalen der "realen" Situation, mit der die Testperformanz elizitiert wurde? Solange diese Frage ungeklärt ist, muss dahingestellt bleiben, inwieweit Testergebnisse auf zukünftiges Verhalten generalisiert werden können. Auf dieses Problem wird in 2.2.2 noch näher eingegangen.

Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, dass Authentizität nur in Abhängigkeit von individuell variablen Bedürfnissen definiert werden kann. Reduziert man die Definition von Authentizität auf Abbild, Annäherung, Simulation, etc. realer Kommunikation, so blendet man den individuellen Lerner, seine Erfahrungen und seine Bedürfnisse völlig aus. Neben dieser materialen Definition kann Authentizität mindestens vier weitere Bedeutungen haben:

- authentisch für die individuellen Zwecke des Hörenden/Lesenden
- authentisch in der Reaktion auf einen Text/eine Situation
- authentisch in den Bedingungen, unter denen Rezeption oder Produktion ausgeführt werden
- authentisch für die Zwecke des Lernenden. (vgl. Clark 1987, 205f.)

Aufgaben sind nie allein aufgrund ihrer Nähe zu realen Situationen authentisch, sondern immer nur in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit, dass individuelle Sprecher in konkreten Lebensumständen mit solchen Situationen konfrontiert werden. Das "Gütesiegel" "authentisch" müsste also immer ergänzt werden durch "für wen, wann, zu welchem Zweck", etc. (vgl. Stevenson 1985).

Augenscheinvalidität kommt authentischen Tests daher nur dann zu, wenn der in ihnen abgebildete Realitätsausschnitt mit den Bedürfnissen der Kandidaten und dem Prüfungszweck kongru-

² Vergl. dazu empirische Ergebnisse von Shohamy, die in Shohamy/Reves 1985, 53 zitiert sind.

ent ist. So wird - um ein Beispiel von Bachman/Palmer zu bringen - trotz der "realistischen" Situation die Akzeptanz eines Sprachtests für den Hochschulzugang wahrscheinlich gering sein, wenn er Kandidaten ein Verkaufsgespräch abverlangt. (vgl. Bachman/Palmer 1996, 24f.)

Daraus folgt, dass mit dem Begriff „Authentizität“ eher Eigenschaften des Verwendungszusammenhangs und weniger der Aufgabe oder des Textes selbst erfasst werden. Auch diese Erweiterung des Authentizitätsbegriffes ist bereits relativ früh im Diskurs der kommunikativen Didaktik eingeführt worden. Am Beispiel von Lesetexten unterscheidet Widdowson schon 1978 die "Ursprünglichkeit" (*genuiness*) eines Lesetextes von seiner "Authentizität". Ersteres bezieht sich auf den materialen Gehalt, z.B. ob ein Text aus einem realen Kommunikationszusammenhang für Unterrichtszwecke übernommen oder eigens für den Unterricht hergestellt wurde. Authentizität betrifft hingegen die Relation zwischen Text und Lerner und die Art und Weise, wie Lernende mit dem Text umgehen.

Widdowson argumentiert, dass genuin in anderen Zusammenhängen "gefundene" und übernommene Texte bzw. Aufgaben allein keine Garantie dafür sind, dass Lernende bzw. Testkandidaten sich wie in den genuinen Situationen verhalten. Daher ist es nicht hinreichend, die Authentizität einer Situation (oder eines Textes) ausschließlich mit inhaltlichen bzw. materialen Argumenten zu rechtfertigen, ohne die individuellen Einstellungen des Sprachbenutzers, der mit diesen Texten/Aufgaben konfrontiert ist, zu berücksichtigen.

Eine alternative Definition spricht daher von "authentic language use as the interaction between the language user and the discourse" (Bachman 1990, 10³) bzw. "a function of the test taker's interaction with the test task" (ebd.). Unter Adaption dieses Authentizitätsbegriffes gelangt man zu einem breiteren Begriff von Performanztest, dessen Produkte allein zu Evaluationszwecken erhoben werden. Haertel charakterisiert ihn etwa als "... any test in which the stimuli presented or the response elicited emulate some aspects of the nontest settings..." (Haertel 1992, 984). Demzufolge ist die authentische Aufgabe weniger durch die Ähnlichkeit mit der Kriteriums situation charakterisiert, sondern durch die funktionale Modellierung von Prozessierungsaspekten der authentischen Situation in der Testaufgabe. (dazu 2.2.3.5)

Aus dieser Perspektive erfordern oberflächlich gesehen indirekte, artifizielle Formate oft realere Prozesse als augenscheinlich materiale Authentizität. Spolsky stellt z.B. fest, dass Cloze-Formate den Kandidaten ein Verhalten abverlangen, das in realen Kommunikationszusammenhängen nicht selten anzutreffen ist. Als Beispiele nennt er einen handgeschriebenen Brief, der ent-

3 Bachman folgt dabei der Definition von Widdowson 1978.

ziffert oder Gesprächsfetzen in einer Bar, aus denen die Gesprächsintention rekonstruiert werden muss. (vgl. Spolsky 1985, 35)

1.3 Subjektives Bewerten

Direkte Testverfahren unterliegen anderen Voraussetzungen, was die Messgrundlage betrifft. Die offene Aufgabenstellung bedingt, dass die Testreaktion in Form eines Diskurses erfolgt, der nicht als richtig oder falsch klassifiziert werden kann, sondern nach seiner Qualität eingeschätzt werden muss. Tests, die auf einer Bewertung der Antwortqualität basieren, unterscheiden sich damit fundamental von antwortzählenden Verfahren. Pollitt fasst die Gegensätze zwischen *counting* und *judging* folgendermaßen zusammen:

Tab. 1.1: Zählende und beurteilende Verfahren (Pollitt 1991, 52)

	<i>counting</i>	<i>judging</i>
procedure	add up scores	rate a performance
main area of technical concern	difficulty of questions	precision of rating criteria
assumption	all acceptable performances are equally good	all tasks are equally difficult
criterion	quantity of acceptable performances	quality of performance
focus	stimulus	response

Präzision kann sich dabei nicht auf das Ideal objektiver Auswertung beziehen, das weder machbar (vgl. Glaboniat 1998, 130f.), noch mit der Konzeption direkten Testens, wie sie Pollitt charakterisiert, vereinbar ist, sondern muss im Sinne intersubjektiver Nachvollziehbarkeit erreicht werden, indem die Kriterien relevante Eigenschaften der Performance beschreiben und so formuliert sind, dass sie die Prüfer eindeutig interpretieren und mit ihren Beobachtungen in Einklang bringen können. Ziel ist es, dass Prüfer individuell konsistent bewerten (Intra-Rater-Reliabilität) und die Bewertungen zwischen den Prüfern weitgehend übereinstimmen (Inter-Rater-Reliabilität).

In der Praxis bleibt die subjektive Bewertung aber eine Quelle von Varianz, die man durch die Formulierung aussagekräftiger Bewertungskriterien, die Konstruktion von Bewertungsskalen und nicht zuletzt durch intensive Prüferschulung zu kontrollieren versucht.

Während das Problem der Inter-Rater-Reliabilität von Beginn an einen zentralen Problemfokus in der Diskussion um subjektive Evaluierungsverfahren bildete, ist ein weniger beachteter Aspekt der Bewertungsgüte mit der Validität von Bewertungen und Bewertungskriterien verbunden. McNamara stellt für Performanztests im strengen Sinn fest, "even though work sample tests in general performance assessment typically do not make explicit reference to a theory of the underlying knowledge and ability displayed in performance, a theoretical position is implicit in the criteria by which raters are to make their judgements." (MacNamara 1996, 19) Er verweist insbesondere auf Linn et al. 1991, die die zentrale Bedeutung von Bewertungskriterien für die Ansprüche direkter Tests in den Mittelpunkt rücken. Wenn direkte Tests wirklich stärkeres Augenmerk auf Prozessierungsaspekte von Sprache legen (sie zählen Problemlösen, Verstehen, kritisches Denken, *reasoning* und metakognitive Prozesse auf), dann sollten die Kriterien die Prozesse erfassen, auf die Lernende zurückgreifen müssen, wenn sie eine (authentische) Aufgabe lösen. "Whatever the nature of an assessment ... we should include among the criteria an analysis of the cognitive complexity of the tasks and the nature of the responses that they engender." (Linn et al. 1991, 19)

Dies gilt umso mehr für direkte Tests, die eher systemorientiert sind. Die Kriterien müssen mit den zugrunde liegenden Annahmen über das, was der Test messen soll, konsistent sein. So ist für einen kommunikativen Test z.B. eine Bewertungsskala, die ausschließlich systemsprachliche Kriterien enthält, offensichtlich inadäquat.

Die Bewertungsskalen kommunikativer Tests erweitern aus diesem Grund das Auswertungsinstrument um "kommunikative Kriterien", die auf den Handlungsaspekt von Sprache, satzübergreifende Phänomene (Text) und die Adäquatheit der eingesetzten Register abzielen. In der Prüfungspraxis müssen solche Bemühungen nicht immer die gewünschten Ergebnisse zeitigen, was einerseits an der sich hartnäckig haltenden Fehlerzentriertheit bei der Beurteilung liegen mag, die möglicherweise ein spezifisch deutsches Phänomen ist (vgl. Glaboniat 1998,130, die in diesem Zusammenhang auf Ergebnisse der Hamburger Aufsatzstudie verweist), andererseits aber auf Schwierigkeiten bei der Bewertung von Phänomenen verweist, die sich der "Eindeutigkeit und Objektivität" (Glaboniat 1998,130) von Fehlern entziehen und damit dem Interpretationsspielraum der Prüfer wesentlich mehr Raum einräumen, als das - im Interesse vertretbarer Bewertungskonsistenz - vielen Testkonstruktoren lieb ist. Was Jones als Dilemma beim Einsatz von Gesprächsformaten für die Überprüfung mündlicher Leistungen beschreibt, gilt wohl für kommunikative Tests generell:

"With a new emphasis on communicative competence and functional ability we have begun to realize that it is possible to communicate effectively and still make a limited number of errors. But this is where the waters begin to become muddied. How does one measure functional communication and how many of which kinds of errors are allowed? Another dimension, that of sociolinguistic competence, makes the situation even more complicated. It is not sufficient to say it correctly, but it also has to be appropriate!" (Jones 1985, 83)

1.4 Kriteriumsorientiertes Messen

Kommunikative Tests werden in der Funktion von Qualifikationstests oder Zertifikatstests meistens dazu eingesetzt, Sprachkenntnisse für Außenstehende (z.B. Arbeitgeber, Bildungsinstitutionen, etc.) nachzuweisen. Um diesem Zweck gerecht zu werden, müssen sie inhaltlich nachvollziehbare und interpretierbare Ergebnisse liefern. Dieses Ziel kann von psychometrischen Tests, die nach den Prämissen der klassischen Testtheorie konstruiert wurden, nicht oder nur sehr schwer erreicht werden, da solche Tests **normorientiert** interpretiert werden, d.h. nur Auskunft über die Leistungsunterschiede zwischen Personen geben und die individuelle Leistung in der empirischen Verteilung der Testwerte einer Gruppe verorten. Wie Glaboniat feststellt, haben solche Ergebnisse für einen Außenstehenden, der über das Niveau der getesteten Gruppe nicht Bescheid weiß, wenig Aussagekraft; als nützliche und brauchbare Informationsquelle sind sie somit nur auf einen eng definierten Personenkreis (z.B. Lehrer, Schüler, ...) beschränkt. (vgl. Glaboniat 1998, 19)

Anders als normorientierte Tests geben **kriteriumsorientierte** Tests⁴ Auskunft darüber, was ein Kandidat kann oder nicht kann (Popham 1984, 29), unabhängig von der Leistung der anderen Kandidaten oder der Leistungsverteilung einer Referenzgruppe. "The score of a single examinee must yield directly information about his or her performance on some criterion of interest, independent of the test scores earned by anyone else." (Haertel 1985, 24, vergl. auch Henning 1987,7; Bachman 1990,8).

Der Begriff "Kriterium" wird in diesem Zusammenhang nicht im Sinne von "Außenkriterium" verwendet (wie es z.B. den Begriffen "Kriteriumssituation" oder "Kriteriumvalidität" zugrundeliegt), das sich auf die im Test abzubildende Zielfertigkeit bezieht, sondern bezeichnet eine inhaltlich definierte "Idealnorm", die unabhängig von den empirischen Werten der Testpopulation gültig ist (vgl. Klauer 1987, 4). In diesem Sinne stellen kriteriumsorientierte Interpretationen ab-

⁴ Genauer: kriteriumsorientierte Interpretation von Rohdaten; allerdings werden Tests auf bestimmte Interpretationsprinzipien hin konstruiert, so dass auch von kriteriumsorientierten (andere terminologische Versionen: kriterienbezogene/-orientierte) Tests gesprochen werden kann. (vgl. Klauer 1987)

solute Interpretationen dar. Das heißt, die Position des einzelnen wird "auf einem fest vorgegebenen Standard" (Klauer 1987, 4) ermittelt, der inhaltlich in Bezug auf den zu testenden Leistungsbereich definiert ist.

Direkte bzw. "authentische" Tests stehen mit diesem Ansatz insofern in Einklang, als in Form der ganzheitlichen Aufgaben ein konkretes inhaltlich definierbares Kriterium vorliegt, dessen Beherrschung überprüft wird. "... [a test of communicative ability] will be criterion-referenced against the operational performance of a set of authentic language tasks. [...] Asking the question, 'What can this candidate do?' clearly implies a performance-based test." (Morrow 1979, 150f.)⁵

Aussagen über Kompetenz bzw. Sprachfähigkeit (*ability*) werden in Form einer "pragmatischen Beschreibung" (*pragmatic ascription*, vgl. Upshur 1979⁶, zit. n. Bachman 1990, 251) gegeben, d.h. "die Fähigkeiten eines L2-Lerners [werden] auf verschiedenen Niveaus (*can do statements*) so genau und detailliert wie möglich definiert und beschrieben und als Bezugssystem für die Kandidaten herangezogen." (Glaboniat 1998, 19). Fähigkeit oder Kompetenz wird somit mit bestimmten Handlungen bzw. Aufgaben- und Situationsbewältigungen gleichgesetzt im Sinne von "Jemand ist fähig, X zu tun", z.B. einen Brief schreiben, ein Telefongespräch führen, etc. Diese Auffassung steht nach Bachman in Gegensatz zu kognitivistischen Ansätzen, die Kompetenz als eine kognitive Dimension verstehen, in deren "Besitz" eine Person ist, im Sinne von "Jemand hat die Fähigkeit X". (vgl. Bachman 1990)

Ganz allgemein besteht die Schwierigkeit kriteriumsorientierter Tests in der Konstruktion praktikabler und ausreichend generalisierbarer Standards. In der Regel geht man so vor, dass man wohldefinierte Aufgaben- oder Itembereiche (*domains*) definiert, aus denen eine repräsentative Stichprobe gezogen werden kann, die als Grundlage für die Testkonstruktion dient. Ergebnisse eines auf diese Weise erstellten Tests lassen sich als Aussagen über die gesamte Domäne generalisieren, vorausgesetzt die Stichprobe ist tatsächlich repräsentativ und die Domäne ist so definiert, dass eine eindeutige Zuordnung von Aufgaben möglich ist.

Für kursgebundene Lernzieltests und andere im pädagogischen Kontext eingesetzte Typen formativer und/oder diagnostischer Tests, wo Lernzielvorgaben (relativ) einfach definiert und operationalisiert werden können, ist die Anwendung kriteriumsorientierter Theorien relativ unproblematisch. Sie sind "edumetrische Tests" im engeren Sinne, die überprüfen, ob vorgegebene

⁵ vgl. Bachman 1990, 340: "degree of mastery of specific objectives"

⁶ J.A. Upshur: Functional proficiency theory and a research role for language tests. In: Briere/Hinofotis (Hrsg.): Concepts in Language Testing. Some Recent Studies. Washington DC: TESOL 1979.

curriculare Ziele erreicht wurden. Für eine Anwendung kriteriumsorientierter Bereichsdefinitionen für authentische Fremdsprachentest schlagen Lynch/Davidson (1994) eine entsprechende Vorgehensweise vor.

Kommunikativ orientierte Leistungsmessungen im Rahmen von Zertifikatstests oder Qualifikationstests sprengen aber kriteriumsorientierte Ansätze in mehrfacher Hinsicht:

- Der Testgegenstand "Kommunikative Kompetenz" bildet einen breiten, komplexen Referenzbereich. Eine erschöpfende Definition in Form von Aufgaben oder einer Aufgabenmenge ist daher ausgesprochen schwierig. (vgl. Bachman 1990, 338ff.)
- Qualifikationstests oder Zertifikatstests bestimmen Leistungen unabhängig von curricularen Vorgaben. Die Definition eines Inhaltsstandards über Lernziele oder dergleichen ist daher ebenfalls nicht möglich.
- Methodisch stützen sich Performanztests auf holistische Aufgaben, freie Antwortformate und subjektive Auswertung. Die Ergebnisse beruhen daher in der Regel auf ein oder zwei Aufgaben. Es bleibt offen, inwieweit durch die geringe Zahl an Aufgaben gewährleistet werden kann, dass eine repräsentative Auswahl aus einer Domäne getroffen wurde. (vgl. Glaboniat 1998, Arras/Grotjahn 2002)

1.5 Zusammenfassung

Die Prinzipien kommunikativer Tests, die dem Paradigma des direkten bzw. authentischen Testens verpflichtet sind, orientieren sich einerseits an der Tradition aufgabengesteuerter Verfahren wie z.B. der *work sample method*, die aus der berufsbezogenen („vokationalen“) Evaluation von Sprachkenntnissen hervorgegangen ist. In diese Richtung weisen die Betonung der Kommunikationsrealität bei der Definition authentischer Aufgaben, Argumente der Vorhersagevalidität, mit der der zentrale Stellenwert von Authentizität begründet wird, und die Definition von Sprachkenntnissen in Form pragmatischer Beschreibungen von in der Kommunikationsrealität verankerten Aufgaben und Fertigkeiten, die die Testkandidatinnen bewältigen können (*can do statements*). Auf der anderen Seite sind direkte Tests aber systemorientierten Testzielen verpflichtet, indem die Bedeutung eines angemessenen zugrundeliegenden Konstrukts ("kommunikative Kompetenz") für die Formulierung der Bewertungskriterien herausgestrichen wird und die Bedeutung der Aufgabe als "Vehikel" zur Erhebung diskursiv zusammenhängender Sprachsamples herunter gestuft wird.

In diesem Spannungsfeld sind die ambivalente Auffassung von Authentizität (Aufgaben oder

Sprachverhalten bzw. zugrundeliegende Fähigkeiten, vgl. das Zitat von Davies et al. 1999, s. S. 14), die Bedeutung von Bewertungskriterien für die Konstruktvalidität und die Probleme, die eine kriteriumsbezogene Interpretation von Performanztests aufwerfen, zu sehen.

2 Konstruktspezifikation und Validität von Tests – Grundannahmen des interaktionistischen Testens

Der Einsatz direkter Tests wird meist mit ihrer höheren Validität gerechtfertigt, wobei in Kauf genommen wird, dass zentrale Gütekriterien der klassischen Testtheorie wie Reliabilität und Objektivität beschnitten werden. Vor allem die durch Bewertungsinkonsistenzen entstehenden Probleme der Reliabilität sind - seit direkte Testformate in *Large-Scale*-Anwendungen zum Einsatz kommen – Gegenstand zahlreicher empirischer Untersuchungen (vgl. z.B. Hamp-Lyons 1990, 80; Glaboniat 1997; Arras/Grotjahn 2002). Im vorliegenden Zusammenhang gilt das Interesse aber eher dem Problem, ob direkte Tests tatsächlich messen, was sie zu messen vorgeben. Um diese klassische Frage nach der Validität zu beantworten, muss berücksichtigt werden, was ein Test messen will, wie dieser Testinhalt definiert wird und inwiefern bestimmte Aufgaben die auf diese Weise definierten Kenntnisse messen sollen. Validität darf also nicht losgelöst von dem was Bachman als "logical sequence of procedures linking the putative ability, or construct, to the observed performance" bezeichnet (Bachman 1990,40), betrachtet werden. Diese Sequenz umfasst drei Phasen, in denen auf verschiedenen Ebenen "Spezifikationen" vorgenommen werden:

- Auf theoretischer Ebene muss der Testgegenstand definiert und nach außen wie nach innen abgegrenzt werden.
- Auf operationaler Ebene müssen die theoretischen Spezifikationen in konkrete Testaufgaben umgesetzt werden.
- In der eigentlichen Messphase müssen geeignete Prozeduren für die Quantifizierung des beobachteten Verhaltens und die Interpretation der Messdaten bereitgestellt werden.(vgl. Bachman 1990,40)

Geeignete Aufgaben, die beobachtbares Verhalten auslösen, müssen aus den theoretischen Spezifikationen abgeleitet, und die Interpretation der Messergebnisse auf diese wieder zurückgeführt werden. Die Entwicklungssequenz ist also ein Zyklus von Inferenzprozeduren, die bei der Testkonstruktion, der Interpretation von Ergebnissen und der Testvalidierung getätigt werden müssen.

2.1 Validität

Misst der Test das, was er zu messen vorgibt? Diese Schlüsselfrage der Testvalidität ist deshalb von zentraler Bedeutung, weil sie darüber entscheidet, ob die Interpretation von Testergebnissen

bzw. der Gebrauch, den man von ihnen macht, gerechtfertigt ist. Genau genommen sind also nicht Tests valide, sondern – wie Bachman feststellt - Interpretation und Gebrauch von Testergebnissen:

"The primary concern in test development and use is demonstrating not only that test scores are reliable, but that the interpretations and uses we make of test scores are valid." (Bachman 1990,326)

Die Validität eines Tests hängt somit immer von der Art ab, wie ein Test verwendet wird - der Zweck, zu dem er eingesetzt wird, die Art der Informationen, die aus den Ergebnissen abgeleitet werden und die (administrativen, didaktischen, etc.) Konsequenzen, die er zeitigt. Der Begriff "valide" sollte daher immer in Bezug gesetzt werden. Diesen relationalen Aspekt betont auch Henning: "It follows that the term *valid* when used to describe a test should usually be accompanied by the preposition *for*. Any test then may be valid for some purposes, but not for others." (Henning 1987,89)

Als "Validierung" wird der Prozess des Sammelns von Argumenten und Evidenzen bezeichnet, um vorgeschlagene Verwendungsweisen und Interpretationen von Testwerten zu stützen bzw. zu widerlegen (vgl. Messick 1989) – ein komplexer und potentiell infinitesimaler Prozess, dem man nur gerecht werden kann, indem man verschiedenste Argumentationsebenen und methodische Zugriffsweisen kombiniert: "Any investigation of validity is an on-going enterprise involving numerous sources of information and approaches to data analysis." (Weigle 2002, 60)

Je nachdem, welche Evidenzen man zur Rechtfertigung heranzieht, unterscheidet man verschiedene "Arten" von Validität (bei denen es sich jedoch im Grunde genommen um verschiedene methodische Zugänge zur Bestimmung von Validität handelt).

Sucht man nach externen Evidenzen außerhalb des Tests, spricht man von externer Validität oder kriterienbezogener Validität. Sie beruft sich auf die Übereinstimmung zwischen Testergebnissen und Daten eines Außenkriteriums. Das Außenkriterium kann z.B. ein anderer Test oder das zukünftige Verhalten, über das der Test Informationen liefern soll, sein.

Interne Validität betrifft hingegen Evidenzen, die im Test selbst begründet sind. Sie betreffen den Inhalt eines Tests, so wie er von Laien oder Experten wahrgenommen wird oder sich anhand einer logischen Analyse darstellt. (vgl. Alderson et al. 1995,71 und Bachman 1990) Macht ein Test allgemein einen validen Eindruck, dann wird ihm Augenscheinvalidität (*face validity*) zugesprochen. Da sich diese Evidenz lediglich auf das intuitive Urteil von Laien gründet, wird der Augenscheinvalidität kein großer wissenschaftlicher Wert zugewiesen. (vgl. Bachman 1990)

Vertreter des kommunikativen Testens argumentieren jedoch, dass ein Test auch so aussehen sollte, als ob er etwas misst, das in der realen Welt von Bedeutung ist (vgl. 1.3), weil sich dadurch seine Akzeptanz und damit die Motivation, ihn zu lösen, erhöht, was sich möglicherweise auf die Testergebnisse auswirkt. (Bachman/Palmer 1996; Glaboniat 1998, s.1.2).

Inhaltsvalidität umfasst die Analyse des Inhalts, den die Aufgaben erfassen, und seine Übereinstimmung mit dem, was der Test messen möchte. Die Aufgaben sollten alle konstitutiven inhaltlichen Aspekte der zu messenden Fähigkeit abdecken (*content coverage*), gleichzeitig aber keine irrelevanten Fähigkeitsaspekte erfassen (*content relevance*). (vgl. Bachman 1990, 244f.) Obwohl Inhaltsvalidität letztlich auf der logischen Analyse der Aufgaben und des Testkonstrukts beruht, versucht man sie in letzter Zeit empirisch zu erfassen, indem man eine Reihe von "Experten" mittels Ratingskalen fragt, ob die Aufgaben oder Testitems relevante Subfertigkeiten (*enabling abilities*) erfassen, und die Ergebnisse statistisch auswertet. (vgl. Alderson et al. 1995, 173f.)

Doch trotz solcher Bemühungen, die Bestimmung der Inhaltsvalidität auf eine breitere empirische Basis zu stellen, bleibt der Einwand, dass sich die Evidenzen lediglich auf die Erscheinung von Aufgaben und die vermutete Auswirkung auf das Testverhalten beziehen oder, wie Bachman feststellt: "it focuses on tests, rather than test scores" (Bachman 1990, 247). Ein Vergleich mit der Differenz zwischen Zirkusplakat und Zirkusvorstellung, der in diesem Zusammenhang nach Messick zitiert wird, sei an dieser Stelle noch einmal wiedergegeben:

content validity is like the barker outside a circus tent touting two bowing aerialists, a waving clown, and a poster of a lady riding a unicorn as a sample of the show you will see inside. It is not just that the sample is not representative of the variety of individuals and animals inside or even an accurate portrayal of them, it is that you do not see any performances. (Messick 1975⁷, 961; zitiert nach Bachman 1990, 247).

Ob die Ergebnisse eines Tests tatsächlich auf die zu messende Fähigkeit zurückgeführt werden können, lässt sich letzten Endes nur feststellen, indem man eine Relation zwischen Testdaten und theoretischen Annahmen über die Natur der zu messenden Fähigkeit - dem Testkonstrukt - herstellt. Die Konstruktvalidität eines Tests ergibt sich daraus, "inwieweit die beobachteten Testergebnisse gültige Indikatoren von zugrunde liegenden theoretischen Konstrukten sind." (Grotjahn 2000, 315)

Ein theoretisches Konstrukt ist die Definition der Fähigkeit, die weitere Hypothesen darüber zulässt, in welcher Beziehung diese Fähigkeit zu anderen Fähigkeiten steht und welche Beziehung

7 S.A.Messick 1975: The standard problem: meaning and values in measurement and evaluation. In: American Psychologist 30: 955-66.

zwischen der Fähigkeit und dem beobachtbaren Verhalten besteht. (vgl. Bachman 1990,255) Bei der Bestimmung von Konstruktvalidität nimmt man zunächst die logische Analyse dessen, was der Test messen soll, vor und versucht im Anschluss, empirische Evidenzen zu finden, die die theoretischen Annahmen, die sich aus Konstruktspezifikation ergeben, stützen. Als empirische Hinweise dienen sowohl quantitative Daten, wie z.B. Korrelationen zwischen Tests und Testwerten (Faktoranalyse, MMT- Matrizen, vgl. Bachman 1990) als auch quantitative und/oder qualitative Daten zu Prozessen, die dem Testverhalten zugrunde liegen, das zu bestimmten Ergebnissen führt. Für letzteres hat sich auch der Begriff Antwortvalidität (*response validity*) durchgesetzt. (vgl. Alderson et al. 1995, 176f.)

Konstruktvalidität wird auch als übergeordnetes Validitätskonzept begriffen, das alle anderen Evidenzen in sich vereint. (vgl. Bachman 1990, 256⁸) Im Grunde impliziert die Frage, ob die Interpretation von Testergebnissen valide ist, immer, dass gewisse Annahmen über die Natur der in Frage stehenden Fähigkeit existieren. Solche Annahmen, ohne die Entscheidungen über Inhalt und Methode des Tests kaum möglich wären, stehen schon am Beginn der Testkonstruktion. Das heißt nicht, dass solche Konstruktdefinitionen immer in Form einer expliziten Theorie über Sprachkompetenz vorliegen müssen. Alderson et al. betonen

Every test has a theory behind it: some abstract belief of what language is, what language proficiency consists of, what language learning involves and what language users do with language. This theory may be more or less explicit. ... Every test is an operationalisation of some beliefs about language, whether the constructor refers to an explicit model or merely relies upon 'intuition'. (Alderson et al. 1995, 17)

In dieser allgemeinen Verwendungsweise des Begriffs sind Konstrukte "a meaningful interpretation of observed behavior" (Chapelle 1998, 33) oder, wie Chapelle weiter ausführt, Hypothesen über die Quelle von konsistentem Verhalten, das im Test beobachtet werden kann. Wie konsistente Verhaltensvariation erklärt wird, verrät etwas über die theoretische Position, die gegenüber Sprache und Sprachbeherrschung eingenommen wird. Kognitivismus und Behaviorismus sind die zwei gegensätzlichen Erklärungsparadigmen, die Argumentation und Praxis des Testens (und der Sprachdidaktik allgemein) beherrschen: Variation ist nach kognitivistischen Ansätzen auf Personeneigenschaften (*traits*), nach behavioristischen Ansätzen auf Merkmale des Kontextes zurückzuführen. Als dritte vermittelnde Position unterscheidet Chapelle interaktionistische Ansätze, die Verhalten als Resultat von Personeneigenschaften und Kontext begreifen. (vgl. Cha-

8 Bachman übernimmt hier die Position von Messick, etwa in S.A.Messick 1980: Test validity and the ethics of assessment. In: American Psychologist 35, 1012 – 1027.

pelle 1998, 34) Bevor auf die theoretischen Annahmen interaktionistischer Ansätze eingegangen wird, sollen kurz die Positionen von Kognitivismus und Behaviorismus skizziert werden, wobei ich mich an der Darstellung von Chapelle 1998 orientiere.

2.2 Testansätze

2.2.1 Sprache können als kognitive Fähigkeit

Im Mittelpunkt des Interesses von Messungen in der psychometrischen Tradition stehen kognitive Phänomene wie Fähigkeit, Charaktereigenschaften oder Sprachkompetenz. Sie sind nicht direkt beobachtbar, sondern zugrundeliegende kognitive Dimensionen (Dispositionen oder *traits*), die als relativ stabile, aber interindividuell variierende Eigenschaften konzipiert sind, die sich unabhängig von wechselnden kontextuellen Bedingungen in der Umwelt manifestieren. Chapelle definiert *trait* "as a person characteristic that is displayed across a variety of settings and therefore can be defined without careful specification of the settings in which it might be observed." (Capelle 1998, 35)

Eine kognitivistische Vorstellungen von Kompetenz liegt allen Versuchen zugrunde, die davon ausgehen, dass sich Sprachfähigkeit im Besitz der Lernenden befindet, unabhängig von Aufgaben, Intentionen, Situationen usw., und die entsprechende methodische Entscheidungen treffen, dies nachzuweisen. Bemühungen im strukturalistisch- psychometrischen Paradigma des Testens möglichst kontextfreie Items zu konstruieren, um eventuelle (störende) Einflüsse von Umweltvariablen ausschließen zu können, deuten in diese Richtung. Die Vorstellung kontextunabhängiger Kompetenz impliziert auch, dass die Fähigkeit inhaltlich möglichst umfassend beschrieben werden muss, damit die Items einen repräsentativen Ausschnitt des fraglichen Fähigkeitsbereiches erfassen. Chapelle führt als Beispiel Versuche an, Wortschatzumfang über Wortlisten zu definieren; ein anderes Beispiel wäre die umfassende Beschreibung eines Grammatik- Pensums als Grundlage für die Auswahl und Konstruktion entsprechender Aufgaben.

2.2.2 Sprache können als Verhalten

Nach behavioristischen bzw. operationalistischen Ansätzen ist konsistentes Antwortverhalten vollständig aus den Stimulus- bzw. Aufgabeneigenschaften zu erklären. Fähigkeit wird als Klasse von Verhaltensweisen aufgefasst, die sich mit dem Stimulus verändern. Verändert sich das Antwortverhalten konsistent mit den Stimuluseigenschaften, so sind Voraussagen möglich, wie Individuen gegenüber bestimmten Stimuli reagieren werden. (vgl. Chapelle 1998, Messick

1989)

Direkte Performanztests im strengen Sinn sind dieser Position zuzuordnen. Von Bachman werden solche Ansätze wie folgt charakterisiert (vgl. Bachman 1990, 41f. und 303ff.):

Eine Hypothese über eine zugrunde liegende kognitive Dimension wird abgelehnt, weil die Fähigkeit, in realen Situationen zu kommunizieren, die Wechselwirkung unterschiedlichster kognitiver Fähigkeiten impliziert, die in ihrer Komplexität zu erfassen potentiell unmöglich ist. Da somit die Rationale für die Erstellung kontextfreier Tests fehlt, bleibt als praktische Alternative, die kontextuellen Merkmale relevanter Situationen im Test abzubilden, um so die Vorhersagen über Verhalten in diesen Situationen zu ermöglichen. Testgegenstand ist also nicht eine kognitive Dimension, sondern reales Sprachverhalten, das mit den operationalen Spezifikationen - also mit den authentischen, den realen Sprachgebrauch möglichst getreu wiedergebenden Aufgaben - gleichgesetzt wird.

Realem Verhalten kommt dabei eine Doppelfunktion zu, denn - wie Bachman feststellt - "...non- test language performance constitutes both the criterion for authenticity and the definition of proficiency." (Bachman 1990, 302) Da der Test die Kriteriums situation authentisch abbildet, kann damit auch das Kriteriumverhalten des Testkandidaten direkt beobachtet werden. So wie die Testaufgabe die reale Sprachanwendungsaufgabe spiegelt das beobachtete Testverhalten das Kriteriumverhalten direkt wider. Das Testverhalten kann auf diese Weise als Indikator interpretiert werden, ob und in welchem Ausmaß der Kandidat auch in der Wirklichkeit fähig ist, Sprache so einzusetzen, dass er die in Frage stehenden Aufgaben bewältigen kann. Bachman fasst direkte Tests daher unter den Terminus *Real- Life- Ansätze* zusammen. (vgl. Bachman 1990, 301ff.)

Die Messung wird nach dieser Auffassung sozusagen direkt am Objekt (bzw. seiner getreuen Abbildung in der authentischen Aufgabe) vorgenommen⁹, ohne "Umweg" über die Definition eines psychologischen Konstruktes. Inferenzen von Messwerten auf das theoretische Konstrukt sind dadurch obsolet, was für viele Vertreter direkter Tests ein Argument für die höhere Validität gegenüber indirekten, kognitiv orientierten Tests darstellt.

Wie in 1.2 ausgeführt hat die Authentizität der Aufgabe eine zentrale Bedeutung bei der Begründung der Validität. Da mit der Abbildung realer Sprachanwendungsaufgaben auch Sprachfähigkeit definiert ist, spiegelt das in authentischen Tests beobachtete Verhalten die Kompetenz der Lernenden direkt wider und liefert so die Fundierung einer (theoretisch und empirisch nicht wei-

⁹ Ganz ähnliche Argumente werden im Zusammenhang mit dem kriteriumsorientierten Testen eingeführt.

ter begründeten) "Apriori- Validität". In der der Kommunikationsrealität angenäherten Testaufgabe sind nach dieser Auffassung alle Merkmale kommunikativer Kompetenz schon enthalten, ohne dass sie in theoretischen Spezifikationen erst explizit dargelegt werden müssen.

Aus diesen Grundannahmen wird der Anspruch auf Angesichtsvalidität, Inhaltsvalidität und - als empirische Konsequenz - Vorhersagegültigkeit abgeleitet. Nach Bachman stützt er sich auf die unmittelbare Plausibilität der Methode, auf die Repräsentativität der Testaufgabe für reales Sprachverhalten und daraus abgeleitet auf den Vorhersagewert für reales Sprachverhalten. (vgl. Bachman 1990, 305ff.) Alle drei Merkmale lassen sich aus der zentralen Eigenschaft der Authentizität ableiten.

Die Plausibilität der Methode zielt auf die Angesichtsvalidität (*face validity*) ab: Durch die realistischen Testaufgaben ist die Relevanz der gemessenen Leistung unmittelbar einsehbar. Dieses Merkmal wird von einigen Vertretern des operationalistischen Ansatzes auch herangezogen, um auf eine tiefer gehende theoretische und empirische Validierung überhaupt zu verzichten. Validität ist nach dieser Auffassung durch die direkte Methode automatisch gegeben.

Vorhersagevalidität ergibt sich aus der Tatsache, dass in direkten Tests reale Sprachverwendungssituationen abgebildet werden, woraus sich der Anspruch ableitet, dass auch die gemessene Testleistung in den simulierten Situationen die (zukünftige) Leistung in den realen Situationen widerspiegelt.

Die Testaufgaben sind repräsentativ für den Bereich, der gemessen werden soll, wobei der Bereich durch die im Test abgebildete reale Sprachhandlung selbst definiert wird und nicht durch ein Aufgaben- oder Verhaltensuniversum, auf das generalisiert wird. Ein direkter Test ist in diesem Sinne sein eigenes Kriterium (vergl. Bachman 1990, 306). Inhaltsvalidität gilt daher in dem Maße erfüllt wie das testmethodische Setting den Bedingungen realer Sprachsituationen angenähert ist. So definiert wird Inhaltsvalidität mit Angesichtsvalidität gleichgesetzt (explizit bei Clark 1978¹⁰, zit. nach Bachman 1990, 306) und Repräsentativität mit Authentizität identifiziert.

Zusammenfassend lassen sich direkte Testansätze als operationalistisch und holistisch charakterisieren: operationalistisch, weil der Testgegenstand als beobachtbares Verhalten und nicht als psychologisches Konstrukt definiert wird; holistisch, weil nicht die Analyse von Sprachkompetenz, sondern lediglich die Identifikation und das Sampling von relevantem Sprachverhalten im Alltag vorausgesetzt wird. Der authentischen Testaufgabe kommt zentrale Bedeutung zu. Sie

10 J.L.D.Clark: Direct Testing of Speaking Proficiency: Theory and Application. Princeton, NJ. Educational Testing Service.

leistet sowohl die Definition des Testgegenstandes als auch die Gütebestimmung des Tests durch den Grad der "Abbildungstreue" (*fidelity*) der Kriteriums-situation. Man spricht daher auch von aufgabengesteuerten (im Gegensatz zu theoriegesteuerten) Testansätzen. (vgl. Shohamy 1996)

Die Schwächen des Ansatzes liegen vor allem darin, dass die Konzeption von Authentizität, wie sie in 1.2 beschrieben wurde, eine mangelhafte Grundlage für die Generalisierbarkeit von Messergebnissen ist. Die wichtigsten Einwände seien an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst: Zum einen sind vollständig authentische Aufgaben im Test nicht zu realisieren. Tests sind per se künstliche Erhebungsinstrumente, so dass "... the conditions for actual real-life communication are not replicable in a test situation, which is unavoidably artificial and idealised ..." (Weir 1990,16; vgl. 1.2).

Ein weiteres Problem bei der Generalisierung liegt in der Komplexität des Gegenstands Kommunikation selbst begründet. (vgl. 1.2) Die Authentizität der Aufgabe stellt noch keine hinreichende Basis für die Repräsentativität dar, die einen Schluss auf ähnliche Aufgaben oder gar auf generalisierende Aussagen wie Kompetenz rechtfertigen würde. Dass eine Aufgabe natürliches Sprachverhalten simuliert, heißt nicht, dass sie die in Frage stehende Verhaltensdomäne ausreichend repräsentiert, um *content coverage* und damit die Gültigkeit von Generalisierungen auf andere Situationen zu garantieren. (Bachman 1990, 311)

Angesichts der Vielfältigkeit und Kontextabhängigkeit kommunikativer Handlungen ist es nach Bachman ausgesprochen schwierig einen sinnvollen, wohldefinierten Bereich, etwa als Menge von sprachlichen Handlungen in unterschiedlichen Kontexten, festzulegen. Kommunikative Sprachbeherrschung sperre sich gegen die Festlegung von wohldefinierten Verhaltensbereichen, definiert in Form von holistischen Situationen, sozialen Domänen und Verhaltensweisen. Um als Referenzkriterium zu dienen, müssten Inhaltsbereiche "ähnliche" Elemente enthalten, die durch eine Stichprobe prinzipiell inhaltlich abgedeckt werden können. Der Bereich des Sprachgebrauchs sei jedoch eine offene Menge mit einer potentiell unbegrenzten Anzahl an aktuellen Realisierungen. (vgl. Bachman 1990, 311) Jede aktuelle Performanz ist nach Bachman kontextabhängig und daher per definitionem einzigartig. Somit seien aktuelle Beispiele von Sprachgebrauch von Situation zu Situation verschieden, weil keine Situation die Bedingungen anderer Situationen vollständig reproduziert. (vgl. Bachman 1990, 307- 310)

Da der Bezug auf ein theoretisches Konstrukt fehlt, können Performanztests, die dem *Real-Life*- Ansatz verpflichtet sind, lediglich Aussagen darüber treffen, wie sich Lernende in Zukunft in einer ähnlichen Situation wie der im Test überprüften verhalten werden. Der Gültigkeitsan-

spruch von kommunikativen Tests beschränkt sich also auf das Verhalten, das im Test abgebildet wird. Eine Aussage darüber hinaus ist nach der oben skizzierten Messlogik streng genommen nicht zulässig. Morrow beschreibt das Dilemma wie folgt:

The very essence of a communicative approach is to establish particular situations with particular features of context, etc., in order to test the candidate's ability to use language appropriate in terms of a particular specification. ... [the procedures] cannot strictly speaking reveal anything of the candidate's ability to produce language which is appropriate to a situation different in even one respect from that established. (Morrow 1977¹¹, 53; zit. nach Weir 1990, 17)

Darin liegt eine entscheidende Schwäche performanzorientierter Testansätze, die Weir als Problem der Extrapolation (Weir 1990, 15) umschreibt. Je spezifischer die Aufgabe ist, die im Test nachgebildet wird, desto schwieriger ist es, generalisierende Aussagen über den Kandidaten zu treffen. Es ist aber Sinn jedes Tests, Evidenzen zu liefern, auf deren Grundlage Inferenzen gemacht werden können, die über die aktuell vorliegenden Testdaten hinausgehen. (Weir 1990, 15) Dies ist eine zentrale Forderung der Test-Ökonomie (vgl. Grotjahn 2000, 305). Ein Test, der reale Sprachanwendungsaufgaben 1:1 abbildet, ist entweder tautologisch, weil nur über die getestete Aufgabe Informationen geliefert werden können, oder sieht sich beim Versuch, die Testaufgabe als repräsentative Stichprobe zu begründen, einer Fülle von möglichen Situationen und komplexen Kommunikationszusammenhängen gegenüber, die für Testzwecke in ihrer Gesamtheit nicht mehr erfassbar sind.

Selbst scheinbar klar abgrenzbare soziale Domänen (wie z.B. Kommunikation von Taxifahrern oder in der Luftverkehrskontrolle) weisen meist eine erhebliche Komplexität auf, die in den Testaufgaben nur stichprobenartig wiedergegeben werden kann. (vgl. Bachman 1990, 312; Teasdale 1996) Somit sind letztlich auch berufsbezogene Leistungstests darauf angewiesen, von der Testaufgabe auf die Gesamtheit der Sprachanwendungsaufgaben in der betreffenden Anwendungsdomäne Rückschlüsse zu ziehen. In beiden Fällen ist es eine Frage der Repräsentativität der Stichprobe, inwieweit die Ergebnisse der Tests reliable und valide Aussagen zulassen. Bachman 1990 lehnt daher den Begriff des direkten Testens generell ab, weil jede (notwendigerweise generalisierende) Aussage über den Testkandidaten nur indirekt über Inferenzen aus den Testdaten erschlossen werden kann (vgl. Bachman 1990, 33).

11 Morrow K. 1977: Techniques of evaluation for a notional syllabus. London: Royal Society of Arts.

2.2.3 Sprache können als Fähigkeit in Kontexten

Sprachliches Verhalten resultiert aus interaktionistischer Sichtweise aus (kontextunabhängigen) Personeneigenschaften, aus kontextuellen Merkmalen.

Dass beide Quellen von konsistentem Verhalten in die Interpretation der Testergebnisse einbezogen werden, bedeutet jedoch nicht, dass kognitive und kontextuelle Einflüsse unabhängig voneinander existieren; vielmehr verändert sich die Qualität des einen unter dem Einfluss des jeweils anderen, sodass zwischen diesen Größen eine Wechselbeziehungen besteht. Die Konsequenzen dieses Effekts fasst Chapelle so zusammen:

Trait components can no longer be defined in context-independent, absolute terms, and contextual features cannot be defined without reference to their impact on underlying characteristics. From the interactionist perspective, *performance is viewed as a sign of underlying traits, and is influenced by the context in which it occurs, and is therefore a sample of performance in similar contexts.* (Chapelle 1998,43)

Einen interaktionistischen Test im Sinne des *interactional/ability* (kurz IA)- Ansatzes definiert Bachman daher so:

... the IA approach focuses on what it sees as the *distinguishing characteristic* of communicative language use - the interaction between the language user, the context, and the discourse. It thus attempts to design tests that will involve the test taker in the appropriate expression and interpretation of illocutionary acts. Test performance is interpreted as an indication of the extent to which the test taker possesses various communicative language abilities, and there is a clear distinction in this approach between the abilities to be measured, on the one hand, and the performance we observe and the context in which observations take place, on the other. (Bachman 1990, 302f.)

Diese Position nimmt damit eine vermittelnde Position zwischen reinen „Trait“- Vertretern und reinen Behavioristen ein. Chapelle ordnet direkte Tests, die Sprachproben mithilfe ganzheitlicher authentischer Aufgaben erheben, sich aber gleichzeitig auf ein theoretisches Modell des Konstrukts kommunikative Kompetenz berufen, diesem Ansatz zu. Der Fokus verlagert sich von der Aufgabe auf die produzierten Sprachstrukturen und deren Bewertung auf (ordinalskalierten) Ratingskalen. McNamara verweist darauf, dass die meisten Tests, die sich als direkte Performanztests verstehen, in der Durchführung und Interpretation der Ergebnisse im Grunde Performanztests im weiteren Sinne mit den in 1.1 besprochenen Merkmalen sind: Die KANN- Bestimmungen dienen dieser Praxis eher als heuristischer Fundus zur Gewinnung von Aufgaben. Die Aufgabe selbst ist nicht Kriterium, sondern Mittel der Erhebung von Sprachproben. (vgl. 1.1 und Chapelle 1998)

2.2.3.1 *Der Begriff "Interaktion"*

Die Verwendung des Begriffs geht ursprünglich auf eine Diskussion in der Persönlichkeitspsychologie zurück, wo mittels des Interaktionsbegriffs - ähnlich wie in dem hier dargestellten Diskussionszusammenhang zum Testen - die rivalisierenden Positionen des Dispositionismus und Situationismus aufgelöst wurden. Personenverhalten ist nach interaktionistischer Auffassung weder aus Personeneigenschaften, noch aus Situationseigenschaften allein zu erklären, sondern versucht "menschliche Verhaltens- und Handlungsweisen durch eine Wechselwirkung zwischen individuellen Dispositionen und situationalen Bedingungen zu erklären" (Groeben 2002, 14) Dieses Konzept wurde für Konstruktionen von Kompetenz fruchtbar gemacht. (vgl. Groeben 2002 für Lesekompetenz)

Der Begriff „Interaktion“ kann nach Lantermann verschiedene Bedeutungen haben (vgl. zu den folgenden Ausführungen Lantermann 1980, 11):

- statische Interaktion : "Das Verhalten einer Person ist danach das Resultat eines Zusammenwirkens mehrerer voneinander unabhängiger Faktoren (Person und Situation). Die Person ist unabhängig definiert von der Situation und vice versa."
- Interaktion als kognitiv- dynamische Interdependenz: "Person und Situation sind einander bedingende Folgen und Ursachen kognitiver Strukturierungsprozesse und können daher nur willkürlich voneinander isoliert werden."
- Interaktion als Transaktion berücksichtigt den dynamischen Aspekt von Verhalten, der Situationen verändert: "Person und Situation beeinflussen sich gegenseitig, indem das Verhalten einer Person auf die Situation einwirkt und dieser Eingriff rückwirkend bei der Person Veränderungen hervorruft."

Mit Beginn des kommunikativen Paradigmas im Fremdsprachenunterricht fungiert der Begriff „Interaktion“ im Sinne sozialer Interaktion als ein Schlüsselbegriff für Kommunikation schlechthin. Gemeint ist die Interaktion zwischen Sprecher und Hörer in (mündlicher) Konversation, wobei Konzepte der soziologisch fundierten Konversationsanalyse von Garfinkel und Sacks übernommen wurden. Vor allem dem Begriff der Aushandlung kommt ein zentraler Stellenwert zu. Informationsaustausch geschieht nicht in Form eines einfachen Transfers von (statisch gegebenen und gespeicherten) Bedeutungen, sondern bedarf ständiger Hypothesenbildung, Korrekturen und Revisionen durch die Handlungsbeteiligten, wobei sie zur Bewältigung dieser Aufgaben (kulturspezifisches) Wissen einsetzen. Im Sinne eines sozialen Austausches zwischen Handeln-

den haben Theoretiker des KFU schon sehr früh auf den Interaktionscharakter von Kommunikation verwiesen, wobei man sich implizit oder explizit immer auf die mündliche Interaktion als primäre Form der Kommunikation bezogen hat. (vgl. zusammenfassend Bachman 1990,83)

Während dieses Interaktionkonzept eher dem spezifischen Transaktions- Begriff (s.o.) entspricht, verwenden es Bachman und Chapelle in einem weiteren (aber m.E. den oben beschriebenen Gebrauch einschließenden) Sinn. Es betrifft zunächst die Tatsache des "sowohl- als auch" von Personen- und Situationseigenschaften als Determinanten von aktueller Performanz (also im Sinne statischer Interaktion). Der Begriff ist damit nicht auf Austauschprozesse zwischen den Kommunikationsteilnehmern in spezifischen Settings beschränkt, sondern bezieht sich allgemein auf "the dynamic interaction between ... context and the discourse itself" (Bachman 1990,83) mit der Zielsetzung Diskurs (bzw. Sprachverwendung) von Testkandidaten als Hinweis auf zugrunde liegende Fähigkeitsparameter in bestimmten Kontexten interpretieren zu können.

In einem spezifischeren Gebrauch meint Interaktion aber auch die wechselseitige Beeinflussung von Kontext und Wissen (vergl. das Zitat von Chapelle, S. 34), das eher mit der Bedeutung der kognitiv-dynamischen Interdependenz konform geht. Aus dieser Sicht kann Wissen nur in Bezug auf bestimmte kontextuelle Parameter definiert werden, was zur Folge haben kann, "that communicative language ability itself may vary from one test task to another" (Bachman 1990, 113).

Spricht man von Interaktion im Sinne von dynamischer Interdependenz zwischen Wissen und Kontext, so ist es notwendig, Konzeption und Inhalt dieser beiden Größen sowie die "Kapazität" bzw. den "Mechanismus", durch den die Interaktion zwischen ihnen hergestellt wird, zu beschreiben. Im Folgenden soll auf diese Aspekte noch etwas genauer eingegangen werden.

2.2.3.2 *Modellierung der Wissens- Komponente:*

Die Wissens- Komponente interaktionistischer Modelle entspricht weitgehend den kognitiven Bereichen (*traits*), die in der psychometrischen Tradition schon immer im Zentrum des Interesses standen. Trotzdem kann ein Test, der kommunikative Kompetenz zu erfassen beansprucht, nicht einfach die Modellierung des Sprachwissens auf die Elemente linguistischer Beschreibungen reduzieren, wie das in der strukturalistisch- psychometrischen Phase üblich war. So ist es auch auf dieser Ebene notwendig, Kategorien zu übernehmen, die - seit die pragmatische Wende der Linguistik im FSU Einzug gehalten haben - in der Fremdsprachendidaktik fest verankert sind.

Die herkömmliche Vorstellung von Sprachwissen wird im Konzept von Sprachkompetenz bei

Bachman 1990 (*language competence*) daher um textuelle, pragmatische und soziolinguistische Dimensionen erweitert, wobei auf der Grundlage empirischer Untersuchungen zwei übergeordnete Dimensionen unterschieden werden: Organisatorische Kompetenz umfasst alle Wissensbestände, die die Beziehung zwischen den Zeichen untereinander und die Beziehung zwischen Zeichen und Referent regeln. Pragmatische Kompetenz betrifft dagegen Wissen, das die Beziehung zwischen Zeichen und Zeichenverwender betrifft. (vgl. Bachman 1990, 84ff.)

Die meisten Modelle zur kommunikativen Kompetenz differenzieren mit Begriffspaaren wie *knowledge vs. ability for use; knowledge vs. control* oder *rules vs. procedures* zwischen deklarativen und prozeduralen Wissensbeständen. (vgl. zusammenfassend MacNamara 1996, 59) Aus der Darstellung von Bachman geht nicht eindeutig hervor, ob Sprachkompetenz auch prozedurales Wissen umfasst (einige Formulierungen sprechen allerdings dafür) oder ob es sich um deklarative Wissensbestände handelt, deren Prozessierung bzw. Anwendung vollständig in seinem Konzept der strategischen Kompetenz (s.u.) integriert ist. Nach Chapelle sind allgemeine Prozesse (*fundamental processes*) jedoch schon in den *trait*-Konstrukten der kognitivistischen Ansätze enthalten und unterscheiden sich von (metakognitiven) Strategien, welche situationsgebunden sind und daher nur in Bezug auf spezifische Kontexte definiert werden können. Sie ergänzt aus diesem Grund in ihrem Modell (das sich an Bachman orientiert) die Wissenskomponente (*language knowledge*) um eine explizite Prozesskomponente (*fundamental processes*), die allgemeine Fähigkeiten der Prozessierung von Wissen umfasst wie z.B. in Bezug auf Wortschatz morphologisches Parsing und lexikalische Verfügbarkeit. (vgl. Chapelle 1998, 46)

2.2.3.3 Die Konzeptualisierung von Kontext

Nach interaktionistischer Auffassung ist sprachliches Wissen bzw. Prozessierung von Wissen nicht direkt beobachtbar. Die aktuelle Performanz ist abhängig vom konkreten Verwendungszusammenhang, in dem dieses Wissen zur Anwendung gelangt. So weisen statistische Untersuchungen verschiedener Testoperationalisierungen einer Fähigkeit darauf hin, dass Testergebnisse mitunter stärker von der verwendeten Methode als von der eigentlichen Fähigkeitsdimension, die gemessen werden soll, abhängen: "Performance on language tests thus varies as a function both of an individual's language ability and of the characteristics of the test method." (Bachman 1990, 113) Testmethoden stehen darüberhinaus zu individuellen Faktoren der Lernenden in einem variablen Verhältnis: So gibt es z.B. individuelle Vorlieben für bestimmte Methoden allgemeiner Natur, individuelle Umgangsweisen von Lernenden mit verschiedenen Methoden, die zum Teil auf die allgemeine Vertrautheit mit den Testformaten und dem geschickten Umgang

damit (*test wiseness*), zum Teil auf den Umfang gezielter Testvorbereitung zurückzuführen ist. (vgl. Bachman 1990,115ff.)

Da alle diese Faktoren zur aktuellen beobachtbaren Performanz beitragen, ist es notwendig, einen Rahmen zur Beschreibung kontextueller Merkmale, die Art und Verwendung sprachlichen Wissens möglicherweise beeinflussen, bereitzustellen. Wie die Diskussion von Authentizität in Kap. 1.2 und 2.2.2 gezeigt hat, ist es sinnvoll, dabei zwischen dem Kontext, den genuine Testmethoden bereitstellen und dem Kontext realer Kommunikationszusammenhänge, die im Test abgebildet werden sollen, zu unterscheiden. In Kap. 3 und 4 dieser Arbeit wird auf der Basis theoretischer Erwägung der Versuch unternommen, diese Trennung zwischen Methoden- und Situationskontext konsequent für die empirische Untersuchung fruchtbar zu machen. Generell muss jedoch festgestellt werden, dass Versuche, den Kontext in die Beschreibung von Sprache mit einzubeziehen, angesichts der Komplexität sowohl von realer Kommunikation wie von Testmethoden relativ komplexe Beschreibungsmodelle verlangen. (vgl. z.B. Munby 1978; Bachman 1990)

Im Modell von Bachman wird dem Kontextaspekt durch eine detailliertes Analyse- Instrumentarium von Charakteristika der Testmethode (*test method facets*; Bachman 1990 bzw. *task characteristics* Bachman/Palmer 1996; vgl. 4.2) Rechnung getragen. Ihnen kommt dabei die Funktion zu, den Kontext, in dem Sprache erhoben wird, zu kontrollieren und damit mögliche Einflussgrößen auf die Performanz, die nichts mit der eigentlichen Personenfähigkeit zu tun haben, zu schätzen.

Sie haben zudem die Funktion, die relative Authentizität bzw. Künstlichkeit von Testverfahren aufzudecken, die den Anspruch erheben, Sprache in der Realität angenäherten Situationen zu erheben.

The particular way test method facets are designed and controlled, and the correspondence between these and the features of language use contexts will have a direct effect on the 'authenticity' of the test and test tasks. In general, one would expect that the closer the correspondence between the characteristics of the test method and the essential features of language use contexts, the more 'authentic' the test task will be for test takers." (Bachman 1990,112)

Die Methodenfacetten von Bachman stellen das bis dato wohl differenzierteste Beschreibungs-instrumentarium dar, um den Einfluss von Methodenfaktoren auf die Performanz und die Differenz zwischen simulierter und realer Kommunikation zu bestimmen.

Sie eignen sich hingegen weniger, die Merkmale realer Kommunikation selbst, die den eigentlich relevanten Kontext betreffen, mit dem Lernende interagieren sollen, zu beschreiben. (vgl.

Chapelle 1998) Beschreibungsansätze für den Kontext des zielsprachlichen Gebrauchs (vgl. *target language use*; Bachman/Palmer 1996) und einer Theorie darüber, wie Sprachgebrauch und kulturell determinierte Situationsfaktoren zusammenhängen, können naturgemäß am ehesten in funktional orientierten Sprachauffassungen gefunden werden. Für die Beschreibung kontextueller Verwendungszusammenhänge übernimmt Chapelle z.B. den Situationsbegriff der systemisch-funktionalen Schule Hallidays, der auch die Grundlage für die vorliegende Untersuchung ist. In Kap. 3 werde ich darauf detailliert eingehen.

2.2.3.4 *Metakognitive Strategien*

Bis jetzt wurden die potentiellen Faktoren, die Performanz beeinflussen, als getrennte Größen beschrieben, jedoch noch nicht darauf eingegangen, wodurch die spezifische Interdependenz zustandekommt. Der Interaktionsbegriff erweist sich hier als zu ungenau, weil auch er nur in den verschiedenen Auslegungen besagt, dass eine Beziehung zwischen beiden Größen besteht bzw. welche Beziehung zwischen ihnen besteht, nicht aber wodurch sie zustandekommt. Diese Frage soll im Folgenden genauer beleuchtet werden.

Eine erste Antwort, wie Kontext und Kompetenz einer Person zusammenhängen, lässt sich den allgemeineren Betrachtungsweisen kognitiv-verhaltenstheoretischer Konzepte entnehmen. Demnach wirken Kontextmerkmale "nicht unmittelbar, sondern vermittelt über kognitive und bewertende Prozesse auf das Individuum ein; erst ihre kognitiv-evaluative Einordnung, ihre subjektive Interpretation stehen in einem engen Zusammenhang mit beobachtetem Verhalten." (Lantermann 1980, 17) Diese Charakterisierung macht deutlich, dass hinter jeder Interaktion, die zunächst lediglich als (statistisch belegbarer) Einfluss oder Wechselwirkung zwischen Person und Situation besteht, immer ein Handelnder steht, der den Kontext aktiv aufsucht (vgl. Groeben 2002) und damit die Verbindung zwischen eigenen Fähigkeiten und Umgebungsbedingungen aktiv herbeiführt.

Im Zusammenhang kommunikativen Handelns versuchte man mit dem Konzept der Kommunikationsstrategien die Prozesse zu charakterisieren, die Kommunikationsteilnehmer einsetzen, um Sprache unter gegebenen kontextuellen Bedingungen möglichst effektiv einzusetzen. (vgl. Faerch/Kasper 1984) Damit steht Theoretikern interaktionistischer Ansätze ein Instrumentarium zur Verfügung, das die detaillierte Beschreibung der Prozesse erlaubt, die zwischen Kontextfaktoren und individuellen Fähigkeitsfaktoren vermitteln. In den Modellen von Bachman bzw. Chapelle nehmen "strategische Kompetenz" bzw. "metakognitive Strategien" eine Schlüsselstellung ein:

"... an interactionalist construct definition comprises more than trait plus context; it includes the meta-

cognitive strategies ... responsible for putting person characteristics to use in context." (Chapelle 1998, 44)

Strategien stellen somit eine Verbindung zwischen Personenfähigkeit und Situation her:

Strategic competence thus provides the means for relating language competencies to features of the context of situation in which language use takes place and to the language user's knowledge structures [...] (Bachman 1990, 84)

Der Begriff der (kommunikativen) Strategie wurde in der Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung vor allem unter dem Aspekt der Kompensation diskutiert, demzufolge Lernende durch sprachliches Defizit ausgelöste kommunikative Probleme durch verschiedene Arten von Umgehungsstrategien zu lösen versuchen. In Abgrenzung dazu wurde der Begriff aber auch verwendet, um allgemeine Produktionsprozesse zu beschreiben, mit denen Wissen in aktuelle sprachliche Performanz transformiert wird.

Bachman's "strategische Kompetenz" basiert weitgehend auf letzterem Verständnis, speziell auf der Grundlage des psycholinguistischen Modells der Sprachproduktion von Faerch/Kasper 1984. Am Beispiel der Konzeption von Bachman möchte ich mögliche Prozesse, die am Zustandekommen einer Person- Situation- Interaktion beteiligt sein können, kurz erläutern. (vgl. Bachman 1990, 98- 107)

Faerch/Kasper zufolge zerfällt Sprachproduktion in die vorbereitende kognitive Phase der "Planung", die in einem Plan resultiert und die Ausführung (*execution*) dieses Plans, indem er über neurologische und physiologische Prozesse in aktuelle Sprache überführt wird. Die Planung erfordert eine Reihe von analytischen und mehr oder weniger reflexiven Teilprozessen, die zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Der Sprachbenutzer muss die kommunikative Situation und ihre Komponenten einschätzen, eigene kommunikative Ziele setzen, die kommunikativen Ressourcen, die zur Erreichung der Ziele im gegebenen Kontext notwendig sind abschätzen und überprüfen, inwieweit im eigenen (deklarativen und prozeduralen) Sprachwissen diese Ressourcen überhaupt zur Verfügung stehen.

Aus dieser knappen Ausführung geht bereits hervor, dass diversen Evaluationsprozessen in den einzelnen Planungsschritten eine entscheidende Rolle zukommt. Bachman fügt daher Evaluation als dritte eigenständige Kategorie den zwei Produktionsphasen Planung und Ausführung hinzu.

Mit Evaluation fasst er somit Bewertungsprozeduren zusammen, die bezogen sind auf

- die Situation in Hinblick auf ein kommunikatives Ziel;
- die sprachlichen Ressourcen hinsichtlich der Möglichkeit der Realisierung dieses Ziels;

- das geteilte Wissen mit dem Gesprächspartner (*shared knowledge*);
- und die Ausführung des Plans hinsichtlich seiner Effizienz und Effektivität.

In der Planungsphase werden vorhandene sprachliche Ressourcen aktiviert und ein Plan formuliert, der geeignet erscheint, das identifizierte kommunikative Ziel zu erreichen. Der Plan wird schließlich mithilfe psychophysiologischer Mechanismen ausgeführt. Bachman betont immer wieder, dass Kommunikation nur als dynamisches Wechselspiel zwischen vorhandenen Ressourcen und der Bewertung des situativen Kontextes verstanden werden darf. Evaluieren und Planen sind daher das Herzstück einer Theorie über die Fähigkeit kommunikativen Sprachgebrauchs.

Strategische Kompetenz wird in Bachman 1990 nicht als Teil von Sprachkompetenz, sondern eher als Faktor gesehen, der es Lernenden ermöglicht, ihre Kompetenz optimal in Performanz umzusetzen.

2.2.3.5 *Authentizität, Interaktivität und Konstruktvalidität*

Nachdem die zentrale Rolle von metakognitiven Strategien im interaktionistischen Ansatz kurz skizziert wurde, soll abschließend die Frage der Authentizität vor diesem Hintergrund wieder aufgenommen werden.

In 1.3.2. wurde bereits kurz die Auffassung von Authentizität als Interaktion zwischen Lerner und Testaufgabe erwähnt. In Bachman/Palmer 1996 wird diese Position zugunsten eines Ansatzes wieder aufgegeben, der die Nähe bzw. Ähnlichkeit der Testaufgabe zur zielsprachlichen Anwendung stärker betont. Authentizität wird definiert "...as the degree of correspondence of the characteristics of a given language test task to the features of a TLU [target language use] task." (Bachman/Palmer 1996, 23)

Die Authentizität der Testaufgabe stellt nach diesem Verständnis einen Bezug zur Kommunikationsrealität her, durch den Testergebnisse erst aussagekräftig werden und Informationen über die Fähigkeit der Kandidaten in den für sie relevanten Kommunikationsbereichen zulassen. Mit dem Kriterium der Aussagekräftigkeit von Testergebnissen wird wieder das Problem der Generalisierbarkeit berührt, das nach dieser Auffassung gerade durch Authentizität gewährleistet ist:

... We consider authenticity to be an important test quality because it relates the test task to the domain of generalization to which we want our score interpretation to generalize. Authenticity thus provides a means for investigating the extent to which score interpretations generalize beyond performance on the test to language use in the TLU domain, or to other similar nontest language use domains. (Bachman/Palmer 1996, 23f.)

Die Methodenfacetten (bzw. Aufgabencharakteristika) dienen dabei als analytisches Instrumentarium, das ermöglichen soll, testspezifische bzw. irrelevante Merkmale zu kontrollieren und von relevanten Merkmalen, also solchen, die auch in der Anwendungsdomäne eine Rolle spielen, zu unterscheiden. Authentizität ist in dieser analytischen Konzeption gleichbedeutend mit der Bestimmung von Relevanz und Repräsentativität des Aufgabeninhalts. Eine authentische Testaufgabe sollte also alle Merkmale der kommunikativen Anwendungsbereiche enthalten, die in den lebensweltlichen Umständen der Testkandidaten von Bedeutung sein könnten, und dabei den Anteil künstlicher testspezifischer Merkmale möglichst gering halten.

Von Authentizität wird als zweites Kriterium der Qualität einer Aufgaben ihre Interaktivität unterschieden. Die Definition von Interaktivität in Bachman/Palmer 1996 erinnert an den Begriff Authentizität, so wie er in Bachman 1990 (vgl. 1.2, S.18) formuliert worden ist:

We define *interactiveness* as the extent and type of involvement of the test takers's individual characteristics in accomplishing a test task. ...interactiveness resides in the interaction between the individual ... and the task ... (Bachman/Palmer 1996, 25)

Die Interaktivität einer Aufgabe stellt also einen Bezug zu den Eigenschaften der Person her und sagt etwas darüber aus, ob eine Aufgabe die Fähigkeitsaspekte erfasst, die in der theoretischen Konstruktspezifikation dem Test zugrundeliegen. Interaktivität ist damit ein Kriterium der Konstruktvalidität:

Thus, in order for us to be able to make inferences about *language* ability, responding to the test task must involve the test taker's areas of language knowledge and her strategic competence. ... **Interactiveness is thus a critical quality of language test tasks, since it is this quality that provides the vital link with construct validity.** (Bachman/Palmer 1996, 26)

Eine Aufgabe ist umso interaktiver, je mehr Wissensressourcen der Lernende einsetzen muss, um sie zu bewältigen. Eine kommunikative Aufgabe sollte nach diesem Kriterium also nicht nur systemsprachliche, sondern auch pragmatische, soziolinguistische und strategische Wissensbestände erfordern.

Authentizität und Interaktivität sind damit zwei unabhängige Kriterien, die die Qualität von Testaufgaben determinieren, indem sie diese mit den beiden Größen Personeneigenschaft und Kontext in Relation setzen. Authentizität ist ein inhaltliches Gütekriterium, das einen Bezug zu relevanten Anwendungsaufgaben außerhalb des Tests herstellt; Interaktivität ist ein Kriterium der Konstruktvalidität, das einen Bezug zu den eingesetzten Wissensressourcen der Testkandidaten herstellt.

Aus den Definitionen geht hervor, dass Authentizität - aber auch Interaktivität - als Eigenschaf-

ten der Aufgabe verstanden werden. Dies ist m.E. insbesondere für den Begriff der Interaktivität (der einen Bezug zum Individuum des Lernenden herstellt) problematisch, weil damit individuellen Interaktionen¹² nur ungenügend Rechnung getragen werden kann. Es ist also plausibel, dass Interaktivität keine statische Aufgabeneigenschaft ist, sondern in Abhängigkeit von persönlichen Eigenschaften der Testkandidaten variiert.

Aber wie kommt die variable Beteiligung von Wissensressourcen bei der Aufgabenbearbeitung zustande? Wodurch ist der Grad unterschiedlicher Interaktivität bedingt?

An dieser Stelle sei an den Stellenwert von Strategien in einem interaktionistischen Modell der Sprachkompetenz erinnert, wie er im Eingang dieses Abschnitts von Bachman definiert wurde. Er beschreibt Strategien als "the means for relating language competencies to features of the context of situation" (vgl. S.40) Der strategische Zugang der Lernenden zu einer Testaufgabe stellt somit die Verbindung zwischen Aufgabencharakteristika und spezifischen Fähigkeitsaspekten bzw. Wissensressourcen des Testkonstrukts dar. Kurz: Strategien sind die Prozesse, die Interaktivität erst ermöglichen.

Diese Funktion ist im Begriff der Strategie bereits enthalten: Die Phasen der Evaluation, Zielsetzung und Planung, die Bachman als die konstitutiven Phasen strategischen Handelns identifiziert, sind per se individuell variable Größen, die mit lernerspezifischen Eigenschaften wie Erfahrungswissen, Motivation, Wahrnehmung und Präferenzsetzungen korrelieren. Eine authentische Aufgabe mag bei einigen Lernern ähnliche reale Situationen ins Bewusstsein rufen, die in ihrem episodischen Gedächtnis gespeichert sind; entsprechende Input-Informationen werden dann vor dem Hintergrund dieser Wissensschemata interpretiert und weiterverarbeitet. Andere nehmen die gleiche Aufgabe möglicherweise vor allem als Testaufgabe wahr, deren Ziel es ist, ihre Fremdsprachenkenntnisse zu überprüfen - mit allen möglichen praktischen Konsequenzen (z.B. Zulassung zum Hochschulstudium), die sich aus einem positiven oder negativen Abschneiden ergeben. Input-Informationen werden vor solch einem Evaluationshintergrund wahrscheinlich wesentlich lokaler und formorientierter weiterverarbeitet (abhängig vom subjektiven Verständnis von Fremdsprachenkenntnis, das die Testkandidatin einbringt und eventuell als Testziel antizipiert).

Effekte solcher individuellen Interpretationspräferenzen auf die Testperformanz sind unter dem Terminus Feldabhängigkeit/-unabhängigkeit untersucht worden. (vgl. Bachman 1990, 275f.) Individuell variable Interaktivität kann aber auch auf unterschiedlich ausgeprägte strategische

¹² Wie von den Autoren auch immer wieder betont wird: "... we need to realize that different test takers may process the same test task in different ways, often in ways we may not anticipate." (Bachman/Palmer 1996, 29)

Kompetenz zurückzuführen sein. Unter Umständen fehlt einer Lernenden der pragmatische und thematische Erfahrungshintergrund, der notwendig ist, um Testaufgaben, die zielsprachlichen Anwendungsbereichen wie z.B. Geschäftskorrespondenz oder Beschwerdebriefen angenähert sind, angemessen zu bearbeiten. Fasst man strategische Kompetenz als Teil der Sprachkompetenz auf (wie Bachman/Palmer 1996 das tun), so ist in diesem Fall strategische Kompetenz einerseits Ziel der Leistungsüberprüfung (sie ist Teil des Testkonstrukts, auf das die Testergebnisse generalisiert werden sollen), gleichzeitig aber Voraussetzung für Interaktivität und damit für das Potential der Aufgabe, das Konstrukt zu erfassen. Diese Auffassung ist für anwendungsspezifische Tests (z.B. in berufsbezogenen Anwendungen), wo die Ergebnisse Aussagen über zukünftiges Verhalten in einem eng definierten Anwendungsbereich zulassen sollen, sicher gerechtfertigt. Für Tests mit breiterem Anwendungsfeld ist es m.E. aber sinnvoller, strategische Kompetenz als ermöglichenden Faktor - nicht aber als Teil von Sprachkompetenz - aufzufassen, wie es in Bachman 1990 herausgearbeitet wurde:

Die Fähigkeit, Sprachdefizite zu kompensieren oder die Bereitschaft mehr oder weniger zur Kommunikation beizutragen, dürfe nach der dort vertretenen Position nicht mit Sprachbeherrschung gleichgesetzt werden. Die im aktuellen Kommunikationsereignis sichtbare Leistung gibt zwar Aufschluss darüber, wieweit die Kandidatinnen Gebrauch von ihrem Sprachwissen machen, daraus auf Unterschiede in der Sprachkompetenz zu schließen sei jedoch problematisch.

In such a case we might characterize the more effective language user as more willing and adept at making use of what she knew was available in order to perform a function using language, but we would be reluctant to say that the two speakers' language competence differed. (Bachman 1990, 104f.)

Dies hat seinen Grund auch darin, dass strategische Kompetenz keine ausschließliche linguistische Ressource ist und gleichermaßen allgemeine psychologische Fähigkeiten (wie z.B. Intelligenz) in sich vereint. Nach dieser Auffassung handelt es sich also um eine psychologische Größe, die nicht mit Sprachkompetenz (definiert als Zusammenspiel verschiedener Wissensressourcen) identisch ist, aber die es Lernenden erlaubt, von diesem Wissen optimal Gebrauch zu machen und damit die in der aktuellen Performanz in Erscheinung tretende Sprachleistung beeinflusst.

However, rather than considering strategic competence solely an aspect of language competence, I consider it more as a general ability, which enables an individual to make the most effective use of available abilities in carrying out a given task, whether that task be related to communicative language use or to non-verbal tasks [...] (Bachman 1990, 106)

Schließlich soll noch auf mögliche Zusammenhänge zwischen Interaktivität und Authentizität hingewiesen werden, da eine strikte Trennung zwischen den zwei Kriterien m.E. nicht immer durchgehalten werden kann.

Aus der Perspektive individuell variabler Interaktivität ist zu fragen, ob Testergebnisse auf der Basis von Aufgabencharakteristika generalisiert werden können (wie das der Begriff Authentizität in der Konzeption von Bachman/Palmer 1996 nahelegt). Auch wenn Aufgaben die relevanten Merkmale besitzen, die sie mit der zielsprachlichen Anwendung in Beziehung setzen, ist damit nicht garantiert, dass bei ihrer Ausführung tatsächlich die gewünschten Wissensressourcen beteiligt sind, weil abhängig von individuellen Strategien die Interaktivität variiert. Nur in dem Ausmaß, in dem natürliche kontextuelle Faktoren von den Lernenden bei der Aufgabenbearbeitung evaluiert werden und in "natürliches" Planungsverhalten münden, kann gesagt werden, dass Sprachverwendung in Tests Sprachverwendung in natürlichen Kontexten angenähert ist und Testergebnisse entsprechend auf den zielsprachlichen Anwendungsbereich generalisiert werden können. Metakognitive Strategien bilden demnach nicht nur die Brücke zwischen Testaufgabe und Personenfähigkeit, sondern auch zwischen Testaufgabe und zielsprachlicher Anwendung.

Interaktivität ist aus dieser Perspektive eine Voraussetzung für Authentizität, wie das in den Definitionen von Authentizität als Funktion der Interaktion des Testkandidaten mit der Testaufgabe zum Ausdruck kommt. (vgl. die Definition von Bachman in 1.2)

Authentizität und Interaktivität als getrennte Größen würde zur Konsequenz haben, dass Aufgaben inhaltsvalide sind, gleichzeitig aber nicht konstruktvalide. Dies widerspricht aktuellen Auffassungen von Konstruktvalidität als übergreifendem Validitätskonzept.

Aus dieser Perspektive ist es m.E. sinnvoller, Authentizität und Interaktivität als unterschiedliche Aspekte eines zentralen Kriteriums für kommunikative Testaufgaben zu betrachten, die bei Oller bereits 1978 als integrale Bestandteile seiner Definition eines "pragmatischen Tests" aufscheinen. Ein pragmatischer Test ist

any procedure or task that causes the learner to process sequences of elements in a language that conform to the normal contextual constraints of that language, and which requires the learner to relate sequences of linguistic elements via pragmatic mappings to extralinguistic context. (Oller 1978,38)

Bei direkten Tests ergibt sich eine zusätzliche Schwierigkeit dadurch, dass es für die Entscheidung, wann eine Aufgabe bewältigt ist, kein absolutes Kriterium gibt, sondern eine Aufgabe mehr oder weniger gut erfüllt ist. Letztlich entscheidet aber das subjektive Ermessen der Prüfer, welchem Grad der Aufgabenbewältigung ein Text zugeordnet wird.

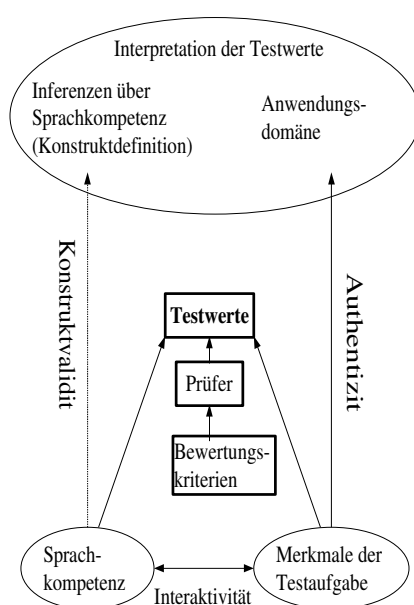
Die subjektive Einschätzung muss nicht mit den Kriterien übereinstimmen. Dass bestimmte Merkmale überbewertet werden, andere vernachlässigt, ist in verschiedenen Untersuchungen nachgewiesen worden (vgl. z.B. die Fehlerzentriertheit; s.1.3). Bewertungen sind außerdem durch individuelle und kulturelle Einflüsse geprägt. (vgl. Kobayashy/Rinnert 1996)

Welche Konstrukte einem Testergebnis zugrundeliegen ist also im Falle direkter Tests nicht allein durch die (individuell variable) Interaktivität des Testverhaltens, sondern durch die zusätzliche Einflussgröße der Bewertung bestimmt.

Der oben dargelegte Zusammenhang zwischen Authentizität, Interaktivität und Konstruktvalidität in direkten Tests soll in der aus Bachman/Palmer 1996 entnommenen Grafik noch einmal veranschaulicht werden, wobei diese um die Instanzen „Prüfer“ und „Bewertungskriterien“ erweitert wurde, um dem Stellenwert der subjektiven Auswertung in direkten Tests Rechnung zu tragen:

Abb.1.1: Authentizität, Interaktivität und Konstruktvalidität

(modifiziert nach Bachman/Palmer 1996, 22)



Als zusätzliche Einflussgrößen auf Testwerte kommen hinzu

- individuelle Variation in der Interaktivität (unterschiedlicher Umgang mit dem Aufgaben Input);
- individuelle Variation im Bewertungsverhalten.

Beide Einflussgrößen beeinträchtigen die Validität der Ergebnisse und die Authentizität des

Tests (verstanden als Generalisierbarkeit von Ergebnissen auf die Anwendungsdomäne, s.o.).

2.3 Zusammenfassung

Validität wurde definiert als empirische Evidenz, die die Interpretation von Testergebnissen stützt. Abhängig von zugrundeliegenden Theorien über die Quelle von Verhaltenskonsistenzen werden unterschiedliche Evidenzen herangezogen. Nach den zwei beherrschenden Theorien wird Verhalten entweder mit Personenfähigkeit oder mit Eigenschaften des Kontextes erklärt.

Die Argumentation direkter Tests, die kommunikative Aufgaben einsetzen, aber keine spezifischen Anwendungsbereiche haben und eher allgemeine Aussagen über die Sprachkenntnisse von Lernenden erheben möchten (vgl. Kap.1: Performanztest im weiteren Sinn), ist - wenn auch nicht explizit - konsistent mit interaktionistischen Theorien, die Verhalten als Ergebnis und Interaktion zwischen Fähigkeit und Kontext deuten. Die Aufgabe ist demnach nicht Masstab für die Bestimmung der Fremdsprachenkenntnisse, sondern bildet den Kontext, in dem allgemeines (deklaratives und prozedurales) Wissen wie z.B. grammatische, organisatorische und funktionale Kenntnisse über eine Fremdsprache, erhoben wird, wobei einerseits der Kontext herangezogen wird, um die spezifischen Ausprägung der Wissensbestände zu definieren und andererseits die sprachunspezifischen Prozesse, mit denen sprachliches Wissen an kontextuelle Bedingungen angepasst wird, zu kontrollieren.

Authentizität als Relation zwischen Aufgabencharakteristika und Anwendungscharakteristika sowie Interaktivität als Relation zwischen Aufgabencharakteristika und Personeneigenschaften sind zentrale Qualitätskriterien, die über Kontextvalidität und Konstruktvalidität entscheiden. Eine Schlüsselrolle kommt den metakognitiven Strategien zu, die zwischen Kontext und Fähigkeit vermitteln und damit die Interaktivität von Aufgaben determinieren. Individuelle Variation im strategischen Zugang beeinträchtigt aber die Interaktivität und damit eine generalisierbare Interpretation von Testergebnissen. Daraus ergibt sich die Forderung nach empirischer Untersuchung strategischen Verhaltens, um das Ausmaß der Variabilität von Testwerten, die auf variable Interaktivität zurückgeht, zu beschreiben.

3 Interaktion zwischen Wissen und Kontext am Beispiel einer ÖSD- Aufgabe

Die bisher eher theoretischen Überlegungen zu Interaktion zwischen Wissen und Kontext sollen nun am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms (ÖSD) - einem in Österreich entwickelten Zertifikatstest auf verschiedenen Niveaustufen – erörtert werden. Die Prinzipien interaktionistischer Auffassungen lassen sich m.E. am ÖSD besonders gut illustrieren, weil in diesem Prüfungssystem Grundsätze kommunikativen Testens wie Authentizität und funktionale Sprachauf-fassung besonders hervorgehoben werden (es wird z.B. explizit Bezug genommen auf den Real-Life- Ansatz, s.u.), andererseits aber die Bedingungen eines Zertifikatstests vorliegen, also eine heterogene Zielgruppe mit unterschiedlichen Bedürfnissen, die es verbieten, eine konkreten Anwendungsdomäne als Testziel festzulegen.

Zur exemplarischen Analyse wurde eine Aufgabe aus der Teilprüfung zum Schreiben auf Mittelstufeniveau herangezogen, in der die oben angesprochenen kommunikativen Prinzipien exemplarisch verwirklicht sind. Die Fertigkeit Schreiben spielt auf diesem Sprachniveau außerdem eine Rolle, die sich deutlich von der eher peripheren "Mittlertätigkeit" auf der Grundstufe abhebt und für bestimmte Einsatzbereiche des Zertifikats (z.B. gilt der Test als Zugangsvoraussetzung zu österreichischen Hochschulen) durchaus konkrete praktische Erfordernisse darstellt.

Grundsätze und Aufbau des ÖSD im Allgemeinen und die Merkmale der exemplarisch behandelten Aufgabe sollen im nächsten Kapitel näher erläutert werden.

3.1 Das Österreichische Sprachdiplom (ÖSD)

Das Österreichische Sprachdiplom ist ein seit 1994 bestehendes zentrales und kursunabhängiges Prüfungssystem, das mehrere Niveaustufen umfasst. Es entstand aus der bildungs- und wirtschaftspolitischen Notwendigkeit, im Inland Standards zu garantieren, und aus der sprach-, kultur- und wirtschaftspolitischen Notwendigkeit, die „internationale Präsenz Österreichs als eigenständiges deutschsprachiges Land“ (Saxer 1993, 16) zu sichern. (vgl. Saxer 1993, Glaboniat 1998) Zur Zeit werden folgende Niveaustufen angeboten: „Sprachkenntnisnachweis Deutsch“ (A1 für Migranten nichtdeutscher Muttersprache), „Grundstufe“ (A2), „Zertifikat Deutsch“ (B1), „Mittelstufe Deutsch“ (B2), „Oberstufe Deutsch“(C1) und „Wirtschaftsprache Deutsch“ (C2); zusätzlich gibt es Prüfungen für spezielle Altersgruppen (KID 1 und 2 für Kinder und Jugendliche bis 14 und Zertifikat Deutsch für Jugendliche bis 16) und in Zusammenarbeit mit dem Goethe- Institut, mit WBT („Weiterbildungs- Testsysteme“) und der Universität Frei-

burg (Schweiz) das „Zertifikat Deutsch“ auf B1-Niveau.

Die allgemeinen Prinzipien des Österreichischen Sprachdiploms (ÖSD) sollen kurz skizziert werden (vgl. Glaboniat 1998):

Der ÖSD versteht sich als „ein kommunikativ orientiertes Prüfungssystem, mit dem Ziel, fremdsprachliche Kompetenz im Hinblick auf zukünftige Verwendungssituationen zu überprüfen.“

Als testtheoretisches Prinzip wird explizit die „Berücksichtigung pragmatischer und strategischer Kompetenzen“ genannt (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Zusatzblatt „Testtheoretische Prinzipien des ÖSD“) und in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von Kommunikationsstrategien und metakognitiven Strategien, hingewiesen. (vgl. Schiffko 1994, 21)

Ein besonderer Stellenwert wird dem Authentizitätsprinzip eingeräumt. Explizit wird der „Bezug zu realen Verwendungssituationen /real life approach“ in einem Zusatzblatt zu den testtheoretischen Prinzipien des ÖSD erwähnt. Hier heißt es unter dem Punkt "Bezug zur Realität":

Texte, Aufgabenstellungen, Sprachhandlungen und Operationen sollten so weit wie möglich an reale Verwendungssituationen angepasst und in ihrer Auswahl hinsichtlich der Überprüfungsziele repräsentativ sein. Dies beinhaltet nicht nur die Authentizität von Texten und Aufgabenstellungen, sondern auch ihre situative Einbettung. (ÖSD o.J., 2)

Als ein wesentlicher Aspekt authentischer Kommunikation wird auf die Nichtvorhersagbarkeit hingewiesen, die „dem Faktum Rechnung trägt, dass sich authentische Kommunikation [...] in unvorhersehbare Richtungen entwickeln kann.“ (Schiffko 1994, 21)

Was die Prüfungsformen betrifft, bekennt man sich zur Methodenvielfalt, allerdings unter Verzicht auf „formalistisch-restriktive Prüfungsformen. Bevorzugt werden Aufgabenstellungen „die die Fähigkeiten der KandidatInnen möglichst direkt widerspiegeln“ (ÖSD o.J., 2). Allgemein wird die Forderung erhoben, dass „kommunikative und sprachhandlungsorientierte Formen eingesetzt werden, die nicht primär das „Sprachwissen“, sondern die tatsächliche Beherrschung des Sprachgebrauchs überprüfen“ (Saxer 1993, 18). Daher orientiert man sich an den methodischen Prinzipien des direkten Testens und der offenen Testformate, „deren Kennzeichen neben ihrer kommunikativen Ausrichtung der Aspekt der 'Nichtvorhersagbarkeit' und die höhere Anforderungen an die BewerterInnen [...] sind.“ (ÖSD o.J., 2) Die Präferenz für diese Formate wird auch mit der Bedeutung von Angesichtsvalidität und Transparenz für das ÖSD begründet.

Sprachkenntnisse sollen möglichst umfassend geprüft werden. Desiderat ist daher eine repräsentative Auswahl an möglichen Sprachhandlungen, Textsorten und Prüfungsformen, um „ein möglichst umfassendes und differenziertes Bild über die Sprachkompetenz einer Person zu vermitteln“ (ÖSD o.J., 2). Das schließt auch ein, dass die einzelnen Prüfungsteile alle vier kommunika-

tiven Fertigkeiten, sowie die Kombination von Fertigkeiten abdecken, nicht jedoch spezielle Grammatik- oder Wortschatzkenntnisse. „Grammatik- und Wortschatzkenntnisse werden wie Aussprache, Orthographie etc. als der kommunikativen Kompetenz untergeordnete Bereiche angesehen und werden als solche auch nur implizit mitgeprüft und mitbewertet.“ (ÖSD o.J.,2)

Die Bevorzugung offener Antwortformate bedeutet hohe Anforderungen an Prüferinnen, die aus dem „mehr oder weniger große[n] Ermessensspielraum des Beurteilenden“ resultieren. Um „die Reliabilität und Objektivität der Prüfungen zu gewährleisten“ (Glaboniat 1998, 145) wird daher auf präzise Bewertungsrichtlinien und eine intensive Prüferausbildung besonders großer Wert gelegt.

Da die Rückwirkung von standardisierten, national und international übergreifenden Tests auf Unterrichtsmaterial, Lehrwerke und Curriculumerstellung besonders groß ist (vgl. Schiffko 1994, 23f.), geht es dem ÖSD auch darum, „innovativ auf den Unterricht bzw. auf die Lehrwerkserstellung einzuwirken.“ (Glaboniat 1998, 145)

Schließlich liegt dem ÖSD eine plurizentrische Auffassung von Sprache zugrunde, derzufolge es nicht eine deutsche Standardvarietät gibt, sondern die deutschsprachigen Länder über jeweils eigene gleichberechtigte nationale Standards verfügen.

Bevor auf die Prüfungsteile zum schriftlichen Ausdruck eingegangen wird, noch ein paar Worte zur allgemeinen Niveaubeschreibung der ÖSD-Mittelstufe-Prüfung:

Sie orientiert sich an der Niveaustufe B2/C1¹³ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens bzw. an der Stufe *independent user* der ALTE-Niveaus (Quelle). Damit entspricht sie der „Zentralen Mittelstufenprüfung“ des Goethe-Instituts oder des *Certificate in Advanced English* des UCLES (vgl. ÖSD-Homepage).

Auf dieser Stufe sollte ein Lerner/ eine Lernerin über die Alltagskommunikation hinaus auch im Bereich der Sachkommunikation ausreichende Fähigkeiten aufweisen. Parallel zur linguistischen wird auch eine pragmatische und interkulturelle Kompetenz erwartet, d.h. daß LernerInnen auf dieser Stufe für funktionalen Sprachgebrauch, Verwendung von Registern, umgangssprachliche Färbungen und natürliche Idiomatik sensibilisiert sein sollten. (Übungsmaterialien zum Österreichischen Sprachdiplom Deutsch, Mittelstufe 1997,2)

Er soll den Nachweis der sprachlichen Eignung für Tätigkeiten und Berufe erbringen, „in denen die Sprachbeherrschung von Bedeutung ist, allerdings in erster Linie im Interesse und in der

13 Nach der Revision der ÖSD-Stufen wird der Mittelstufe-Test auf B2 angesiedelt und eine neu entworfene "Oberstufen"-Prüfung auf C1. Die Materialien dieser Arbeit sind allerdings vollständig der vor der Revision gültigen Mittelstufe entnommen, die - zumindest was die Teilprüfung zum Schreiben betrifft - unverändert übernommen wurde.

Verantwortung des Kandidaten liegt, wie z.B. beim Universitätsstudium.“ (Übungsmaterialien zum Österreichischen Sprachdiplom Deutsch, Mittelstufe 1997,2) Mittlerweile wird er als Nachweis der Deutschkenntnisse für die Zulassung an den meisten österreichischen Hochschulen anerkannt. (vgl. ÖSD Homepage 2008: <http://www.osd.at/OeSDpruefungen/anererkennung.asp>)

Im Speziellen soll er den „Fortschritt zur allgemeinen Sachkommunikation“ dokumentieren. „Im Vordergrund stehen dabei Themen des beruflichen, halböffentlichen und öffentlichen Bereichs.“ (Übungsmaterialien zum Österreichischen Sprachdiplom Deutsch, Mittelstufe 1997,2) Dabei soll auch „grundlegendes Wissen über allgemeine Themen aus dem öffentlichen Bereich“ geprüft und die Fähigkeit „zu zufriedenstellendem und gelingendem Sprachhandeln im halböffentlichen und beruflichen Bereich“ unter Beweis gestellt werden. (Zitate aus: Übungsmaterialien zum Österreichischen Sprachdiplom Deutsch, Mittelstufe 1997, 2)

Die Mittelstufe-Prüfung besteht aus vier Teilen, die den vier Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen zugeordnet werden. Der Prüfungsteil Schreiben setzt sich aus zwei Aufgaben mit unterschiedlichen Anforderungen zusammen:

In Aufgabe 1 wird „im besonderen auf textsortenspezifische und kommunikativorientierte Kompetenzen geachtet“ (Glaboniat 1998, 307), während in Aufgabe 2 der Kontext nur eingeschränkt Bedeutung für die Performanz hat. Hier steht „der schriftliche Ausdruck im Allgemeinen“ im Mittelpunkt (vgl. Glaboniat 1998, 307). „Der Kandidat soll sich zu einem Thema so frei wie nur möglich äußern können und damit seine schriftliche Ausdrucksfähigkeit unter Beweis stellen.“ (Glaboniat 1998, 308) Dazu werden ihm drei Themen zur Wahl gestellt, wobei das erste Thema im Bereich der persönlichen Kommunikation angesiedelt ist, während die beiden anderen Optionen als Leserbriefe (in Option 2 mit einem kurzen Text als Input, in Option 3 Schlagzeilen) fingiert sind.

Aufgabe 2 steht exemplarisch für eine Form des direkten Testens, die in Kap.1.1 als Performanztest im weiteren Sinne bezeichnet wurde, wo also die Situation weniger funktional motiviert ist, sondern als Vorwand dient, eine Sprachprobe zu erheben. Die Situierung im Leserbrief-Format dient m.E. eher der Erhöhung der Akzeptanz und kommunikativen Relevanz im Sinne der Augenscheinvalidität als einer kommunikativen Ausrichtung der sprachlichen Handlung auf ein Kommunikationsziel und einen Adressaten. Da das zentrale Interesse der vorliegenden Arbeit aber gerade den verschiedenen Dimensionen des kommunikativen Kontextes für Testaufgabe und Testverhalten gilt, ist Aufgabe 2 m.E. als Untersuchungsgegenstand weniger geeignet. In den weiteren Ausführungen konzentriere ich mich daher auf Aufgabe 1.

Sie soll zeigen, dass die Testkandidatin „textsortenadäquat“ schreiben kann und „sprachlich und strategisch ausreichend sensibilisiert ist, um Wünsche, Beschwerden u.ä. angemessen vorzubringen.“ (Glaboniat 1998, 308) Hat in den ersten Prüfungssätzen Anlass und Zielsetzung des formellen Schreibens noch relativ stark variiert (z.B. Bewerbungsschreiben, Anfrage, Kündigung eines Zeitungsabos), so hat sich später der Beschwerdebrief als Standard- Anlass herausgebildet, wobei leichte Variationen möglich sind. (vgl. 5.2) An der allgemeinen Zielsetzung dieses Formats hat sich jedoch nichts geändert. Glaboniat beschreibt sie wie folgt:

Gemeinsam ist allen Schreibanlässen jedoch die Tatsache, daß der Kandidat ein besonderes Anliegen hat und vom Empfänger etwas „will“ (einen Job, eine Urlaubsunterkunft unter Berücksichtigung besonderer Wünsche, die Akzeptanz einer Vertragskündigung trotz Nichteinhaltung der Kündigungsfrist), was nicht nur die Motivation des Schreibens an sich rechtfertigt, sondern auch eine besondere Beachtung der Angemessenheit in der Wahl des Registers verlangt. (Glaboniat 1998, 308)

Aufgabe 1 lässt sich als kommunikatives Handeln im engeren Sinn charakterisieren, mit einem Adressaten und konkreten Zielen, die durch den Kommunikationsakt erreicht werden sollen. Da hier der Akt des Mitteilens über andere Funktionen des Schreibens dominiert, beziehe ich mich im Folgenden auf diese Art von (schrift-)sprachlichen Handlungen mit dem Begriff "Schriftsprachliche Korrespondenz". In 3.2 und speziell in 3.2.3 wird auf die spezifischen Fähigkeiten eingegangen, die Lernende zu ihrer Bewältigung mitbringen müssen.

3.2 Das Testkonstrukt „Schriftliche Korrespondenz“

Kann der Lernende sein Wissen in einem bestimmten Kontext anwenden? Und welche Faktoren beeinflussen das Testergebnis und welche dieser Faktoren sind relevant für den Inhalt, der gemessen werden soll?

Um Ergebnisse eines Tests vor dem Hintergrund dieser Fragen interpretieren zu können, sind bestimmte Spezifikationen und Vorannahmen notwendig. Zunächst ist es notwendig auf theoretischer Ebene das Konstrukt, das gemessen werden soll, zu definieren. Für einen interaktionistischen Ansatz bedeutet das:

"What the researcher must specify are the knowledge and fundamental processes that are required within a particular context as well as the metacognitive strategies controlling performance in that context." (Chapelle 1998, 47f.)

Will man die Ergebnisse im Sinne dieser theoretischen Spezifikation interpretieren, so kann man dies nur unter der Annahme, dass die Lernenden beim Beantworten der Testaufgaben die Wissensressourcen und metakognitiven Strategien, die in der theoretischen Phase definiert wurden,

tatsächlich eingesetzt haben.

Welche Wissensbereiche, welchen Kontext und welche Strategien sind notwendig, um eine Aufgabe im Bereich schriftliche Korrespondenz zu bewältigen?

Ein erster Versuch sich an eine interaktionistische Konstruktion der Fertigkeit Schreiben anzunähern, besteht darin, Schreiben als Sprachkompetenz unter der modalen Bedingung der Schriftlichkeit zu sehen. Um das allgemeine Modell des Sprachwissens (wie z.B. bei Bachman) in diese Richtung zu spezifizieren, ist es jedoch zunächst notwendig, sich die kontextuellen Bedingungen, durch die der Gebrauch von Sprache modifiziert wird (3.2.1), vor Augen zu führen. Anschließend sollen daraus die besonderen Anforderungen an sprachliches Wissen abgeleitet werden, die Schreiben generell (3.2.2) und kommunikatives Schreiben im Speziellen (3.3.3) an die Lernenden bzw. Testkandidaten stellt.

3.2.1 Überlegungen zum Kontext- Begriff

Spricht man von Kontext, so bezieht man sich oft auf verschiedene Aspekte: z.B. Kontext als begleitender Text, dem ein Zitat entnommen ist, Kontext als physische Umgebung, in der Kommunikation stattfindet, Kontext als gemeinsamer Wissensbestand zwischen den Kommunikationsteilnehmern, usw.

Gemeinhin wird zwischen der physischen Umgebung und dem für die Kommunikation relevanten Kontext unterschieden. Lux (1981, 101f.) spricht hier von äußerer Situation bzw. „Umgebungssituation“ und „innerer“ Situation. Beide können zusammenfallen - in diesem Fall liegt situationsgebundene Kommunikation vor, in der Sprache sich handlungsbegleitend auf physisch präsente Handlungen oder Objekte bezieht. Meist ist Kommunikation jedoch vom physischen Kontext abgehoben, etwa wenn in der physischen Umgebung z.B. eines Abendessens von einem in der Vergangenheit liegenden Erlebnis erzählt wird. Die äußere und innere Situation verschmelzen aber oft zu natürlichen, prototypischen Situationen. (vgl. Meyer 1992)

Die Unterscheidung zwischen der physischen Umgebung und dem diskursrelevanten Kontext liegt auch einem Drei- Ebenen- Modell des Kontexts zugrunde, das Ivanič 1994 vorschlägt:

- Kontext A umfasst "the physical setting in which the text is produced and interpreted";
- Kontext B ist der soziale Kontext, der "all the circumstances in which the text is produced, its purposes, its content, and its interlocutors, whether or not they are physically present" beinhaltet;
- Kontext C: "is not specific to a particular text"; es handelt sich um das, was Halliday "context of culture" bzw. Fairclough "institutional context and societal context" nennen. (Ivanič 1994,

182)

Während Kontext C v.a. die Rolle eines allgemeinen Interpretationshintergrundes zukommt und damit im vorliegenden Diskussionszusammenhang nicht unmittelbar relevant ist, kann die Differenzierung von A und B zu einer Klärung des Situationsbegriffs beitragen.

Zu Kontext A gehören Anzahl der Teilnehmer, Aspekte ihrer räumlichen und körperlichen Beziehung (z.B. Sitzordnung, Körperabstand, Orientierungswinkel zueinander, etc.), allgemeine Eigenschaften (wie Alter, Bekanntheitsgrad), Merkmale des Kommunikationsortes (das schließt die die Kommunikation begleitenden Handlungen und umgebenden Objekte ein) und des Kommunikationszeitpunkts und der Kommunikationsdauer, das Kommunikationsmedium und damit verbunden die Zugänglichkeit der physischen Umgebung für alle oder nur für einen Teil der Teilnehmer, sowie allgemeine Merkmale der Kommunikation wie z.B. Spontanität bzw. Inszeniertheit. (vgl. zu verschiedenen Aspekten der äußeren Situation Schank/Schoenthal 1983, 29ff.)

Zum Kontext A rechne ich auch den umgebenden Text, allerdings nur soweit es seinen materiellen Aspekt betrifft. Das schließt auch physische Aspekte von Lauten und Zeichen mit ein, wie z.B. die visuellen Qualitäten des Zeichensatzes, Absätze, Layout oder auditive Merkmale wie Stimmhöhe, Akzent, etc. Als Text- Kontext (auch Ko- Text) kann im weiteren Sinn auch begleitendes Bildmaterial, Grafiken u.ä. aufgefasst werden. Aspekte von Kontext A sind also auch Druck, Layout und Bilder eines Zeitungsartikels, die Qualität des physischen Mediums, das einen schriftlichen Text transportiert (z.B. eine typische Papiersorte oder - gebinde einer Zeitung).

Nicht alle Details der Umgebung müssen für die Kommunikation relevant sein. Andererseits können Diskurseigenschaften, die der physische Kontext grundsätzlich zulässt, durch kulturelle Restriktionen aufgehoben sein. Meyer nennt als Beispiel den Verzicht auf die an sich mögliche Ich-Du-Deixis in Fernsehnachrichten. (vgl. Meyer 1992, 33) Alles was für die Kommunikationsteilnehmer relevant ist, also die eigentliche Kommunikationssituation, macht Kontext B aus. Diese Ebene steckt den Horizont ab, auf den sämtliche Handlungen der Interaktanten ausgerichtet sind. Diese Ebene ist weitgehend deckungsgleich mit dem Situationsbegriff, wie er in der Soziologie definiert ist. Nach einer Definition von Schütze ist Situation

“diejenige aktuelle Konstellation [...] im Hinblick auf die und in deren Orientierungsbezug die Akteure [...] dem je gegenwärtigen Geschehens- bzw. Interaktionsablauf Sinn verleihen, ihre bisher gemachten (Lebens- bzw. Interaktions-)Erfahrungen durchmustern und reaktivieren, ihre Erwartungen auf künftiges Geschehen ausrichten, ihre Handlungsplanung und Erleidensbereitschaft bestimmen sowie ihre Interaktionsbeiträge auf Mitmenschen [...] beziehen und zugleich hervorbringen. [...] (Schütze

2004, 157f.)

Die Konstellation muss nicht (für alle) Kommunikationsteilnehmer material präsent sein:

Konstitutiv für „Situation“ als soziale Erscheinung sind letztlich nur der Bezug von Akteuren auf eine thematische Ereigniskonstellation, in welche sie zusammen mit anderen Akteuren (die nicht unbedingt räumlich und/oder zeitlich kopräsent sein müssen) verwickelt sind, sowie die Aufspannung eines gemeinsamen Orientierungs- und Aktivierungsrahmens mit Bezug auf die geteilte Ereigniskonstellation.“ (Schütze, ebd.)

Situation als Kontext B verstanden ist somit auf einer mentalen Ebene angesiedelt. Sie wird von den Teilnehmern konstruiert, indem sie Aspekte von Kontext A interpretieren. In welcher Situation sich die Teilnehmer befinden (und ob sie sich überhaupt in derselben Situation befinden) resultiert aus dem Ausschnitt des physischen Kontextes, auf den sie fokussieren, und aus dem Hintergrundwissen, das sie zusätzlich heranziehen.

Der Interpretationsfokus kann sich auf alle Aspekte des physischen Kontextes richten, einschließlich schon getätigter verbaler und nonverbaler Aktivitäten und ihrer Produkte wie Elemente sprachlicher Äußerungen. Handlungen und Text können aber (im Unterschied zu statischen Objekten und Merkmalen der Teilnehmer) von den Teilnehmern bewusst hervorgebracht werden, um die Interpretation der Situation zu steuern. Die Ethnographie spricht in diesem Fall von Kontextualisierung, um den dynamischen Charakter von sozialem Kontext zu betonen (vergl. Auer 1986). Es gehört zum praktischen Alltagswissen von Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft, mithilfe von Kontextualisierungshinweisen Kontexte zu signalisieren, die als Orientierungsrahmen für die Kommunikation dienen sollen, bzw. solche Hinweise korrekt zu interpretieren. Kommunikativer Sinn beinhaltet somit immer mehr, als der explizit geäußerte Text denotiert. Erst durch die erfolgreiche Aktivierung von Wissensrahmen kann der explizite Text in seinem vollständigen (kommunikativen) Sinn interpretiert werden. Das bedeutet, dass auf produktiver Seite geeignete - also für den Rezipienten interpretierbare - Hinweise gegeben und dass auf rezeptiver Seite Hinweise erkannt und richtig - in Einklang mit konventionellen Interpretationsweisen - gedeutet werden müssen.

Zur Beschreibung des Situationskontextes geht man von situativen Parametern aus, die als Orientierungspunkte für die Handlungsteilnehmer relevant sein könnten. Im Folgenden wird auf das Modell von Halliday Bezug genommen, der Kommunikation in den drei kontextuellen Hauptbereichen *field*, *tenor* und *mode* verortet.

The field of discourse "refers to what is happening, to the nature of the social action that is taking place" (Halliday/Hasan 1993,12). Aus den Ausführungen von Halliday geht nicht genau

hervor, ob damit der Gegenstand der Kommunikation oder die soziale Handlung, innerhalb der Kommunikation eine Rolle spielt, gemeint ist. Beide Aspekte fallen zusammen, wenn Kommunikation handlungsbegleitend ist. In den meisten Fällen bedeutet jedoch 'über eine Situation sprechen' (Situation als Gesprächsgegenstand) etwas anderes als 'in einer Situation sprechen' (mit bestimmten Absichten, Zielen, etc.). Ich halte es daher für sinnvoll innerhalb des kontextuellen "Feldes" aktionale von ideationalen Aspekten zu trennen (vgl. Faerch/Kasper 1984).

Der "Tenor" (*tenor*) umfasst alle kontextuellen Merkmale, die mit den Teilnehmern einer Kommunikation verbunden sind: Wer spricht mit wem und in welchem Verhältnis stehen die Teilnehmer zueinander? Er beinhaltet also soziologische Merkmale wie z.B. Status und Rolle, die für die Art der Kommunikation relevant sein könnten:

The tenor of discourse refers to who is taking part, to the nature of the participants, their statuses and roles: what kinds of role relationships obtain among the participants, including permanent and temporary relationships of one kind or another, both the types of speech role that they are taking on in the dialogue and the whole cluster of socially significant relationships in which they are involved. (Halliday/Hasan 1993,12)

Schließlich werden unter dem Begriff "Modus" (*mode*) alle kontextuellen Merkmale zusammengefasst, die die Bedingungen, unter denen gesprochen oder geschrieben wird, und die spezifische Funktion, die Sprache im übergeordneten Rahmen einer sozialen Handlung zukommt, betreffen:

The mode of discourse refers to what part the language is playing, what it is that the participants are expecting the language to do for them in that situation: the symbolic organisation of the text, the status that it has, and its function in the context, including the channel (is it spoken or written or some combination of the two?) and also the rhetorical mode, what is being achieved by the text in terms of such categories as persuasive, expository, didactic, and the like." (Halliday/Hasan 1993, 12)

Aus den Ausführungen geht hervor, dass die Situation (Kontext B) die für die Organisation konkreter kommunikativer Ereignisse unmittelbar relevante Kategorie ist. Sie konstituiert sich aus der aktuellen Umgebung und allgemeinen kulturellen Normen wie z.B. Konventionen der institutionellen Handlungssysteme und ist damit Schnittpunkt zwischen kontingenten Kommunikationsumständen und allgemeinen, gesellschaftlich verbindlichen Regeln. In Abrenzung zu der physischen Umgebung lässt sich Situation zusammenfassend wie folgt charakterisieren:

- Situationen sind subjektive Interpretationskonstrukte. Sie konstituieren sich als individuelle, aber auch gemeinsam hergestellte Konstrukte der Kommunikationsteilnehmer.
- Situationen können abhängig von kulturspezifischen Normen, Konventionen, oder institutio-

nellen Regeln unterschiedlich interpretiert werden.

- Situationen sind dynamisch. Durch die Bearbeitung einer Situation entsteht immer eine Folgesituation – in diesem Sinne sind Situationen durch die Interaktion der Teilnehmer hergestellt.
- Situationen sind rekurrent. Sie sind nicht identisch mit den kontingenten Ereignissen, die immer wieder neu entstehen, sondern mit den immer wiederkehrenden Mustern, die im (gemeinsamen) Wissen der Kommunikationsteilnehmer (als Mitglieder einer Kultur) verankert sind und aus deren Aktualisierungen sich immer wieder neue Ereignisse ergeben.

Welche Konsequenzen hat dieses Verständnis von Situation für authentische Tests im Allgemeinen und für die Aufgabenkonstruktion im Besonderen?

Das kommunikative "Chaos", mit dem sich Bemühungen kommunikativer Tests konfrontiert sehen, wenn sie generalisierbare Ergebnisse erzielen wollen, stellt sich aus der Perspektive dieses Situationsbegriffs als eine relativ geordnete Domäne dar, in der sich die unendliche Zahl kontingenter Ereignisse auf eine überschaubare Menge an rekurrenten Situationen reduziert. Dieser Situationsbegriff liegt wahrscheinlich implizit jedem Test zugrunde, der von Einzelaufgaben auf Aufgabendomänen generalisiert und durch gezieltes *sampling* von Aufgaben diese Generalisierung legitimiert. Aber der Begriff der Rekurrenz weist eine andere Auswahlstrategie als möglicherweise erfolgreicher aus, die sich an der Frage orientiert, welche Bestandteile von kontingenten Ereignissen ein Situationsmuster konstituieren. Die Konsequenzen, die sich darüber hinaus aus subjektiven, veränderlichen und kulturell konstruierten Konzeptionen von Situation ergibt, werden in 3.3.1 ausführlich besprochen.

3.2.2 Überlegungen zum Konzept der Schriftlichkeit

Anders als die "primäre" Fertigkeit Sprechen wird Schreiben erst im schulischen Sozialisationsprozess erworben und bereits in der Schule zeigt sich, dass Schreiben eine Fertigkeit ist, die mehr als „bloße Sprachkenntnisse“ erfordert. Muttersprachliche Schüler weisen in der Regel bessere oder weniger gute Schreibleistungen auf und dieser Befund kann wohl auf die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft allgemein ausgedehnt werden: Obwohl alle ihre Muttersprache als Kommunikationsmittel für den Alltag gleich gut beherrschen, erreichen sie unterschiedliche Fähigkeiten im schriftlichen Ausdruck. Dass die Schreibleistung nicht als Kriterium für Sprachbeherrschung generell herangezogen werden kann, darauf weisen aber auch Erkenntnisse aus dem Fremdspracherwerb hin. So stellt McNamara z.B. fest, dass L2-Sprecher bei Tests zum schriftlichen Sprachgebrauch oft besser abschneiden als L1-Sprecher. (McNamara 1996)

Schreiben als allgemeine Fertigkeit ist zwar ein wichtiger Aspekt für die Definition des Konstrukts schriftliche Korrespondenz, aber kein hinreichendes Kriterium. Schließlich gibt es ein weites Spektrum an verschiedenen Schreibsituationen und verschiedenen Funktionen des Schreibens (vgl. Ludwig 1980), die jeweils unterschiedliche Anforderungen an die Schreibenden stellen. Die Realisierung im Medium der Schrift sagt wenig darüber aus, wie Sprache verwendet wird und welche Wissensbereiche und Fähigkeiten der Sprecher dabei eingesetzt werden. Oft sind es andere Situationsparameter wie z.B. die Beziehung der Teilnehmer zueinander, ihr Kommunikationsziel, etc., die in dieser Hinsicht aussagekräftiger sind. Aus diesem Grund ist es nicht möglich zu bestimmen, was Schreibenkönnen heißt, ohne zu berücksichtigen, an wen, was zu welchem Zweck (vgl. Grabe/Kaplan 1996, 202ff.) geschrieben wird.

Die besonderen Merkmale schriftlicher Sprache und die spezifischen Anforderungen, die das Schreiben offenbar an die Sprachbenutzer stellt, spielen in verschiedenen Situationen eine unterschiedliche Rolle. Auf den Zusammenhang zwischen Schriftlichkeit und Determinanten der Situation soll im folgenden Abschnitt näher eingegangen werden. Um die Rolle von Schriftlichkeit für einen Situationsbereich angemessen erfassen zu können, scheint es mir jedoch sinnvoll, die idealtypischen Bedingungen beim Schreiben und die entsprechenden Wissens- und Fertigkeitsbereiche zu diskutieren, bevor ich im Rahmen einer Konstruktdefinition zu beschreiben versuche, welche Aspekte dieser idealtypischen Schriftlichkeit für die Anwendungsdomäne "schriftliche Korrespondenz" von Bedeutung sind.

3.2.2.1 *Distanz- und Nähesprache*

Schriftlichkeit kann unter einem medialen und konzeptionellen Aspekt betrachtet werden (Koch 1992):

Unter dem Aspekt des Mediums fokussiert der Begriff auf die Tatsache, dass zur Realisierung verbaler Zeichen graphische Mittel eingesetzt werden, die ihrerseits arbiträren Symbolcharakter¹⁴ haben und somit ein sekundäres Zeichensystem bilden. Wenn der Aspekt der medialen Realisierung auch Konsequenzen für das Verarbeiten und Erlernen schriftlicher Kommunikation hat, so kann er allein die Eigenart schriftsprachlicher Produktion noch nicht erklären.

Mit dem konzeptionellen Aspekt sind hingegen Varietäten und Textbildungsverfahren angesprochen, die typisch für Sprachproduktion in schriftlicher Realisierung sind, aber nicht unbedingt auf dieses Medium beschränkt sein müssen. Auch mündlich realisierte Diskurse können also

¹⁴ Die symbolische Bedeutung des graphischen Zeichenträgers kann sich auf auf verschiedene Ebenen des eigentlich sprachlichen Zeichens beziehen: Laut, Silbe, lexikalische Bedeutung.

Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit aufweisen, ebenso wie schriftliche Texte (oder Abfolgen von Texten) typisch mündlichen Diskursformen oft sehr ähnlich sind.

Schriftsprache im konzeptionellen Sinn läßt sich von konzeptioneller Mündlichkeit auf textinterner, rein sprachlicher und textexterner, kommunikativ-pragmatischer Ebene trennen, wobei die Faktoren der zwei Ebenen unter einer funktionalen Sprachbetrachtung systematisch miteinander verbunden sind, insofern als kommunikative Bedingungen der Sprachproduktion in den Strukturen des sprachlichen Produkts manifest werden (müssen).

Der Gegensatz zwischen Schriftlichkeit/Mündlichkeit auf textexterner Ebene ist in der Literatur als Gegensatz zwischen Formalität/Informalität (vgl. Meyer 1992), subjektiv/intersubjektiv bzw. ungeplant/geplant (Raible 1994) oder zwischen Distanz und Nähe (Koch 1992, Koch/Oesterreicher 1985) charakterisiert worden. Koch (1992,8; vgl. auch Coulmas 1985) stellt einige typische Merkmale der konzeptionellen Varietäten einander gegenüber:

Nähe (gesprochen)

Privatheit

Vertrautheit

Emotionalität

Einbindung in den Situations-
und Handlungskontext

physische Nähe

Dialog

Spontaneität

usw.

(Koch 1992,8)

Distanz (geschrieben)

Öffentlichkeit

Fremdheit

keine Emotionalität

Entbindung aus dem Situations- und
Handlungskontext

physische Distanz

Monolog

Reflektiertheit

usw.

Diese Faktoren sind Parameter eines konzeptionellen Kontinuums mit den Polen idealtypischer Schriftlichkeit und idealtypischer Mündlichkeit. Reale Kommunikation befindet sich mehr oder weniger auf einer Seite, wobei die Parameter in unterschiedlichen "Mischungsverhältnissen" auftreten. (vgl. Koch 1992,9). Die Pole des Kontinuums sind idealtypisch für die Bestimmung von Schriftlichkeit bzw. Mündlichkeit, aber prinzipiell unabhängig von der medialen Realisierung - auch Nähekommunikation kann schriftlich realisiert werden (man denke an den Internet-Chat) und - umgekehrt - Distanzkommunikation mündlich, etwa in einem wissenschaftlichen Vortrag. Die Wahrscheinlichkeit mündlicher Realisierung nimmt allerdings mit zunehmender

Annäherung an prototypische Nähekommunikation zu, ebenso die Wahrscheinlichkeit schriftlicher Realisierung bei Annäherung an den Distanzpol.

Die linguistischen und pragmatischen Eigenschaften von Schriftlichkeit (im Sinne von konzeptueller Schriftlichkeit) sind auf allen linguistischen Ebenen beschrieben worden. In Anlehnung an die Systematik Coserius unterscheiden Koch/Oesterreicher

- die einzelsprachenunabhängige Ebene des "Distanzsprechens", deren Eigenschaften sich aus den universalen Unterschieden der Kommunikationsbedingungen ergeben (s. 3.2.2);
- die historisch- einzelsprachliche Ebene der "Distanzsprache", also die sprachlichen Varietäten einer bestimmten Einzelsprache für kommunikative Distanz;
- die historisch- diskurstraditionelle Ebene der Textsorten und Gattungen, die relative Distanz/Nähe determinieren, selbst aber historischem Wandel unterliegen.

(vgl. Koch 1992,10f; Koch/Oesterreicher 1994, 589)

Die Situationen der Anwendungsdomäne „Schriftliche Korrespondenz“ enthalten aus der Perspektive konzeptioneller Schriftlichkeit sowohl distanz- wie nächsprachliche Merkmale, die bei der Konstruktspezifikation berücksichtigt werden müssen. Zunächst soll aber auf die Bedingungen idealtypischer Distanzsprache, also Schreiben schlechthin, eingegangen werden.

3.2.2.2 Die Situation der Schreibenden und Charakteristika konzeptioneller Schriftsprachlichkeit

Die pragmatische und sprachliche Sonderstellung von Schriftkommunikation ist nur zu verstehen, wenn man sich die Struktur und Funktionsweise natürlicher Kommunikation, die an die Face-to-face-Situation gebunden ist, vor Augen führt. Differenzen zwischen Nähe- und Distanzsprache sind in der Literatur an verschiedenen Stellen dichotomisierend gegenübergestellt worden. (s.o. Koch) Die folgenden Ausführungen orientieren sich an Coulmas (1985), der in Anlehnung an einschlägige Arbeiten zur Schriftlichkeit acht Unterscheidungsmerkmale auflistet. (vgl. Coulmas 1985,104f.)

Ausgangspunkt für die Differenz zwischen Oralität/Literalität ist die Face-to-Face-Gesprächssituation natürlicher (mündlicher) Kommunikation, die durch die Verschriftlichung dissoziiert wird. Daraus lassen sich konstitutive Merkmale gesprochener dialogischer Kommunikation ableiten, die in den letzten dreißig Jahren ausführlich erforscht wurden (vgl. zusammenfassend Levinson 1990, Kap.6).

Ein Hauptmerkmal mündlicher Sprache besteht darin, dass sie – nach Ehlich – „ephemer“ ist.

Sie existiert nur im Moment ihrer Hervorbringung, ohne dass ihre Aufzeichnung („Verdauerung“) vorgesehen (oder auch nur von Interesse) ist. Sie ist von Anfang an an die Bedingungen ihrer Hervorbringung gebunden, ihre Merkmale sind daher nur aus diesen Bedingungen, also der Sprechsituation, zu erklären. (vgl. Ehlich 1994)

Die Flüchtigkeit des Mediums erlegt den Sprechern eine besondere Belastung auf, was Verarbeitung und Memorisierung betrifft. Gesprochene Sprache läßt den Interaktanten wenig Zeit für die Planung ihrer Redebeiträge, ebenso ist einmal Gesagtes nicht mehr exakt repetierbar und existiert - wenn überhaupt - nur im Gedächtnis der am Gespräch unmittelbar Beteiligten.

Gesprochene Rede ist auf einen bestimmten Adressaten ausgerichtet. Die Redebeiträge können und müssen daher unter Berücksichtigung des gemeinsamen geteilten Wissens, des sich aus der Situation ergebenden Situationsziels, der Einschätzung des sozialen Status, etc. geplant und formuliert werden.

Das Gespräch ist Ergebnis wechselseitiger Interpretationen und Aushandlungen von Sinn zwischen den Gesprächspartnern. Es ist daher gemeinsames Produkt der Gesprächsteilnehmer.¹⁵ Aus dieser Perspektive existiert Sinn nicht als statische Größe, die vom Emittenten an den Rezipienten "gesendet" wird. Vielmehr muss er über diverse Aushandlungsprozesse von den Gesprächsteilnehmern gemeinsam hergestellt werden. Dies wird besonders deutlich bei Kommunikationsstörungen, wenn nur durch zusätzliche „Reparatur“-Handlungen das gemeinsame Sinnprodukt gesichert werden kann. Gesprochener Rede kommt dadurch insgesamt ein dynamischer, korrigierbarer und provisorischer Charakter zu.

Eine Folge dieses improvisatorischen, ephemeren Charakters mündlicher Kommunikation ist, dass die Interaktion zwischen den Teilnehmern schrittweise über lokal geplante Einheiten erfolgt. Von Beginn an ist für die Interaktanten nicht klar, worüber in einem Gespräch geredet wird, welchen Verlauf es nimmt und wann es endet. Entscheidend für die Aufrechterhaltung mündlicher Interaktion ist vielmehr, was im Hier und Jetzt passiert. Die Redebeiträge in gesprochener Kommunikation sind daher auf das unmittelbar Bevorstehende oder als Reaktionen auf das unmittelbar Vorhergehende abgestellt. Hinzu kommt, dass die Flüchtigkeit des Mediums auch wenig Zeit für globale Planung zuläßt. Welchen Restriktionen der Sprecher durch das Medium der Mündlichkeit unterliegt, wird deutlich, wenn man sich die Schwierigkeiten bei der Produktion konzeptionell schriftlicher Kommunikation im Sprechmodus (wie z.B. einer frei ge-

¹⁵ Dieses Merkmal ist besonders von der ethnomethodologischen Konversationsanalyse für verschiedene Teilbereiche untersucht worden. Das Interesse konzentrierte sich zunächst auf das gemeinsame Aushandeln von Übergangsbereichen in der Konversation (z.B. Sprecherwechsel, Initiieren oder Abschließen von Gesprächen, etc.), später auch auf semantische und textuelle Phänomene.

haltenen Rede) vor Augen hält, wo es gilt, einen wesentlich größeren Aufwand an globaler Planung unter den Bedingungen der Mündlichkeit zu bewältigen.

In Zusammenhang mit der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Interaktion ist die Bedeutung der phatischen Funktion zu sehen. Nach neueren Erkenntnissen in der Forschung zur Schriftlichkeit (vgl. Olson 1994) steht die Übermittlung von Informationen in mündlicher Interaktion eher im Hintergrund, während die Gestaltung der Beziehungsebene und emotive Verwendungsspekte der Sprache eindeutig dominieren.

Gerade in diesem Zusammenhang sind parasprachliche und nonverbale Mittel zur Sinnkonstitution, die allein beim Sprechen zur Verfügung stehen, von Bedeutung. Ganz allgemein entlasten sie die Verarbeitung mündlicher Kommunikation. Ebenfalls entlastend ist die für beide Interaktanten sinnlich zugängliche Umgebung, durch die es den Gesprächsteilnehmern möglich ist, mittels deiktischer Zeichen auf Gegenstände zu verweisen.

In Abgrenzung zu den hier kurz skizzierten mündlichen Kommunikationsbedingungen lassen sich zentrale Charakteristika für den schriftlichen Sprachgebrauch formulieren:

Schriftliche Kommunikanden befinden sich in einer "dissoziierten" Gesprächssituation: Der Schreibende und sein Publikum sind räumlich und zeitlich getrennt. Daraus folgt, dass die Gemeinsamkeit der sinnlichen Wahrnehmung (Ehlich 1994) zwischen Textproduzent und -rezipient verloren geht. Wechselseitiges Interpretieren und Aushandeln im Sinne einer "On-Line-Verständigung" (Ehlich 1994, 21) wie es für natürliche (primäre) Kommunikation typisch ist, wird erschwert und unterliegt fundamental anderen Bedingungen. Durch diese kommunikative Umorientierung entsteht ein sprachstruktureller Innovationsbedarf (Ehlich 1994) auf der einen Seite, ein neues, reflektiertes Verständnis von Sprache andererseits. Auf die wichtigsten Aspekte dieses Grundmusters soll im folgenden ausführlicher eingegangen werden.

Geschriebene Texte sind "statisch, selbständig und definitiv" (Coulmas 1985,104). Mit dem Verlust der materiellen sinnlich wahrnehmbaren Situation und des unmittelbaren Handlungskontextes, an den Sprache in der Mündlichkeit gebunden ist, tritt die Zeichenhaftigkeit der Sprache in den Vordergrund. Während mündliche Kommunikation in diesem Sinne nicht als Produkt existiert, sondern als permanenter Aushandlungsprozess, wird geschriebene Sprache zu Texten verobjektiviert und vergegenständlicht. Dieser Aspekt der Dichotomie zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit liegt auch der Charakterisierung als situationsabhängig bzw. situationsunabhängig (vgl. Meyer 1992, 30) zugrunde. Schriftliche Texte existieren unabhängig von der Situa-

tion, in der sie entstanden sind, weil der Produktionsprozess des Schreibens ein manifestes Ergebnis zeitigt. Diese "Exkarnation" des Textes (A.Assmann 1993¹⁶ zit. nach Ehlich 1994, 20) hat unser Verständnis von Sprache wesentlich beeinflusst. Philologie und Sprachwissenschaft nehmen geschriebene Sprache als Sprache schlechthin wahr. Phänomene der gesprochenen Sprache werden als Abweichungen verstanden, wohingegen sekundäre Phänomene, die erst durch die Verschriftlichung ins Bewusstsein rücken, zu zentralen Begriffen der Sprachreflexion wurden. Coulmas spricht in diesem Zusammenhang von "Skriptismus". (Coulmas 1985 105)

Ein weiteres Merkmal schriftlicher Kommunikation betrifft den Adressaten, der oft anonym bzw. nicht als individueller Ansprechpartner vorhanden ist. Dies bedeutet, dass der Schreibende mit völlig neuen Anforderungen bei der Textproduktion konfrontiert ist. Er muß mögliche Adressaten und ihre Wissensbestände und -bedürfnisse, Interpretationsweisen, Erwartungen usw. antizipieren und sich einen 'impliziten' Leser konstruieren (vgl. Ehlich 1994,22). Der Adressatenorientierung sind jedoch in dem Maße Grenzen gesetzt, wie der Adressat individuell identifizierbar ist. Gerade für schriftliche Kommunikation ist die Möglichkeit des multiplen, anonymen Zugangs charakteristisch. Die Gefahr des Miss- oder Unverständnisses ist damit ungleich höher als in Face-to-Face-Situationen und ihr kann nur durch die Ausschöpfung des graphischen Potentials der Schrift und der Repetitivität des Leseprozesses gegengesteuert werden. (vgl. Ehlich 1994, 22) Die An- bzw. Abwesenheit des individuellen oder in einer Rolle individuell identifizierbaren Adressaten ist für einige Forscher das entscheidende Unterscheidungsmerkmal zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit.¹⁷

Schreiben ist langsamer als Sprechen. Die mündliche Textproduktion ist im Schnitt zehnmal schneller als schriftliche (abhängig von Diskurstyp), die Rezeption schriftlicher Texte ist wiederum wesentlich schneller als Hörverstehen (das im Gespräch notwendigerweise an die Sprechgeschwindigkeit angepasst ist). (vgl. Chafe 1982) Da die Gesprächspartner in und durch die mündliche Interaktion eine Beziehung aufbauen und aufrechterhalten, sind der Sprechgeschwindigkeit, insbesondere den Pausenlängen, enge Grenzen gesetzt. Schreiben unterliegt hingegen keinen oder sehr geringen zeitlichen Restriktionen, was dem Schreibenden die Möglichkeit eröffnet, sich intensiver dem Produktionsprozess zu widmen. Die Reduktion der Geschwindigkeit wirkt sich insofern entlastend auf die Textproduktion aus. Andererseits stellt eine verlangsamte Produktion höhere Anforderungen an das Kurzzeitgedächtnis, was sich auf die Produktion

16 Aleida Assmann: Exkarnation. Gedanken zur Grenze zwischen Körper und Schrift. In: Müller, Alois/Jörg Huber (Hrsg.): Raum und Verfahren. Basel 1993, 133-155.

17 vgl. z.B. Meyer 1992.

eines zusammenhängenden Diskurses wiederum erschwerend auswirkt.

Aus den Produktionsbedingungen des Schreibens ergeben sich eine Reihe von Konsequenzen hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen, die Schreibende bewältigen müssen.

(a) Explizitheit:

Da schriftlicher Kommunikation der akustische Kanal und die gemeinsame sinnlich zugängliche materiale Situation verlustig gegangen ist, ist die Bedeutungsvermittlung auf ausschließlich sprachlich-grafische Zeichen angewiesen. Dies gilt sowohl für Informationen, die in der Oralität über parasprachliche und nonverbale Mittel transportiert werden können, als auch für den Einsatz der Deixis. Die Ich-Du-Deixis ist in geschriebenen Texten nur eingeschränkt möglich, der Verweis auf im gemeinsamen Wahrnehmungsbereich liegende Gegenstände durch die dissoziierte Gesprächssituation prinzipiell ausgeschlossen.

Explizitheit ist aber auch durch den Verlust an Interaktivität geboten. Können in der mündlichen Kommunikation Bedeutungen und Verständigungsschwierigkeiten schrittweise ausgehandelt werden, so ist man beim schriftlichen Verfassen eines Textes auf die definitive Bedeutung der Zeichen angewiesen, die durch Antizipation nur sehr vage an die Interpretation durch den Leser angepasst werden können.

Dem Verbalisierungsaufwand sind jedoch durch das Medium Grenzen gesetzt. Da im Normalfall den Schreibenden Zeit und Raum nur begrenzt zur Verfügung stehen, müssen sie Informationen selektieren, um den Text einerseits so explizit wie notwendig und andererseits so wenig redundant wie möglich zu machen. Mehr noch als in mündlicher Konversation hängt die Qualität schriftlicher Texte wesentlich von der Balance zwischen notwendiger Information und möglichen Auslassungen ab, die es dem Adressaten ermöglicht, Inferenzprozesse zur optimalen Rezeption und Verstehenssicherung einzusetzen. Welche Informationen notwendig sind, ergibt sich nicht zuletzt aus dem Vorwissen des Adressaten, das der oder die Schreibende antizipieren muss. Durch die Abwesenheit bzw. Anonymität des Adressaten wird die Anforderung des Informationsmanagements im Sinne der Grice'schen Maximen der Quantität und Relevanz zusätzlich erschwert.

(b) Globale Planung (vs. lokale Planung)

Die Anforderung globaler Planung in der Schriftlichkeit ergibt sich aus dem definitiven Charakter schriftlicher Texte. Da Sinn nicht mehr über die "Online-Aushandlung" mit einem di-

rekten Gegenüber in der Interaktion schrittweise hergestellt werden kann, ist der Schreibende gezwungen, den Inhalt bzw. die Botschaft als Ganzes zu konstruieren. Dies bringt gänzlich veränderte Planungsanforderungen hinsichtlich der konzeptionellen Klärung des Inhalts, der Stringenz, des Aufbaus und der Logik des Diskurses bzw. des Textprodukts mit sich .

- (c) Sachbezug und Objektivität geschriebener Texte (vs. Sprecher- Hörerbezug und Emotionalität mündlicher Interaktion):

Während mündliche Kommunikation immer auch den Zweck erfüllt, eine Beziehung zum Gesprächspartner zu definieren, herzustellen und aufrechtzuerhalten, sind idealtypische schriftliche Texte weitgehend auf ihre deklarative Funktion reduziert. Da der Schreibende nicht unmittelbar mit seinem Kommunikationspartner interagiert (der vielfach nicht einmal bekannt ist), ist er weniger mit *experiential involvement* als mit Konsistenz und Stichhaltigkeit des entstehenden Textprodukts beschäftigt. (vgl. Chafe 1982, 45) Dieser Umstand ist auch auf die Tatsache zurückzuführen, dass phatische Informationen hauptsächlich über parasprachliche Kanäle transportiert werden, die im schriftlichen Medium nicht oder nur unvollständig wiedergegeben werden können.

- (d) "Integrierter Sinn" vs. "fragmentarischer Sinn" (Chafe 1982):

In gesprochener Sprache stehen in der Regel einzelne sprachliche Produktionseinheiten, die in etwa gedanklichen Einheiten entsprechen, unverbunden oder durch Konnektoren wie *und*, *oder*, *aber* lose verbunden nebeneinander. (vgl. Chafe 1982) Diese fragmentarische Organisation oralen Diskurses erklärt Chafe durch die zeitlich stark restringierten Produktionsbedingungen, die nur ein analoges Übersetzen des natürlichen Gedankenflusses, nicht aber eine tiefgehende syntaktische Verarbeitung erlauben. Beim Schreiben steht jedoch genügend Zeit zur Verfügung, eine Gedankenfolge in einer komplexen Spracheinheit zu integrieren und dabei sprachliche Mittel zu verwenden, die in gesprochener Sprache selten zum Einsatz kommen. Integration bezieht sich also auf "the packing of more information into an idea unit than the rapid pace of spoken language would normally allow." (Chafe 1982,39) Sprachliche Mittel der Sinn-Integration sind in Arbeiten zur Schriftlichkeit/Schriftsprache unter Begriffen wie Komprimierung, Sprachökonomie, etc. ausgiebig diskutiert worden. Charakteristische Mittel für das geschriebene Deutsch sind u.a. Nominalisierung und Präpositionalphrasenbildung , Partizipialbildung, attributive Adjektive, Hypotaxe, etc..

3.2.2.3 Schreibprozess und Schreibkompetenz

Angesichts der komplexen Anforderungen ist Schreiben mit dem Prozess des Problemlösens

verglichen worden. (vgl. Molitor-Lübbert 1989 und 1994) Dem Problemlöse-Ansatz zufolge können die Handelnden nicht auf Routineverfahren zurückgreifen, sondern müssen, um das kommunikative Ziel zu erreichen, flexibel und eigenständig Lösungsansätze finden, unter ständiger Reflexion der eigenen Mittel, der Effizienz möglicher Lösungsstrategien und der Angemessenheit der Zieldefinitionen. Dazu genügt es nicht, die am Schreiben beteiligten Prozesse einfach sequentiell abzuarbeiten; die Schreibenden müssen vielmehr reflektiert handeln, die einzelnen Prozesse bei Bedarf konkret ansteuern und dabei Lösungswege analysieren und bewerten.

Nach dem bekannten Modell des Schreibprozesses von Hayes/Flower 1980 resultieren die zentralen Komponenten des Schreibprozesses aus den kontextuellen Bedingungen des Schreibens. Es rückt Prozesse in den Mittelpunkt, die m.E. nach konstitutiv für konzeptuelles Schreiben sind, weil sie sich aus der Abwesenheit eines direkten Gesprächspartners und aus dem manifesten Charakter der Schrift ergeben. Es handelt sich um

- die Planungskomponente, durch die Inhalte bereitgestellt und organisiert werden;
- eine Schreib-Lese-Schleife, die dadurch ermöglicht wird, dass den Schreibenden an jedem Punkt ihres Produktionsprozesses das bis dahin Produzierte als manifester Text vorliegt und gelesen bzw. überarbeitet werden kann;
- einer Kontrollkomponente (von Börner als strategisches Wissen bezeichnet; bei Hayes/Flower wird sie als Monitor charakterisiert), der die Steuerung und Überwachung der einzelnen Prozesse zukommt und die der besonderen Rolle von Metakognition beim Schreiben Rechnung trägt.

Schreiben als komplexe kognitive Handlung erfordert die simultane Koordination einer Vielzahl unterschiedlicher Prozesse. Flower/Hayes charakterisieren dieses Phänomen treffend als Jonglieren mit einer Reihe gleichzeitig auftretender Anforderungen. (Flower/Hayes 1980, 31) Solche Anforderungen bzw. Beschränkungen bestehen z.B. darin, Wissensbestände gezielt einzusetzen, dabei die Konventionen geschriebener Texte zu beachten und die rhetorischen Probleme, die durch die Kommunikation mit einem nicht anwesenden Adressaten auftreten, zu berücksichtigen. (vgl. Flower/Hayes 1980)¹⁸ „Whatever the writer chooses to say must, in principle, eventually conform to all of the constraints imposed from all of these areas.“ (Flower/Hayes 1980, 34) (Erfahrene) Schreiber setzen daher spezifische Strategien ein, mit denen die potentiell

¹⁸ Scardamalia (zitiert nach Bereiter 1980): handwriting, spelling, punctuation, word choice, syntax, textual connections, purpose, organization, clarity, rhythm, euphony, the possible reactions of various possible readers,...“ (Bereiter 1980, 80)

die Aufmerksamkeitskapazität überlastende Gleichzeitigkeit an Anforderungen in verschiedene Teilaufgaben und Teilziele aufgelöst wird. Flower/Hayes betonen die Bedeutung von Plänen als wichtige Entlastungsstrategie.¹⁹ Bereiter (1980) hebt hingegen die Bedeutung von Automatisierung und die Fähigkeit, den Aufmerksamkeitsfokus auf mehrere Prozesse gleichzeitig zu richten (*time sharing*), hervor. Sind niederstufige Prozesse wie z.B. die motorischen und kognitiven Subprozesse beim Verschriftlichen von Sprache nicht automatisiert, nehmen sie soviel Aufmerksamkeit in Anspruch, dass höherstufige Prozesse inhaltlicher oder organisatorischer Natur blockiert werden. (vgl. Bereiter 1980, 81)

Schreib- Novizen in der Muttersprache, also in der Regel Kinder beim Eintritt in die Regelschule, reduzieren aus diesem Grund die inhaltliche Organisation auf die Abfolge der Gedanken, wie sie im assoziativen Gedankenstrom aufscheinen. Bereiter beschreibt diese Phase als assoziatives Schreiben, das im Prinzip darin besteht, „writing down whatever comes to mind, in the order in which it comes to mind“ (Bereiter 1980, 83). Die ontogenetische Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten lässt sich mit Bereiter als eine Abfolge von Phasen beschreiben, in denen schrittweise neue Bereiche in den Aufmerksamkeitsfokus geraten und Schreibende lernen, mit dieser wachsenden kognitiven Belastung umzugehen. Mit der Schulsozialisation lernen die Kinder z.B., Inhalte in Einklang mit schriftsprachlichen Konventionen wie Orthographie, Interpunktion und Register auszudrücken. Dies erfordert, dass sie ihre Aufmerksamkeit teilen und den Fokus auf den Inhalt und gleichzeitig auf die Form des geschriebenen Produkts richten. Durch die Hinzunahme sozialer Kognition wird diese Phase des performativen Schreibens in eine Phase des kommunikativen Schreibens übergeleitet. Weitere Entwicklungsstufen erreichen Kinder, indem sie lernen, eigene Textprodukte kritisch zu evaluieren (*unified writing*) und schließlich Schreiben zu verwenden, um eigenen Wissens zu speichern, reflektierend zu überprüfen und zu modifizieren (epistemisches Schreiben). (vgl. Bereiter 1980)

Inwieweit Strategien und Entwicklungsphasen des muttersprachlichen Schreibens im fremdsprachigen Schreiben eine Rolle spielen, ist umstritten. Soweit erwachsene Lerner im Zentrum des Interesses stehen, herrscht häufig die Auffassung, dass Schreiben als strategische Fertigkeit bereits in der muttersprachlichen Sozialisation erworben wurde und die Lernenden schon Erworbenes nur noch auf das neue Sprachsystem anwenden müssen. (vgl. z.B. Holzer 1993) Fremdsprachliches Schreibenlernen beschränkt sich nach dieser Auffassung auf das Erlernen des

¹⁹ Als weitere Strategien nennen Flower/Hayes: Reduktion der Anforderungen, Aufteilen der Anforderungen, Prioritäten setzen und Routinen einsetzen (vgl. Flower/Hayes 1980).

Sprachsystems und der Konventionen bei seiner Verschriftung. Bestenfalls werden kulturspezifische Diskursformen und Textsortenkonventionen als schreibspezifische Lernziele in den Fremdsprachenunterricht integriert. Wie Krings (1992) an Beobachtungen von fremdsprachigen Schreibprozessen feststellen konnte, befinden sich jedoch auch die erwachsenen Lerner einer Fremdsprache insofern in einer ähnlichen Lage wie die Schreib-Novizen in der Muttersprache, als höhere Verarbeitungsprozesse durch sprachliche Defizite und daraus resultierende Verarbeitungsbelastung blockiert werden. So stellen Schoonen et al. (2003) die These auf, dass metakognitive Prozesse im fremdsprachlichen Schreiben eine geringere Rolle als in der Muttersprache spielen, weil das Hauptaugenmerk auf elementaren sprachlichen Strukturen liegt. Vor allem lexikalische Probleme beanspruchen beim fremdsprachlichen Schreiben die Aufmerksamkeit, wodurch der eigentliche Planungsprozess immer wieder unterbrochen wird. Krings folgert daraus, „dass die fremdsprachliche Schreibaufgabe völlig andere kognitive Anforderungen an die Schreibenden stellt als eine muttersprachliche Schreibaufgabe...“ (Krings 1992, 62), was sich schon darin ausdrückt, dass Schreibende in der Fremdsprache signifikant langsamer, weniger flüssig produzieren und (in der Folge) quantitativ weniger schreiben als in ihrer Muttersprache. (vgl. Krings, 1992, 62f.)

Allerdings ist fraglich, ob in diese Richtung weisende Befunde auf alle möglichen Gruppen von Schreibern generalisiert werden können. Untersuchungen von Cumming, Raimes und Wolff zeigen, dass zumindest erfahrende Schreiber ihre Expertise durchaus auf den fremdsprachigen Schreibprozess übertragen und dadurch sprachliche Defizite ausgleichen können. (vgl. Wolff 1992, 121f.) Raimes kommt zu der auf den ersten Blick paradoxen Beobachtung, dass Schreibende in der Fremdsprache mehr produzieren (was den Befunden von Krings widerspricht) als in der Muttersprache und erklärt dies mit der geringeren sozialen Stigmatisierung der Fehler in der Fremdsprache, was gerade schwachen Schreibern die Möglichkeit eröffnet, flüssiger und weniger fehlerfixiert zu produzieren. Ähnliche Beobachtungen und Erklärungsversuche macht Widdowson 1983. Allgemein spricht Raimes der reinen Sprachkompetenz nur eine geringe Aussagekraft hinsichtlich der Fähigkeit zu, in der Fremdsprache zu schreiben. Als Hauptdeterminanten der fremdsprachigen Schreibkompetenz ortet sie dagegen die Schreib- und Lesesozialisation in der L1 und die kulturelle Differenz zwischen L1 und L2. (vgl. Raimes 1985 und 1994) Damit ist die Stellung kulturspezifischen Wissens für das Schreibenlernen und -können in der Fremdsprache bereits angedeutet. Insofern es sich auf kulturabhängige Planungsweisen und Denkmuster (vgl. Kaplan 1966) bezieht, sind dem Transfer muttersprachlicher Schreibstrategien

Grenzen gesetzt, weil das Vertrauen auf genuin in der L1-Sozialisation erworbene Fertigkeiten beim Produzieren fremdsprachiger Texte zu abweichenden Produkt-Strukturen führen kann. Es bezieht sich aber auch auf die manifeste Ebene der spezifischen Konventionen, mit denen Textsorten in verschiedenen Kulturen strukturell und formal gestaltet werden. Gemeinsame Gattungsbezeichnungen oder vorschnelles Übersetzen von Gattungsbegriffen verschleiern dabei diese Differenzen und führen zu unangemessenen Produkten, wenn Schreibenden die kulturelle Prägung von Textsorten nicht bewusst ist und sie dazu tendieren, Gestaltungsmuster der Herkunftskultur auf die Zielsprachlichen Texte anzuwenden. Probleme in diesem Bereich sind sowohl für schulische und akademische Textsorten (für das deutsche "Referat": Eßer 1997; für den englischsprachigen "essay": Hufeisen 2002) als auch für ganze Diskursdomänen wie z.B. die Wissenschaftssprache festgestellt worden (Clyne 1987, Sachtleber 1990). In diesem Zusammenhang ist auch die kulturspezifische Verwendung schrift- bzw. sprechsprachlicher Varietäten zu sehen. Tannen (1982) hat z.B. in einer Studie über die Verschränkung zwischen Einsatz oraler/literaler Muster und Sozialisationskultur beobachtet, dass sich beim mündlichen Nacherzählen griechische Probandinnen wesentlich stärker auf orale Strategien verlassen, Amerikanerinnen hingegen stärker schriftliche Ideale wie Kohärenz, Stringenz und Objektivität berücksichtigen. Allgemein wird festgestellt, dass in westlichen Kulturen durch die Schulsozialisation schriftsprachliche Merkmale die gesprochene Rede stark dominieren. Umgekehrt sehen andere Schreibsozialisierungen die Verwendung von sprachlichen Mustern vor, die in westlichen Kulturen eindeutig dem mündlichen Register zugehörig sind.²⁰

Auf der anderen Seite sind (kultur- oder domänenspezifische) Verwendungsnormen historisch gewachsen und daher auch veränderbar, sie unterliegen daher auch innerhalb einer Kultur oder Domäne einem Wandel. Sieber stellt aufgrund eines Datenkorpus Schweizer Schulaufsätze z.B. fest, dass sich schriftsprachliche Konventionen, die mit Chafe als sprachliche Sinnintegration (s.o.) bezeichnet werden könnten, offenbar in Auflösung befinden und die Schüler auch in schriftlichen Texten immer mehr auf Merkmale gesprochener Sprache zurückgreifen. (vgl. Sieber 1998)

3.2.3 Schriftliche Korrespondenz

Bei der Darlegung der Schreibsituation und der Schreibprozesse wurde bis jetzt ein mehr oder weniger dekontextualisierter Schriftlichkeitsbegriff zugrundegelegt, der Schreiben im idealtypischen Sinne von Distanzsprache versteht, wie es vor allem in schulischen und akademischen

²⁰ Vgl. z.B. die Verwendung formelhafter Sprache bei chinesischen Deutschlernenden (Günthner 1988).

Textsorten vorkommt. Schreiben dient jedoch auch weit profaneren Zwecken wie z.B. etwas notieren, um sich später daran zu erinnern, mittels kurzer Nachrichten einer anderen Person etwas mitteilen, mittels Tagebuch Erlebtes und Gedachtes reflektieren oder mit einem persönlichen Brief die Beziehung zu einem Freund/einer Freundin aufrechterhalten etc.²¹ Kurz: Schreiben kann auch im medialen Sinn als schriftliche Realisierung von (mehr oder weniger) nächspräherlichen Situationen verstanden werden, in denen Prozessen wie Generieren von Ideen oder Planen offensichtlich eine weit geringere Rolle zukommt. Die Kombination zwischen unterschiedlichen situativen Merkmalen und den charakteristischen Bedingungen des Schreibens stellt dabei jeweils eigene und besondere Anforderungen an den Benutzer einer Sprache.

Wo lässt sich nun die Anwendungsdomäne „Schriftliche Korrespondenz“ (die sich selbst aus heterogenen Settings zusammensetzt) auf dem Kontinuum zwischen Distanz und Nähe verorten, wie und aufgrund welcher Bedingungen kann sie von anderen Anwendungsdomänen abgegrenzt werden und welche spezifischen Anforderungen stellt sie an die Schreibenden?

Funktional lassen sich formelle Briefe dem kommunikativen Schreiben zuordnen, bei dem nach Ludwig der handlungsbeeinflussende Effekt auf den Leser im Vordergrund steht und das er von „transferierendem Schreiben“ abgrenzt, welches der bloßen Weitergabe von Wissen dient. (vgl. Ludwig 1980) Jechle, der sich hier auf Ludwig bezieht, definiert kommunikatives Schreiben als „Formen von Textproduzieren [...] die auf einen Leser zielen, [...] um auf dessen Wissen oder Einstellungen als Bedingungen für sein Verhalten einzuwirken.“ (Jechle 1992, 44)

Die persuasive bzw. konative Funktion ist zweifellos ein wichtiges Merkmal formeller Briefe, allerdings reicht es nicht aus, um sie von anderen Formen persuasiven Schreibens wie z.B. Werbetexten, Kommentaren und Glossen in der Presse, usw. abzugrenzen. Im Folgenden soll versucht werden, schriftliche Korrespondenz als soziale Domäne zu definieren, die eine Menge von Situationen mit gemeinsamen kontextuellen Merkmalen umfasst.

Aus dieser Sichtweise ist das konstitutive Merkmal von Korrespondenz, dass es sich dabei um schriftliche Sprachhervorbringungen handelt, die zwischen zwei individuellen Kommunikationsteilnehmern ausgetauscht werden. Briefe (formeller oder persönlicher Natur) sind immer an einen bestimmten Adressaten gerichtet (auch wenn er anonym bleibt) und erfüllen in dieser Adressatenorientierung einen sozialen Zweck. Der statische, definitive Charakter von schriftlicher Rede spielt daher eine geringere - aber zumindest eine andere - Rolle als z.B. in akademischen oder literarischen Textsorten. Schreiben als Austausch ist soziale Interaktion wie Spre-

21 Vergl. Ludwig 1980, der verschiedene Funktionen des Schreibens unterscheidet.

chen, jedoch realisiert im Medium der Schrift. Es weist daher auch Merkmale auf, die in der idealtypischen Gegenüberstellung (vergl. 3.2.2.2) der mündlichen Interaktion zugeordnet wurden: Es stiftet eine soziale Beziehung und dient sozialen Zwecken, die auch mündlich (oder durch andere Handlungen) ausgeführt werden können.

Im Unterschied zu persönlichen Briefen sind die Teilnehmer formeller Korrespondenz zwar individuell identifizierbar, aber sie treten weniger als Individuen sondern vielmehr als Träger einer sozialen Rolle, die ihnen durch eine öffentliche Situation zugewiesen wird, miteinander in Kommunikation. Das heißt, dass sie gemeinsames Wissen hinsichtlich der Situation teilen, in der sie sich befinden (und die sie schaffen), jegliches individuelle Wissen, das darüber hinaus geht und nichts zum sozialen Zweck beiträgt, aber irrelevant (und unangemessen) wäre. Insofern als die Dichotomie zwischen Individualität und sozialer Rolle als ein entscheidendes Merkmal von sozialer Nähe bzw. Distanz angesehen wird (vgl. Koch 1992; Meyer 1992), ist formelle Korrespondenz damit eher konzeptioneller Schriftlichkeit mit den ihr eigenen sprachlichen Charakteristika zuzurechnen.

Das impliziert gleichzeitig, dass der Zweck des Schreibens durch öffentliche Handlungsfelder definiert ist, die gesellschaftlichen Regeln und Normen unterliegen. Mit dem formellen Brief vollzieht der Schreibende eine konkrete gesellschaftliche Handlung wie z.B. etwas kaufen, reklamieren, stornieren, bestellen, Einspruch erheben, um etwas ansuchen, usw. Die Funktion ist insofern persuasiv, als die Adressaten zu bestimmten Handlungen gebracht werden sollen, indem die Normen, die für diese Handlung gelten, vorausgesetzt werden oder auf sie argumentierend Bezug genommen wird.

Ein drittes konstitutives Merkmal liegt schließlich im Handlungsmodus, der mit dem Attribut „schriftlich“ noch unzureichend gekennzeichnet ist. Es wird nicht nur geschrieben, sondern es wird in bestimmten Textformen geschrieben, die für Korrespondenz im öffentlichen Bereich obligatorisch sind. Anders als persönliche Briefe müssen formelle Briefe nach bestimmten Konventionen gestaltet werden, die z.B. das Auftreten bestimmter Elemente auf der Textoberfläche wie Ort, Datum, Briefkopf, Gruß- und Verabschiedungsformeln, die formale Gestaltung dieser Elemente, strukturelle Eigenschaften des Textkörpers wie Einleitung, Hauptteil, Schluss und das sprachliche Register (ein „formeller“ Stil) betreffen. In diesem Zusammenhang ist die Tatsache auch nicht unwichtig, dass gerade in formeller Korrespondenz die sprachliche Gestaltung und Korrektheit einem sozialen Standard genügen muss, der weit über die praktische Funktion Rezeption zu ermöglichen oder zu erleichtern hinausgeht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Domäne „schriftliche Korrespondenz“ hinsichtlich des Handlungsfeldes durch das Merkmal der Öffentlichkeit, hinsichtlich der Handlungsteilnehmer durch die Beziehung zwischen zwei individuellen Kommunikationspartnern, deren Identifizierung sich aber auf die durch das Handlungsfeld definierte soziale Funktion beschränkt, und bezüglich des Handlungsmodus durch die schriftliche Realisierung in standardisierten Textformen definiert ist. Sie weist damit einerseits nächsprachliche, andererseits distanzsprachliche Eigenschaften auf.

Welche Anforderungen bringen diese Bedingungen für die Schreibenden mit sich?

Autorinnen formeller Briefe müssen zunächst mit den oben dargelegten Beschränkungen der typischen Schreibsituation fertigwerden. Sie müssen Sprache unter den Bedingungen der dissoziierten Situation produzieren, das heißt Sinn herstellen ohne die Kollaboration des Adressaten und ohne auf den unmittelbaren Kontext verweisen zu können. Andererseits können sie sich nicht auf die Position des einsamen Autors eines autonomen, „selbstversorgten“ Textes, der sich höchstens einen idealen Leser als handlungsleitenden Bezugspunkt schafft, zurückziehen, sondern müssen den Text auf die spezifischen Voraussetzungen des realen Lesers zuschneiden, damit Verständigung möglich wird und gewährleistet ist, dass das soziale Ziel erreicht wird. Briefeschreiber können und müssen also mit dem Adressaten interagieren, wollen sie den Kommunikationserfolg sichern - allerdings ohne mit ihm in direkte Interaktion treten zu können.

Vor allem Nystrand vertritt den Standpunkt, dass der Erfolg schriftlicher Interaktion dieser Art wesentlich von der Synchronisation mit antizipierten Rezeptionsprozessen des Lesers abhängt und in dieser Hinsicht den gleichen Prinzipien wie mündliche Interaktion unterliegt. Schriftliche Kommunikation gründet nach seiner Auffassung auf einem Kontrakt zwischen Schreiber und Leser, der auf einer Reihe gemeinsamer Annahmen bzw. Erwartungen beruht (Reziprozitätsannahmen). Zum Beispiel besteht die gemeinsame Erwartung zu verstehen bzw. sich verständlich zu machen und die Annahme, dass ein gemeinsamer Bezugspunkt existiert, um gemeinsames Wissen zu erzielen. Die Einzelhandlungen sind auf Erwartungen, Annahmen, Vorwissen, etc. der Partner abgestimmt. Die Sprecher/Schreiber richten ihre Beiträge nach dem antizipierten Wissen und den Erwartungen des Hörers bzw. Lesers ein. Das heißt, der Leser interpretiert die Beiträge auf der Basis seines Wissens und nimmt dabei an, dass das vom Schreibenden so intendiert ist etc. Um durch Kommunikation gemeinsames Wissen herzustellen, ist es daher wichtig, das geteilte Vorwissen (*mutual knowledge*) als gemeinsamen Bezugspunkt (*mutual frame of reference*)

zu etablieren, um darin „kommunikativ relevantes Wissen“ (Jechle 1992, 88) zu verankern und interpretierbar zu machen. (vgl. Nystrand 1986, 53)

Aus dieser Sicht ist auch der schriftliche Diskurs nicht nur ein Produkt des Produktionsprozesses, sondern Medium der Kommunikation. Seine Informationsstruktur hängt dabei nicht allein von der Intention des Schreibers ab, sondern von der Übereinstimmung bzw. der Differenz zwischen der eigenen Intention und dem (antizipierten) Vorwissen des Lesers, wobei die Annahmen darüber, was der/die andere weiß, erwartet, etc. ausschlaggebend sind. (vgl. Nystrand 1986, 37)

Wie eine solche rezipientenadäquate Textstruktur aussehen soll, hat Nystrand in einer „reziprozitätsbasierten Textgrammatik“ (*reciprocity based text grammar*) dargelegt (vgl. Nystrand 1986, 71- 80):

Axiom: Geschriebene Texte sind funktional, indem sie die Bedürfnisse von Schreiber und Leser vermitteln.

- Um gegenseitige Sinnerherstellung (referentielle Interpretation) zu ermöglichen, muß der Text zu Beginn in einem gemeinsamen Bezugspunkt verankert werden.
- Der Schreiber muss mögliche kritische Punkte identifizieren, die die Sinnaushandlung beeinträchtigen könnten.
- Die Punkte müssen durch Elaboration gestützt werden, um Verständigung weiterhin zu gewährleisten.
- Ausmaß und Art der Elaboration hängen von pragmatischen Faktoren ab: Beziehung der Kommunikationspartner, Vertrautheit mit dem Thema, Ziel der Kommunikation, etc.
- Nicht immer resultiert ein Mehr an Text in besserer Kommunikation.

Die Schwierigkeit des Schreibens liegt aber gerade in der Tatsache, dass der Interaktionspartner nicht gegenwärtig ist und in die Sinnaushandlung direkt eingreifen kann. Die Schreibenden müssen daher, um den Text diesen Anforderungen gemäß zu gestalten, das geteilte Vorwissen antizipieren, indem sie sich ein Bild des Lesers schafft. Je präziser diese interne Repräsentation des Lesers ausfällt, desto angemessener kann die Textproduktion auf die Bedürfnisse des Lesers zugeschnitten (und damit Verständigung hergestellt werden) und desto effektiver können Kommunikationsziele erreicht werden, indem etwa gezielt auf Einstellungen und Meinungen des Lesers eingegangen wird.

Die Fähigkeit zur Bildung einer Leserrepräsentation hängt von allgemeinen Prozessen ab, die in

der Psychologie unter dem Begriff 'soziale Kognition' zusammengefasst werden.²² Soziale Kognition ist eng mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung des Kindes verbunden und daher eine wichtige Determinante bei der Entwicklung der Schreibkompetenz in der L1.²³ Für erwachsene Lerner kann aber eher angenommen werden, dass die Fähigkeit eine angemessene Leserrepräsentation zu bilden durch die kognitive Belastung, die sich aus sprachlichen Defiziten ergibt, beeinträchtigt wird. (vgl. Krings 1992)

Der Prozess der Leserantizipation ist meist in Zusammenhang mit der Adaption von Informationen an das Vorwissen des Adressaten als Voraussetzung für Verständigung und Verständlichkeit untersucht worden. Nachdem das Charakteristische der formellen Korrespondenz aber nicht in der Informationsweitergabe liegt, muss die Bedeutung sozialer Kognition auch für die Fähigkeit, im Sinne der Leserbeeinflussung und dem Erreichen sozialer Ziele effektiv zu kommunizieren, berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang ist das Konzept der Rollenkoordination von Selman von Interesse, das die Fähigkeit zum Gegenstand hat, das Handeln des Interaktionspartners zu erklären und zu antizipieren, um eigenes Handeln mit dem Handeln des Partners zu koordinieren. (vgl. Jechle 1992, 53f.; Selman 1984²⁴) Eine differenzierte Personenwahrnehmung, die auch innere Merkmale wie Wissen, Einstellungen, Wünsche und Gefühle sowie unbewusste Verhaltensdeterminanten umfasst, befähigt demnach „das Individuum zu einer situationsangepaßten und flexiblen Strategie im Umgang mit dem Partner“ (Jechle 1992, 54).

Angesichts der Bedeutung von Textkonventionen für formelle Briefe sind Schreibende in der Fremdsprache besonders darauf angewiesen, sich die Unterschiede zu den aus der Muttersprache mitgebrachten Normen bewusst zu machen und entsprechendes Wissen über kulturspezifische Gestaltungsweisen neu zu erwerben. Wie oben schon erwähnt betrifft dieses Wissen nicht nur formale Oberflächenaspekte, sondern auch den Einsatz schriftsprachlicher Varietäten und Konventionen der Textstruktur. Jechle weist jedoch darauf hin, dass Konventionen nicht nur arbiträre Festlegungen sind, sondern dass ihnen auch eine Funktion in der Situationsdeutung und Lesersteuerung zukommt. (vgl. Jechle 1992, 47f.) Konventionalisierte Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln legen z.B. die soziale Distanz fest, in der der Autor die Kommunikation situieren möchte, ohne dass er sich weiter Gedanken machen muss, welche Formulierung für einen bestimmten Adressaten angemessen ist. Ähnliches gilt für die Wahl der schriftsprachlichen Varietät. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang konventionalisierten Text-

22 Einen Überblick über verschiedene Ansätze gibt Jechle, vergl. Jechle 1992, 49-55.

23 Vgl. Bereiter 1980 (S.54), der soziale Kognition als Voraussetzung für kommunikatives Schreiben betrachtet.

24 Robert L. Selman: Die Entwicklung des sozialen Verstehens: Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1984.

strukturen als manifeste Korrelate sozialer Handlungsschemata zu, mit denen immer wiederkehrende Situationsanforderungen bewältigt werden können. Auf diese Verbindung zwischen Text und Handlung wird in der Diskussion zu "Genres" (s. 4.3) noch näher eingegangen. Konventionen stellen somit strukturelle, „vorgefertigte“ Mittel der Autor-Leser-Kooperation dar, die dem Schreiber eine Handlungsorientierung an die Hand geben und auf diese Weise die Antizipationsanforderung entlasten. Allerdings ist mit der Handlungsorientierung den Schreibenden noch keine endgültige Entscheidung abgenommen, so dass von einem sinnvollen Einsatz von konventionalisierten Formelementen erst dann gesprochen werden kann, wenn sie mit Prozessen sozialer Kognition abgestimmt sind.

Aus den oben dargelegten Überlegungen können einige Schlüsse hinsichtlich der Kompetenzbereiche, die Schreibende mitbringen müssen, um formelle Briefe in der Fremdsprache erfolgreich bewältigen zu können, abgeleitet werden. Die Ausführungen zu formeller Korrespondenz machen deutlich, dass Fähigkeiten der Leserantizipation und das Wissen um formale Konventionen sowie ihre funktionale Deutung für die Bewältigung dieser Anwendungen entscheidend sind. Dazu kommt, dass – um soziale Ziele zu erreichen – die Normen und Regeln gekannt werden müssen, die sozialen Handlungen im öffentlichen Bereich zugrunde liegen. Gerade die Domäne der formellen Korrespondenz führt also vor Augen, wie eng sprachliches Wissen mit anderen Wissensbereichen wie strategische Kompetenz und Weltwissen verzahnt ist. Organisatorische Qualität ist z.B. davon abhängig, wie gut Schreibende das Vorwissen des Adressaten antizipieren und als Anknüpfungspunkt für neue Informationen einsetzen können oder wie gut sie konventionalisierte Textschemata kennen, die handlungsorientierend fungieren. Ebenso lässt sich die Fähigkeit, Sprache zur Informationsübermittlung einzusetzen, auch daran messen, ob abhängig von der Leserantizipation relevante Inhalte bereitgestellt werden konnten. Wie gut ein formeller Brief ist, wird somit wohl nicht allein durch sprachliche Kompetenz entschieden, sondern auch dadurch, wie gut Sprachkompetenz in strategische und nichtsprachliche Wissensbereiche integriert ist.

Die einzelnen Bereiche der Sprachkompetenz, die m.E. in der Anwendungsdomäne Korrespondenz besonders gefordert sind, sollen abschließend noch einmal zusammenfassend aufgeführt werden:

(1) Soziolinguistische Kompetenz:

Der Kontakt mit einem individuellen Leser erfordert soziolinguistische Kompetenz: Lernende müssen die distanzsprachlichen Konventionen zur Herstellung des sozialen Kontaktes wie z.B. verschiedene Anrede- und Höflichkeitsformen kennen. Diese unterliegen jedoch kulturellen und regionalen (z.B. unterschiedliche Konventionen in Österreich und Deutschland) Normen, die darüberhinaus historisch veränderlich (vgl. z.B. Groß-/Kleinschreibung von Anredeformen oder verschiedene Grußformeln in Österreich und Deutschland) sind.

Schreibende von formellen Briefen benötigen Wissen hinsichtlich der Textsortenkonventionen, wie z.B. der Brief-Formalia, auf die das ÖSD großen Wert legt, und die spezifische Organisation von formellen Briefen. Formalia sind aber nicht nur arbiträre Konventionen, ihnen wohnt auch eine handlungsentlastende Funktion inne, die es Schreibenden erleichtert, den komplexen Situationsanforderungen schriftlicher Kommunikation gerecht zu werden. Dies verlangt aber einen reflektierten Gebrauch, weil Formalia auf die wechselnden situationellen Anforderungen abgestimmt werden müssen.

Schließlich ist die Koordination von grammatischer und soziolinguistischer Kompetenz gefordert. Stilkonventionen schriftlicher Distanzsprache (im Sinne von Chafe's integriertem Sinn) wie z.B. komplexe hypotaktische Sätze müssen flexibel auf die jeweilige Situation abgestimmt eingesetzt und ihr Potential zur Schaffung von Distanz oder Nähe bewusst kalkuliert werden.

(2) Pragmatische Kompetenz

Der funktionale Gebrauch von Sprache ist differenzierter, weil Sprache nicht nur auf die Wiedergabe von Information beschränkt ist, sondern auch soziale und expressive Funktionen realisiert werden. Für effektive Kommunikation im Sinne der Leserbeeinflussung ist es wahrscheinlich auch wichtig, funktional heterogene Verwendungsweisen von Sprache aufeinander abzustimmen.

Schreibende müssen auch in der Lage sein, Sprachfunktionen in eine distanzsprachliche Varietät zu übertragen, denn die interpersonalen Funktionen von Sprache unterliegen nicht nur normalen Höflichkeitskonventionen im persönlichen Kontakt, sondern besonderen Konventionen der Formalität (unabhängig vom Medium) wie z.B. Konjunktiv, Umschreibungen, etc.

(3) Textorganisatorische Kompetenz

Hinsichtlich der organisatorischen Kompetenz sind die Anforderungen an die globale und lokale Organisation des Textes teilweise durch Konventionen der Textsorte entlastet (Einlei-

tung, Hauptteil, Schluss), teilweise bleiben Planungsanforderungen jedoch erhalten bzw. ihr Fokus verschiebt sich auf die Organisation funktional heterogener Diskursteile, die notwendig ist, um einen optimalen rhetorischen Effekt zu erreichen.

3.3 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit steht das Konzept der Interaktivität, das in Kap. 2.2.3 als eigenes Gütekriterium eingeführt wurde und dem von Bachman/Palmer eine Schlüsselstellung für die Validität von Tests, die einem interaktionistischen Verständnis unterliegen, zugesprochen wurde (vgl. Abb.1.1, S.46).

Die Aufgabe 1 des ÖSD-Prüfungsteils zum Schreiben aus interaktionistischer Perspektive zu betrachten mag auf den ersten Blick nicht zwingend erscheinen. Augenscheinliche Merkmale der Aufgabe wie der Aufgabenrealismus, das freie Antwortformat und die „kommunikativen“ Ziele (vgl. 3.1) könnten auch darauf hinweisen, dass man hier einem operationalistischen Testansatz (vgl. 2.2) verpflichtet ist. Der Testzweck legt hingegen eine andere Sichtweise nahe: Als Zertifikatstest ist der ÖSD universal einsetzbar; es gibt keine spezifische Anwendungsdomäne, innerhalb derer sich die Testkandidatinnen potentiell bewähren sollen (auch wenn von den ÖSD-Vertreterinnen häufig die Vorhersagevalidität und prognostische Qualität direkter Tests herausgestrichen wird - vgl. Zitate von Glaboniat in 1.2 und 3.1). Vielmehr deutet die Art der Auswertung (mit Bewertungskriterien, die Performanzphänomene als Hinweise auf Fähigkeiten verstehen) darauf hin, dass die Performanz mit den Kategorien eines erweiterten Wissenskonstruktes im Sinne Bachmans interpretiert werden sollen. (Auch die „KANN“-Deskriptoren des Europäischen Referenzrahmens, auf dem sich der ÖSD einordnet, bilden lediglich idealisierte und generalisierte Verhaltenstypen, die eine Beschreibung des ÖSD im Rahmen eines operationalistischen Paradigmas nicht rechtfertigen.) Dieser Verwendungszusammenhang lässt es plausibel erscheinen, dass für den ÖSD der Kontext nicht sui generis Testziel ist (etwa um Verhalten in zukünftigen ähnlichen Kontexten vorherzusagen). Das heißt, das Ziel des Tests ist weniger darin zu sehen, zu ermitteln, wie gut die Testkandidatinnen Beschwerdebriefe schreiben können, sondern wie gut bestimmte sprachliche Kenntnisbereiche in Abhängigkeit von möglichst realistischen kontextuellen Bedingungen ausgeprägt sind, wobei der Beschwerdekontext lediglich dazu dient, diese Bedingungen exemplarisch bereitzustellen.

Ein solches angenommenes Abhängigkeitsverhältnis zwischen Wissen und Kontext entspricht dem statischen Interaktionsbegriff, der in 2.3 eingeführt wurde.

Der Anspruch allgemeiner kommunikativer Tests, in möglichst natürlichen Kontexten relevantes Wissen zu erheben, kann jedoch nur eingelöst werden, wenn eine kognitiv-dynamische Interaktion (vgl. 2.3) vorliegt, wenn also nachgewiesen werden kann, dass die Lernenden den in der Testaufgabe bereitgestellten Kontext auch aktiv aufsuchen und sich daher so – oder so ähnlich – verhalten, wie Sprachteilnehmer in der entsprechenden realen Situation. Ein solcher Interaktionsbegriff weist über die Konzeption von Bachman/Palmer 1996 hinaus, indem er den Testkandidatinnen eine individuelle und aktive Rolle zuschreibt und damit das Interaktivitätskriterium von der Inhalts- bzw. Aufgabenebene auf die Ebene des Antwortverhaltens verschiebt. Ein zentrales Interesse dieser Arbeit gilt diesem individuellen Antwortverhalten.

Ein weiterer Aspekt, der m.E. bei Bachman/Palmer zu kurz kommt, ist die unzureichende Differenzierung zwischen Testkontext und situativem Kontext realer Sprachanwendungen. Während Merkmale der Testumgebung (wie z.B. verschiedene Präsentationsmodi, Verteilung von Informationen, Umfang des Informationsinputs, etc.) manifest vorhanden sind, ist der Situationskontext nur „virtuell“ präsent und muss von den Lernenden erst aktiv hergestellt werden, was die kognitive Komplexität solcher Aufgaben erhöhen dürfte.

Den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit bildet also ein Interaktionsbegriff, der davon ausgeht, dass Interaktivität ein von den Testkandidatinnen individuell unterschiedlich und aktiv hergestelltes Merkmal ist. Diese dynamische Konzeption erhält durch den virtuellen Charakter der „authentischen“ Aufgabensituation zusätzlich an Gewicht. Eben dieses realistische Verständnis von Kontext, demzufolge reale Faktoren eines Sprechereignisses in der Aufgabe simuliert werden können, ist von zentralem Interesse für diese Arbeit. Bereits in Kap. 1.1 und 1.2 wurde die Problematik einer „realistischen“ Konzeption von Authentizität diskutiert und alternative Ansätze eingeführt. Diese kritischen Einwände gilt es nun mithilfe der theoretischen Kategorien des interaktionistischen Testansatzes zu präzisieren. Überlegungen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, betreffen die interaktionistischen Konzeptionen von Kontext, Strategie und Wissen:

- Welche Rolle spielt die „realistische“ Situation authentischer Aufgaben in der genuin „unrealistischen“ Testumgebung? Welche zusätzlichen Aspekte sind zu beachten, wenn der Kontext, mit dem die Testkandidatinnen interagieren sollen, einem realistischen Szenario angenähert ist?
- Welche metakognitiven Strategien müssen die TestkandidatInnen einsetzen, damit von einer Interaktion mit dem Situationskontext gesprochen werden kann? Welche alternativen Strategien stehen ihnen darüberhinaus zur Verfügung, die nicht im Sinne authentischen Verhaltens

sind?

Der zentralen Position der Interaktivität in der Evaluation interaktionistischer Tests entspricht es, dass dieses Kriterium auch über Fragen der Konstruktvalidität und Authentizität (wie sie von Bachman/Palmer definiert wird - vgl. 2.2.3.5) entscheidet. Weiterführende Überlegungen, die diese Gütekriterien betreffen, werden daher - auch wenn Fragen der Interaktivität den Schwerpunkt der folgenden Ausführungen bilden - in dieser Arbeit ebenfalls angestellt .

- Welche Wissensbereiche setzen die TestkandidatInnen ein, wenn sie authentische Aufgaben bearbeiten? Inwieweit ist dieses Wissen sprachspezifisch und inwieweit spielt sprachunspezifisches Weltwissen für die erfolgreiche Aufgabebearbeitung eine Rolle? Welchen Einfluss haben situative Parameter auf die sprachliche Performanz und wieweit muss dieser Faktor daher bei der Interpretation der Testdaten berücksichtigt werden?
- Inwieweit kann die Testperformanz auf das Verhalten in der realen Anwendungsdomäne generalisiert werden? Welche testgenuinen Faktoren und welche realen Faktoren, die im Test zu kurz kommen, schränken diese Generalisierbarkeit ein?

3.3.1 Interaktivität

Die Diskussion in 3.2 hat gezeigt, dass die für einen interaktionistischen Test konstitutiven Begriffe Kontext, Wissen und Strategie komplexe und mehrdeutige Konzepte sind. Kontext lässt sich (mindestens) auf drei Ebenen ansiedeln, wobei der für eine authentische Aufgabenkonstruktion wesentliche Situationskontext selbst ein subjektives, dynamisches und kulturell determiniertes Konzept ist. Die für die Fertigkeit Schreiben benötigten Wissensressourcen sind - wie die Ansätze von Flower/Hayes und Bereiter gezeigt haben - zu einem großen Anteil als strategisches Wissen zu charakterisieren. Diese Strategien beziehen sich - im Unterschied zu den in 2.2.3.4 besprochenen (metakognitiven) Kommunikationsstrategien - auf fertigkeitsspezifische Probleme. Im Folgenden soll erörtert werden, welche testtheoretischen Konsequenzen diese konstruktsspezifischen Vorgaben nach sich ziehen.

'Authentische Aufgaben', wie in kommunikativ-orientierten Tests propagiert, konfrontieren den Testkandidaten mit zwei Kontextebenen, nämlich

- mit dem Kontext der formalen Aufgabengestaltung, die jede Testaufgabe - ob authentisch oder nicht - bereitstellt und die üblicherweise mit dem Terminus "Aufgabenformat" erfasst wird; diese Ebene ist mit dem Umgebungskontext A vergleichbar;
- mit dem Kontext der („realen“) Situation, die dem Situationskontext B entspricht, und Ergeb-

nis der Interpretation von Kontext A durch die Lernenden bzw. Testkandidaten ist. Situation in diesem Sinne ist daher auf einer mentalen Ebene anzusiedeln.

Die vom Test intendierte Situation, die dem Testkandidaten als Orientierungsrahmen für seine Sprachverarbeitung dienen soll, ist somit nicht mit der Aufgabe identisch, wie sie den Lernenden bzw. den TestkandidatInnen manifest vorliegt, sondern Ergebnis eines Konstruktionsprozesses, der durch Merkmale der Aufgabe und durch kulturelles Hintergrundwissen des Kandidaten beeinflusst ist. Douglas spricht in Zusammenhang mit diesem Perspektivenwechsel von einem physischen, „äußeren“ Kontext zu einem mentalen oder „inneren“ Kontext von Diskursdomänen (*discourse domains*), die er definiert "*as a cognitive construct created by a language learner as a context for interlanguage development and use*". (Douglas 1998,146) Dieses Konzept wurde schon von Selinker im Rahmen seiner Theorie zur *interlanguage* entwickelt. Auch dort wird der kognitive Charakter von Kontext betont:

Thus, discourse domains, for us, are internally- created contexts, within which, as a result, IL structures are created differentially ... the important SLA processes ... do not occur globally across IIs, but rather differentially within discourse domains." (Selinker/Douglas 1985, 190)

Die Konstruktion des inneren Kontexts anhand formaler Aufgabenelemente korrespondiert mit der „Kontextualisierung“ in natürlicher Kommunikation. Aufgabenelemente sind aus dieser Sicht mit Kontextualisierungshinweisen vergleichbar, deren Interpretation kulturellen Konventionen folgt (Douglas 1998,152). Ein und dieselbe Aufgabe kann daher für verschiedene KandidatInnen zur Konstruktion ganz unterschiedlicher Diskursdomänen und zu unterschiedlichen strategischen Herangehensweise führen.

Prinzipiell haben Testkandidaten die Möglichkeit, den Aufgaben- Input sinnvoll zu interpretieren, indem sie in natürlicher Kommunikation vorhandene Diskursdomänen heranziehen. Sie können aber auch 'temporäre Domänen' (Douglas 1998, Selinker/Douglas 1985) konstruieren, die den alleinigen Zweck erfüllen, ein antizipiertes Testziel möglichst effektiv zu erfüllen. In diesem Fall wird kein oder nur ein unzureichender innerer Kontext gebildet. Die Sprachverarbeitung wird dann vor allem durch den äußeren Kontext, d.h. durch Oberflächenphänomene des Aufgaben- Inputs, gesteuert.

Die individuell konstruierte Diskursdomäne der Lernenden ist determiniert durch Kommunikationsstrategien und determiniert gleichzeitig Kommunikationsstrategien. So entscheidet die Art der Bewertungsstrategie, welche Diskursdomäne konstruiert wird. Diese steuert nachfolgende Prozesse und Strategien: Kommunikationsziel, Plan und Planausführung (vgl. 2.2.3.4), wobei die

Diskursdomäne und die resultierenden Prozesse „may or may not be in concert with what an interlocutor or researcher intended“ (vgl. Douglas 1998, 147).

Die Annahme, dass freie Textproduktion auf der Basis authentischer Aufgaben 'natürliches' Sprachverhalten auslöst, also Strategien, die auf ein Kommunikationsziel hin orientiert sind und funktionale Verwendung von Sprache zur Zielerreichung erfordern, setzt voraus, dass die Testkandidaten natürliche Diskursdomänen (also solche, die auch außerhalb der Testumgebung eingesetzt werden) im Sinne der Testkonstruktion bilden. In diesem Fall würden die so aktivierten Situationsmerkmale (die in der Halliday'schen Terminologie auf den Ebenen "Feld", "Tenor" und "Modus" angesiedelt sind) die sprachlichen Funktionen und Strategien steuern, die Lernende einsetzen, um ein kommunikativ angemessenes Ergebnis zu erzielen.

Die Prozesse dieser situationsgesteuerten Produktion unterscheiden sich jedoch von jenen einer input-gesteuerten Produktion auf der Basis eines unzureichend interpretierten Inputs und der kompensatorischen Anwendung von Teststrategien. Im Gegensatz zu funktionsorientierten Prozessen kommen in diesem Fall strukturorientierte Prozesse zum Einsatz, die auf der Aufgabenoberfläche bzw. dem Input operieren und somit eine andere Art der Sprachverarbeitung verkörpern, als sie von der Testkonstruktion her intendiert ist. Cohen hat diese prinzipiell möglichen strategischen Zugänge im Begriffspaar „Teststrategien“ (*test taking strategies*) und „Sprachgebrauchsstrategien“ (*language use strategies*) einander gegenübergestellt. Prinzipiell konstruktirrelevante Teststrategien unterscheiden sich seiner Meinung nach von potentiell konstruktrelevanten Sprachgebrauchsstrategien dadurch, dass sie allein aufgrund testmethodischer Faktoren auftreten. (vgl. Cohen 1998, Cohen 1998a) So können auf einen Leseverstehenstest korrekte Antworten gegeben werden, ohne dass der Kandidat den Text verstanden hat. Cohen nennt als Beispiele Auswahlverfahren aufgrund von Oberflächenmerkmalen (Ähnlichkeit zwischen Zeichenketten in einem Lesetext und in den Antwortmöglichkeiten) oder Abkürzungsverfahren (z.B. nicht den gesamten Text lesen, sondern nur nach möglichen Antworten auf die Testfrage scannen). „In such cases, the respondents may be using testwiseness to circumvent the need to tap their actual language knowledge or lack of it, ...“ (Cohen 1998, 92), was in Kontrast zu Strategien steht, die von den Testkonstrukteuren intendiert oder antizipiert waren. „Students may get an item wrong for the right reasons or right for the wrong reasons.“ (Cohen 1998, 91)

In Kapitel 2.2.3.5 wurde die Funktion eines Testkonstruktes damit bestimmt, für ein (Test-) Verhalten einen sinnvollen Erklärungsrahmen zu liefern, vor dessen Hintergrund sich die Interpreta-

tion von Ergebnissen rechtfertigen lässt. Valide ist die Interpretation von Testergebnissen dann, wenn das den Antworten zugrundeliegende Verhalten der Kandidaten mit den im Testkonstrukt hypothetisch beschriebenen Fähigkeiten und Prozessen erklärt werden kann oder - um es mit Cohen auszudrücken - die richtige Antwort aus den richtigen Gründen gegeben wurde. Für einen performanzbasierten Test wie das ÖSD bedeutet das, dass wohlgeformte, verständliche und angemessene Texte von Lernenden als Ausdruck ihrer kommunikativen Kompetenz gedeutet werden können, weil sie bei der Produktion der Texte authentische Strategien einsetzen, Sprache funktional angemessen anwenden und dabei auf relevante Wissensressourcen rekurrieren – kurz nach Pogner „texten“. (vgl. Pogner 1992) Kann ein angemessenes und wohlgeformtes Textprodukt auch auf anderem Weg, also aus „falschen“ Gründen, zustande kommen, ist eine eindeutige Interpretation des Testergebnisses nicht mehr möglich und beeinträchtigt damit die Validität des Tests. Das Gleiche gilt für eine schlechte Antwort bzw. einen schlechten Text aus den „richtigen Gründen“.

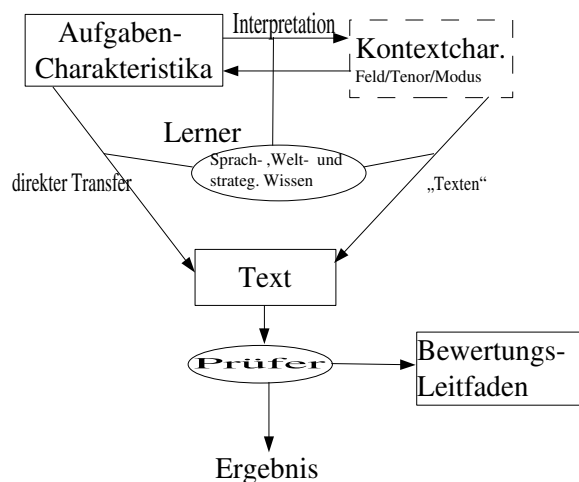
Auch wenn im Vergleich zu geschlossenen Testformaten performanzbasierte Tests mit augenscheinlich natürlicheren Sprechansätzen und Antwortformaten aufwarten können, so sind dies zunächst nur Qualitäten im Sinne von Angesichtsvalidität. Da es – wie die Diskussion zur Authentizität in 1.2 gezeigt hat - keine simple Übertragung von realer Kommunikation auf Testkommunikation gibt, ist ein direkter Schluss von Performanz auf zugrundeliegende Kompetenz nicht zulässig, solange nicht die methodischen Schritte, die zu dieser Performanz führen, reflektiert werden. (vgl. 2.2.2) Im Sinne einer Antwortvalidierung ist vielmehr zu überprüfen, auf welche Weise Testkandidaten mit Methodencharakteristika umgehen und wie dieses Testverhalten die Testperformanz beeinflusst (vgl. dazu den in 2.2.3.5 dargelegte Zusammenhang zwischen Konstruktvalidität und Authentizität).

Die forschungsleitenden Fragen, die der folgenden Untersuchung zugrundeliegen, konzentrieren sich daher nicht auf Merkmale des Textprodukts, sondern auf das Verhalten der Testkandidaten, das zu bestimmten Textprodukten führt. Unterschiedliches Verhalten ergibt sich aus der Tatsache, dass die authentische Aufgabe die Lernenden bzw. TestkandidatInnen mit den zwei unterschiedlichen Aufgabenebenen - der manifest vorliegenden Testaufgabe, hier als Aufgaben-Input bezeichnet, und der Situation, die von den Testkandidaten aus dem Input erschlossen werden muss - konfrontiert. Letztere zerfällt - und hier bediene ich mich der Terminologie Halliday's - in die drei Bereiche Feld, Tenor und Modus, also in den übergeordneten Handlungszusammenhang, in

dem die sprachliche Aktivität eingebettet ist, die Charakteristika der teilnehmenden Personen und die Rolle, die Sprache in der Situation spielt.

Der Zusammenhang zwischen Aufgabenebenen und Testverhalten soll in der untenstehenden Grafik noch einmal veranschaulicht werden:

Abb. 3.1: Aufgabenebenen und Interaktionsverhalten (eigene Darstellung)



Um einen Text zu produzieren stehen den Testkandidatinnen verschiedene Möglichkeiten offen: Textproduktion in Interaktion mit Situationsvariablen ("Texten") setzt voraus, dass die Kandidaten in der Lage (oder bereit) waren aus dem Aufgaben-Input den intendierten Situationskontext zu konstruieren. Als alternative Möglichkeit steht ihnen der direkte Transfer von verbalem Input in die eigene Sprachproduktion zur Verfügung. Auch wenn diese Art der Interaktion in begrenztem Maß wünschenswert und von den TestautorInnen kalkuliert ist (z.B. um themenspezifischen Wortschatz zu entlasten), so ist das Desiderat eines kommunikativ orientierten Tests die Situation-Text-Interaktion. Nur wenn eine Testaufgabe die KandidatInnen zum Texten im oben erwähnten Sinn bringt, kann man ihr das vorhin schon erwähnte zentrale Gütekriterium der Interaktivität zusprechen.

Für die Validität eines performanzbasierten Tests ist es im Sinne der Interaktivität daher nicht allein ausschlaggebend, wie authentisch die Aufgaben sind, sondern in welchem Verhältnis die durch die Aufgabe ausgelösten Prozesse zueinander stehen und welche Rolle diese Prozesse für

das Zustandekommen des Textes - also die tatsächliche Testreaktion - spielen. Daraus lassen sich die für die vorliegende Arbeit zentralen Fragestellungen ableiten:

- (a) Welche Strategien und Prozesse setzen KandidatInnen ein, wenn sie Texte produzieren?
- (b) Welchen Einfluss haben die verschiedenen Aufgabencharakteristika auf das Testverhalten?
- (c) Wie groß ist die individuelle Variation der Aufgaben- Lerner- Interaktion und welche Personenmerkmale determinieren diese Variation?

ad a) Von Interesse ist, ob es sich um Transferstrategien handelt oder um Kommunikationsstrategien, wie sie auch in der entsprechenden Situation außerhalb der Testumgebung eingesetzt werden würden (in der Grafik als „Texten“ bezeichnet).

Mit "Transfer" sind alle Verarbeitungsprozesse gemeint, die rein auf der Input-Ebene operieren wie Übernahmen oder formale Modifikationen von verbalem Material oder strukturellen Merkmalen der Aufgabe. Ein Testverhalten dieser Art besteht in automatisierten Produktionsprozessen, bei denen der Input mehr oder weniger unanalysiert mittels formaler Operationen sequentiell abgearbeitet wird. In der relativen Inflexibilität und Schematizität unterscheidet es sich prinzipiell nicht von einem Antwortverhalten, das Testkandidatinnen in strukturorientierten Testaufgaben abverlangt wird, wie z.B. in Ergänzungs- oder Konstruktionsaufgaben. Solange nicht nachgewiesen werden kann, dass solche Prozesse so oder so ähnlich auch in realer Kommunikation eine Rolle spielen, sind sie für das Konstrukt realer (Schrift-)Kommunikation prinzipiell irrelevant und als artifizieller Sprachgebrauch einzustufen, der aus den Bedingungen des Tests, nicht jedoch aus jenen realer Kommunikation erwächst. Obwohl es naheliegend ist, dass in performanzbasierten Tests Transferstrategien immer auch eine Rolle spielen, bedrohen sie daher die Validität eines kommunikativen Tests, wenn sie die präferierten handlungsorientierenden Strategien stellen.

Um den kommunikativen Anspruch einzulösen, den „tatsächlichen Sprachgebrauch“ möglichst direkt wiederzuspiegeln (vgl. 3.1), muss der Nachweis erbracht werden, dass die Lernenden beim Sprachgebrauch in der Testumgebung das Ziel verfolgen, den spezifischen situativen Bedingungen der simulierten Aufgabensituation (in diesem Fall den Bedingungen der schriftlichen Korrespondenz, die in 3.2.3 beschrieben wurden) gerecht zu werden. Erst wenn sie mit Hilfe der in 2.2.3.4 beschriebenen "metakognitiven Strategien" die Situation evaluieren, ein Kommunikationsziel setzen und Pläne entwickeln, wie dieses Ziel am besten erreicht werden kann, lässt sich die Testantwort als Hinweis auf eine „tatsächliche Beherrschung des Sprachgebrauchs“ (vgl. S.

49) deuten, die auch handlungs-, text- und registerorientierte Kompetenzaspekte umfasst (vgl. die Konstruktspezifikation für die Aufgabe 1 in 3.1, S.52f.).

Für eine Antwortvalidierung in diesem Sinne muss also nach Evidenzen gesucht werden, ob und in welchem Ausmaß die Lernenden metakognitive Strategien einsetzen, d.h. bei der Aufgabebearbeitung

- die situativen Merkmale der Aufgabe in den Bereichen Feld, Teilnehmer (z.B. kommunikationsrelevante Charakteristika der Teilnehmer, gemeinsames Wissen, etc.) und Modus wahrnehmen, einordnen und für die Sprachproduktion fruchtbar machen (Evaluation);
- ein den Umständen angemessenes Ziel setzen, das mit dem Kommunikationsakt erreicht werden soll (Zielsetzung);
- einen Plan zur Umsetzung des Kommunikationsziels entwickeln und die Ausführung des Plans hinsichtlich seiner Effizienz und Effektivität überwachen (Planen; vgl. 2.2.3.4).

Der Einsatz solcher metakognitiver Strategien sind Voraussetzung dafür, dass das Testverhalten als problemlösendes Schreiben charakterisiert werden kann, mit dem die Testkandidaten - wie die Kommunikationsteilnehmer außerhalb der Testumgebung - situative Bedingungen kommunikativ bewältigen und dabei individuelle Lösungswege auf verschiedenen Ebenen der Textproduktion einschlagen.

Auch wenn in dieser Untersuchung das individuelle Antwortverhalten im Mittelpunkt steht, müssen andere Faktoren als mögliche Determinanten mit berücksichtigt werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Testreaktion insbesondere durch Aufgabencharakteristika (b) und Persönlichkeitseigenschaften der Testkandidatinnen (c) beeinflusst wird.

ad b) In der kritischen Diskussion zum authentischen Testen wurde darauf hingewiesen, dass dem Desiderat, "reales Sprachverhalten" im Test nachzubilden, einerseits immer intervenierende Methodenvariablen des Tests, andererseits die unkontrollierbare Variabilität realer Bedingungen im Weg stehen. (vgl. 1.2) Daraus folgt, dass mit Authentizität immer eine gewisse Variabilität der Aufgaben einhergeht. Auch wenn der ÖSD durch einheitliche Aufgabenformate und Textsorten die Homogenität zu kontrollieren versucht, ist nicht ausgeschlossen, dass sich die Aufgaben in den einzelnen Prüfungssätzen sowohl hinsichtlich des Inputs - also hinsichtlich der testmethodischen Charakteristika - als auch hinsichtlich der Situation, die in der Testaufgabe nachgebildet wird, unterscheiden. Der Frage nach Variabilität muss also zunächst auf der Aufgabebearbeitung

nebene nachgegangen werden:

- Unterscheiden sich die Aufgaben der einzelnen ÖSD- Prüfungssätze hinsichtlich der Testcharakteristika und hinsichtlich der Kontextmerkmale? Wenn ja, wie kann man diese Unterschiede qualitativ beschreiben?

Aufgabenvariabilität über Prüfungssätze hinweg ist ein Problem der Testfairness und Reliabilität im Sinne der klassischen Gütekriterien Aufgabenschwierigkeit und Bewertungsübereinstimmung (vgl. Arras/Grotjahn 2002). Vor dem Hintergrund des forschungsleitenden Interesses nach dem Interaktionsverhalten soll die Frage der Variabilität jedoch nicht auf die Aufgabenebene beschränkt bleiben, sondern dem Verhältnis von unterschiedlichen Aufgabenmerkmalen und dem individuellen Verhalten der TestkandidatInnen nachgegangen werden. Das Augenmerk richtet sich also darauf, ob sich strategisches und prozessuales Verhalten mit Merkmalen der Testaufgabe auf den beiden Ebenen "Aufgabencharakteristika" und "Kontextcharakteristika" verändert:

- Lassen sich für die Aufgaben der verschiedenen Prüfungssätze unterschiedliche Interaktionsmuster der TestkandidatInnen beobachten?
- In welchem Zusammenhang stehen diese Muster mit den möglicherweise variablen Aufgaben- und Genremerkmalen dieser Prüfungssätze?

Aufgaben bzw. Aufgabenmerkmale als Determinanten von Interaktionsverhalten sind ein Problem für die (Konstrukt-)Validität eines Tests, weil nicht mit Bestimmtheit gesagt werden kann, ob eine Leistung auf die über Prüfungssätze hinweg stabilen und konstruktrelevanten Aufgabeneigenschaften oder auf periphere und kontingente Faktoren, die mit der Aufgabenvariation automatisch einhergehen, zurückgeführt werden kann. (vgl. 1.2)

ad c) Strategische Kompetenz ist durch eine Reihe von Persönlichkeitsfaktoren bestimmt, die nicht sprachlicher Natur sind. (vgl. 2.2.3.5) Es ist daher anzunehmen, dass die Konstruktion von Diskursdomänen und damit Interaktivität abhängig ist von individuellen Ressourcen wie Vorwissen/Weltwissen, Schreibexpertise in der Muttersprache, Motivation, etc. Im Speziellen wird das individuelle Reaktionsverhalten durch

- die Interpretationsleistung der Kandidaten (Eigenschaften der Kandidaten);
- die prinzipiellen Herangehensweise/Testeinstellung der Kandidaten ;
- vorangegangene testinterne Orientierungen (Vorbereitung, Wissen über Auswertungskriterien, etc.)

determiniert sein. Es ist daher weiterführend nach dem quantitativen und qualitativen Einfluss

solcher Faktoren zu fragen:

- Wie stark ist individuelles Interaktionsverhalten auf Persönlichkeitseigenschaften zurückzuführen?
- Von welchen Persönlichkeitseigenschaften ist die Variation abhängig?

Es wird davon ausgegangen, dass individuelle Interaktion durch Aufgabenmerkmale wie durch Personeneigenschaften gleichermaßen determiniert wird. Weiters ist es plausibel, dass zwischen diesen beiden Determinanten eine Wechselwirkung besteht, die als dritter Einflussfaktor hinzukommt. So kann sich z.B. das Thema einer Aufgabe je nach Interessen und Weltwissen der Kandidatinnen fördernd oder hemmend auf das Interaktionsverhalten auswirken.

Da sich die vorliegende Arbeit als explorativ- deskriptiv Studie versteht, können die Fragen nach dem Abhängigkeitsverhältnis zwischen Interaktion und Aufgaben- bzw. Persönlichkeitseigenschaften natürlich nicht mit systematisch- quantitativer Exaktheit beantwortet werden. Ziel ist es weniger, Ergebnisse mit repräsentativer Gültigkeit zu erlangen als vielmehr qualitative Beobachtungs- und Beschreibungskategorien zu finden, die es erlauben anhand einer (nicht- repräsentativen) Anzahl von exemplarischen Fällen Hinweise und Tendenzen zu orten und daraus exaktere Hypothesen zu formulieren, die mittels eines systematischeren methodischen Instrumentariums evaluiert werden können. Mögliche schlussfolgernde Fragen, die sich aus dem Interaktionsverhalten ergeben, sollen im Anschluss kurz diskutiert werden, ohne daraus den Anspruch zu erheben, dass sie im Rahmen dieser Untersuchung erschöpfend beantwortet werden können.

3.3.2 Konstruktvalidität

Nach Bachman/Palmer ist die Interaktivität einer Aufgabe ein Schlüsselkriterium für Konstruktvalidität und Authentizität. (vgl. Bachman/Palmer 1996 und 2.2.3.5) Zentrale These dieser Untersuchung ist jedoch, dass Interaktivität nicht eine Eigenschaft ist, die dem Aufgabeninput, sondern dem tatsächlichen Antwortverhalten zugeschrieben werden kann. Empirische Evidenzen dieser Art sollten also genauere Anhaltspunkte liefern, auf welche Bereiche sprachlichen und strategischen Wissens Lernende bei der Lösung bzw. Bearbeitung einer Testaufgabe zurückgreifen. Ausgehend vom Testverhalten sollen daher weiterführende Überlegungen angestellt werden, welche Schlussfolgerungen das Verhalten der TestkandidatInnen hinsichtlich der Wissens- und Kenntnisbereiche, die sie bei der Aufgabenbearbeitung einsetzen, zulassen und in welchem Ausmaß beobachtetes Verhalten und zugrundeliegende Kenntnisse in Einklang mit den Grundprinzipien- und zielsetzungen des ÖSD stehen. Damit ist die klassische Frage nach der Kon-

struktvalidität berührt:

- Können die Testergebnisse auf Kenntnisse und Fähigkeiten zurückgeführt werden, die der Test zu messen beabsichtigt?

Im Fokus eines kommunikativen Tests wie des ÖSD stehen besonders Bereiche jenseits systemsprachlichen Wissens, wie die kurze Skizze der ÖSD-Spezifikationen in 3.1 vor Augen geführt hat. Für Aufgabe 1 des Mittelstufe-Schreibtests wird z.B. besonders der soziolinguistisch sensible und textsortenadäquate Gebrauch in den Mittelpunkt gestellt (vgl. S.52). Auch in der theoretischen Analyse des Konstrukts "schriftliche Korrespondenz" wurde die Bedeutung soziolinguistischer Kenntnisse in Verbindung mit systemsprachlichem Wissen und dem Handlungscharakter von Sprache hervorgehoben. (vgl. 3.2.3) Im Mittelpunkt des Interesses steht daher nicht nur, ob die Testergebnisse als Resultat systemsprachlichen Wissens (organisatorische Kompetenz) gedeutet werden können, sondern insbesondere, ob sie valide Aussagen über pragmatisches, soziolinguistisches, strategisches und textorganisatorisches Wissen sind. Diese Wissensbereiche entsprechen den Erweiterungen des traditionellen Kompetenzmodells in Bachmans Modell kommunikativer Kompetenz (vgl. 2.2.3.2) und sind damit konsistent mit den Ansprüchen eines kommunikativ orientierten Tests, wie ihn der ÖSD exemplarisch darstellt.

Systemsprachliches Wissen verändert sich nach interaktionistischer Theorie mit den Kontexten, in denen auf dieses Wissen zurückgegriffen werden muss. Diese Sichtweise verändert auch den Stellenwert traditioneller Bereiche des Sprachwissens im Rahmen eines kommunikativen Tests. Auch bei der Diskussion der ÖSD-Spezifikationen in 3.1 wurde deutlich, dass dem Einsatz direkter Testformate die Annahme zugrundeliegt, dass die Verwendung von Sprache in realen Situationen ein anderes Bild vom syntaktischen, morphologischen, lexikalischen etc. Wissen der Lernenden vermittelt als der restringierte und artifizielle Sprachgebrauch in geschlossenen Antwortformaten. (vgl. S.49)

Aus der Analyse des Antwortverhaltens sollten also Schlussfolgerungen gezogen werden, ob und inwieweit zwei grundlegende Annahmen eines direkten Tests zutreffen:

- Lässt das tatsächliche Antwortverhalten den Schluss auf pragmatische und soziolinguistische Kenntnisse zu?
- Rechtfertigt die tatsächliche Interaktion der TestkandidatInnen mit dem situativen Kontext die Annahme, dass authentische Aufgabenformate "die Fähigkeiten der KandidatInnen möglichst direkt widerspiegeln" (vgl. S. 49)?

Während Testergebnisse von geschlossenen Antwortformaten als Resultat von Aufgaben- und Personenvariablen erklärt werden können, kommt bei performanzbasierten Tests hinzu, dass das offene Antwortformat zu Textprodukten führt, die sich einer eindeutigen objektiven Auswertung entziehen. Ergebnisse direkter Tests kann man daher nicht einfach mit Antwortverhalten oder Punktwerten gleichsetzen; sie sind bestimmt durch externe Bewertungskriterien und deren individuell variable Interpretationen und Anwendungen, sowie durch Charakteristika der Prüfling-leser, deren Aufmerksamkeitsfokus und innere Normen mit den Kriterien möglicherweise nicht kongruieren. Faktoren der Auswertung stellen somit eine weitere Quelle von Invalidität dar, die sich durch Wechselwirkung mit dem Antwortverhalten der Kandidaten zu verschiedenen Möglichkeiten vervielfachen: So können z.B. Textmerkmale aufgrund relevanter oder irrelevanter Prozesse zustande gekommen sein und Bewertungskriterien solche Produktmerkmale über- oder unterbewerten.

Aspekte des Bewertungsverhaltens stehen in der vorliegenden Arbeit allerdings nicht im Mittelpunkt. Die Bewertungsphase als Hauptquelle von Fehlern von Performanztests bzw. direkten Tests ist Gegenstand zahlreicher Untersuchungen (vgl. z.B. Hamp-Lyons 1990, Glaboniat 1998), das Bewertungsverhalten ist in der Literatur somit ausgiebig untersucht. (vgl. Grotjahn/Arras 2002, Eckes 2005) Allgemein wird argumentiert, dass Bewertungsinkonsistenzen als Quelle des Messfehlers (Inter-Rater-Reliabilität) gegen den Vorteil der höheren Validität in Kauf genommen werden sollen. Dieser Argumentation liegt explizit oder implizit die Annahme zugrunde, dass Validität apriori als Eigenschaft direkten Testformen zugeordnet werden kann. (vgl. 1.2) Gerade diese Prämisse soll in der vorliegenden Untersuchung aber problematisiert werden und das Erkenntnisinteresse auf das Antwortverhalten als Quelle von Invalidität gerichtet werden. Da die Ergebnisse eines direkten Tests aber immer auch durch Faktoren der Prüfling-leser und des Auswertungsverfahrens beeinflusst sind, müssen sie mitgedacht werden, um die Bedeutung des Antwortverhaltens für die Testvalidität zu ermessen. Hier ist besonders von Interesse, wie sich Prozesse auf der Textoberfläche manifestieren und welche Merkmale von den Prüfern wahrgenommen und zur Bewertung herangezogen werden.

3.3.3 Authentizität

Das traditionelle Verständnis von Authentizität als Aufgabenrealismus wurde in Kap. 1.2 kritisch hinterfragt. Zum einen wurde die Rolle der individuellen Relevanz für die Lernenden bei der Bestimmung von Authentizität hervorgehoben (vgl. 1.2), zum anderen wurde in 1.2. und insbesondere in Kap. 2.2.3.5 auf die Verquickung von Interaktivität, Konstruktvalidität und Authenti-

zität hingewiesen. Der Stellenwert von Authentizität wurde von Bachman/Palmer in Bezug auf Interaktivität und Konstruktvalidität neu verortet, und als Kriterium definiert, das angibt, inwieweit sich das (kognitive) Konstrukt eines interaktionistischen Tests prognostisch interpretieren lässt, indem es auf eine Anwendungsdomäne generalisiert werden kann. (vgl. Abb.1.1, S.46) Die Frage der Authentizität stellt sich nach dieser Auffassung in dreifacher Hinsicht:

1. Sind die Aufgaben relevant in Hinblick auf die individuellen Bedürfnisse der Testkandidaten?
2. Sind die Aufgaben repräsentativ für eine Anwendungsdomäne, die vom ÖSD als "halbformeller Brief" umschrieben wird und die in dieser Arbeit unter dem Begriff „schriftliche Korrespondenz“ weiter theoretisch ausdifferenziert wurde?
3. Sind die für eine erfolgreiche Bearbeitung der Aufgaben tatsächlich eingesetzten Kenntnisse repräsentativ für Kenntnisse, die man braucht, um reale Aufgaben dieser Domäne zu bewältigen?

Das Argument, dass der Einsatz realistischer Testaufgaben apriori Validität gewährleistet (und hier vor allem Vorhersage- Validität, vgl. .1.2 Glaboniat), ist somit vor dem argumentativen Hintergrund der individuellen Bedürfnisse (1.), der Domänen- Abdeckung (*domain coverage*, 2.) und der Konstruktvalidität (3.) zu überprüfen. Überlegungen zur Authentizität gelten hier also weniger der Frage, wie stark die Testaufgaben realen Anwendungen ähneln, sondern inwiefern im Test eingesetzte Kenntnisse und Fertigkeiten relevant und repräsentativ für die Kommunikationsrealität der Testkandidatinnen bzw. für einen sinnvollen Ausschnitt dieser Kommunikationsrealität sind.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Produkt vs. Prozess/ quantitativ vs. qualitativ

Akzeptiert man, dass auch die Validität direkter Tests durch die Erhebung empirischer Evidenzen und logischer Analysen fundiert werden muss, so sieht man sich einer Unzahl potentieller Faktoren gegenüber, die Einfluss auf das Ergebnis haben könnten. Für die direkte Bewertung von schriftlichen Sprachkenntnissen müssen nach Hamp-Lyons mindestens die Komponenten Aufgabe, Lernende, Bewertungsprozedur und Prüfungsleser in Betracht gezogen werden. (vgl. Hamp-Lyons 1990, 73) Eine Reihe von quantitativen Untersuchungen sind seit Ende der 70er Jahre entstanden, die es sich zum Ziel gesetzt haben, Zusammenhänge zwischen Faktoren des Aufgabenkontextes wie z.B. Thema, Inhalt des Textes, Fachspezifik etc. und Schreiberfolg aufzudecken (vgl. Hamp-Lyons 1990). Dass die Ergebnisse keine eindeutigen Antworten liefern, liegt nicht nur daran, dass alle Faktoren interagieren, „creating a complex network of effects which to date has eluded our efforts to control“ (Hamp-Lyons 1990, 82), sondern auch daran, dass mögliche Effekte durch intervenierende subjektive Variablen wie die Bewertung durch Prüfungsleser (durch die ja erst das endgültige Ergebnis zustande kommt) und Lernervariablen wie Hintergrundwissen verschleiert werden. Was Douglas allgemein für die Spracherwerbsforschung feststellt, kann wohl auch für testspezifische Fragestellungen gelten:

There is no doubt that context does play a role in influencing language choice and acquisition; the problem has been arriving at a common understanding of the nature of context and what constitutes it, and then determining specifically how various contextual features influence language use and development. (Douglas 1998, 142)

Weder sagen Punktwerte etwas über die Textqualität aus, noch ist geklärt, welches Verhalten zu Oberflächenstrukturen führt und wie Aufgabencharakteristika das Kandidatenverhalten steuern. Geht man davon aus, dass Kontext *intern* konstruiert wird, sind gerade die individuellen Prozesse von Interesse, die zu bestimmten Performanzcharakteristika führen.

Die direkte Überprüfung von Sprachkenntnissen ist – so stellt Hamp-Lyons fest – ein durch und durch menschliches Unterfangen, und sie folgert daraus, dass nicht weitere statistische Untersuchungen, sondern Prozessdaten in spezifischen Kontexten notwendig sind, um zu verstehen, „what questions we should be asking, what hypotheses we should be testing, and what else we should know about what has previously been excluded from our perception“ (Hamp-Lyons 1990, 82)

So wird z.B. versucht, die metakognitiven Strategien, die KandidatInnen bei der Aufgabenbearbeitung einsetzen, mittels einer "empirischen Aufgabenanalyse" (vgl. Chapelle 1996) zu erheben und zu überprüfen, inwieweit sie mit den auf der Ebene der theoretischen Konstruktspezifikation vermuteten Strategien übereinstimmen. Chapelle hält diesen Ansatz für besonders geeignet, um zu überprüfen, inwieweit interaktionistische Konstruktdefinitionen mit deren operationalen Umsetzung in Einklang stehen:

Investigation of a test associated with this interactionist conception [of vocabulary] would have to probe the strategies individuals used in the operational setting of the test. Findings would address the conuncrum of individual differences in score meaning." (Chapelle 1996, 55)

Damit ist eine Veränderung des methodischen Standpunkts von quantitativen, „makrolinguistischen“ zu qualitativen „mikrolinguistischen“ Vorgehensweisen verbunden. (Banerjee/Luoma 1997) Anhand introspektiver „Protokolle“ der Testkandidaten wird z.B. versucht, Prozesse bei der Lösung von Leseverstehens-Aufgaben (z.B. Alderson 1990) und von C-Test-Lücken (Stemmer 1991) zu erhellen. Introspektive Methoden empfehlen sich insbesondere bei der Erforschung des Antwortverhaltens bei geschlossenen Aufgabenformaten, wo die Antwort zwar eindeutig ist, sie aber auf unterschiedliche Weise zustande kommen kann.

Direkte Tests von produktiven Fertigkeiten bieten demgegenüber den Vorteil, dass sich das Antwortverhalten in einem Diskurs manifestiert. Allerdings wurde die Aussagekraft schriftlicher Textprodukte hinsichtlich der Prozesse, die ihnen zugrunde liegen, vor dem Hintergrund der in der Folge von Hayes und Flower aufkommenden Protokollanalysen zur Erforschung des Schreibprozesses zunehmend kritisch beurteilt. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass kontextuelle Parameter in der Schreibprozessforschung der 80er Jahre, die von Textproduktionsanlässen wie der *college composition* als Schreiben sui generis ausgingen, eine eher untergeordnete Rolle spielen.

Im Zusammenhang mit ethnomethodologischen Ansätzen der Gesprächsforschung wurde darauf hingewiesen, dass manifeste Diskursstrukturen als gemeinsames Ergebnis der Gesprächsteilnehmer zustande kommen und damit als Hinweise auf Interaktionsprozesse (nicht kognitive Prozesse) und Interaktionswissen zur Herstellung sozialer Ordnung gedeutet werden können. In der ethnomethodologisch orientierten Konversationsanalyse stehen formale Strukturen wie Sprecherwechsel, Gesprächsbeginn und -beendigung im Mittelpunkt; formale Strukturen werden im Zuge einer Übernahme konversationsanalytischer Methoden und Konzepte auch für die Analyse und Validierung mündlicher Prüfungsgespräche (vgl. Lazaraton 2004 und den Sammelband von

Young/He 1998) wieder interessant. Sie werden einerseits als Hinweise auf die individuelle Interaktionskompetenz der Kandidaten untersucht (He/Young 1998), auf der anderen Seite verändern konversationsanalytische Ansätze aber auch den Blick auf die Natur des Konstrukts, indem etwa der kooperative und lokal hergestellte Charakter von Kontext in natürlicher Interaktion hervorgehoben und mit Hinweis auf die Verteilung von Sprecherwechsel und Themenaushandlung in Prüfungsgesprächen die relative Künstlichkeit von direkten Formaten aufgezeigt wird (vgl. Johnson/Tyler 1998,47f.). Im Zuge dieser Forschungen wurde die Forderung erhoben, die Rolle des Interlokutors für das Zustandekommen von Testleistungen neu zu überdenken und praktische Konsequenzen daraus zu ziehen (vgl. Lazaraton 2004, 59f.).

Vor diesem Hintergrund wird die Produktanalyse auch für eine umfassende Theorie des Schreibens wieder interessant. Wenn schriftliche Texte als Instanzen in einem gedehnten Kommunikationsprozess betrachtet werden können (vgl. 3.2; z.B. Nystrand 1986), dann kann auch die Analyse von Produktmerkmalen Auskunft über die Autor-Leser-Interaktion geben. Nach dieser Auffassung ist ein komplementärer Ansatz, der von einer „synergetischen“ Beziehung zwischen Produkt- und Prozessanalyse (vgl. Connor 1987) ausgeht, am geeignetsten, die kooperativen Bemühungen der Schreibenden (vgl. 3.2) zu erfassen.

Auf der anderen Seite hat sich die Textlinguistik seit Beginn der 80er Jahre zu einer prozeduralen Texttheorie entwickelt, die sich weniger für strukturelle Muster als für die mentalen Operationen, die zu diesen Mustern führen, interessiert. (vgl. z.B. Beaugrande/Dressler 1981) Dadurch wird es möglich, formale Einheiten „als operationale Einheiten und Muster zur Signalisierung von Bedeutungen und Absichten im Ablauf der Kommunikation“ (Beaugrande/Dressler 1981, 34) oder allgemeiner das Produkt als „a window into the mental model of the learner“ (Goldman/Wiley o.A., 14) zu begreifen. Aus dieser Perspektive referieren Konzepte und Relationen, die in Texten ausgedrückt sind, auf die reale Welt, die ihrerseits „als eine in unserem Bewußtsein ... aufgebaute projizierte Welt“ (Vater 1991, 23) existiert. Textkohärenz ist aus diesem Blickwinkel z.B. weniger eine Eigenschaft des Produkts, sondern konstituiert sich durch die Relationen zwischen mentalen Konzepten im Textproduzenten resp. - rezipienten. (vergl. Beaugrande/Dressler 1981) Analog werden die manifesten Muster der Informationsentfaltung als Beibehaltung oder (sukzessive) Veränderung kognitiv repräsentierter Referenzobjekte beschrieben („referentielle Bewegung“; vgl. Klein/von Stutterheim 1992). Eine Analyse von Produktmerkmalen gewährt aus prozeduraler Sicht also zusätzlichen Einblick in die Art, wie Lernende mit einer Aufgabenstellung umgehen.

Im Zusammenhang des direkten Testens ist das Texten aber nicht nur Ergebnis sozialer Interaktion mit dem Leser und kognitiver Prozesse und Wissensressourcen der Lernenden, sondern auch Gegenstand von Bewertungsprozessen durch die Prüfer (vgl. 1.3). Ob Prozesse auf der Produktebene manifest werden, welche Qualitäten sich auf der Produktebene identifizieren und beschreiben lassen und welche Rolle sie für die Bewertung spielen²⁵, hat damit mittelbare Relevanz für die Validität des Tests, weil (vermittelt über Prüfer und Bewertungskriterien) das Textprodukt die Grundlage für das Testergebnis ist, auch wenn es nicht mit dem Testergebnis identisch ist.

Die Produktperspektive legitimiert sich also sowohl hinsichtlich des Aspekts der sozialen Interaktion, die jede Schreibaktivität darstellt, hinsichtlich der kognitiven und prozessualen Aspekte des Schreibens und hinsichtlich spezifischer Probleme, die mit dem direkten Testen verbunden sind. Zum Diskurs in der Testumgebung tragen jedoch (im Unterschied zu natürlicher Kommunikation) auch Methodenmerkmale bei, die mitberücksichtigt werden müssen, um Diskursverhalten als Testverhalten erklären zu können. Aber während bei der Analyse mündlicher Prüfungsgespräche der Test-Input in Form des Interlokutor-Verhaltens schon enthalten ist, existiert der schriftliche Diskurs selbständig und definitiv (vgl. 3.2.2.2) als von seinen Entstehungsbedingungen zunächst abgetrenntes Produkt. Eine Analyse schriftlichen Testverhaltens muss daher bewusst auf die Bedingungen Bezug nehmen, die zur Genese eines Textprodukts beigetragen haben. Im Falle authentischer Aufgaben sind diese Bedingungen, wie in 3.3 dargelegt, auf zwei Ebenen angesiedelt: Als Input-Charakteristika liegen sie manifest vor, als Situationsbedingungen werden sie von den Testkandidatinnen intern konstruiert.

In der vorliegenden Untersuchung wird der eigentlichen Analyse der Texte daher eine Aufgabenanalyse vorgeschaltet, auf deren Basis die Erwartungen und der Interpretationshorizont für die Diskursanalyse formuliert werden können. Das weitere Vorgehen teilt sich also in zwei Phasen:

1. In einer Aufgabenanalyse werden Aufgaben anhand einer Reihe von Aufgabencharakteristika beschrieben. Sie sind von Interesse hinsichtlich
 - der „Interpretierbarkeit“ des Inputs bzw. der Rezeptionsbelastung (*input-availability*, vgl. Norris et al. 1998), sowie der Interaktivität (Bachman/Palmer 1996, vgl. 2.2.3.5 und *input/output-organisation* bei Norris et al. 1988), d.h. der Verarbeitungsprozesse, die not-

²⁵ Die Frage, welche Qualitäten von Texten die Bewertung beeinflussen, ist in der Literatur ausführlich untersucht worden. Vergl. Brown 1995, Lumley/McNamara 1995; Kobayashi/Rinnert 1996; Milanovic/Saville/Shuhong 1996; Pollitt/Murray 1996.

wendig sind, um ein angemessenes Textprodukt zu verfassen;

- der Qualität der Diskursdomäne selber, also die semantischen und pragmatischen Eigenschaften des Kontextes, auf den die Schreibenden in einem angemessenen Text reagieren müssen.
2. Textcharakteristika werden vor dem Hintergrund der Aufgabenbeschreibungen interpretiert. Die Diskursanalyse umfasst also zwei Relationen:
- Qualität und Ausmaß der Input- Verarbeitung: Wie weit entfernt sich der Text vom Input bzw. wie abhängig sind Texte von Input- Strukturen? Beobachtungen dieser Art liefern Hinweise auf Prozesse und Wissen, auf das die Lernenden bei der Aufgabenbearbeitung zurückgreifen.
 - das Ausmaß der Situationsberücksichtigung: Kongruieren die Texte mit pragmatischen Erwartungen, die mit der Situation, dem Kommunikationsziel und dem Adressaten verbunden sind? In diesem Zusammenhang interessiert, inwieweit die Lernenden Schreiben als soziale Interaktion (etwa in Form von Autor- Leser- Kooperation, *involvement*, Persuasion und funktionalem Sprachgebrauch) auffassen und wie erfolgreich sie bei der sprachlichen Realisierung einer Autor- Leser- Kooperation sind. Beobachtungen dieser Art lassen Schlüsse hinsichtlich der internen Repräsentation von Situationsmerkmalen bei der Textproduktion zu.

Theoretischer Ausgangspunkt der Analyse ist eine funktionale Auffassung von Sprache wie sie u.a. von Halliday theoretisch begründet wurde: Sprache erfüllt demnach eine Funktion oder einen „Job“ in einem bestimmten Kontext. Die Beziehung zwischen sprachlichem Zeichen und Funktion darf dabei jedoch nicht eindimensional und deterministisch verstanden werden. Sprache stellt nach Halliday vielmehr ein polyfunktionales System dar, d. h. ihre Funktionen sind nicht an besondere sprachliche Elemente gebunden, sondern "interwoven in the fabric of the discourse" (Halliday/Hasan 1993, 23). Da die Funktionen simultan in Textteilen „verpackt“ sind, ist es bei der Analyse notwendig, Äußerungen wiederholt unter verschiedenen Blickwinkeln zu interpretieren, um eine möglichst umfassende Interpretation zu gewährleisten: "[...] each perspective contributing towards the total interpretation" (Halliday/Hasan 1993, ebd.).

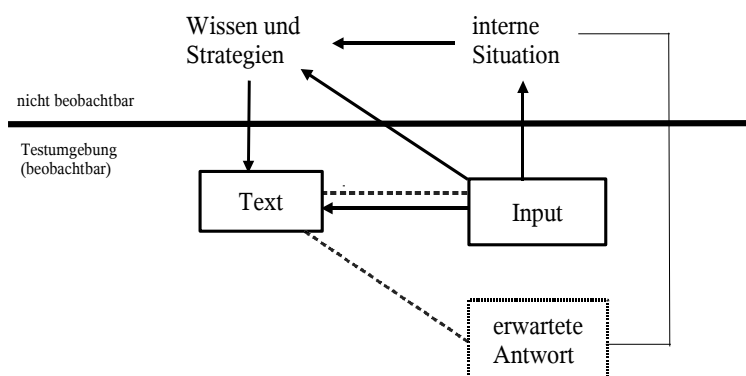
Eine Diskursanalyse dieser Art ist notwendigerweise ein hermeneutischer Prozess. Der funktionale Charakter von Text- Elementen ist ein interpretatives Konstrukt, das sich nicht automatisch aus dem Text, seiner Bedeutung oder formalen Eigenschaften ergibt. Die Identifikation und funktionale Bestimmung von Elementen verlangt vielmehr das verstehende Rekonstruieren der Gesamtintention und davon ausgehend die Rekonstruktion der Teilaktivitäten im funktionalen Zusammenspiel der einzelnen Textäußerungen.

Die Diskursanalyse operiert auf derselben Datengrundlage, die auch den Prüfern beim Beurteilen vorliegt. Daraus könnte der Einwand entstehen, dass die Daten keine Evidenzen liefern, die nicht schon bei der Testdurchführung zur Verfügung stehen. Im Unterschied zum Bewertungsvorgang wird aber versucht, die Beobachtung von Oberflächenphänomenen - unter Hinzuziehung von Kontext- Informationen - an mögliche Prozesse zu knüpfen, die zu ihrer Genese beigetragen haben, während der Blick der Prüferinnen (aufgrund von Bedingungen wie verfügbare Zeit, vorgegebene Kriterien, usw.) vor allem auf die Phänomene der Textoberfläche beschränkt bleibt. Gerade eine zu einseitige Betonung von Prozessen wäre im vorliegenden Untersuchungszusammenhang m.E. nicht zielführend, denn im manifesten Text „treffen“ sich Lerner- und Prüferverhalten: Lernende sollen in ihm ihre Kenntnisse unter Beweis stellen, Prüfer sollen an ihm diese Kenntnisse in Punktwerten objektivieren. Das Textprodukt ist somit die Diskursebene, auf der sich entscheidet, wie gut die Testergebnisse die tatsächlichen Kenntnisse der Testkandidatinnen abbilden.

Da aber Produktmerkmale hinsichtlich ihrer Genese immer mehrdeutig sind, sollen zusätzlich 3. Beobachtungs- und Introspektionsdaten erhoben werden, die es erlauben, ergänzend zu den Produktdaten einerseits Informationen zum temporalen Verlauf wie Pausen, Bearbeitungszeit, etc. und andererseits Einstellungen und subjektive Wahrnehmungen der Testkandidatinnen in die Interpretation der Daten einzubeziehen.

In der unten stehenden Grafik sind die verschiedenen Komponenten, die bei der Untersuchung berücksichtigt werden sollen, noch einmal zusammengefasst:

Abb. 4.1: Testkomponenten (eigene Darstellung)



Die Kriterien der Aufgabenanalyse orientieren sich für den Input an den Aufgabencharakteristika von Bachman 1990 bzw. Bachman/Palmer 1996; sie werden in 4.2 erläutert. Für die Formulierung funktionaler Texterwartungen greife ich auf Ansätze der Genre-Analyse zurück, die in 4.3 besprochen werden. In 4.5 wird schließlich noch auf die Vorgehensweise bei der Prozessanalyse eingegangen.

4.2 Aufgabenanalyse

Aufgabencharakteristika sind für die vorliegende Untersuchung insofern von Interesse, als sie Auskunft geben über

- die Schwierigkeit, einen gegebenen Input zu interpretieren;
- den (kognitiven, sprachlichen) Aufwand, der notwendig ist, einen gegebenen Input in eine adäquate Antwort bzw. einen Text umzuformen.

Im Mittelpunkt der Aufgabenanalyse stehen also die Verfügbarkeit von Informationen, die die Lernenden brauchen, um eine adäquate Diskursdomäne zu bilden, und die Manipulierbarkeit von Input, die ihnen die Gelegenheit gibt, auch ohne geeignete Domänenbildung die erwünschte Antwort zu generieren.

Mögliche Analyse Kriterien wurden im Rahmen aufgabenzentrierten Sprachunterrichts (*task based language teaching*; *TBLT*) und testtheoretischer Ansätze diskutiert.

4.2.1 Aufgabenkriterien im Rahmen aufgabenbasierter Sprachlehrmethoden („task based language teaching“)

Der Ansatz des *task based language teaching* geht – in Abgrenzung zu traditionellen Methoden des „PPP“ (*presentation, practice, production*) von der Grundannahme aus, dass Aufgaben Spracherwerbsprozesse induzieren, indem sie von den Lernenden als kommunikativ bedeutsame Ereignisse wahrgenommen und bearbeitet werden. Als Merkmale einer Aufgabe (*task*) nennt Skehan (vgl. Skehan 1998, 95f.):

- Bedeutung und nicht bestimmte Sprachstrukturen stehen im Vordergrund;
- es gibt eine gewisse Ähnlichkeit mit realen Aufgaben;
- es gibt ein kommunikatives Problem, das einen Kommunikationsbedarf auslöst;
- die Aufgabenbewältigung hat Vorrang gegenüber formalen Kriterien;
- die Evaluation erfolgt „ergebnisbezogen“, d.h. im Sinne des kommunikativen Effekts.

Desiderat ist ein klarer pädagogischer Bezug zu Alltagssprachbedürfnissen, was in der Praxis al-

lerdings schwierig umzusetzen ist. Skehan betont hingegen eher das Potential von Aufgaben, die Lernenden mit der Zielsprache zu konfrontieren und durch Zielvorgaben Verarbeitungsprozesse auszulösen (vgl. 1998, 96).

Die Notwendigkeit einer Aufgabenanalyse leitet sich aus zwei zentralen Annahmen ab, die zur Rechtfertigung eines aufgabenzentrierten FSU angeführt werden:

- Durch die Schwierigkeit einer Aufgabe (*information processing load*) kann die Wahrnehmung der Lernenden gesteuert werden: Anspruchsvolle Aufgaben binden Aufmerksamkeit für die Verarbeitung, leichte Aufgaben lassen kognitive Ressourcen für formale Aspekte frei. Daher ist zu erwarten, dass bei leichten Aufgaben der Fokus auf strukturellen Aspekten von Sprache liegt, bei schwierigen Aufgaben hingegen auf inhaltlichen Aspekten. Analyseziel ist es daher, die Schwierigkeit von Aufgaben zu bestimmen (*processing-based analyses*).
- Anhand von Aufgabeneigenschaften können bestimmte Prozesse und Strukturen im Lernprozess fokussiert werden (z.B. Textdimension, Flüssigkeit, bestimmte sprachliche Strukturen). Die Bestimmung von Aufgabendimensionen stellt auf diese Weise eine Verbindung zwischen Aufgabeneigenschaften und erwünschten Aspekten des Sprachverhaltens (*desirable aspects of language performance*) her. Dieser Aspekt wird von Skehan als *selective channelling rationale* bezeichnet (vgl. Skehan 1998, 97).

Zur Beschreibung von Aufgabendimensionen, die diesen zwei Anforderungen genügen, wurden zahlreiche Kriterienkataloge entworfen. Vorschläge von Candlin 1987 modifizierend entwirft Skehan eine Taxonomie, die an dieser Stelle exemplarisch dargestellt werden soll (vgl. Skehan 1998):

- ***Komplexität des Kodes (code complexity)***
 - Linguistische Komplexität
 - Wortschatzumfang und Varianz
 - Redundanz/Dichte
- ***Kognitive Komplexität (cognitive complexity)***
 - Kognitive Vertrautheit bezieht sich auf bereits vorhandenes Wissen:
 - Thema
 - Genre
 - Aufgabe
 - Kognitive Prozesse beziehen sich auf die Zugänglichkeit neuer Informationen:
 - Informationsorganisation: Natürlichkeit, mit der Informationen angeordnet sind;

- Informationstyp: konkret/abstrakt; statisch/dynamisch; kontextualisiert/dekontextualisiert;
- Klarheit/Hinlänglichkeit der Information;
- Verarbeitungsaufwand: Ausmaß der Transformationen, um die Aufgabe zu bewältigen.
- ***Kommunikative Belastung (communicative stress)***
 - Zeitdruck
 - Präsentationsgeschwindigkeit
 - Anzahl der Teilnehmer
 - Länge des Textes
 - Art der Antwort
 - Möglichkeiten der Interaktionskontrolle

In Norris et al. 1998 wird versucht, Skehans Aufgabendimensionen für performanzbasiertes Testen fruchtbar zu machen. Zielsetzung des in Norris beschriebenen Ansatzes ist es, auf der Basis einer Sammlung authentischer Aufgaben (deren Relevanz für die gegebene Lernerpopulation – Studenten mit nicht-englischer Muttersprache an amerikanischen Universitäten - in einer *needs analysis* ermittelt wurde) „interlanguage-sensitive, system-referenced testing (e.g. the assessment of stages in L2 development)“ (Norris et al. 1998, 55) durchzuführen. Aspekte des Sprachsystems werden dabei aber nur soweit berücksichtigt, als sie zur Bewältigung der Aufgabe notwendig sind (*task-inherent ability requirements*“ vgl. Norris et al. 1998, 56). Der Hauptaugenmerk gilt der Evaluation kommunikativen Verhaltens, das durch Merkmale und Anforderungen der Aufgaben abgesteckt ist: „L2 performance assessment should encompass evaluation of learner performance within the range of such *ability requirements* as well as *task characteristics* that are found in a given task.“ (Norris et al. 1998, 56) Im Bestreben, durch Aufgaben induzierten Sprachgebrauch zu generalisieren, müssen daher – unter Berufung auf Skehan 1998 - Aufgaben analysiert werden, um besser zu verstehen, wie die ihnen inhärenten Prozessierungsanforderungen die Sprachverwendung beeinflussen (vgl. Norris et al. 1998, 57). Prozessuale Aufgabendimensionen wie die von Skehan sollen eine Generalisierung von Ergebnissen über verschiedene Kontexte hinweg ermöglichen. Ziel der Aufgabenanalyse ist es also „to base generalisations on task characteristics that are shared, or not, across the different contexts [...] and provide guidance for the sampling that is necessary for generalisation [...]“ (Skehan 1998, 171).

In Anlehnung an Skehans Kategorien und nach einigen Modifikationen, die aus praktischen Erwägungen einer Apriori- Schwierigkeitsbestimmung resultieren, legen Norris et al. ihrer Aufgabenanalyse ein 3*3 Kategorienschema zugrunde, das innerhalb jeder Kategorie die An- oder Abwesenheit des Merkmals vorsieht.

Tab. 4.1: Analysekatgorien (mod. nach Norris et al. 1998, 67)

	leicht	—schwer	leicht	schwer	leicht	schwer
Code	<i>Umfang</i>		<i>Anzahl der Input- Quellen</i>		<i>Input- Präsentation</i>	
	-	+	-	+	-	+
Kognitive Komplexität	<i>Anzahl der zu verar- beitenden Informa- tionen</i>		<i>Input- Organisation</i>		<i>Input- Verfügbarkeit</i>	
	-	+	-	+	-	+
Kommunikative Belastung (communicative demand)	<i>Modus</i>		<i>Kanal</i>		<i>Reaktion</i>	
	-	+	-	+	-	+

Unter der Rubrik „Code“ sind Kriterien der Komplexität des sprachlichen Codes subsumiert, die für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe notwendig sind. *Umfang* betrifft den Umfang des sprachlichen Repertoires wie z.B. Wortschatz, grammatische Strukturen, pragmatische Merkmale und Informationsstrukturen (vgl. Norris et al., 79). Ausschlaggebend für die Einschätzung der sprachlichen Komplexität einer Aufgabe ist die subjektive Entscheidung, ob der Kandidat ein mehr oder weniger umfangreiches Repertoire an hoch- oder niederfrequenten sprachlichen Elementen verarbeiten muss. Die *Anzahl verschiedener Input- Quellen* bezieht sich auf die Anzahl der unabhängigen Input- Quellen, die verarbeitet werden müssen, um ein angemessenes Ergebnis zu erlangen. Die Kategorie *Input- Präsentation* schließlich erfasst Kriterien wie z.B. Sprechgeschwindigkeit, Störgeräusche, etc.

Die Rubrik „Kognitive Komplexität“ betrifft Art und Ausmaß der Informationsverarbeitung, die notwendig ist, um eine Aufgabe erfolgreich zu bewältigen. *Anzahl der Informationen* wird in der

praktischen Umsetzung des Modells als Variable kontrolliert und daher nicht weiter berücksichtigt. *Input- Organisation* bzw. *Input/Output- Organisation* „addresses the extent to which information must be significantly organized, re-organized, or just plain shifted about with respect to parameters of task success.“ (Norris et al. 1998, 80) Als Beispiele werden die (begründete) Auswahl aus mehreren Informationsquellen, die Organisation eigenständig generierter Information (in Form eines Output- Textes wie z.B. in einem Essay) oder – als zusätzlicher Schwierigkeitsgrad innerhalb dieser Kategorie - die Notwendigkeit, eigenständig Organisationsprinzipien für eine angemessene Antwort zu entwickeln, angeführt. Entscheidend für die Einschätzung des Organisationsgrades einer Aufgabe ist nach Norris et al. inwieweit die Kandidaten für eine angemessene Aufgabebearbeitung vorgegebene Informationen umformen müssen (vgl. Norris et al. 1998, 80). Im Gegensatz dazu ist für die *Input- Verfügbarkeit* die Suche nach Information entscheidend, die der Kandidat benötigt, um die Aufgabe erfolgreich zu bearbeiten. Zwei Formen dieser Suchprozesse werden genannt: Informationen müssen entweder aktiv erschlossen und relevante Quellen oder Bereiche eigenständig identifiziert werden, oder der Kandidat muss Informationen selbstständig generieren, um das Aufgabenziel zu erreichen, wie das in kreativen, produktiven Aufgaben der Fall ist. Entscheidend für die Einschätzung einer Aufgabe als komplex in Hinblick auf Verfügbarkeit ist das Fehlen von manifesten Hinweisen auf die Informationsstruktur in der Aufgabe („overt contextual input“, vgl. Norris et al. 1998, 80).

Produktive Aufgaben mit freiem Antwortformat werden von Norris et al. als Beispiel für erhöhte Anforderungen sowohl was *Input- Organisation* als auch *Input- Verfügbarkeit* betrifft angeführt. *Organisation* bezieht sich auf die Anforderung, Informationen neu anzuordnen (auch wenn sie bereits in einer anderen Organisation im Input vorliegen) und *Verfügbarkeit* auf die Anforderung, neue Informationen zu erschließen (auch wenn ihre Anordnung im Output mit dem Input übereinstimmt). Allerdings ist fraglich ob sich das Kriterium der (Neu-)Organisation von Informationen eindeutig von Anforderungen der Code- Komplexität trennen lässt. Das gleiche gilt für die Erschließbarkeit von Informationen.

Kommunikative Belastung verweist auf den Druck, dem der Kandidat in der Aufgabebearbeitung ausgesetzt ist. Die Rubrik umfasst in der aktuellen Umsetzung lediglich die Kriterien *Modus* und *Reaktion*. *Modus* bezieht sich darauf, ob die Aufgabe produktive oder rezeptive Aktivitäten erfordert, wobei mit „produktiv“ nicht bloßes Reproduzieren, sondern aktives sprachliches Handeln gemeint ist. Das zeitliche Verhältnis zwischen Input und Kandidatenreaktion wird mit der Kategorie *Reaktion* erfasst. Erfordert die Aufgabe unmittelbare Reaktionen (wie in mündli-

cher Interaktion) wird ein höherer Schwierigkeitsgrad angenommen, als wenn mehr Planungszeit zur Verfügung steht, wie das bei schriftlicher Produktion und Rezeption der Fall ist. Der Kommunikationskanal (*channel*) wurde für die praktische Anwendung der Kategorie *Modus* zugeschlagen, sodass keine Unterscheidung innerhalb der Dimension Schriftlichkeit/Mündlichkeit bei der Produktion oder Rezeption gemacht wurde.

Wie schon erwähnt stellt das Modell Kategorien für eine Apriori-Bestimmung von Aufgabenschwierigkeit bereit, deren empirische Stichhaltigkeit in einer Post-Hoc-Analyse erst noch bestätigt werden muss. Ob die von Norris et al. herangezogenen Kategorien einer empirischen Überprüfung standhalten, muss allerdings bezweifelt werden. Befunde aus Untersuchungen im Rahmen des *task based language teaching* zeigen keinen oder nur einen sehr schwachen Zusammenhang zwischen Schwierigkeitsmerkmalen von Aufgaben und erwarteter Performanz der Lernenden (vgl. Norris et al., 1998, 46f.). Für die Anwendung im Evaluations- bzw. Testzusammenhang kommt hinzu, dass die Schwierigkeit der Aufgabe nur ein Faktor ist, der Ergebnisse determiniert. Im Fall eines performanzbasierten Testens, wie es auch das Modell von Norris et al. vorsieht, kommt die Prüferstrenge und die Interaktion zwischen Prüfer- und Aufgabenfaktoren hinzu. Allein das Gefüge dieser drei Faktoren macht es äußerst schwierig, den Einfluss von Aufgabenmerkmalen auf Ergebnisse empirisch zu belegen.²⁶

Ein weiteres Problem, das dem Konzept der Aufgabenschwierigkeit innewohnt, liegt darin, dass sich eine wie auch immer operationalisierte Schwierigkeit nicht allein auf Aufgabencharakteristika zurückführen lässt, sondern auch Lernervariablen berücksichtigt werden müssen. Aus diesem Grund wird eine Unterscheidung zwischen *Aufgabenschwierigkeit* (*task difficulty*), die die Schwierigkeit von Lernenden mit einer Aufgabe erfasst und *Aufgabenkomplexität* (*task complexity*), die sich auf aufgabenimmanente Schwierigkeitsfaktoren bezieht, eingeführt. (vgl. Norris et al. 1998, 45)

Aber auch die aufgabenbezogenen Schwierigkeitskriterien selbst, wie von Skehan oder Norris formuliert, sind spekulativ und unklar definiert, sodass eine Operationalisierung schwierig ist. So werden z.B. in der Kategorie *Code-Komplexität* systemlinguistische, textuelle und pragmatische Kriterien ohne Unterschied behandelt. Auch ist es m.E. nicht nachvollziehbar, dass die Anzahl der Input-Quellen oder der Input-Präsentation als Kriterien des Codes definiert werden (bei Skehan werden sie noch unter *Kommunikativer Belastung* angeführt).

²⁶ Vgl. dazu auch McNamara 1996 wo die Interaktionseffekte zwischen Aufgabe, Prüfer und Lerner quantitativ erfasst werden.

Unklarheiten dieser Art lassen eine reine Apriori- Bestimmung von kognitiven Prozessen auf der Basis von Aufgabenstellungen als nicht zielführend erscheinen. Welche kognitiven Prozesse durch welche Merkmale ausgelöst werden, ist nicht im Vorgriff zu beantworten, da aufgrund komplexer Interaktionen zwischen Lerner – und Aufgabenmerkmalen relevante Merkmale möglicherweise erst empirisch identifiziert werden können.

Außerdem ist unklar, auf welcher Aufgabenebene die Kriterien operieren. Norris et al. betonen wiederholt, dass Aufgaben für das Evaluationsinstrument ausgewählt wurden, die auch in den zukünftigen Anwendungsdomänen der Lernenden eine Rolle spielen. Es ist daher anzunehmen, dass sich die Schwierigkeitskriterien auf Anwendungsaufgaben beziehen bzw. dass kein Unterschied zwischen realen Aufgaben und ihrer didaktischen Operationalisierung im Unterricht bzw. in der Testdurchführung gemacht wird. Wie die Diskussion in Kap. 1 aber gezeigt hat, ist Authentizität im Sinne einer angenommenen Identität oder auch nur Ähnlichkeit zwischen realer Kommunikation und Unterricht Illusion. In Lernumgebungen muss der natürliche Anlass für die Durchführung einer realen Aufgabe immer durch einen Input ersetzt werden, dessen Effekt auf die Lernerreaktion nicht zu unterschätzen ist.

Die dieser Untersuchung zugrundeliegende Konzeption von Aufgabenauthentizität geht daher von einer strikten Trennung zwischen dem Aufgabeninput der Lern- oder Testumgebung und „gemeinter“ Anwendungsaufgabe in der realen Situation aus. Kategorien wie *Input- Verfügbarkeit* und *Input- Organisation* erfassen offenbar Aspekte, die mit den für die vorliegende Untersuchung zentralen Kriterien der Verfügbarkeit und Manipulierbarkeit korrespondieren (wobei auch Kriterien der Code- Komplexität und des Input- Umfangs eine Rolle spielen), sie sind aber für den Zweck einer Analyse des Aufgaben-Inputs zu allgemein formuliert und unzureichend operationalisiert. Vor der Analyse sollte daher geklärt werden, welches Instrumentarium für welche Aufgabenebene geeignet ist.

- Für den Aufgabeninput ist m.E. ein möglichst input-nahe qualitativ-beschreibendes Rahmenmodell ohne Spekulation auf kognitive Prozesse und Schwierigkeitsgrad am sinnvollsten. Die Aufgabenmerkmale von Bachman 1990 bzw. Bachman/Palmer 1996 scheinen mir als Analyserahmen genau und flexibel genug, um mögliche Determinanten von Testverhalten zu beschreiben.
- Für die Analyse von Anwendungsaufgaben (also des inneren Kontextes) ist ein Rekurs auf eine Theorie notwendig, weil jede aktuelle Aufgabe, wie sie z.B. in den einzelnen Prüfungs-

sätzen des ÖSD vorliegt, zunächst einmalig ist und nicht generalisiert werden kann. Eine Taxonomie von Aufgaben im Sinne von Aufgabentypen operiert mit Abstraktionen, die für die Kommunikationsteilnehmer in ihrer lebensweltlichen Praxis eine Rolle spielen und in diesem Sinne „real“ sind, deren theoretisches Fundament jedoch expliziert werden muss. Für diesen Zweck scheinen mir Erklärungsansätze im Rahmen der Genre- Theorie bzw. Gattungstheorie zielführend.

4.2.2 Aufgabencharakteristika („Test method facets“ nach *Bachman 1990*)

Um im Rahmen eines *interactional/ability*- Ansatzes den Einfluss der Testmethode auf die Testperformanz einschätzen zu können, legt Bachman 1990 ein detailliertes Beschreibungsmodell von Methodenmerkmalen (*test method facets*) vor, das in Bachman/Palmer 1996 weitgehend unverändert als *task characteristics* übernommen wird.

Während das Kompetenzmodell (*communicative language ability*, vgl. Kap.2.2.3.2) den theoretischen Rahmen für die Beschreibung der Lernenden abgibt, mit dem spezifiziert wird, **was** der Test misst, versucht Bachman mit den Charakteristika der Testmethode das „**Wie**“ eines Tests, den Kontext, in dem Lernende bzw. Testkandidaten ihre Sprachkenntnisse unter Beweis stellen, zu beschreiben. Da Testleistungen auf den Einfluss beider Faktoren zurückzuführen sind, ist seiner Meinung nach ein System von Methodenmerkmalen für die Konstruktion von neuen Test und für die Untersuchung von zentralen Testgütekriterien unabdingbar. (vgl. Bachman 1990, 111) Kontext wird als Variable gesehen, die (durch die Aufgabengestaltung) kontrolliert werden kann und muss, um den Einfluss von Methodenfaktoren auf die Testleistung einschätzen zu können. (vgl. 1.2) Dieser Methodeneffekt ist sowohl überindividuell (Tests mit gleichem Konstrukt, aber unterschiedlichen Methoden gelangen bei der gleichen Gruppe von Kandidaten zu unterschiedlichen Ergebnissen)²⁷, als auch auf individueller Ebene (Individuen reagieren unterschiedlich auf bestimmte Testmethoden wie Multiple- Choice, Interview, etc.) zu beobachten. Weitere Einflussfaktoren sind individuelle Eigenschaften, die nicht Teil des Testkonstrukts sind, wie z.B. kognitiver Stil, Persönlichkeit, Alter, Geschlecht, L1 etc. und allgemeine Testlösungsstrategien, die mit Testerfahrung und -vorbereitung (*test wiseness*) zusammenhängen.

Die Methodenmerkmale, die Bachman ursprünglich vorschlägt (vgl. Bachman 1990) werden im Folgenden in komprimierter Form zusammengestellt und kurz erläutert (für eine ausführliche

²⁷ Vgl. dazu sogenannte *Multitrait-Multimethod (MTMM)*-Studien von Bachman/Palmer, in denen die Korrelationen zwischen mehreren Methodenmerkmalen und Fähigkeitsbereichen untersucht werden.

Darstellung vgl. Bachman 1990, 111ff):

Testumgebung

Testrubrik

Testorganisation

zur Verfügung stehende Zeit

Testanweisungen

- Sprache und Kanal
- Spezifikation der Prozeduren und Aufgaben
- Explizitheit der Bewertungskriterien

Input- und Antwortformat

Inputformat

- Kanal (auditiv,visuell)
- Präsentationsform
- Präsentationsmedium
- Präsentationssprache
- Problemfokussierung
- Beschleunigungsgrad

Antwortformat

- Antworttyp
- Antwortform
- Antwortsprache

Sprache von Input und Antwort

Länge

Propositionaler Gehalt/Inhalt

- Wortschatz
- Grad der Kontextualisierung
- Verteilung der neuen Informationen
- Informationstyp
- Thema
- Genre

Organisation (*organizational characteristics*)

- Grammatik
- Kohäsion
- Rhetorische Organisation

Pragmatische Merkmale (*pragmatic characteristics*)

- Illokutionäre Stärke (*illocutionary force*)
- Soziolinguistische Merkmale

Antwortbeschränkungen (*Restrictions on response*)

- Kanal
- Format
- Organisation
- Propositionale und illokutionäre Merkmale
- Zeit und Länge der Antwort

Beziehung zwischen Input und Antwort

- reziprok
- nicht reziprok
- adaptiv

(vgl. Bachman 1990, 119 und Schiffko 1997)

Im Vergleich zu Skehan bzw. Norris fällt auf, dass die Kategorien kaum auf Verarbeitungskarakteristika Bezug nehmen. Stattdessen wird eine detaillierte Beschreibung von Oberflächenaspekten von Testmethoden vorgenommen. Im Zentrum steht die Testaufgabe, nicht die Anwendungsaufgabe. Dementsprechend werden in dem Modell Aspekte angesprochen, die ausschließlich der operationalen Umsetzung von Aufgaben in Lern- oder Testumgebungen eigen sind: z.B. physische Aspekte der *Testumgebung* und die Kategorie *Testrubrik*, die allgemeine Durchführungsbestimmungen wie die zur Verfügung stehende Zeit und Merkmale der Testanweisungen, mit denen die Durchführung erläutert wird, ins Auge fasst, z.B. in welcher Sprache und welchem Kanal die Anweisungen gegeben werden, die Spezifikation der Prozeduren und Aufgaben wie z.B. ankreuzen, einkreisen, ausfüllen, und die Explizitheit der Bewertungskriterien. Letzteres ist besonders für freie Schreibaufgaben von Bedeutung, da ein Einfluss der Bewertungskriterien auf die Testperformanz nur zu erwarten ist, wenn die Kandidaten über die Art und Kriterien der Bewertung Bescheid wissen (vgl. Bachman 1990, 124).

Für die Analyse der eigentlichen Aufgaben differenziert Bachman zwischen *Input* und *erwünschter/erwarteter Antwort*. Mit Input sind die Informationen gemeint, die eine Aufgabe bereitstellt und auf die die KandidatInnen reagieren sollen. Die erwartete Antwort versucht man durch Anweisung, Aufgabe und Input zu steuern; sie ist daher Teil der Methodenspezifikation. Bachman weist aber darauf hin, dass die erwartete bzw. erwünschte Antwort nicht gleichzusetzen ist mit der tatsächlichen Antwort der Testkandidaten. Letztere wird auch durch den strategischen Zugang der Kandidaten, ihre Erfahrung im Umgang mit bestimmten Aufgabenformen und andere individuelle Variablen determiniert und entzieht sich der ausschließlichen Kontrolle durch die Testautoren (vgl. Bachman 1990, 126), die von der Annahme ausgehen, dass der Testkontext den Antwortprozess in der erwünschten Weise kontrolliert und die KandidatInnen bei der Beantwortung die Wissensressourcen und Strategien einsetzen, die der Test messen soll. Dass die Interpretation der tatsächlichen Antworten in diesem Sinn problematisch ist, ist weiter oben diskutiert worden (vgl. 1.2 und 3.3.1). Auf die Notwendigkeit, das Verhältnis zwischen erwarteter und tatsächlicher Antwort durch empirische Antwortanalysen und die Erhebung introspektiver Daten zu klären und damit die Testgüte sicherzustellen, weist auch Bachman hin. (vgl. Bachman 1990, 126)

Im Folgenden sollen die einzelnen Charakteristika und ihre Eignung zur Beschreibung von direkten Aufgabenformaten erläutert werden.

Merkmale von Input und erwarteter Antwort werden nach Format und Sprache differenziert. Ein

zusätzliches Merkmal, das ausschließlich der erwarteten Antwort zukommt, sind Restriktionen. Das Inputformat kann hinsichtlich des Kanals und des Präsentationsmodus (visuell/auditiv; mündlich/schriftlich), der Form, in der der Input präsentiert wird (verbal/nonverbal/Kombination/Regeln), des Mediums (*vehicle of presentation*) der Präsentation (als Aufzeichnung oder live), der Präsentationssprache, der Problemfokussierung und des Beschleunigungsgrades charakterisiert werden. Starke Problemfokussierung liegt z.B. in Discrete-Point-Tests vor, wo das (meist sprachstrukturelle) Problem und der zur Lösung notwendige Wissensbereich klar identifiziert sind, während integrative Formate es weitgehend den Lernenden überlassen, welche sprachlichen Strukturen verarbeitet werden.

Als Kategorien des Antwortformats unterscheidet Bachman Antworttyp, Antwortform und Antwortsprache. Antworttyp kann *selected*, *constructed* oder metasprachlich sein. Für direkte Aufgabenformate ist v.a. der Typ *constructed* von Bedeutung, der den TestkandidatInnen die eigenständige Konstruktion verbalen Materials abverlangt.

Wegen ihrer Ähnlichkeit und der Interaktion zwischen ihnen diskutiert Bachman die sprachlichen Merkmale von Input und Antwort gemeinsam. Es darf aber nicht übersehen werden, dass in der Darstellung bei Bachman die Sprache des Inputs und ihr potentieller Effekt bei rezeptiven Aufgaben im Vordergrund stehen. (vgl. Bachman 1990,130)

Sprachliche Charakteristika betreffen Inhalt, Organisation und pragmatische Aspekte. Die Länge des Inputs bzw. der erwarteten Antwort kann vom Einzelwort bis zu einem ganzen Diskurs reichen. Je länger die präsentierte oder erhobene Sprache ist, desto größer ist aber der potentielle Effekt der anderen sprachlichen Merkmale (vgl. Bachman 1990,130).

Der Grad der Kontextualisierung betrifft das Verhältnis zwischen bekannter und neuer Information (vgl. Bachman 1990, ein ähnliches Merkmal findet sich bei Skehan 1998). Da der Kontext für kommunikative Testaufgaben eine zentrale Bedeutung hat, soll auf dieses Merkmal näher eingegangen werden. Sprache ist nach Bachman *context-embedded*, wenn sie in einer Umgebung geläufiger, bekannter Informationen auftritt, die für die vermittelte Information relevant sind. Quellen von Kontextinformationen können sein:

- die unmittelbare physische Umgebung: z.B. der Bezug auf Mimik, Gestik, Gegenstände im Raum bei einer mündlichen Prüfung. Wenn in der Prüfung keine direkte Interaktion stattfindet, kann diese Quelle durch optische Mittel ersetzt werden.
- verfügbare Informationen, die durch den Input aktiviert werden können, z.B. durch ein The-

ma, das dem Kandidaten vertraut ist.

- der sich entfaltende Diskurs selbst, also das in der Textlinguistik als Ko-Text bezeichnete Phänomen, dass sich mit jedem weiteren Satz die Interpretation und Bedeutung des Ganzen, seiner Teile und des nachfolgenden Textes verändern. (vgl. Bachman 1990, 131f.)

In dieser Darstellung ist Kontextualisierung eine fixe und "objektive" Eigenschaft der Aufgabe. Wie die Diskussion in 3.3 gezeigt hat, kann aber angenommen werden, dass es von den individuellen Fähigkeiten der Lernenden abhängt, ob und inwieweit Informationen aus den genannten Quellen aktiviert werden können. Es ist m.E. daher plausibler, den Grad der Kontextualisierung als eine individuell variable Größe, die sich aus der Wechselwirkung zwischen Aufgabenmerkmalen wie Thema, Inhalt und individuellem Hintergrundwissen, Strategien usw. ergibt, zu konzipieren.

Der Kontextualisierungsgrad ist aber nicht ein Merkmal des Inputs allein, sondern er charakterisiert auch das Verhältnis zwischen Input und Reaktion. Die Antwort soll grundsätzlich neue Information im Verhältnis zur bekannten Information aus dem Input liefern. Neu ist aber nur, was nicht aus dem (Input-)Kontext vorhergesagt werden kann und somit zur Kommunikation beiträgt. In diesem Sinne besitzen irrelevante oder redundante Antworten einen geringeren Kontextualisierungsgrad (vgl. Bachman 1990, 134). Dieser Aspekt ist insbesondere für freie Aufgabenformate von Bedeutung und berührt die Frage, inwieweit Lernende im Verhältnis zum gegebenen Kontext neue und relevante Inhalte und Strukturen produzieren. Unter dem Begriff der *pragmatischen Beschränkungen* wird dieses Thema weiter unten noch genauer erläutert.

Neue Informationen können im Input oder der Antwort diffus oder kompakt *verteilt* sein. Sind die Informationen räumlich oder zeitlich stark verteilt, kann von einer höheren Gedächtnisbelastung ausgegangen werden (z.B. längerer HV-Text). Kompakte Informationen stellen hingegen höhere Anforderungen an Prozessierungskompetenz und Sprachressourcen. Hier tritt auch ein Zusammenhang mit der Länge und der zur Verfügung stehenden Zeit zutage: Werden diese Variablen begrenzt, sind die KandidatInnen gezwungen, kompakte Informationen zu verarbeiten, was mit höheren Anforderungen an die sprachlichen Fähigkeiten verbunden ist. Für produktive Formate ist das Verhältnis von zu verarbeitendem Input und der Länge der Antwort von Bedeutung. Die Anforderungen steigen, je mehr Informationen verarbeitet und je mehr sie komprimiert werden müssen, z.B. in Zusammenfassungen, Abstracts, etc.²⁸

²⁸ In diesem Zusammenhang ist zu bemerken, dass produktive Aufgaben, die einen gewissen Minimal-Umfang festsetzen (wie das in den meisten ÖSD-Schreibaufgaben der Fall ist), den umgekehrten Prozess in Gang setzen, d.h. durch Längenvorgaben sinkt die kognitive Komplexität einer Aufgabe eher.

Der *Informationstyp* charakterisiert Inhalte hinsichtlich ihres Abstraktionsgrades und ihres Verhältnisses zur Realität. Abstrakte Informationen sind nach Bachman ausschließlich sprachlich repräsentiert, während konkrete Informationen auch in anderen (sensorischen) Modi gespeichert sein können. Weitere Aspekte des Informationstyps sind die Anzahl der Negationen und der kontrafaktischen Informationen, also Informationen über hypothetische Welten, wie sie z.B. im Konditional enthalten sind. Es wird davon ausgegangen, dass abstrakte, negative und kontrafaktische Informationen höhere Ansprüche an die Sprachverarbeitung stellen.

Das *Thema* gibt den Gegenstand, von dem ein Diskurs handelt, vor. Es wird meist aufgrund seiner vermuteten Relevanz und Interessanztheit für die Lernenden ausgewählt, wobei man gleichzeitig bestrebt ist, es hinsichtlich des eventuell vorhandenen Hintergrundwissens der Lernenden neutral zu halten. Der Effekt, den das *Thema* auf die Testperformanz ausübt, ist empirisch gut untersucht. Kandidaten, die mit einem Thema vertraut sind, schneiden bei Leseverstehenstests besser ab als solche, die diesbezüglich über geringeres oder kein Hintergrundwissen verfügen. Versuche diese Bias-Quelle durch kulturneutrale Themen zu unterbinden, führen hingegen oft zu Themen, die nicht ausreichend motivierend für die Kandidaten sind. Die Wahl zwischen mehreren Themen könnte eine Lösung aus diesem Dilemma bieten.

Die Kategorie *Genre* beschreibt tradierte Diskursformen, die aufgrund formaler Charakteristika wie Absatzstruktur, thematische Organisation, Darstellung von Ereignisabläufen in der Zeit, Verteilung von Satztypen, etc. erkannt werden. Das Genre hat insofern einen Einfluss auf die Diskursinterpretation, als die Vertrautheit mit einem Genre die Interpretation und Verarbeitung erleichtert. Das Merkmal *Genre* ist in der vorliegenden Untersuchung als ein Merkmal der erwarteten Antwort von zentralem Stellenwert und wird weiter unten näher erläutert (vgl. 4.3).

Unter der Kategorie *Organisation* fasst Bachman traditionelle systemlinguistische Merkmale (*Grammatik*) und satzübergreifende Textmerkmale wie *Kohäsion* und *rhetorische Organisation* zusammen. Der Zusammenhang mit Länge wird hier besonders deutlich. Je länger die erwünschte Antwort oder der Input-Text, desto mehr sind die Kandidaten gefordert, organisatorische Kompetenz einzusetzen, um die Aufgabe zu bewältigen.

Mit *pragmatischen Merkmalen* werden die *illokutionäre Rolle* (*illocutionary force*) des sprachlichen Materials und *soziolinguistische Aspekte* wie Register, Varietäten und Natürlichkeit erfasst. Wie in der Diskussion zur Authentizität bereits diskutiert, stellen Testaufgaben Sprechakte *sui generis* dar, deren primäre illokutive Rolle in der Überprüfung von Fähigkeiten und Wissen besteht. Darüber hinaus kann zur Lösung von Testaufgaben in unterschiedlichem Ausmaß funktio-

nales Wissen erforderlich sein. Bei reinen Strukturaufgaben ist es als eher gering anzusetzen, während es bei integrativen Formaten wie z.B. einem Gespräch oder einer Diskussion, wo die Grenzen zwischen Test und realer Kommunikation verschwimmen können, relativ hoch sein dürfte. Testaufgaben können uni- oder multifunktional sein. Direkte Formate zeichnen sich dadurch aus, dass sie meist eine Reihe von Funktionen (Bachman nennt manipulative, ideationale und imaginative Funktionen) verlangen.

Die pragmatischen Anforderungen einer Aufgabe zu bestimmen, ist aufgrund der in 3.3.1 besprochenen individuellen Aufgaben- Interpretation schwierig. Auch Bachman weist darauf hin, dass aus den Charakteristika des Inputs allein die illokutionäre Rolle oft nicht ersichtlich ist, weil es vom individuellen Beantwortungsprozess abhängt, ob lediglich der formale Kontext oder darüber hinaus noch eventuelle funktionale Aspekte einbezogen werden. "Thus, the extent to which test takers are aware of and respond to the functions performed by input is likely to vary from individual to individual, and gauging the functionality of test tasks ... is virtually impossible to do on the basis of content alone." (Bachman 1990, 141)

Unter die Kategorie Pragmatik fallen nach Bachman auch Merkmale, die mit sozial determinierter Variation von Sprache wie Varietät und Register zu tun haben. Da der situationsadäquate Einsatz von Sprache wesentliches Merkmal kommunikativer Kompetenz ist, sollen Tests, was regionale Charakteristika (Varietäten) und situationsabhängige Sprachaspekte (Register) betrifft, den zukünftigen Anwendungsdomänen der Kandidaten angenähert werden.

Mit Natürlichkeit ist gemeint, ob über das Merkmal der Richtigkeit hinaus das Auftreten einer Äußerung in natürlichen muttersprachlichen Kontexten wahrscheinlich ist. Dies berührt auch die kulturelle Dimension von Sprache, z.B. Wortschatzverwendung, Konventionen figurativer Sprache, Anspielungen, etc..

Um dem im Vergleich mit natürlicher Kommunikation artifiziellen Charakter von Testaufgaben Rechnung zu tragen, führt Bachman zusätzlich das Merkmal der *Beschränkungen (restrictions)* ein (vgl. dazu die von Shohamy/Reves 1985 aufgelisteten Beschränkungen des Sprachverhaltens in Testsituation in 1.2). Auch natürliche Sprechsituationen unterliegen in den meisten Fällen bestimmten Restriktionen (Zeit und Raum sind z.B. auch in natürlicher Kommunikation begrenzte Ressourcen). Bachman unterscheidet solche natürlichen Beschränkungen von unangemessenen Restriktionen in Testumgebungen, wobei Art und Ausmaß letzterer die Unnatürlichkeit von Testsituationen bestimmen. (vgl. Bachman 1990, 144)

Natürliche Restriktionen, die den Kanal betreffen, liegen z.B. vor, wenn Kommunikation durch

äußere Bedingungen wie Lärm, akustische Verzerrungen, etc. erschwert ist. Interviews als Formate zur Überprüfung mündlicher Fertigkeiten bieten in dieser Hinsicht hingegen idealisierte Bedingungen.

Anders verhält es sich mit Antwortformaten. In natürlicher Kommunikation ist es den Sprechenden oder Schreibenden bis auf Beschränkungen, die sich aus den kommunikativen Zwängen und Konventionen ergeben, überlassen, was sie wie sagen. In Testkommunikation ist hingegen festgelegt, welche Art von Verhalten (z.B. das fehlende Wort, ein Kreuz, ein Satz als Antwort auf eine Frage, etc.) zugelassen ist. Freie Antwortformate lassen hier den KandidatInnen hinsichtlich der Wahl der sprachlichen Mittel relativ freie Hand.

Testformate steuern über die Beschränkungen der Input-Eigenschaften das Verhalten der Lernenden. Discrete-Point-Tests legen durch organisatorische Merkmale fest, welche sprachlichen Strukturen das Antwortverhalten umfassen soll. Zum Beispiel kann der Input eines Lückentextes vorgeben, welche syntaktischen und lexikalischen Strukturen bei der Lösung verarbeitet werden müssen.

Bezüglich Inhalt und Funktion erlegen freie Testformate der möglichen Antwort relativ geringe Beschränkungen auf, was jedoch nicht bedeutet, dass die Testkandidatinnen schreiben können, was sie wollen. Die Spezifizierung einer erwarteten Antwort wie in geschlossenen Aufgabenformaten ist zwar nicht möglich, aber auch die „freie“ Textproduktion ist durch den Aufgaben-Input auf verschiedenen Ebenen eingeschränkt:

- global durch die Genrebezeichnung oder das Kommunikationsziel im Schreibauftrag („einen Brief ... um sich zu beschweren“):

In freien Testformaten sind meist nur generelle Aktivitäten (Diskussion, Aufsatz, Brief) festgelegt. Da solche Aktivitäten besonders in der schriftlichen Kommunikation Mustern folgen (die oben unter dem Begriff *Genre* schon als Input-Merkmale erläutert wurden) erlegen sie dem Antwortverhalten Beschränkungen auf, die sich allerdings nicht auf rein sprachstruktureller Ebene spezifizieren lassen. Syntaktische Beschränkungen ergeben sich höchstens durch den Illokutionstyp, den ein Aktivitätsmuster erfordert. Auf welcher Ebene sich Restriktionen aufgrund von Genres beschreiben lassen, wird in 4.3 dargelegt.

- lokal durch Vorgaben, die von den Kandidatinnen bearbeitet werden müssen:

Diese Vorgaben müssen als Teilrealisierungen der globalen Beschränkung verstanden werden (z.B. als einzelne Beschwerdepunkte) und beschränken die inhaltlichen (und z.T.auch die funktionalen) Möglichkeiten.

- durch den Input- Text, der zusätzliche Informationen liefert, die die Vorgabenbearbeitung zusätzlich einschränkt (insbesondere wenn Vorgaben durch „Zeiger“ mit dem Input- Text verknüpft sind; vgl. 5.2.1).

Aufgrund von Beschränkungen lassen sich bestimmte Performanzphänomene als geeigneter, andere als weniger geeignet bzw. angemessen spezifizieren. Erwartungen können also zumindest hinsichtlich bestimmter Performanzaspekte formuliert werden, die sich aus den lokalen und globalen Beschränkungen der Aufgabe ergeben. Soweit es sich dabei um Erwartungen aus „natürlichen“ Beschränkungen handelt (also solchen, die aus der Situiertheit des Kommunikationsanlasses folgen), sind sie auch Maßstab für die Interaktivität der Aufgaben. Die Formulierung von handlungs-, adressaten- und modalitätsspezifischen Erwartungen ist so gesehen ein Weg, Performanz nicht nur als „Steinbruch“ formaler Strukturen, sondern (auch) als mehr oder weniger gute Lösung einer (kommunikativen) Aufgabe zu lesen.

4.3 Genre- Analyse

Die erwartete Antwort einer kommunikativen Aufgabe lässt sich nicht auf formale Merkmale reduzieren. Für eine angemessene Spezifizierung pragmatischer und kontextueller Merkmale ist es jedoch notwendig, eine Theorie zur Beziehung zwischen Kontext und Sprache heranzuziehen. Hier bietet sich die schwache Hypothese (die z.B. von Hymes²⁹ vertreten wird) an, nach der der Kontext die Wahl der sprachlichen Mittel beeinflusst. Um aber die Bedeutung funktionaler Aspekte in der praktischen Durchführung (z.B. bei der Bewertung, aber auch bei der Aufgabenspezifizierung) und in der empirischen Evaluation von Tests gegenüber der „faktischen Kraft“ von formalen und inhaltlichen Merkmalen zu stärken, scheint es mir sinnvoll für die vorliegenden Zwecke eine starke Hypothese zu bemühen, wie sie z.B. Halliday vertritt. Nach seiner Auffassung ist ein Text eine Realisierung von Bedeutungen, die durch den Kontext vorgegeben sind. Dieser Ansatz soll am Paradigma der Genre- Analyse näher ausgeführt werden.³⁰

Genretheoretische Ansätze sind in verschiedenen Forschungsbereichen entwickelt worden: in der systemisch-funktionalen Linguistik in der Tradition der britischen Registerlinguistik (Martin 1985, Eggins/Martin 1997), auf dem Gebiet der „*new rhetoric*“ (Berkenkotter et al. 1995), im Zusammenhang mit praktisch-didaktischen Überlegungen zur L1- und L2- Schreibdidaktik

²⁹ Vergl. z.B. die Aufsatzsammlung in Hymes 1979.

³⁰ Die Genreanalyse wurde von Schülern Hallidays auf der Grundlage der systemischen Linguistik entwickelt, von Halliday selbst aber nicht vertreten.

(etwa im Rahmen der systemisch geprägten Genre-Theorie von Couture 1985 und Christie 1999) und zur akademischen Schriftlichkeit (vgl. Swales 1990). (vgl. den Überblick von Hyon 1996)

Allen diesen Konzeptionen gemeinsam ist, dass sie auf einen Vorschlag M. Bachtins zurückgehen, den literaturwissenschaftlichen Genre-Begriff auf Phänomene der Alltagskommunikation zu übertragen. In diesem Sinne verfügen Kommunikationspartner über ein Repertoire an mehr oder minder festen Strukturen (in den Worten Bachtins "...'relatively stable types' of interactive utterances...“

(Eggins/Martin 1997, 236)), mit denen immer wiederkehrende soziale Situationen bewältigt werden. In diesem Sinne sind Genres „*dynamic rhetorical forms that are developed from actors' responses to recurrent situations...*“ (Berkenkotter et.al. 1995,4).

Dass Konstellationen von Umgebungsvariablen als eine bestimmte Situation wahrgenommen werden, ist wesentlich dem Umstand zu verdanken, dass diese Konstellationen immer wieder auftreten (vgl. 3.2.1). Auch in der Genre-Theorie wird der Konstruktcharakter von Situationen und von Situationsrekurrenz und die Rolle von Genres bei der Herausbildung von kohärenten Mustern in der Wahrnehmung der Umwelt betont (Berkenkotter et al.1995). So ist das Verhältnis zwischen Genre und Situation wechselseitig bestimmt: Einerseits setzt die Herausbildung festgefügtter Formen die Existenz von rekurrenten Situationen voraus, andererseits ist die Wahrnehmung von Situationstypen durch das Wissen um Äußerungsmuster für diese Situationen geprägt: *... such typification of moments goes hand in hand with learning genres of responses: this is the time for such- and- such kind of comment.* (Bazerman 1994, zit. nach Berkenkotter et al. 1995, 5, Fn.9)

Auch in der systemischen Linguistik findet der Begriff *Genre* Verwendung, um typisierte, "generische" Kontexte von kontingenten, aktuell auftretenden Umgebungen zu unterscheiden. In einem aktuellen Kontext nehmen die Situationsbereiche Feld, Tenor und Modus (vergl. 3.2.1) bestimmte Werte an. "Each of the three, field, tenor, and mode, may be thought of as a variable that is represented by some specific value(s). Each functions as a point of entry to any situation as a set of possibilities - or, to use a technical term, OPTIONS." (Halliday/Hasan 1993, 55) Diese Ausprägung in einer bestimmten Situation nennt Hasan *contextual configuration*. (Halliday/Hasan 1993, 55).

Solche generischen Kontexte werden als kulturspezifische Selektionen aus der Menge aller möglichen Kombinationen von Kontextmerkmalen aufgefasst. (vgl. Martin 1985) Demnach

werden in einer Gesellschaft nicht alle möglichen kontextuellen Konfigurationen realisiert, sondern bestimmte Feld-, Tenor- und Modusvariablen verbinden sich bevorzugt. Zum Beispiel ist der generische Situationstyp „Vorlesung“ durch eine Konstellation bestimmter Themen (wissenschaftlich, spezifisch), Modusvariablen (gesprochen, monologisch) und Rollen- und Statusverhältnisse zwischen den Teilnehmern (Professor/Lehrer vs. Studenten/Schüler) gekennzeichnet, während sich - zumindest in europäisch geprägten Kulturen - z.B. allgemein persönliche Themen mit den Tenor- und Modusoptionen der Vorlesung nicht verbinden. (vgl. Martin 1985, 250)

Auf die kulturelle Relativität bei der Konstitution von Situationen verweist auch Hasan am Beispiel des pakistanisch-islamischen *soyüm*, dem dritten Tag nach dem Tod eines Angehörigen, der in islamischen Gesellschaften als Feiertag eine bestimmte Situation konstituiert, die mit bestimmten Erwartungen und Aktivitäten verbunden ist, während in europäischen Kulturen der dritte Tag nicht mehr Bedeutung als der zweite oder vierte Tag nach dem Ableben eines Angehörigen hat. (vgl. Halliday/Hasan 1993, 100)

Die **Struktur** eines Textes lässt sich nach Hasan nun direkt auf den Kontext beziehen, wobei die Kombination bestimmter Kontextoptionen (*contextual configuration*) als Bindeglied zwischen Text und Kontext fungiert: "it is the specific features of a CC [*contextual configuration*]- the values of the variables - that permit statements about the text's structure" (Halliday/Hasan 1993, 56)

Die kontextuelle Konfiguration bestimmt, welchen "Job" der Text in einem bestimmten Kontext zu tun hat und motiviert dadurch die (funktionale) Struktur eines Textes.

Durch die Situation bzw. ihre kontextuelle Konfiguration ist festgelegt

- welche Strukturelemente erscheinen müssen bzw. können;
- wo sie erscheinen müssen oder können; und
- wie oft sie erscheinen können. (Halliday/Hasan 1993, 56)

Das Genre, zu dem ein Text gehört, ist durch die obligatorischen Elemente definiert. Ihre Präsenz bestimmt damit auch, dass ein Text von den Kommunikationsteilnehmern als vollständig wahrgenommen wird, d.h. nur jenes sprachliche Gebilde wird als akzeptabler Text identifiziert, das als vollständige Realisierung eines zugrundeliegenden Musters identifizierbar ist. Optionale Elemente können hingegen fehlen, ohne dass der Text unvollständig wirkt oder er einem anderen Genre zugeordnet wird. Ihr Auftreten wird aber bei bestimmten kontextuellen Bedingungen wahrscheinlicher; z.B. ist die Verkaufseinladung nicht obligatorisch, wird in einem überfüllten Geschäft aber wahrscheinlicher. (vergl. Halliday/Hasan 1993, 62)

Die Gesamtheit aller obligatorischen und optionalen Elemente, die innerhalb eines Genres realisiert werden können, nennt Hasan das *strukturelle Potential des Genres* (*generic structure potential*, vgl. (Halliday/Hasan 1993, 64). Es enthält obligatorische und optionale Elemente, ihre Abfolge und mögliche Iterationen und definiert damit alle möglichen Texte bzw. Strukturen, die für eine kontextuelle Konfiguration angemessen sind ("... the conditions under which a text will be seen as one that is appropriate to CC1", 65) .

Jeder konkrete Text kann somit als Aktualisierung eines bestimmten generischen Strukturpotentials gesehen werden, was zur Folge hat, dass ein einmal initiiertes Genre bestimmte Erwartungen auslöst, etwa dass bestimmte Elemente an bestimmten Stellen auftreten. Der Stellenwert von Genres in der Kommunikationspraxis kann daran ermessen werden, dass bei Verstößen gegen Struktur- Realisierungen von den Interaktionspartnern Reparaturversuche unternommen werden. Strukturelemente sind definiert „by the job they do in that specific contextual configuration, which is logically related to the text's structure“ (Halliday/Hasan 1993, 67f.). Daraus ergibt sich, dass es sich um funktional- semantische Einheiten handelt, die nicht identisch mit Oberflächen-Phänomenen sind. Allerdings legt der funktionale Charakter von Strukturelementen die Realisierung bestimmter sprachlicher Strukturen nahe, ohne dass es sich dabei um eine 1:1-Beziehung handelt. Vielmehr kommt hier der polyfunktionale Charakter von Sprache (vgl. 4.1) zum Tragen, mit den damit verbundenen Konsequenzen für eine funktional orientierte Diskursanalyse.

Die Grundsätze der Genre- Konzeption werden von Hasan in Thesen zusammengefasst, die an dieser Stelle wiedergegeben werden sollen:

1. A genre is known by the meanings associated with it; in fact the term 'genre' is a short form for the more elaborate phrase 'genre- specific semantic potential'.
2. Genre bears a logical relation to CC, being its verbal expression. If CC is a class of situation type, then genre is language doing the job appropriate to that class of social happenings.
3. Genres can vary in delicacy in the same way as contexts can. But for some given texts to belong to one specific genre, their structure should be some possible realisation of a given GSP.
4. It follows that texts belonging to the same genre can vary in their structure; the one respect in which they cannot vary without consequence to their genre- allocation is the obligatory elements and dispositions of the GSP. (Halliday/Hasan 1993, 108)

Textstruktur wird damit nicht als Struktur eines aktuellen Textes verstanden, sondern als Realisierung einer „generischen“ Struktur (eben des *Genres*), die zum Kontext in einer funktionalen Beziehung steht. Mit der Genre- Konzeption wird eine Auffassung gegenüber Textproduktion (und Kommunikation allgemein) vertreten, die als extrem funktionalistisch und praxisorientiert

charakterisiert werden kann, wie auch die Definition von Eggins/Martin deutlich macht: „...different genres are different ways of using language to achieve different culturally established tasks, and texts of different genres are texts which are achieving different purposes in the culture.“ (Eggins/Martin 1997, 236)

Diese Position wird sicherlich nicht allen Dimensionen von Kommunikation und der Rolle der Sprache in Kommunikation (und im FSU) gerecht. Sie erfasst aber m.E. wesentliche Aspekte, die mit der Aktivität, dem Material und der Fragestellung im vorliegenden Untersuchungszusammenhang verbunden sind:

Genre- Ansätze gehen von einem direkten Zusammenhang zwischen Text und Kontext aus. Dadurch wird es möglich für bestimmte Kontexte Diskurserwartungen zu formulieren, die einerseits für die Testpraxis unmittelbare Relevanz haben, andererseits für die empirische Validierung von performanzbasierten Tests ein Analyseinstrumentarium zur Verfügung stellen.

Texte sind nicht an sich falsch oder schlecht, sondern in Relation zu einem Kontext mehr oder weniger angemessen. Angemessenheit kann durch die Realisierung des Strukturpotentials operationalisiert werden.

Die erwartete Antwort eines kommunikativ orientierten direkten Tests sollte nicht nur den sprachlichen Charakteristika der elizitierten Performanz, sondern auch den pragmatischen Bedingungen der Aufgabe Rechnung tragen. Mit der Formulierung eines generischen Strukturpotentials steht ein Instrumentarium zur Verfügung, mit dem solche pragmatischen Erwartungen operationalisiert werden können.

Erwerbstheoretische Konsequenzen, die mit der Genre- Theorie verbunden sind, gehen konform mit Überlegungen zu Kompetenzprofilen für (formelle) Korrespondenz, die weiter oben angestellt wurden (vgl. 3.2.3). So betonen Halliday und Hasan, dass die Herausbildung der Fähigkeit, Texte eines Genres zu produzieren, mit Erfahrungen im funktionalen Umgang mit Sprache in diversen Kontexten und damit letztlich mit sozialen Erfahrungen einhergehen. Das heißt, dass die Produktionskompetenz mit dieser sozialen Erfahrung (aber nicht automatisch mit dem Alter!) wächst. Die Fähigkeit, Texte eines Genres zu produzieren, muss außerdem nicht bedeuten, dass auch andere Genres ähnlich bewältigt werden können. (vergl. Halliday/Hasan 1993, 69)

4.4 Die Analyse des Schreibprozesses

Die Diskursanalyse kann nur indirekt Aufschluss über die Genese des Textprodukts geben. Aus diesem Grund wurde versucht, diskursanalytische Beobachtungen durch direkte Beobachtungen

des Schreibprozesses und Aussagen der Schreibenden zu ergänzen.³¹ Beobachtungen liefern zusätzliche Daten zum „Realzeitverlauf“ der Textproduktion und liefern damit Informationen zum Planungs- und Revisionsverhalten der Lernenden während der Aufgabenbearbeitung, die sich von den reinen Produktdaten unterscheiden .

Ziel der Beobachtung ist in diesem Zusammenhang nicht, den Schreibprozess an sich zu erforschen, sondern zu den spezifischen Fragen dieser Untersuchung ergänzende Informationen aus einer anderen Datenquelle bereitzustellen. Im Mittelpunkt steht auch hier die relative Bedeutung der Aufgabenaspekte Input und Situation im Schreibprozess. In dieser Hinsicht ist von Interesse:

- wieviel Zeit für die Aufgabenrezeption aufgewendet wird;
- wie präsent der Aufgaben- Input, also das Aufgabenblatt, während des Schreibprozesses ist;
- an welchen Orten Pausen gemacht werden und wie lange diese Pausen sind;
- mit welchen Problemen sich die Schreibenden in diesen Pausen beschäftigen;
- welche generellen Einstellungen die Testkandidatinnen gegenüber der Aufgabe haben.

Zu diesem Zweck wurden der reale Schreibvorgang beobachtet und protokolliert und zusätzlich Introspektionsdaten der Testkandidatinnen eingeholt.

Aufgrund der ÖSD- Prüfungsbestimmungen konnte die Beobachtung nicht an tatsächlichen Prüfungsdurchläufen gemacht werden, sondern musste in eigenen Settings stattfinden, bei denen Lernende aus ÖSD- Vorbereitungskursen in Einzelsitzungen ÖSD- Übungsaufgaben (das sind ausgesonderte Prüfungsaufgaben) bearbeiteten. Wichtig schien mir, dass die Bedingungen den Bedingungen der Prüfungsdurchführung so weit wie möglich angenähert sein sollten. Die Probandinnen unterlagen daher den gleichen Bestimmungen hinsichtlich Zeitrahmen und Wahl der Hilfsmittel wie in der tatsächlichen Prüfung.

Aus diesem Grund wurde auch darauf verzichtet, die Methode des lauten Denkens einzusetzen, die den Ablauf und Reflexionsgrad des Schreibprozesses grundlegend verändert hätte (vgl. z.B. Weidle/Wagner 1994). Introspektive Daten wurden daher lediglich mit Hilfe retrospektiver Aussagen der Lernenden zum Schreibprozess und eines halboffenen Gesprächs über die Aufgaben erhoben. Die Retrospektion liefert keine unmittelbaren Daten darüber, „was das Denken tut“ (Weidle/Wagner 1994, 88), sondern mehr oder weniger reflektierte Beschreibungen von dem, was die Probandinnen zu einem späteren Zeitpunkt als Motive und handlungsleitende Kognitionen für bestimmte Verhaltensweisen wie Pausen oder Revisionen ansehen. Retrospektive Daten verraten aber etwas über zugrundeliegende und handlungsleitende Prioritäten und Evalua-

31 Zur Kombination produkt- und prozessbasierter Daten vgl. Poulisse/Bongaerts/Kellerman

tionen (vergl. Zimmermann/Schneider 1987,178; Huber Mandl 1994,16) und zielen damit auf eine Reflexionsebene, die für die vorliegenden Fragestellungen ausreichend ist.

Die Erhebungsmethode stellt somit eine Kombination aus informanten- initiierten und gelenkten Verfahren da, wobei der Retrospektion die Funktion zukommt, interpretationsbedürftige Hinweise, die sich aus den Beobachtungen ergeben haben, zu klären. (vgl. Haarstrup 1987) Diese Vorgehensweise bietet den Vorteil, dass die Informationsmenge aus rein informanten- initiierten Datenquellen durch die inhaltliche Fokussierung lenkender Verfahren eingeschränkt werden kann.

Bei der Beobachtung wurde auf größeren technischen Aufwand verzichtet,³² Dies geschah zum einen, um die Testbedingungen zu erhalten (s.o.), zum anderen aber auch deswegen, weil in der einschlägigen Literatur häufig die Erfahrung dokumentiert ist, dass der technische Aufwand nicht immer mit der Qualität der Daten korrelieren muss.³³ Das bedeutet, dass die Probandinnen die relativ „normale“ Umgebung eines Unterrichtsraums vorfanden, in der sie die Aufgaben bearbeiten konnten. Der Schreibprozess wurde im Abstand von ca. 1 Meter beobachtet und auf einem eigenen Blatt protokolliert. Dabei wurden relevante Kategorien wie Pausenort, Pausenlänge, Blickverhalten und Revisionsverhalten vermerkt.

Bei dieser Vorgehensweise stellt sich das Problem, wie beobachtetes Verhalten mit dem geschriebenen Text in Zusammenhang gebracht werden kann. Zu diesem Zweck wurden den Probandinnen und dem Beobachter Schreibblätter der gleichen Form vorgelegt, die relativ stark markierte Linierungen in größeren Zeilenabständen und eine Zeilennummer am rechten Rand enthielten. Das Verhalten wurde im Protokollbogen am gleichen Ort notiert, wo es im Schreibbogen der Probandinnen auftrat. Durch einen Vergleich zwischen Schreib- und Protokollbogen konnten Text und Beobachtungsnotate synchronisiert werden. Dieses Verfahren zur Lokalisierung von Verhalten im Textprodukt reicht m.E.für den vorliegenden Zweck aus, Produktdaten im Lichte von Prozessbeobachtungen zu interpretieren bzw. diskursanalytische Interpretationen zu ergänzen und gegebenenfalls zu korrigieren.

Bei der Transkription wurden Schreibprodukt und Beobachtungsdaten in einem Partiturverfahren übereinandergelegt. Für jede Zeile des geschriebenen Textes gibt es eine parallele Zeile mit den in dieser Schreibphase auftretenden Verhaltensweisen, sodass auf den ersten Blick ersichtlich ist, an welcher Stelle der Textproduktion welche Aktivitäten aufgetreten sind. Längere Aktivitäten

32 Zur Beobachtung wurden z.B. mehrere Videokameras (Würffel 2001), spezielle Computerprogramme (Börner 1992a) u.ä. eingesetzt.

33 Vergl. z.B. Würffel 2001.

wurden in Sekunden angegeben, kürzere nur mit der Kennzeichnung des Aktivitätstyps (z.B. P für Pause, A für den Blick auf das Aufgabenblatt, AS für kombinierte Rezeptions- Schreib- Aktivitäten; vgl. 6.2.4). Revisionen wurden als Aktivitätstyp in der Beobachtungszeile notiert und die Veränderung im Text in der Textzeile vermerkt: Tilgungen (RevT) scheinen als durchgestrichene Passagen und spätere Einfügungen als eingeklammerte Passagen auf.

Bei der an die Schreibphase unmittelbar anschließenden Retrospektion wurde der Text vom Beobachter oder von der Probandin noch einmal laut vorgelesen, wobei die Probandinnen aufgefordert waren, den Lesevorgang zu stoppen, wann immer Erinnerungen an besondere Probleme und Lösungsaktivitäten, die während des Schreibens aufgetreten sind, auftauchen und diese zu verbalisieren. Die Verhaltensnotate dienten dabei als zusätzliche kontextuelle Hinweise, um den Erinnerungsprozess zu aktivieren; im Konkreten wurden bei auffälligen Verhaltensnotaten wie z.B. längere Pausen oder umfangreichere Revisionen vom Beobachter durch allgemeine Fragen („Was war das Problem? Warum haben Sie ...?“) versucht, die Probandinnen dazu anzuregen, mögliche Problemfokussierungen, die an diesem Ort während des Schreibprozesses vorlagen, zu rekonstruieren.

Natürlich ist die Qualität solcher Daten abhängig von den individuellen (mündlichen) Sprachkenntnissen der Probandinnen und vom Grad der Reflektiertheit (die wahrscheinlich aus der Schreibexpertise resultiert), mit der das eigene Schreiben wahrgenommen wird. Außerdem darf die Erhebungsmethode nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch Verbalisierungen als Produkt vorliegen - mit allen Mehrdeutigkeiten, die der Sprache eigen sind, und damit Gegenstand von „individuellen Interpretation des Forschers, deren Reliabilität und Validität aufgrund verschiedener kritischer Punkte angezweifelt werden können.“ (Würffel 2001,174) sind.

Angesichts dieser Einwände, aber auch der geringen Fallzahl und der supplementiven Funktion retrospektiver Daten im vorliegenden Untersuchungszusammenhang wurde auf jegliche Art quantifizierender Argumentation verzichtet. Damit ist m.E. auch ein schematisches Kodieren, etwa im Sinne einer eindeutige Zuordnung von Aussagen zu strukturorientiert oder kommunikationsorientiert, wenig sinnvoll; stattdessen wurden Prozessdaten dynamisch vor dem Hintergrund diskursanalytischer Kategorien interpretiert.

Noch einmal sei darauf verwiesen, dass retrospektive Verbalisierungen niemals Einblick in die tatsächlich ablaufenden Prozesse geben, sondern bestenfalls „die subjektive Sicht des Handlungszusammenhangs - und damit die Orientierung der Person auch in vergleichbaren Situationen“ (Huber/Mandl 1994,16) wiedergeben. Dabei steht es durchaus im Einklang mit dem Un-

tersuchungsziel, dass nur solche Kognitionen erfasst werden, die eine bestimmte Bewusstheitsschwelle überschritten haben, die also für die Lernenden den Status von aktiv zu bearbeitenden Problemen hatten. Im Vordergrund der vorliegenden Fragestellung steht, ob solche Problemfokussierungen während des Schreibens überhaupt aufgetreten sind und welcher Natur sie sind, d.h. ob sie eher struktur- oder kommunikationsorientiert sind. Primär wurden diese Informationen verwendet, um Interpretationen, die sich aus der Diskursanalyse ergaben, dort wo es notwendig schien, zu stützen.

5 Materialbasis und Aufgabencharakteristika

5.1 Material und Datenerhebung

5.1.1 Untersuchte Prüfungs- bzw. Übungssätze

Das Datenmaterial setzt sich aus Bearbeitungen der Aufgabe 1 der Teilprüfung Schreiben des ÖSD-Mittelstufe-Tests zusammen. Die Texte verteilen sich auf sechs Prüfungssätze, die im folgenden aufgelistet sind:

Tab. 5.1: Prüfungssätze

		12	13	14	15	18	21
Aufgabe 1		THEATER- Abo	GHL DIE BESSERE VERBIN- DUNG	Ein Wochen- ende in Salz- burg	Das Radlerpara- dies Donauinsel	Länder dieser Welt	Utoring- Hotels: Sommer- Spezi- alangebot
Auf- gabe 2	A	Brief: Au- pair	Persönlicher Brief an Sprachlernpart- nerin	Brief an Direk- tion einer Sprachschule – Reiseroute der Abschlussreise	Brief an Verlag: Deutschlehrbuch	Artikel in Stu- dentenzeitung über Studen- tenlokal	Artikel in Zeitung für Deutschler- nende über Prak- tikum
	B	Leserbrief: Junge Eltern – alte Eltern!	Leserbrief: Freizeit vor dem Fernseher	Leserbrief: Be- ziehungen auf Distanz	Leserbrief Aber- glaube	Leserbrief: ergesunde Er- nährung/Le- bensmittels- kandale	Leserbrief: alter- native Schulen
	C	Leserbrief: Gentechnik	Leserbrief Sport	Leserbrief: Diäten mit Medikamenten	Leserbrief Ener- gieverschwen- dung	Leserbrief: Studienge- bühen	Leserbrief: Rau- chen
An- zahl		4	3 (+4 aus Schreibsitzung.)	5	14	10	4

Um ein umfassenderes Bild von der Bandbreite der Aufgabenmerkmale zu erhalten wurden zusätzlich fünf Übungssätze (aus dem Testumlauf ausgesonderte Prüfungssätze, die den Lernenden als Vorbereitungsmaterial zur Verfügung gestellt werden) hinzugezogen, auf die speziell in 5.2.2 eingegangen wird.³⁴

³⁴ Da die Nummerierung von Prüfungs- und Übungssätze nicht konkordieren (z.B. sind Übungssatz 12 und

Untersuchte Textprodukte

Insgesamt wurden 40 Textbearbeitungen untersucht, die von fünf Prüfungszentren zur Verfügung gestellt wurden: Österreich Institut Warschau, VHS Wien, Österreich Institut Budapest, das Bilinguale Gymnasium Tolnai Layos in Gyönk, das Bilinguale Gymnasium Petöfi Sandor in Mezöbereny (beide Ungarn) und das Gymnasium Dr. Karla Polesneho in Znojmo (Tschechische Republik). Dabei handelt es sich um Prüfungen, die im Zeitraum zwischen 1999 und 2001 abgehalten wurden. Die Texte wurden von mir durchgehend mit Nummern versehen, auf die in den folgenden Kapiteln verwiesen wird, wenn Belegstellen aus dem Datenmaterial zitiert werden. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Zusammensetzung der Prüfungszentren und Prüfungssätze sowie die Bewertung der jeweiligen Texte:

Tab. 5.2: Textkorpus

Nr.	PS	Prüfungszentrum	Aufgabe 1	Aufgabe 2		
				A	B	C
1	15	ÖI Warschau	(09;02232)		(08;1232)	
2	15	ÖI Warschau	(11;12332)		(08;1331)	
3	15	ÖI Warschau	(11;12233)	(11;0155)		
4	15	ÖI Warschau	(14;13343)	(13;2344)		
5	15	ÖI Warschau	(12;02343)		(10;0343)	
6	15	ÖI Warschau	(10;02233)	(12;2244)		
7	15	ÖI Warschau	(08;13112)	(0;2101)		
8	15	ÖI Warschau	(08;02222)			0
9	15	ÖI Warschau	(15;13344)	(15;2355)		
10	15	ÖI Warschau	(07;02212)		(08;2222)	
11	15	ÖI Warschau	(10;02332)			(05;1211)
12	15	ÖI Warschau	(12;03333)		(15;2355)	
13	15	ÖI Warschau	(14;12344)	(13;2344)		
14	15	ÖI Warschau	(12;03333)	(12;3333)		
15	13	VHS Wien	(14;02354)	(14;2354)		
16	13	VHS Wien	(00;- 13220)	(00;1210)		
17	13	VHS Wien	(13;03343)	(13;1354)		
18	12	Budapest	(05;01121)	(05;1121)		
19	12	Budapest	(13;13333)		(11;2243)	
20	12	Budapest	(05;02111)		(04;1021)	

Prüfungssatz 12 nicht identisch), wird mit den Abkürzungen PS und ÜS darauf hingewiesen, um welche Aufgabe es sich handelt.

Nr.	PS	Prüfungs- zentrum	Aufgabe1	Aufgabe 2		
				A	B	C
21	12	Budapest	(11;02333)		(13;2344)	
22	21	Gymn.Mezob.	(08;03221)			(8;1232)
23	21	Gymn.Mezob.	(11;02333)			(12;2343)
24	21	Gymn.Mezob.	(08;- 11233)			(9;2232)
25	21	Gymn.Mezob.	(13;03334)	(13;1354)		
26	14	Gymn.Gyönk	(10;03232)	(8;1142)		
27	14	Gymn.Gyönk	(10;12232)			(7;1132)
28	14	Gymn.Gyönk	(13;03334)			(14;2345)
29	14	Gymn.Gyönk	(13;03343)	(14;2354)		
30	14	Gymn.Gyönk	(08;02222)	(11;2342)		
31	18	Gymn.Znojmo	(08;01232)	(8;1232)		
32	18	Gymn.Mezob.	(12;03333)	(0;0345)		
33	18	Gymn.Mezob.	(15;13344)	(15;2355)		
34	18	Gymn.Mezob.	(14;03344)		(13;1354)	
35	18	Gymn.Znojmo	(13;13342)	(14;2354)		
36	18	Gymn.Znojmo	(10;02233)	(13;2344)		
37	18	Gymn.Znojmo	(10;03232)		(11;2324)	
38	18	Gymn.Znojmo	(13;13333)	(13;2353)		
39	18	Gymn.Mezob.	(12;03333)	(14;2354)		
40	18	Gymn.Mezob.	(13;03334)	(12;2244)		

5.1.2 Die ProbandInnen der Schreibsitzen

Die Probandinnen, die ihre Zeit freundlicherweise für die Beobachtungsdaten zur Verfügung gestellt haben, sind Teilnehmerinnen aus ÖSD- Vorbereitungskursen an Wiener Volkshochschulen. Insgesamt meldeten sich sechs Personen; für die Untersuchung wurde jedoch nur Material aus vier Beobachtungen herangezogen. Von den Probandinnen wurden einige biographische Informationen und Informationen zur eigenen Schreibpraxis, sowie ihrer Einstellung zum Schreiben eingeholt, die im Folgenden kurz wiedergegeben werden sollen:

Patrycia

Patrycia ist US- Amerikanerin, die seit kurzer Zeit als Redakteurin in einer Niederlassung einer großen US- Firma in Wien arbeitet. Sie hat Universitätsabschluss; neben Deutsch spricht sie als weitere Fremdsprache Französisch. Aus den Gesprächen mit Patrycia gewann ich den Eindruck,

dass ihre mündlichen Deutschkenntnisse zwar solide, aber nicht überragend waren. Schreiben ist für sie jedoch – nach eigenen Aussagen – ihre tägliche Arbeit; als Redakteurin gehört das Verfassen von E-Mails, Briefen und Berufskorrespondenz in ihrer Muttersprache zur Routine. Vor allem der formelle Brief wurde von ihr sofort als vertraute Aufgabe wahrgenommen. Auch aus ihren retrospektiven Kommentaren, z.B. zu den häufigen Revisionen während des laufenden Schreibens, kann man entnehmen, dass sie gewohnt ist, den eigenen Schreibvorgang reflektierend wahrzunehmen und bestimmte Strategien bewusst einsetzt. Schreiben mache Spaß, meint sie, es ist aber – und hier bezieht sie sich wohl für allem auf das Schreiben auf Deutsch – auch nicht leicht.

Marta

Marta ist eine junge Polin, die nach eigenen Angaben bereits über einen Universitätsabschluss verfügt; als Beruf gab sie „Ingenieur von Marketing und Management“ an. Vom ÖSD verspricht sie sich, an einer österreichischen Hochschule weiterstudieren zu können, aber auch eine berufliche Qualifikation. Zusätzlich zu Deutsch spricht sie Englisch. Martas mündliche Deutschkenntnisse schienen mir sehr viel flüssiger und sicherer zu sein als die von Patrycia. Zum Schreiben hat sie eine durchwegs positive Einstellung, obwohl ihre Schreibpaxis gegenüber Patrycia geringer ist. In ihrer Muttersprache schreibt sie mehrmals im Monat, dann vor allem E-Mails, Briefe und Tagebuch. Auf Deutsch schreibe sie – nach eigenen Angaben – jedoch täglich. Martas Schreibprozess zeichnet sich durch eine starke Orientierung am Input aus, was sich auch in großflächigen Übernahmen im Text widerspiegelt. Insgesamt bestand der Eindruck, dass sie sich der Aufgabe möglichst zeit- und kraftsparend entledigen wollte, was sich auch in den eher spärlichen Kommentaren zu ihrem Schreibprozess zeigt.

Katarzyna

Katarzyna ist etwa im selben Alter wie Marta und kommt wie sie aus Polen. Sie hat dort die Universität mit dem Magister der Wirtschaftswissenschaften abgeschlossen und spricht - neben Deutsch - Englisch als Fremdsprache. Vom ÖSD erwartet sie sich eine berufliche Qualifikation, vor allem um eine Stelle in Polen zu bekommen. Von allen vier Probandinnen verfügt Katarzyna über die geringsten mündlichen Sprachkenntnisse, was im Gespräch in langen Verzögerungen, Suche nach Worten und verständnisbeeinträchtigenden Äußerungen zum Ausdruck kam. Schreiben mache ihr nach eigenen Angaben Spaß; sie schreibe täglich in ihrer Muttersprache: E-Mails, Briefe, Tagebuch und offizielle Briefe. Diese Erfahrung fand im aktuell beobachteten Schreibprozess und in ihren Äußerungen dazu jedoch keinen Niederschlag. Katarzyna war mehr als die

anderen Probandinnen mit dem Finden von Inhalten und formalen Regeln beschäftigt. „Was weiter“ war ihre häufigste Charakterisierung der Problemfokussierungen in den Schreibpausen. Andererseits war sie mehr als Marta bemüht, ein angemessenes Produkt zu verfertigen und zeigte sich auch in der retrospektiven Verbalisierung sehr kooperativ.

Ewa

Auch Ewa kommt aus Polen, ist aber etwas älter als Marta und Katarzyna und lebt schon seit zehn Jahren in Österreich, wo sie zusammen mit ihrem Mann eine Baustofffirma betreibt. Als Schulabschluss hat sie „Mittlere Reife“ angegeben. Sie verfügt neben Deutsch über keine zusätzlichen Fremdsprachenkenntnisse. Ewa spricht fließend und nahezu perfekt Deutsch, ihre Herkunft verrät sich nur durch einen leichten Akzent. Ihre Deutschkenntnisse hat sie ungesteuert erworben, womit sie auch ihre Unsicherheit beim Schreiben erklärt. Ewa gibt an, dass ihr Schreiben sehr schwer fällt und sie auf Deutsch und in ihrer Muttersprache so gut wie nie schreibt. Dies war auch für sie die Hauptmotivation, einen ÖSD-Vorbereitungskurs zu besuchen: „Ich wollte richtig Schreiben lernen.“ Eine persönliche Notwendigkeit das ÖSD abzulegen besteht jedoch für sie nicht. Auf Ewas mangelnde Schreiberfahrung ist wohl auch zurückzuführen, dass sie als einzige mit dem vorgegebenen Zeitrahmen nicht zurechtkam und die Bearbeitung der zweiten Aufgabe abbrechen musste, wobei ihr vor allem das Bereitstellen von Inhalten besonders zu schaffen gemacht habe. Im Gegensatz zum eher schleppenden Schreibprozess zeigte sich Ewa jedoch als die auskunftfreudigste aller Probandinnen. Sie war die Einzige, die keiner Aufforderungen zu Verbalisierungen bedurfte und initiierte beim retrospektiven Durchgehen des Textprodukts von Anfang an Kommentare zu den während des Schreibens auftretenden Problem- und Aufmerksamkeitsfokussierungen.

5.2 Aufgabencharakteristika

Im folgenden Abschnitt sollen Charakteristika der Aufgabe 1 aus den vier Prüfungssätzen besprochen und bezüglich möglicher Konsequenzen für die erwartete Antwort evaluiert werden.

Die Analyse erfolgt auf der Ebene des Inputs, des Situationskontextes und der Genre-Struktur, sowie hinsichtlich spezifischer Effekte die sich aus der Interaktion zwischen Input-Beschränkungen und Genre-Struktur ergeben.

5.2.1 Der Aufgaben-Input

Format und Anweisungen:

Das Input-Format zerfällt in vier im Layout deutlich getrennte Bereiche:

- in einen "Vorspann", der die Aufgaben situativ einbettet und den Schreibauftrag enthält.
- in einen Text, von mir in der Folge als "Input-Text" bezeichnet, der als möglicher authentischer Text in der Situation vorkommen kann und die TK mit weiteren Informationen, gleichzeitig aber mit verbalem Input für ihre Textproduktion versorgt; und schließlich
- die Vorgaben³⁵, also die inhaltlichen Punkte, die in der Textproduktion bearbeitet werden sollen und damit Vergleichbarkeit in der prinzipiellen Unvergleichbarkeit eines offenen Antwortformats gewährleisten sollen.
- Allgemeine Testanweisungen, die für alle Prüfungssätze gleich lautend auf die Mindestlänge des Textes und auf spezielle Erfordernisse der Aufgabe (Vorgabenbearbeitung, Textformalia) hinweisen.

In den untersuchten Prüfungssätzen weisen diese immer wiederkehrenden strukturellen Merkmale einige Unterschiede hinsichtlich Format und Sprache auf, die in Tab. 5.3 dargestellt sind.

³⁵ In der Folge verwende ich die Abkürzungen V1, V2, V3, etc. , wobei die Zahl auf die Reihenfolge des Auftretens der Vorgaben im entsprechenden Prüfungssatz Bezug nimmt.

Tab. 5.3: Aufgabencharakteristika ausgewählter ÖSD- Prüfungs- und Übungssätze

Übungssatz-Nr.	ÜS2	ÜS3	ÜS7	ÜS9	ÜS12	12	13	15	14	18	21
Titel	„Profil“	„Hotel Vienna“	Wohnqualität	Seminare	Sportzentrum Nussdorf	Theater-Abo	GHL	„Wunderbar radbar“	Reisen mit der Bahn	Länder dieser Welt	Sommer-Spezialangebot
Thema	Presse/Vertragsbindung	Urlaub	Wohnen	Bildung	Freizeit	Freizeit	Kaufen/Handel	Freizeit	Freizeit/Urlaub	Freizeit/Reisen	Freizeit/Urlaub
Input											
Schreibauftrag											
Situation/Anlass	Kündigungsfrist für Abo überschritten	Unzufriedener Hotelgast	Wohnqualität durch Restaurant beeinträchtigt.	An Seminar nicht teilnehmen können	Ein Tag im Sportzentrum	Unzufriedener Theater-Abo-Kunde	Unzufriedener Telefontkunde	Unzufriedener Leser	Unzufriedener Kunde	Leser-Feedback	Kritik eines unzuf. Kunden
Genzeichnung	Möchten kündigen, schreiben an Profil	Reklamationsbrief	Ansuchen um, schreiben.	Absagen, erkundigen, Brief	Brief	Beschweren, Brief	Schreiben	schreiben, um sich zu beschweren	schreiben, um sich zu beschweren	Brief	Brief
Sender	Kunde	Kunde	Mieter	Seminarteilnehmer	Gast/Kunde	Abo-Kunde	Kunde	Leser	Kunde/Gast	Leser	Kunde
Adressat	Anbieter	Anbieter	Vermieter	Seminarleiter	?? (Betreiber)	Abo-Abteil. des Theaters	Telefon-Anbieter	Autor eines Radtourenführers	Reisebüro	Redaktion	Reisebüro
Ziel	Auflösung des Vertrages	Unzufriedenheit äußern, Entschädigung erhalten.	Reduzierung der Miete	Teilnahme absagen; Informationen einholen.	Fragebogen beantworten, Meinungen äußern.	Unzufriedenheit äußern.	??	beschweren	beschweren	Kritik äußern, Verbesserungsvorschläge.	Kritik äußern
Länge											
WS											
Input-Text											
Genre	Vertragstext	Werbeprospekt	Mietvertrag	Seminarangebot	Werbeanzeige	Werbeanzeige	Werbeanzeige	Empfehlung einer Radtour	Werbung für ein Reiseangebot	Werbung für ein Reisemagazin	Werbung für ein Reiseangebot
Präsentationsform	Verbal	Verbal	Verbal	Verbal	Verbal	Verbal + graph. Symbole	Verbal	graphisch + verbal	verbal	verbal	verbal
Informationstyp	Abstrakt	Konkret	Konkret	Abstrakt	Konkret	Konkret	konkret/abstrakt	konkret	konkret	konkret/abstr.	konkret
Natürlichkeit	Vereinfacht, gekürzt	Vereinfacht	Auszug	Vereinfacht, gekürzt.	Vereinfacht	Vereinfacht bzw. fiktiv	Vereinfacht	vereinfacht	vereinfacht	vereinfacht	vereinfacht
WS/Registrier	tlw. jurist. Fach-WS	Allg.	Wohnen/Immobilien-WS (10/26)	Variabel (Seminarinhalte)	WS aus Freizeitindustrie Biosuna, Heilmassage,...	Theater	WS aus Technik, Handel	Freizeit/Topographie: Rast, Strecke, Route, Steigung;	Freizeit/Reisen	Printmedien/Reise	Freizeit/Reisen
Länge	46W./71 =46/7	27W./81 =27/8	28W./91 (16)	70W./221	32W./111 =32/11	116W./171 =116/17	115W./141 =115/14	42W./91 =42/7	60W./111 =60/11	98W./151 =98/15	70W./81 =70/8
Syntax	Komplexe Syntax.	Stichworte, Nominal	Stichworte, Nominal	Stichworte/Termine/Preise	Stichwörter	Überschrift.+ausform.Text	Ausformuliert	Stichwörter	elliptisch/tlw. ausform.	ausformuliert/tlw. ellipt.	ausformuliert/tlw. ellipt.
Vorgaben											
Länge	44W./5(+Vorschläge: 9)	22W./41 (31)	23W./71	23W./41 (+2)	41W./111 (71)	18W./51	23W./51	15W./51	21W./61	14W./41	16W./41
WS	Allg.; vereinzelt Vertragssprache	allg.; vereinzelt gehoben/„Gegebenheiten“	Allg., tlw. gehoben/thematisch (Geruchsbelastigung, Restaurant-betrieb; Gastgarten)	Allg.	gehoben/formell: Ausstattung, Personal, Angebot, Verbesserungsvorschläge, Einsendungen,...	Allg.	Allg. (gutschreiben)	allg.	allg.	allg./tlw. spez. („Zustellung“)	tlw. spez. (ausgebucht, kostenpflichtig, Angebot)
Syntax/Organisation	Ausformulierte Fragen	Ausformulierte Fragen	Ellipt. Sätze	Ausform. Fragen	Stichwörter	Ellipt. Nominal- und Part.-konstr.	Ellipt. Konstruktionen	elliptisch	elliptisch	elliptisch	elliptisch
Verteilung	1/5 (1/9)	1/3 (8/8 zur Wahl)	7/7 (3/9)	2/4 (22/22-auswahl)	3/11	3/5 (5/17)	5/5 (6/14)	4/5 (2-3/7)	6/6 (5/11)	4/4 (4/15)	4/4 (4/8)
Präsentationsform	Kompakt	Kompakt	Verteilt	Kompakt	Kompakt	Kompakt	Verteilt	kompakt	verteilt	verteilt	verteilt
Art der Beschränkung	offen mit konkreten Beispiel-Vorschlägen	offen mit Wahlmöglichkeit	geschlossen; durch ellipt. Sätze und Zuordnungspfeile gel.	offen; 2 Beispiel-Vorschläge	offen	geschlossen	geschlossen	geschlossen	geschlossen	geschlossen	geschlossen
Beziehung zwischen Input-Text und Vorgaben			Prädikat; Antonymie, Attribut + Erweiterungen				metasprachlich Korrektur, lok. Erg.	lokale Erg., Korrektur,	Ergänzung; Korrektur; Synonyme;	Ergänzung; Korrektur; Synonyme.	

Auf einige dieser prinzipiell testrelevanten Methodenmerkmale soll anhand der nach Bachman 1990 adaptierten Kriterien (vgl. 4.2.2) kurz eingegangen werden.

Zunächst zum Inputformat: Die Präsentationsform ist überwiegend verbal. Nonverbale graphische Merkmale haben in den meisten Fällen ornamentalen Charakter. Eine Ausnahme ist der Input-Text von PS15, wo die Skizze einer Radweg-Strecke die verbalen Elemente organisiert.

Ein augenfälliges Input-Merkmal ist die Präsentationsform der Verknüpfung von Vorgaben und Input-Text. Während die Vorgaben in PS12 und PS15 in einem layoutmäßig eigenständigen Block zusammengestellt sind („kompakt“), werden sie in den anderen Prüfungssätzen als direkt in den Input-Text eingefügten „Notizen“ präsentiert, wobei Pfeile auf den genauen Bezug im Text verweisen („verteilt“).

Die Länge des Input-Textes variiert in den einzelnen Prüfungssätzen beträchtlich - von 42 Wörtern in PS15 bis zum fast Dreifachen in PS12 und PS13 (115 bzw. 116 Wörter), die Schwankungsbreite des Vorgabenumfanges ist mit 15 bis 23 Wörtern dagegen geringer. Die Variationsbreite im Wortumfang entspricht ungefähr der Variation im Informationsumfang – hier als Anzahl der Informationseinheiten angegeben, die einem Teilsatz mit finitem Verb entsprechen. Das Verhältnis zwischen Wortanzahl und Anzahl der Informationen gibt dabei einen ersten Hinweis auf die Komplexität der Sprache des Input-Textes. Sie reicht von relativ einfachen Informationseinheiten in PS14 und 15 (durchschnittlich 5,45 bzw. 6 Wörter pro Information) bis zu ziemlich komplexen Strukturen in PS13 und 21 mit 8,21 bzw. 8,75 Wörtern). Insgesamt bewegen sich die untersuchten Prüfungssätze aber auf einem relativ hohen Niveau verglichen mit den Übungssätzen, die in der Regel eine durchschnittliche Informationslänge von etwas über 3 Wörtern haben.

Der Input-Text hat auf der einen Seite eine entlastende Funktion, indem er Kontextualisierungshinweise und verbales Material für Übernahmen bereitstellt. Er stellt auf der anderen Seite aber immer auch eine Herausforderung an die Rezeptionsleistung dar. Allerdings ist niemals der gesamte Input-Text für die Textproduktion von unmittelbarer Bedeutung. Er muss nur soweit gelesen und verstanden werden, wie er für die Verarbeitung der Vorgaben Relevanz besitzt. Neben der Länge ist m.E. daher auch das Verhältnis von Vorgaben und Input-Text von Interesse, das mit der Bachman-Kategorie „Verteilung“ in Zusammenhang gebracht werden kann (vgl. 4.2.). Es ist in der Tabelle in beide „Richtungen“ ausgewiesen: als Anteil der Vorgaben, die einen Bezug zum Input-Text aufweisen, und (komplementär) als Anteil der Informationseinheiten des Input-Textes, die für die Verarbeitung der Vorgaben Relevanz haben. Der erste Wert ist für ver-

teilte Vorgaben natürlich immer erschöpfend, da ja durch die Präsentationsform alle Vorgaben mit dem Text verknüpft sind. Bei Aufgaben mit kompakter Vorgabenpräsentation haben jedoch nicht alle Vorgaben einen Bezug zum Input-Text. Umgekehrt sind auch bei erschöpfender Vorgaben-Input-Verknüpfung bestenfalls Teile des Input-Textes für die Aufgaben-Bearbeitung von Relevanz, in der Regel weniger als die Hälfte, wie die Werte für die Prüfungssätze 31,14 18 und 21 zeigen, wobei PS18 besonders hervorsteht, wo nicht einmal ein Drittel der Input-Informationen einen Bezug zu den eigentlichen Schreibvorgaben haben.

Der inhaltlich-thematische Fokus liegt eindeutig auf Freizeit mit einem deutlichen Schwerpunkt auf den Themenkomplexen Urlaub/Reise/Fremdenverkehr. Eine Ausnahme bildet hier nur PS13, dessen Thema einem eher technischen Zusammenhang entstammt. Dies bringt es auch mit sich, dass der Input-Text einen teilweise spezielleren Wortschatz hat („Verbindung“, „Guthaben“, „freischalten“, etc.) als die anderen Prüfungssätze, die mit dem lexikalischen Material aus allgemeinen lebensweltlichen Bereichen auskommen. Die Syntax der Input-Texte variiert – zum Teil in Wechselbeziehung zur Länge - beträchtlich. Sie reicht von einfachen Stichworten in PS15 bis zu ausformulierten Sätzen mit Merkmalen syntaktischer Komplexität (erweiterte Attribute, koordinierte Satzverbindungen, Parenthesen, etc.) in PS13. Auf Textebene sind die Input-Texte als abgeschlossene kommunikative Einheiten, die allgemein bekannten Genres wie Werbeprospekt, Routenbeschreibung eines Wander-/Radtourenführers u.ä. entsprechen sollen, konzeptualisiert. Ihr Charakter als in der Situation verankerter Kommunikationsakt wird zunächst durch die graphische Gestaltung angedeutet, durch die der Input-Text vom restlichen Aufgaben-Input getrennt wird. Als Hinweise auf das Genre dienen Schlüsselwörter im Titel („Angebot“, „billiger telefonieren“), und werbetypische Sprechakte wie z.B. als direkte Imperative realisierte Aufforderungen, Versprechen, etc..

Die sprachlichen Charakteristika der Vorgaben sind – ihrer Funktion entsprechend – wesentlich einfacher. Sie bestehen aus isolierten Stichworten, die durch Input-Text-Informationen ergänzt werden müssen oder aus elliptischen Sätzen, die ein infinites Verb, zum Teil sogar finite Verben enthalten (z.B. in PS21: „Angebot gilt nur in 5 Hotels“). Die TK müssen die Vorgaben also syntaktisch und semantisch ergänzen. Verteilte Vorgaben sind dabei meistens durch Elemente des Input-Textes aufzufüllen, auf die der Pfeil verweist; z.B. ist das Argument für die Vorgabe „oft langweilig“ (PS18) durch „Reiseberichte“ zu ergänzen. In vielen Fällen müssen die Kandidatinnen zusätzlich noch einen intertextuellen Bezug zum Input-Text herstellen, um den funktionalen Sinn der Vorgaben zu interpretieren: „Angebot gilt nur in 5 Hotels“ erhält seinen Sinn

als Kritikpunkt z.B. erst durch den Bezug zu „Angebot: 35 Hotels“ im referierten Werbeprospekt des Reiseveranstalters. Die Beziehung zwischen Vorgaben und Input-Text kann funktional-semantic semantisch entweder als „Korrektur“ charakterisiert werden, wo eine inkorrekte Information aus dem Input-Text in der Vorgabe richtiggestellt wird (z.B. „Angebot: 35 Hotels“ vs. „Angebot gilt nur in 5 Hotels“, vgl. das Beispiel aus PS21 oben) oder als Attribut, wo eine Angabe im Input-Text durch einen wertenden Ausdruck in der Vorgabe evaluiert wird (z.B. "Reiseberichte" vs. „oft langweilig“, vgl. Beispiel aus PS 18 oben).

Voraussetzung für eine angemessene Bearbeitung der Vorgaben ist also eine angemessene Rezeption des Inputs, die über die Interpretation der manifesten Verbalelemente hinausgeht. Diese Minimal-Interpretation, die für die Produktion einer erwarteten Antwort notwendig (aber nicht unbedingt hinreichend) ist, bezeichne ich als Default-Interpretation (vgl. Beaugrand/Dressler 1981). Die Default-Interpretation der Vorgaben in PS15 umfasst z.B. die in Klammern stehenden inferierten Ergänzungen:

(Die Strecke ist) für Kinder zu schwierig.

(In der Beschreibung gibt es) keine Zeitangaben.

Im Lusthaus (gibt es) ungünstige Öffnungszeiten und hohe Preise.

(Auf der Strecke sind) Behinderungen durch Baustellen.

Zur korrekten Interpretation müssen manifeste sprachliche Strukturen von Vorgaben und Input semantisiert und mögliche Beziehungen zwischen den Vorgaben- und Input-Text-Bedeutungen inferiert werden. Oft dient sprachliches Material wie Partikeln als zusätzliche Kennzeichnung: Zum Beispiel wird die funktionale Beziehung zwischen dem Input in PS13 („schon einen Tag nach Ihrer Anmeldung freigeschaltet“) und der Vorgabe („erst 4 Tage später!“) wesentlich durch die Partikeln „schon“ und „erst“ gestiftet.

Vorgaben sind testmethodisch gesehen Beschränkungen (vgl. 4.2.2.), die die Reaktionsmöglichkeiten der TK – in diesem Fall auf inhaltlicher Ebene – eingrenzen. Ich unterscheide zwischen offenen Beschränkungen in Form von W-Fragen und geschlossenen Beschränkungen in Form der oben besprochenen elliptischen Konstruktionen, die zu vollständigen Aussagen bzw. Sätzen ergänzt werden müssen. Erstere lassen den TK mehr Entscheidungsfreiheit, letztere nötigen den TK zusätzliche Verarbeitungs- und Inferenzleistung ab.

Eine andere Form von Wahlfreiheit liegt mit den Selektionsmöglichkeiten vor. In ÜS9 müssen die TK z.B. aus verschiedenen Input-Einträgen (in diesem Fall handelt es sich um Seminarangebote) wählen; in ÜS3 dient der Input-Text als inhaltliche Materialbasis, aus der zur Bearbei-

tung der offenen Vorgaben Selektionen getroffen werden können. Die von mir untersuchten Prüfungssätze bieten keine dieser Wahlmöglichkeiten. Es handelt sich um durchgehend geschlossene Vorgabenformate ohne Selektionsmöglichkeiten.

5.2.2 Situation/Kontext

Das globale Handlungsziel wird in den Testaufgaben durch die Genrebezeichnung und durch weitere inhaltliche Spezifizierungen, die Situationsmerkmale und Schreibmotivation umfassen, festgelegt. In den untersuchten Aufgaben finden sich folgende explizite Handlungsziele:

- Hinweis auf Motivation *nicht Ihren Vorstellungen entsprachen (14;15), versprochenen Punkte nicht erfüllt (13), schlechte Erfahrungen (12)*
- generelle Gattungsbezeichnung *Brief (PS18 und 21);*
- Handlungsziel: *Kritikpunkte (21) , sich beschweren (PS14,15);Verbesserungsvorschläge (18).*

Das Kompositum "Beschwerdebrieft" weist darauf hin, dass eigentlich zwei Genres vorliegen: der formelle Brief und darin eingebettet die Beschwerde (vgl. Heinemann/Viehweger 1991). Beide Gattungen schaffen Strukturzwänge (die sich zum Teil widersprechen): Während der formelle Brief eindeutig eine Gattung der Distanzkommunikation für die Kommunikation mit anonymisierten Instanzen (Behörden; Geschäftsstellen) ist und daher auch alle Merkmale formellen Sprechens wie Sachlichkeit, Objektivität und Expliztheit aufweist, ist die Beschwerde ein genuin mündliches Genre, das ursprünglich in privaten Domänen beheimatet ist. Auf diese näher sprachliche Ausformung bezieht man sich allerdings eher mit dem alltagssprachlichen Ausdruck "(sich) beschweren (über)".³⁶

Die Beschwerde im formellen Sinn tritt hingegen unter leicht veränderten Bedingungen auf. Die kontextuelle Konfiguration der Beschwerde, wie sie in der Aufgabe 1 des ÖSD als authentischer Schreibanlass fungiert, soll im folgenden kurz skizziert werden.

Handlungsfeld:

Ein konstitutives Merkmal des Handlungsfeldes von Beschwerdebriefen ist die Dissens- Situation. Da sich Beschwerden aber von anderen dissensorientierten Genres wie z.B. Kritik oder Tadel deutlich absetzen, soll die spezifische Eigenart des Beschwerde- Dissenses etwas näher erläutert

³⁶ Zur mündlichen Ausprägung von Beschwerden vgl. Günthner 2000; Trosborg 1995.

werden.

Die Situation, in die eine Beschwerde eingebettet ist, zeichnet sich durch einen für den Autor unbefriedigenden, defizienten Zustand aus ("Mangelzustand"). Der beschwerdewürdige Mangel kann in verschiedensten Lebensbereichen auftreten, ist aber generell immer auf Konflikte im Zusammenleben von Menschen zurückzuführen. In eher privaten, alltagsweltlichen Zusammenhängen können z.B. die Ruhestörung durch einen Nachbarn oder Konflikte zwischen Mitarbeitern am Arbeitsplatz einen Mangel darstellen. Typischerweise sind Beschwerdesituationen jedoch innerhalb von institutionell geregelten Handlungsdomänen wie Waren- oder Dienstleistungsaustausch oder Amtshandlungen anzutreffen.

Der Mangelzustand allein ist noch kein hinreichendes Kriterium; nicht jeder defiziente Zustand ist schon Anlass für eine Beschwerde. Die Lärmbelastung einer stark befahrenen Straße stellt z.B. für Betroffene einen defizienten Zustand dar, solange sich aber ein Recht auf Ruhe nicht stichhaltig begründen lässt, können sie dagegen nicht Beschwerde führen. Ein weiteres konstitutives Merkmal von Beschwerdesituationen ist somit, dass der Beschwerdeführer einen Anspruch auf einen Norm-Zustand erheben kann. Dieser Anspruch kann aus allgemeinen Erwartungen und Normen abgeleitet sein. Zum Beispiel sind mit einem bestimmten Warenangebot konventionell bestimmte Eigenschaften verbunden – ein technisches Gerät sollte funktionieren, das Essen sollte schmecken, eine angebotene Telefon-Hotline sollte erreichbar sein oder eine Radtourenführer sollte korrekte Fakten beschreiben, um nur einige Beispiele aus den Prüfungsaufgaben des ÖSD zu nennen. Ansprüche müssen unter Umständen aber auch mit Hinweis auf spezifischere Quellen legitimiert werden. Der Anspruch, dass das Hotel in Stadtzentrum liegen soll, lässt sich z.B. nur begründen, wenn ein entsprechendes Angebot des Veranstalters vorliegt.

Die Zuschreibung eines Mangels kann also nicht allein aus den Eigenschaften eines Zustandes (oder Gegenstandes), sondern nur in Relation zu einer Norm oder Erwartung erfolgen, auf die Anspruch erhoben werden kann. Dem Mangel steht somit immer ein wünschenswerter und erwartbarer Zustand gegenüber. Es muss aber auch gewisse Auswirkungen materieller oder immaterieller Natur geben, um den Aufwand einer Beschwerde zu rechtfertigen. Die Schwere des Mangels bestimmt sich einerseits aus dem Schaden, den die Beschwerdeführerin davonträgt, wenn sie z.B. einen finanziellen Verlust oder physische Unannehmlichkeiten hinnehmen musste, andererseits aus dem Verhältnis zwischen Mangel und Anspruchsbegründung. Werden etwa fundamentale Erwartungen enttäuscht, so ist der Schaden als gravierender einzustufen als wenn eher marginale Bereiche der Nützlichkeit, Bequemlichkeit etc. berührt sind.

Üblicherweise kann man sich über Schäden, die durch Naturgewalten oder allgemeine Entwicklungen entstanden sind, nicht beschweren. Ein drittes konstitutives Kriterium ist daher - neben Mangel bzw. Schaden und Anspruch auf eine Norm - das Vorhandensein eines Urhebers für den Schaden, der als konkrete Person oder als Institution in Erscheinung treten kann. Relevant ist in diesem Zusammenhang, dass es eine Instanz gibt, die für den Schaden verantwortlich gemacht werden kann. Der Adressat der Beschwerde ist dabei nicht zwingend identisch mit dem Verantwortlichen. Im Falle eines institutionellen Schadensverursachers kann es sich bei dem Adressaten auch um einen (mehr oder weniger) anonymen Vertreter der Institution handeln, der nicht persönlich verantwortlich gemacht werden kann. Vor allem in mündlicher Kommunikation spricht man aber auch dann von einer Beschwerde, wenn der Adressat ein völlig unbeteiligter Dritter ist. Da sich solche indirekten Beschwerden³⁷ in ihrer kommunikativen Funktion grundsätzlich von den hier behandelten Beschwerdebriefen unterscheiden, können sie für die weiteren Ausführungen jedoch vernachlässigt werden.

Situationsteilnehmer:

Kommunikationsrelevante Merkmale betreffen einerseits das Verhältnis, in dem die Kommunikationsteilnehmer zueinander stehen, andererseits deren individuelle Eigenschaften. Das Verhältnis zwischen den Kommunikationsteilnehmern soll hier anhand der Faktoren soziale Nähe - Distanz, Symmetrie/Asymmetrie, Bekanntheit und relative Position im Kommunikationsgeschehen analytisch aufgefächert werden. Dazu kommt das auf die individuelle Disposition bezogene Merkmal der emotionalen Involviertheit.

Der Grad der sozialen Nähe/Distanz ist davon abhängig, ob die Teilnehmer als Personen miteinander in Kontakt treten oder in der Funktion einer bestimmten Rolle, die ihnen innerhalb einer Institution zukommt. Dieser Parameter ist vom Feld, in dem die Beschwerde erfolgt, abhängig. In Alltagszusammenhängen können Autor und Adressat persönlich bekannt sein (soziale Nähe), während in institutionellen Domänen die Kommunikationspartner als Rollenträger wie z.B. Kunde und Verkäufer, Mieter- Vermieter, Autor - Leser, etc.³⁸ fungieren, und ein Adressat häufig (v.a. wenn sich die Beschwerde an eine Behörde oder einen großen Konzern richtet) auch nicht persönlich identifizierbar ist. In diesen Fällen fehlt ein persönlicher Ansprechpartner; der

37 vgl Boxer 1996. Mit indirekten Beschwerdebriefen, die im Namen einer (sozialen, ethnischen) Gruppe an die Allgemeinheit gerichtet sind und in einer Zeitung veröffentlicht werden, beschäftigen sich Hartford/Mahboob 2004.

38 Die Dominanz der Rollenidentität wird mitunter als Kriterium für soziale Distanz und konzeptionelle Schriftlichkeit schlechthin definiert. Vgl. Meyer 1992.

Leser ist in der Regel nur ein Vertreter des eigentlichen Adressaten (z.B. ein Sachbearbeiter), der nicht persönlich involviert und funktionell auf die Rolle des unbeteiligten Rezipienten und Mittlers reduziert ist. Die meisten ÖSD- Aufgaben geben Situationen mit großer sozialer Distanz vor. Eine Ausnahme bildet PS15. Hier kann der Adressat persönlich für den Mangel verantwortlich gemacht werden, was die Distanz zwischen den Kommunikationspartnern verringert.

Mit Symmetrie/Asymmetrie ist das Verhältnis hinsichtlich Status und relativer Macht gemeint. Ein asymmetrisches Verhältnis liegt z.B. vor, wenn sich ein Student bei seinem Professor beschwert (vgl. Murph/Neu 1996) oder umgekehrt, ein Vorgesetzter bei seinem Mitarbeiter. Beschwerden im Zusammenhang mit Warentransaktionen, wie sie in den ÖSD- Aufgaben hauptsächlich aufscheinen, sind hingegen durch Statussymmetrie gekennzeichnet, wo also weder der Kunde noch der Anbieter über seinen Partner verfügen kann.

Teilnehmer können in der aktuellen Situation eine bestimmte Position einnehmen. Agieren sie im Bewusstsein, dass sie einen Anspruch auf etwas haben, handeln sie aus einer starken oder offensiven Position heraus. Fehlt die Legitimationsgrundlage für diesen Anspruch, so befinden sie sich in einer defensiven Position. Ist die Position gleichwertig, spreche ich von kooperativen Situationen. Beschwerdeführer agieren somit aus einer offensiven Position heraus; Bewerbungen oder Ansuchen sind dagegen eher defensive Kommunikationsakte. Im Gegensatz zum situationsübergreifenden Status ergeben sich die Positionen der Interagierenden aus den aktuellen Kommunikationsanforderungen.³⁹

Die relative Bekanntheit zwischen den Teilnehmern ergibt sich aus der Kontakthäufigkeit. Dieses Merkmal ist vor allem relevant in Hinsicht darauf, wieviel an geteiltem Wissen der Autor beim Adressaten voraussetzen kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass Autor und Leser in institutionellen Beschwerdesituationen einander nicht bekannt sind.

Ein Merkmal, das die individuelle Disposition des Sprechers oder Autors eines Beschwerdebriefs betrifft, ist seine emotionale Involviertheit. Motiv oder Ziel in den ÖSD- Beschwerdesituationen ist ja oft gerade, seinem Ärger über erlittenen Schaden Luft zu machen, während sachbezogenere Ziele wie z.B. die Forderung nach Regress eine untergeordnete Rolle spielen. Generell ist die emotionale Involviertheit der Teilnehmer hoch, wenn der Kommunikationsgegenstand oder - anlass mit dem subjektiven Erleben des Sprechers verknüpft ist, hingegen gering, wenn es keinen oder einen geringen Bezug zwischen Gegenstand und Sprechersubjektivität gibt.

³⁹ Wie Untersuchungen aus dem Gebiet der interkulturellen Pragmatik zeigen, dominiert im Fall eines Konflikts zwischen Status und Position erstere die Situationswahrnehmung und das kommunikative Verhalten. So reagieren Lernende in Rollenspielen als statusniedrigere Mitarbeiter auch defensiv, wenn sie sich in einer offensiven Position befinden, also z.B. von den Vorgesetzten Fehler begangen wurden.

Situationsmodus:

Der Situationsmodus betrifft in erster Linie Kanal und Medium der Kommunikation.

Dominierendes Merkmal des Situationsmodus für Beschwerdebriefe ist die Schriftlichkeit. Damit sind weitere kommunikative Grundbedingungen festgelegt, auf die in Kap. 3.2.2.2 bereits eingegangen wurde: die räumliche und zeitliche Trennung von Produktions- und Rezeptionssituation, das Fehlen einer unmittelbaren Hörer/Adressaten-Rückmeldung und die Beschränkung auf den visuellen Kanal und zeitlich gedehnte Produktions- und Rezeptionsbedingungen.

Der Kanal ist noch einmal durch die formalen Eigenschaften der Textsorte formeller Brief unter spezifiziert. Bestimmte Textsortenkonventionen wie Anrede oder Betreff können dabei als moduspezifische Ausformungen kommunikativer Grundmuster gedeutet werden.

Ein weiteres Merkmal, das ich dem Handlungsmodus zurechne, ist der Kommunikationsanlass. Mit dieser Kategorie wird erfasst, ob kommunikative Handlungen auf Initiative des Autors/Sprechers erfolgen oder reaktiv sind, also erst durch Aufforderung des Adressaten ausgelöst werden. Letzteres ist zwar eher in der mündlichen Kommunikation üblich, bestimmte Antwortformate in der schriftlichen Kommunikation können allerdings auch als reaktive Formen verstanden werden.

Genre-Netzwerk:

Da die Situationen in ÖSD-Aufgaben nicht immer homogen sind, sollen hier auch kontextuelle Variationen genauer betrachtet werden, die möglich sind oder in ÖSD-Sätzen tatsächlich implementiert wurden. Veränderte Variablen ergeben Kontexte, die mit Beschwerden in dem hier gemeinten Sinn mehr oder weniger verwandt sind. Die Veränderung einer Variable zieht dabei oft die Veränderung anderer Variablen nach sich. Die alltagssprachlichen Genre-Bezeichnungen für solche variierten Konfigurationen können als Indikator der relativen Nähe oder Ferne zur Beschwerde gewertet werden. Solche Mengen von "verwandten" Genres werden von Martin (vgl. Martin 1985) als Genre-Netzwerk bezeichnet.

Eine marginale Veränderung der Beschwerdesituation betrifft die Schwere des Schadens. Entsteht dem Autor aus dem Mangel kein persönlicher Schaden wie in PS13, 15, 18 und 21, nimmt das Schreiben den Charakter einer neutralen Rückmeldung an den Verantwortlichen an, die unter Umständen auch Verbesserungsvorschläge enthalten kann. In diesem Fall rücken für eine Beschwerde konstitutive Kontextmerkmale wie Anspruch auf Normalzustand und emotionale In-

volviertheit in den Hintergrund.

Auch eine Veränderung des Schreibansatzes von initiativ auf reaktiv bewirkt einen Genrewechsel. Im alltagssprachlichen Verständnis werden Beschwerdebriefe eher initiativ verfasst; Rückmeldungen, die vom Adressaten erwünscht und erbeten sind wie in PS18 und ÜS12, verleihen der Situation dagegen einen eher kooperativen Charakter mit geringer emotionaler Involviertheit, auch wenn die Dissens-Situation (wie in PS18) grundsätzlich beibehalten wird. Alltagssprachlich werden solche Kommunikationsformen daher eher als Feedback, Verbesserungsvorschläge oder Lesermeinungen bezeichnet.

Beschwerden und Beschwerdebriefe zielen prinzipiell nicht auf eine konkrete Reaktion des Adressaten ab. Ihre primäre Funktion ist es, dem Verantwortlichen die eigene Unzufriedenheit über einen Defizienz-Zustand mitzuteilen. Damit kann zwar auch der Zweck des Informierens verbunden sein, im Vordergrund steht aber m.E. der expressive Ausdruck einer emotionalen Verfasstheit, auch wenn damit v.a. in alltagsweltlichen Zusammenhängen die Hoffnung auf eine Situationsveränderung verbunden sein kann (z.B. dass der Nachbar in Zukunft den Fernseher leiser stellt). Steht hingegen eine Regressforderung im Zentrum der Aufmerksamkeit wie in ÜS3, spricht man eher von einer Reklamation, auch wenn die Beschwerde über die reklamierte Ware einen zentralen Bestandteil der Reklamationsaktivität bildet.

Während der Sprecher/Autor in der typischen Reklamation aus einer offensiven Position heraus eine Forderung stellt, befindet sich der Autor in ÜS7 in einer defensiven Position. Wie in der Beschwerde bildet ein Mangel bzw. Schaden den Ausgangspunkt der Kommunikation. Anders als bei einer Beschwerde muss in dieser Situation die Legitimität seines Anspruchs aber erst begründet und vermittelt werden, um den Kommunikationserfolg sicherzustellen.

In einer defensiven Position befinden sich auch die Schreibenden in den Übungssätzen 2 und 9, ohne dass hier eine Mangelsituation vorliegt. Dadurch, dass eine Reaktion des Adressaten nicht weiter spezifiziert wird (offen bleibt, ob die Seminargebühren rückerstattet werden sollen bzw. überhaupt schon bezahlt wurden), ist der Autor in ÜS9 jedoch in einer etwas besseren Position als in ÜS2, wo - ähnlich wie in ÜS7 - der Anspruch des Autors weiterer Aushandlung bedarf, um die erwünschte Reaktion zu erzielen.

Da hier Situationen schriftlicher Kommunikation im Mittelpunkt stehen, werden Veränderungen des Mediums nicht weiter berücksichtigt. Natürlich kann auch die institutionelle Beschwerde mündlich, dann wahrscheinlich telefonisch, durchgeführt werden. Ein Sonderfall liegt vor, wenn die Schriftlichkeit beibehalten, das Trägermedium aber ersetzt wird, etwa wenn statt eines Brie-

fes ein E-Mail geschrieben wird. Diese Option wird in den ÖSD-Aufgaben nicht berücksichtigt, möglichen Konsequenzen für die Kommunikationsbedingungen wird hier aus diesem Grund nicht weiter nachgegangen.⁴⁰

Zusammenfassend soll hier noch einmal ein Überblick über die kontextuellen Variablen der untersuchten Prüfungssätze und der Übungssätze gegeben werden:

Tab. 5.4: Kontextuelle Variablen

		US2	US3	US7	US9	US12	PS12	PS13	PS14	PS15	PS18	PS21
	<i>Thema</i>	„Profil“	Hotel V.	Miete	Seminar	Sportzent.	Theater	Telefon	Bahnreise	Radtour	Zeitschrift	Reiseang.
FELD	<i>Aktion</i>	Bitte	Reklamat	Bitte	Absage	Rückmeld	Beschwerd	Beschwerd	Beschwerd	Beschwerd	Rückmeld	Beschwerd
	<i>Ziel</i>	Reaktion	Reaktion	Reaktion	Inform.	Inform.	Ausdruck	Ausdruck	Ausdruck	Ausdruck	Inform.	Ausdruck
	<i>Inhalt</i>	spezifisch	allgemein	spezifisch	spezifisch	allgemein	allgemein	spezifisch	allgemein	allgemein	allgemein	allgemein
	<i>Schaden</i>	0	+	+	0	0	+	-	+	-	-	-
	<i>Reaktion</i>	+	+	+	-(?)	-	-	-	-	-	-	-
TENOR		-	Dissens	Dissens	-	offen	Dissens	Dissens	Dissens	Dissens	Dissens	Dissens
	<i>Adressat</i>	anonym	anonym	bekannt	anonym	anonym	bekannt	anonym	bekannt	bekannt	anonym	anonym
	<i>Verantw.</i>	0	indir.	keine	0	indir.	indir.	indir.	indir.	dir.	indir.	indir.
	<i>Status</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	<i>Position</i>	defensiv	offensiv	defensiv	defensiv	kooperativ	offensiv	offensiv	offensiv	offensiv	offensiv	kooperativ
	<i>Emotion</i>	-	+	-	-	-	+	(+)	+	(+)	-	(+)
MODUS	<i>Anlass</i>	initiativ	initiativ	initiativ	initiativ	reaktiv	initiativ	initiativ	initiativ	initiativ	reaktiv	initiativ

Anhand der kontextuellen Variation lässt sich eine Skala relativer Ähnlichkeit zwischen den Aufgaben erstellen:

- Die größte Gruppe bilden Beschwerdesituationen, die durch Dissens und offensive Position des Autors charakterisiert sind:
 - Beschwerden mit Regressforderung: ÜS3;
 - Beschwerden mit relevantem Schaden, aber ohne erwartete Partnerreaktion: PS12, PS14;
 - Beschwerden mit geringem Schaden: PS13, PS21;
 - Beschwerden mit geringem Schaden und verringerter sozialer Distanz: PS15.
- Feedbacksituationen, die sich durch eine kooperative Position der Autoren auszeichnen. Ein Dissens kann, aber muss nicht Ausgangspunkt sein (ÜS12, PS18).
- Bitten/Ansuchen wie ÜS2 und ÜS9, in denen die Autoren eine defensive Position einnehmen und die eine konkrete Partnerreaktion zum Ziel haben können.
- ÜS7 nimmt eine Mittelstellung zwischen Beschwerde und Bitte ein: Er enthält charakteristische Beschwerdemerkmale wie Dissens und relevanten Schaden, der Autor befindet sich hier aber - im Gegensatz zur Beschwerde - in einer defensiven Situation.

⁴⁰ Mögliche Konsequenzen betreffen z.B. die Verringerung der zeitlichen Distanz und damit die Möglichkeit, schneller eine Reaktion des Adressaten zu erhalten. Fraglich ist auch, ob Textsortenkonventionen des formalen Briefes im Mail 1:1 übernommen werden sollen oder können.

Diese Aufgabenklassifikation bietet einen ersten Anhaltspunkt für erwartetes Testverhalten. Dabei muss man aber immer berücksichtigen, dass der Kontext nicht einseitig die Kommunikation determiniert, sondern dass zwischen beiden Größen ein Wechselverhältnis herrscht - durch den Kontext ist bis zu einem gewissen Grad die Adäquatheit sprachlicher Formen bestimmbar, auf der anderen Seite wird der Kontext sukzessive durch den Diskurs neu geschaffen und modifiziert. Aus dieser Perspektive ist auch von Interesse, wie die TK den Input als Kontext interpretieren und ihr Kontextverständnis diskursiv ausgestalten.

Dies gilt besonders dort, wo die erwartete Antwort hinsichtlich ihrer funktionalen Ausrichtung unterspezifiziert ist. In den Prüfungssätzen 12, 13 und 21 findet sich im Schreibauftrag z.B. kein expliziter Hinweis auf das Genre Beschwerde. Hinweise auf allgemeine Evaluationen („entspricht nicht Ihren Vorstellungen“, „Punkte nicht erfüllt“) könnten von den TK funktional unterschiedlich ausgedeutet werden, etwa als sachliche Kritik (ohne Schaden und emotionale Involviertheit) im Sinne eines Feedbacks oder als affektbetonen Vorwurf.

5.2.3 Strukturpotential des Genres "Beschwerdebrieft"

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die einzelnen Parameter der Situation erläutert wurden, soll nun näher auf den mit der Situation korrespondierenden sprachlichen Teil, also die strukturellen Eigenschaften des "Beschwerdebrieft", eingegangen werden. Da der Genre-Theorie zufolge ein starker funktionaler Zusammenhang zwischen Kontext und Text besteht, werden in diesem Kapitel Elemente der Situationsbeschreibung wieder aufgegriffen und hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die Vertextung ausgedeutet.

Das Strukturschema des Beschwerdebrieft setzt sich aus dem allgemeinen Schema für formelle Briefe und dem spezifischen Beschwerdeschema zusammen. Im Folgenden soll kurz erläutert werden, wie sich Strukturelemente auf Kontextmerkmale beziehen lassen.

Die Grobstruktur eines formellen Briefs zerfällt in einen Textkörper und in Textformalia wie Begrüßung, Verabschiedung, Ort und Datum, Briefkopf, Adressat und Betreff. Der Textkörper ist meist in eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss strukturiert. Diese allgemeinen Textmerkmale lassen sich z.T. aus bestimmten Modus- und Teilnehmer- Variablen ableiten. Die Angabe von Zeit und Ort wird offensichtlich durch die räumliche und zeitliche Distanz zwischen Autor und Leser notwendig. Begrüßung und Verabschiedung sind die schriftlichen Entsprechungen für die üblichen Interaktionsrituale, mit denen ein sozialer Kontakt eingegangen und wieder aufgelöst wird. Die fehlende Kontakthäufigkeit macht es notwendig, dass die Autorin sich am Beginn des Briefes in ihrer Rollenfunktion (soziale Distanz) vorstellt (Identifikation) und ein

konkretes Anliegen formuliert. Die Autorin teilt also zunächst mit, in welcher Funktion sie mit dem Adressaten in Kommunikation bzw. Interaktion tritt. Für die in den Prüfungsaufgaben vorliegenden Beschwerdetypen im Rahmen von Waren- und Dienstleistungstransaktion heißt das in der Regel, dass sie sich als Kundin identifiziert und eine Dissenssituation ankündigt.

Die initialen Strukturteile sind also auf allgemeine Kontextmerkmale des Modus und der sozialen Distanz zurückzuführen. Sie sind somit obligatorische Elemente, die für formelle Briefe generell konstitutiv sind.⁴¹

Mit dem Anliegen, in dem der Autor kurz Motiv oder Zweck seines Schreibens umreißt, ist der Einleitungsteil der Text-Makrostruktur beendet. Der nun folgende Hauptteil enthält die eigentliche Beschwerde. Ihre Strukturelemente sind z.T. identisch mit Sprechakten, die die mündliche Beschwerde konstituieren (z.B. Vorwurf, Kritik; vgl. Olshtain/Weinbach 1993). Eine besondere Rolle in distanzsprachlichen Formen spielen aber Elemente, die den bei Trosberg beschriebenen *external modifications* der mündlichen Beschwerde entsprechen: „factors that a complainer must be able to show in order for his/her complaint to be justified.“ (Trosberg 1994, 329) Wo es m.E. nach direkte Entsprechungen gibt, wird auf die Terminologie Trosbergs verwiesen.

Obligatorisch ist die Beschreibung des Mangelzustands. Darin wird kommuniziert, dass etwas defizient ist, und der Zustand oder Gegenstand, dem diese Zuschreibung zukommt, und nähere Bestimmungen der Art des Mangels ausgeführt. Die Mangelbeschreibung hat also eine deskriptive Funktion - die Identifizierung des Beschwerdegegenstands und die Spezifizierung des Mangels - und einen evaluativen Aspekt, in dem die Eigenschaft der Defizienz ganz allgemein konstatiert wird. Dadurch dass bestimmte Lexeme polyfunktional sind, also gleichzeitig deskriptive Bedeutung und evaluative Konnotationen enthalten, fallen Spezifizierung und Evaluation sprachlich in der Regel zusammen. Die syntaktisch eigenständige Realisierung einer Evaluation ist dagegen eher expressiv markiert.

Die anderen Aspekte des Beschwerdekontextes können - sobald die Intention des Briefes als Beschwerde erkannt wurde - inferiert werden, bedürfen also keiner expliziten Erwähnung. Zusätzliche verbale Bearbeitungen werden aber immer dann notwendig, wenn bestimmte Aspekte der konkreten Beschwerdesituation fragwürdig sind und damit die Gültigkeit der Beschwerde-Argumentation bedroht ist. Die Gültigkeit kann z.B. beeinträchtigt werden, wenn der Schaden als unerheblich wahrgenommen werden könnte, der Mangel auf ein Fehlverhalten des Autors zurückzuführen ist oder der Autor keinen Anspruch auf einen Norm-Zustand hat. Dabei

41 Vgl zur Struktur von Geschäftsbriefen Ghadessy 1993.

handelt es sich nicht um objektive Gegebenheiten, sondern um Antizipationen des Autors, die Ergebnis einer mehr oder weniger eingehenden Evaluation der Ausgangssituation sind.

An dieser Stelle sei noch einmal auf den mentalen Charakter des Kontextes verwiesen: Ob eine Situation schon Anlass für eine Beschwerde ist, obliegt der Interpretation der Teilnehmer bzw. der wechselseitigen Antizipation ihrer Interpretationen. Der Autor eines Beschwerdebriefs muss die Situation zunächst als Beschwerde-Situation einschätzen, mögliche Einwände des Adressaten antizipieren, etc. Werden in mündlicher Interaktion die einzelnen Interpretationen der Situation noch in den einzelnen *turns* manifest - z.B. jemandem etwas vorwerfen und sich gegen einen Vorwurf verteidigen - so ist der Autor nun modusbedingt gezwungen, die Reaktion des Adressaten zu antizipieren und seinen Redebeitrag entsprechend zu gestalten. Fakultative Beschwerde-Elemente können als Entsprechungen solcher interaktiven Züge verstanden werden. Ihr Auftreten zeugt somit von erhöhter Situationsreflexion (z.B. eine Situation auf genretypische Merkmale hin evaluieren, den eigenen Text aus Adressaten-Perspektive einschätzen und ihn überarbeiten), um die Effektivität der (Distanz-)Kommunikation zu erhöhen.

Zu fakultativen Elementen im übergeordneten Strukturteil Mangelbeschreibung zähle ich "Relevanz", "Evidenz", "Begründung", "Evaluation" und "Umstand".

Die Gültigkeit ist z.B. beeinträchtigt, wenn der aus dem Mangel entstehende Schaden als unerheblich eingestuft werden könnte. Mit "Relevanz"-Elementen (Trosberg: *aggravating the offence*) wird Bezug auf den erlittenen Schaden genommen und damit die Relevanz des Mangels hochgestuft. Diese Elemente sind meistens auch der Ort (neben dem Vorwurf, s.u.), wo explosives Sprechen und die Affekte des Autors zum Ausdruck kommen.

Da die Verantwortlichkeit des Adressaten für einen Mangel nicht immer eindeutig aus der Mangelbeschreibung hervorgeht, können mit "Evidenz"-Elementen (Trosberg: *providing evidence*) weitere Fakten vorgebracht werden, die etwa ein eigenes Verschulden ausschließen.

Ist der Mangel-Charakter einer beschriebenen Situation nicht auf den ersten Blick erkenntlich, kann das durch weitere Begründungen sichergestellt werden.

Schließlich treten Elemente auf, in denen der Evaluationsaspekt der Mangelbeschreibung herausgegriffen und als eigenständige Evaluation noch einmal hervorgehoben wird. Textorganisatorisch kommt ihnen meistens die Funktion zu, eine Beschreibungseinheit einzuleiten oder abzuschließen.

Der Terminus "Umstand" bezieht sich auf hinsichtlich der Beschwerdeargumentation unspezifische Elemente. Meistens werden damit Mangelbeschreibungen eingeleitet, indem zunächst not-

wendige, vorbereitende Handlungen dargestellt werden, die selbst noch keinen Mangel darstellen.

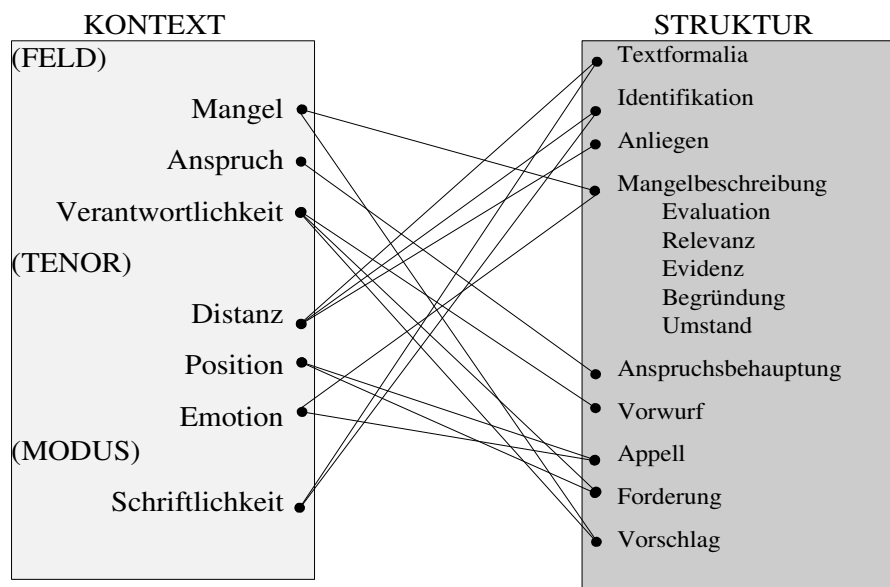
Neben der Mangelbeschreibung kann der Beschwerdeführer explizit auf einen Normalzustand Anspruch erheben. Dieser Zug trägt wieder argumentative Merkmale und wird durch Bezug auf ein Versprechen, allgemein erwartbare Zustände oder allgemeine Normen begründet. Er ist immer dann erwartbar, wenn der Anspruch der Autorin auf den erwünschten Zustand aus der Mangelbeschreibung nicht eindeutig hervorgeht.

Auf den Aspekt der Adressaten- Verantwortlichkeit kann der Beschwerdeführer mit den Struktur- Elementen Vorwurf, Aufforderung und Appell reagieren. Mit dem Vorwurf wird die Handlungsweise des Adressaten (negativ) evaluiert, ohne dass daraus weitere Konsequenzen abgeleitet werden. Vorwürfe sind daher auch meist in Vergangenheits- Tempora formuliert. Im Gegensatz dazu kann mit der Aufforderung der Adressat zu einer Verbesserung, Wiedergutmachung, ganz allgemein Veränderung seines Verhaltens aufgerufen werden. Unter den Begriff Appell schließlich sind Elemente zusammengefasst, in denen der Adressat ohne eindeutigen Vorwurfs- oder Aufforderungscharakter auf seine Handlungsweise angesprochen wird. Oft kann damit auch die Hoffnung auf eine Verbesserung zum Ausdruck gebracht werden, ohne dass eine konkrete Forderung ausgesprochen wird.

Elemente, die sich auf die Adressaten- Verantwortlichkeit beziehen, sind in Auftreten und Realisierung durch kontextuelle Parameter der emotionalen Involviertheit und der Position des Autors determiniert. Eine offensive Position und hohe Emotionalität erhöhen die Wahrscheinlichkeit (und die Akzeptabilität), dass gesichtsbedrohende Akte wie Vorwurf oder Aufforderung (vgl. dazu genauer 6.4) - möglicherweise auch ohne abschwächende Höflichkeitsformen - geäußert werden.

Abb. 5.1 soll noch einmal die möglichen Zusammenhänge zwischen Kontext und Struktur illustrieren. Die Graphik zeigt, wie komplex das Interaktionsgefüge zwischen Text und Kontext in natürlichen Kommunikationssituationen ist. Und im Unterschied zum Beschwerdeführen in natürlichen Kontexten, sind TestkandidatInnen (wie Lernende in Unterrichtsumgebungen allgemein) noch dazu mit weiteren Bedingungen konfrontiert, die ihr Verhalten beeinflussen. So müssen sie bei der Abfassung des Textes auf die Vorgabeninhalte eingehen und eventuelle zusätzliche Schreibaufträge in den Testanweisungen berücksichtigen. Die Sprachproduktion der TK unterliegt damit zusätzlichen inhaltlichen, textorganisatorischen und funktionalen Beschränkungen, auf die im folgenden Kapitel noch näher eingegangen wird.

Abb. 5.1: Kontext und Schemastruktur (eigene Darstellung)



5.2.4 Erwartete Antwort

Für die Formulierung der erwarteten Antwort müssen somit Kontext- und Input-Faktoren gleichermaßen einbezogen werden. Kontextbasierte Erwartungen lassen sich dabei nicht auf konkret identifizierbare Strukturen reduzieren, sondern sind eher als Palette von Möglichkeiten zu formulieren, die durch ein Strukturschema wie das oben besprochene bereitgestellt werden. Inhaltliche Erwartungen, die sich aus den Vorgaben ergeben, sind von den erwartbaren Strukturen nicht unabhängig zu sehen, sondern mit ihnen auf spezifische Weise "verzahnt": Mit den Vorgabeninhalten ist immer auch schon der funktionale Stellenwert des Bearbeitungsteils festgelegt, andererseits müssen inhaltliche wie kontextuelle Beschränkungen in das kohärente Ganze des Textes integriert werden. Der Testerfolg bzw. die Qualität der Performanz (was nicht identisch sein muss) ist zu einem Gutteil davon abhängig, wie gut den TK diese Transformation inhaltlicher (referenzieller) und funktionaler Vorgaben in ein eigenständiges Textprodukt gelingt. Angesichts der Vielfalt und interpretatorischen Ambivalenz solcher Kontext-Input-Interaktionen möchte ich mich hier darauf beschränken, an einigen Beispielen kurz zu erläutern, auf welche Arten Vorgaben und Genre-Struktur in Aufgabe 1 verzahnt sein können und welche spezifischen Konsequenzen sich daraus für die Textproduktion ergeben. Eine detaillierte Darstellung anhand ganzer Aufgaben erfolgt in Kap.5.3.3. in Zusammenhang mit der Analyse des tatsächli-

chen Testverhaltens.

Entlastende Funktion von Input vs. fordernde Funktion

Entlastend sind Vorgaben oder andere Input-Elemente insofern, als sie Formulierungen für die Aufgabenbearbeitung bereitstellen. Vorgaben enthalten z.B. in den meisten Fällen das verbale Material zur Formulierung der Mangelbeschreibung, das den TK die Möglichkeit eines einfachen Input-Transfers eröffnet.

Vorgaben können in Verbindung mit Kontextfaktoren aber auch Strukturzwänge erzeugen. Ein anschauliches Beispiel für einen inhaltlichen Strukturzwang ist die vierte Vorgabe in PS13:

Werben Sie Kunden und profitieren Sie!

1. *Lassen Sie auch Ihre Verwandten, Freunde und Bekannten mit GHL bares Geld beim Telefonieren sparen!*
2. *Sie erhalten für jeden von Ihnen vermittelten Kunden ein Gesprächsguthaben von öS 250,- auf Ihr GHL-Konto!*
(Gesprächsguthaben auf erster Rechnung noch nicht gutgeschrieben)

Wie bei den meisten anderen Vorgaben wird mit „*Gesprächsguthaben auf erster Rechnung noch nicht gutgeschrieben*“ ein Mangelzustand beschrieben. Auf den ersten Blick kann die Formulierung direkt übernommen werden. Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass der Mangel als solcher nur vor dem Hintergrund des Input-Textes gedeutet werden kann. Der Mangel besteht darin, dass der Beschwerdeführer etwas nicht erhalten hat, was im Werbeprospekt versprochen wurde. Das Versprechen ist in diesem Fall aber konditional eingebettet: "Wenn Sie einen Kunden vermitteln, erhalten Sie ein Gesprächsguthaben" könnte man den entsprechenden Punkt in der Werbung umformulieren. Das Versprochene wird also von einer weiteren Bedingung abhängig gemacht; der Anspruch besteht nur, wenn diese Bedingung erfüllt ist. Um den Anspruch auf das Guthaben zu rechtfertigen, sind die TK in der Bearbeitung dieses Vorgabepunktes daher genötigt, sich nicht nur auf den Input-Text zu berufen („Sie schreiben, dass ich ein Gesprächsguthaben erhalte“), sondern auch die Erfüllung der Bedingung anzugeben. Diese Bedingungserfüllung hat m.E. am ehesten den funktionalen Status eines UMSTAND-Elements. Es erwähnt einen notwendigen Handlungsschritt, der (im Gegensatz zu den meisten anderen UMSTAND-Elementen) obligatorisch ist, da er nicht aus dem allgemeinen Weltwissen inferiert werden kann. Einen Strukturzwang stellt die Vorgabe also in dem Sinne dar, dass sie die TK dazu zwingt, zusätzlich zum Transfer neuen Inhalt zu generieren.

Die Bearbeitung dieses Punktes verlangt von den TK daher erhöhte Anforderungen hinsichtlich der Rezeption, Produktion und der beteiligten kognitiven Prozesse. Um den Bedingungs-zusammenhang zwischen Vorgabe und Verweis zu erkennen, muss der betreffende Input inhaltlich eingehender verarbeitet werden, z.B. müssen die Verben „werben“, „vermitteln“ und „gutschreiben“ semantisch dekodiert werden, um den Zusammenhang zwischen Anwerbung und Gutschrift zu verstehen. Das setzt gleichzeitig ein bestimmtes Weltwissen voraus, etwa hinsichtlich der Geschäftspraktiken bestimmter Unternehmen. Die inhaltlich korrekte Verarbeitung des Inputs muss in der Folge zu angemessenen Inferenzen (etwa: „Wenn die fehlende Gutschrift (V4) als Mangel interpretiert werden soll, dann muss ich als Beschwerdeführerin offenbar schon Kunden angeworben haben.“) führen, um die Informationslücke zwischen Vorgabe und Input zu überbrücken. Schließlich muss diese Inferenz sprachlich realisiert, also angemessene lexikalische und grammatische Formen gefunden, und die Äußerung an einer passenden Position im Text eingebaut werden.

Von Strukturzwängen im weiteren Sinn kann man m.E. aber auch dort sprechen, wo die Aufgabenkontexte nicht homogen sind und die Vorgaben auf unterschiedliche kontextuelle Konstellationen fokussieren. Ein Beispiel: Die Vorgabe 1 in PS15 stellt graduell und qualitativ eine andere Art von Mangel dar als Vorgabe 2. V1 (*Für Kinder zu schwer*) weist auf einen Verstoß gegen die Faktizität der Input-Textsorte „Führer“ hin (es ist eben keine „leichte Strecke“, wie im Input-Text behauptet); in dieser Hinsicht ist der Mangel evident und muss nicht weiter begründet werden. V2 (*Keine Zeitangaben*) verweist hingegen weniger auf einen Normverstoß, als auf eine faktische Bewertung, die Bezug nimmt auf einen 'objektiven' Maßstab, der dem Beschwerdegegenstand (in diesem Fall ein Text aus dem Genre "Ratgeber" bzw. "Führer") selbst innewohnt wie in diesem Fall Funktionalität bzw. Nützlichkeit.

V1 hat also eine „moralische“ Dimension, auf die der Autor mit Strukturelementen wie VORWURF oder APPELL angemessen reagieren kann. Auf V2, der diese Dimension fehlt, reagiert die Autorin adäquater mit einem VERBESSERUNGSVORSCHLAG, möglicherweise kann sie sich hier aber auch genötigt sehen, den Mangelcharakter zu begründen, indem sie in einer BEGRÜNDUNG darlegt, auf welcher Bewertungsgrundlage sie das Fehlen einer Zeitangabe als Mangel beurteilt.

Für die Formulierung der erwarteten Antwort ist es nicht unerheblich, wie verbindlich solche strukturellen Zwänge sind. Offensichtlich haben Bedingungsstrukturen, wie sie durch die Vorgabe 4 in PS13 entstehen, „logisch zwingende“ Konsequenzen für die Textgestaltung, während

kontextuelle Differenzierungen in den Bereichen Feld, Tenor und Modus (vgl. Tab. 5.4) die Wahl bestimmter Mittel nahelegen, aber grundsätzlich einer diskursiven Bearbeitung offen stehen, mit der die Vorgabe eventuell neu kontextualisiert wird. Zum Beispiel wird in einigen Texten die kontextuelle Bedeutung von V2 in PS15 durch RELEVANZ-Elemente so verändert, dass der entstandene Schaden deutlich wird und dadurch der Faktor Emotionalität an Bedeutung gewinnt.

6 Verhalten der Testkandidaten bei der Bearbeitung der Aufgaben

Die spezifischen Kontext-, Struktur- und Input-Eigenschaften bilden das Bedingungsgefüge, mit dem die Testkandidatinnen interagieren müssen, um einen Text – im vorliegenden Fall einen Beschwerdebrief – zu produzieren, der kommunikativ adäquat ist und den Input-Beschränkungen genügt. Das heißt im Einzelnen: Sie müssen

- aus Vorgaben geeignete Inhalte generieren;
- diese Inhalte zu einem kohärenten Ganzen fügen;
- eine effektive und zielführende Folge an Teilhandlungen entwerfen;
- und dabei mögliche Emotionen unter Berücksichtigung situationsadäquater Höflichkeitsnormen zum Ausdruck bringen.

Diese (intentionalen) Teilprozesse sind auf vielfältige Weise mit dem Kontext verknüpft. Um geeignete Inhalte zu generieren, müssen die TK das Situationsfeld rekonstruieren, also imaginieren, was überhaupt passiert ist, gleichzeitig aber das Adressaten-Wissen antizipieren, um ihre Äußerungen den Maximen der Quantität und Relevanz anzupassen. Für die globale Organisation der Inhalte ist in erster Linie wieder das Situationsmodell verantwortlich, möglicherweise aber auch die Antizipation des Adressaten-Wissens; die lokale Organisation wird sich hingegen eher an Merkmalen des Modus orientieren, hier vor allem an Normen der Schriftsprachlichkeit allgemein und solchen des formellen Schreibens im Besonderen. Die Ausbildung der Teilhandlungen wird in erster Linie durch das Strukturschema angeleitet, das wiederum auf vielfältige Weise aus Kontextmerkmalen resultiert (vgl. Kap. 5.2.2). Zur adäquaten Realisierung von Emotions- und Höflichkeitsausdruck müssen die TK die emotionale Disposition eines Beschwerdeführers rekonstruieren, wozu die Interaktion mit dem Feld (z.B. Wie hoch ist der Schaden?) und mit den Teilnehmercharakteristika notwendig ist.

Für die Rekonstruktion des Kontextes sind die TK auf den Input angewiesen und angehalten, rezeptive (die Erfassung und Verarbeitung des Inputs), kognitive (Bereitstellung von Gedächtnisinhalten und Ziehen verschiedener Inferenzen), metakognitive (z.B. Evaluations- und Planungsprozesse) und – nicht zuletzt – sprachproduktive Prozesse einzusetzen.⁴²

In den Kapiteln 6.1. bis 6.4 werden diese vier Teilprozesse detailliert besprochen. Im Mittelpunkt der Analyse des Testverhaltens steht die Frage danach,

⁴² Die Reihenfolge, in der ich die Prozesse genannt habe, entspricht dem Weg vom Input zum Text und ist gerade für authentische Textproduktion untypisch. Für die Textproduktion in realen Umgebungen wird allgemein davon ausgegangen, dass top-down und bottom-up-Prozesse auf verschiedenen Planungsebenen rekursiv ineinandergreifen, wobei am Beginn eher globale Repräsentationen stehen. (vgl. Kap. 3.2.2.3)

- welches Verhalten deskriptiv zu beobachten ist;
- inwieweit die TK den Beschwerdekontext bei der Aufgabenbearbeitung rekonstruieren (bzw. ihr Verhalten auf eine Rekonstruktion schließen lässt);
- wie die an der Rekonstruktion beteiligten Prozesse sequenziert sind.

6.1 Inhalt

Auf inhaltlicher Ebene geht es darum, wie detailliert die TK den Handlungszusammenhang der Aufgabenstellung, also das was „passiert“ ist, repräsentieren.

In natürlicher Kommunikation nimmt man an, dass die Sprecher/Schreiber zunächst alle möglichen Gedächtnisinhalte aktivieren, die für das Kommunikationsziel relevant sein könnten. Herrmann nennt diese Phase, in der eine unstrukturierte inhaltliche Basis für die Verbalisierung aktiviert wird, Fokussieren (vgl. Herrmann 1995). Die bereitgestellten Inhalte sind - und hier gibt es unterschiedliche Auffassungen - konzeptuell vorstrukturiert (als Menge von Propositionen, die sogenannte Textbasis) oder analog repräsentiert, z.B. als bildhafte Vorstellung, wie das Johnson-Laird in seiner Theorie der „mental Modelle“ ausgearbeitet hat. (vgl. Johnson-Laird 1985) Ich orientiere mich in meiner Analyse an diesem Konzept der ganzheitlichen Repräsentation, für die ich den Begriff „Gesamtvorstellung“ von Stutterheim (vgl. Klein/von Stutterheim 1992) übernehme. Eine solche Gesamtvorstellung umfasst eine ausreichend detaillierte kognitive Repräsentation des Ereignisses, das erzählt werden soll, der Wohnung, die beschrieben werden soll, oder des Vorgangs, der ausgeführt werden soll.

In der Testumgebung ist der Aufgaben-Input Ausgangspunkt für die Konstruktion der Gesamtvorstellungen. Das bedeutet, dass am Beginn der Textproduktion Rezeptions- und Interpretationsprozesse stehen, von deren Verarbeitungstiefe es abhängt, inwieweit die TK in der Lage sind, eine (der natürlichen Kommunikation adäquate) Gesamtvorstellung zu konstruieren. Im günstigsten Fall können sie Hinweise im Input durch eigene Gedächtnisinhalte und Inferenzen anreichern und die semantische Basis des Inputs durch (imaginierte) Details inhaltlich so „auffüllen“, dass eine ausreichend detaillierte und kohärente Gesamtvorstellung für die nachfolgende Textproduktion zur Verfügung steht.

Für die Analyse inhaltlicher Prozesse unterscheide ich daher in Anlehnung an Modellvorstellungen aus der Psycholinguistik und Semantik vier Stufen der Verarbeitungstiefe von Input⁴³ :

i. keine (ausreichende) Ideationsbasis: Auf dieser Stufe wird der Input formal wahrgenommen,

⁴³vgl. Klein/von Stutterheim 1992 im Rahmen eines Modells der Textsemantik; Richter/Christmann 2002 im Rahmen eines Leseverstehensmodells.

ohne Hinweise auf weitere semantische Interpretation.

- ii. eine partielle Interpretation auf Wort- oder Wortgruppenebene: Auf dieser Stufe werden die expliziten Teile des Inputs dekodiert. Da für die Textproduktion wichtige Teile des Inputs (Vorgaben) aber elliptisch formuliert sind, stehen als Ergebnis dieser Verarbeitungsstufe nur isolierte Lexeme oder Syntagmen zur Verfügung, die für eine angemessene Antwortreaktion noch nicht ausreichen.
- iii. eine intentionale Interpretation, die der Default- Interpretation der Vorgaben entspricht: Erst auf dieser Stufe werden semantische Einzelkomponenten zu propositionalen Aussagen synthetisiert, die der intendierten Bedeutung der Vorgaben entsprechen können (aber nicht müssen: Beispiele für falsch interpretierte Vorgaben lassen sich in den Diskursdaten nachweisen). Dazu müssen auf der semantischen Ebene verschiedene Inferenzen gezogen werden: In lexikalischem Material mitgemeinte Bedeutungen, Ergänzung von leeren Argument- Knoten und mitgemeinte Voraussetzungen (Präsuppositionen) müssen z.B. erschlossen werden.
- iv. eine elaborierte Interpretation: Auf der letzten Stufe konstruieren die TK ein globales Modell der Situation mit möglichen Handlungszielen, Eigenschaften des Adressaten und Eigenschaften des (fiktiven) Autors, indem sie Input- Informationen mittels „elaborativer Prozesse“ mit dem Vorwissen vernetzen und mit Informationen anreichern, die weder im expliziten, noch im impliziten Input enthalten sind. (vgl. Ballstaedt u.a. 1981, 59ff.) Erst auf dieser Stufe können sich metakognitive Strategien herausbilden, die eine Textproduktion im Sinne kommunikativen Handelns ermöglichen.

Eine ausreichend tiefe Input- Verarbeitung ist also für alle Dimensionen einer kommunikativen Textproduktion von Bedeutung und sollte sich in entsprechenden Produkteigenschaften manifestieren. Die Analyse auf der Ebene des Textinhalts orientiert sich an Kriterien, die direkt aus dem Analyseprozess am vorliegenden Datenmaterial entwickelt wurden. Es handelt sich dabei um

- **Verarbeitungsqualität:**
Auf welche Verarbeitungsprozesse lassen die Texte schließen? Semantische Relationen zwischen Input und Text deute ich als Hinweis auf Verarbeitungsprozesse bzw. Interpretationsstufen, manifeste Strukturen als Ergebnis dieser Prozesse. „Elaborationen“ sind z.B. Textelemente, die (vermutlich) Resultat einer elaborativen Inferenz sind.
- **Verarbeitungsumfang:**
In welchem Ausmaß werden die Vorgaben inhaltlich verarbeitet? Die Anzahl der Ergänzungen oder Modifikationen von Input- Vorgaben wird als Hinweise auf Verarbeitungstiefe auf-

gefasst.

- **Verarbeitungsfokus:**

Hier steht die Frage im Mittelpunkt, welcher Ausschnitt aus dem Input den Elaborationen zugrunde liegt. Ein offener Fokus - also je mehr Elemente aus dem Input gleichzeitig für die Input-Verarbeitung herangezogen werden - wird als Zeichen einer hohen Interpretations- und Verarbeitungsstufe gedeutet. Damit sollen Inhalte, die Ergebnis einer isolierten Vorgaben-Interpretation sind, von solchen unterschieden werden, denen eine Verknüpfung verschiedener Input-Quellen zugrundeliegt.

Natürlich sind erst durch die Synopse aller drei Kriterien Schlüsse hinsichtlich der Verarbeitungstiefe zulässig. Ergebnisse einer Textanalyse auf inhaltlicher Ebene besitzen für sich genommen noch wenig Aussagekraft - ob und inwieweit eine TK mit dem Kontext interagiert, lässt sich erst daran erkennen, welche textorganisatorische, strukturelle und expressive Funktionen den Inhalten im Text zugewiesen wird. Da es aber auch ein Ziel dieser Arbeit ist, festzustellen, welche sprachlichen und kognitiven Anforderungen ein bestimmter Aufgaben-Input für höher-rangige Textproduktionsprozesse darstellt, ist es m.E. sinnvoll, eine Differenzierung von Input-Verarbeitungsprozessen als Ausgangspunkt zu wählen.

6.1.1 Verarbeitungsqualität

Unter Verarbeitungsqualität verstehe ich Prozesse, mit denen die Testkandidaten Input für die Textproduktion aufbereiten. Aus der Analyse der Daten kristallisierten sich sieben Prozesstypen heraus, die m.E. eine erschöpfende Beschreibung verschiedener Verarbeitungsaspekte gewährleisten. Im weiteren Verlauf der Untersuchung beziehe ich mich mit den Begriffen „Reproduktion“, „Paraphrase“, „Modifikation“, „Instanzierung“, „Inferenz“, „Elaboration“ und „Generalisierung“ terminologisch auf die verschiedenen Verarbeitungstypen – teilweise in Anlehnung an Textverstehens- und Textproduktionsmodelle von Herrmann 1995 und Ballstaedt et al. 1985.

Die Prozesse lassen auf unterschiedliche Interpretationsebenen schließen. Formale Eigenschaften des Inputs (Stufe i.) stehen bei Reproduktionen, Paraphrasen und zum Teil bei Modifikationen im Mittelpunkt. Bei Instanzierungen, mitunter auch bei Paraphrasen, liegt der Fokus in der Regel auf der Semantik isolierter Input-Teile (Stufe ii.). Modifikationen, Instanzierungen und Generalisierungen liegt eine Verarbeitung auf Stufe iii. zugrunde, während Elaborationen auf den Rückgriff von inputunabhängigem Weltwissen schließen lassen. Diese Zuordnungen sind in dem Sinne zu verstehen, dass der Aufmerksamkeitsfokus auf dieser Stufe liegt; sie besagen nicht, dass Verarbeitung ausschließlich auf dieser Stufe stattgefunden hat.

Reproduktionen, Paraphrasen und Modifikationen stellen Prozesse dar, bei denen keinen neuen Inhalte gebildet werden, vielmehr vorhandenes Input-Material aufbereitet wird. Zur Generierung neuer Inhalte kommt es erst bei Inferenzen und Elaborationen, partiell bei Instanzierungen und Generalisierungen.

6.1.1.1 *Reproduktion:*

Unter Reproduktion verstehe ich die gänzliche oder teilweise Übernahme von Input-Elementen, in den meisten Fällen handelt es sich dabei um Vorgaben.

Obwohl solch direkter Transfer auf die Dominanz formaler Input-Eigenschaften für die Textproduktion hinweist, lassen die im Material beobachteten Reproduktionen in den seltensten Fällen den Schluss zu, dass überhaupt keine semantische Verarbeitung stattgefunden hat; vielmehr enthalten sie meistens die Default-Interpretation der jeweiligen Input-Elemente, die sich in der Regel durch die syntaktische Auffüllung von Ellipsen oder Ergänzung der Argumentstellen durch Default-Referenzen ausdrückt. In Bearbeitungen des PS15 finden sich z.B. häufig Formen, die aus syntaktisch ergänzten Input-Elementen bestehen:

(Die Strecke ist) für Kinder zu schwierig/ zu schwierig für Kinder/.

(Es gibt) keine Zeitangaben.

Im Lusterhaus (gibt es) hohe Preise und ungünstige Öffnungszeiten. Das Lusthaus (hat) hohe Preise und ungünstige Öffnungszeiten.

(Es gibt/Dort sind) Behinderungen durch Baustellen. (vgl. 5.2.1.)

In den selteneren Fällen sind Reproduktionen syntaktisch unzureichend eingearbeitet, was in einigen Fällen auf eine Übernahme von nicht-interpretiertem Input hinweist. In T16 werden z.B. die Vorgaben 1 und 2 von PS13 auf nicht-interpretierbare Weise kontrahiert:

Erst 4 Tage später der Verbindung funktion geht nicht immer, (16)⁴⁴

Von nicht-interpretiertem Input zeugen aber auch textorganisatorisch unzureichend eingebundene Reproduktionen. So zeigt sich in T15, dass in der Vorgabe 1 („erst vier Tage später“) der Verweis auf das Schlüsselwort im Input-Text („freigeschaltet“) nicht erkannt und stattdessen ein zwar syntaktisch korrekter Satz gebildet, aber an einer Textposition eingefügt wird, wo er auch unter Zuhilfenahme des Kontextes kaum interpretierbar ist:

Als ich endlich mit meiner Familie sprechen könnte, wurde die Verbindung unterbrochen.

Es war in 4 Tagen später. Am nächsten Tag habe ich bei Info-Hotline angerufen. (15)

⁴⁴ Die Ziffern am Ende der Belege verweisen auf die fortlaufende Nummer der Texte im Korpus (s. Anhang 3).

Syntaktisch nicht oder wenig eingebundener Input liegt auch dort vor, wo die Vorgabe-Ellipsen metasprachlich eingebettet sind. PS15/V2 („keine Zeitangabe“) wird im folgenden Beleg als metasprachliches Objekt behandelt:

Nächste Sache das ist keine Zeitangabe (1)

Eine Variante solcher Reproduktionsstrategien stellt die Einbettung mittels Diskursmarker oder performative Verben dar:

Und noch habe ich die letzte Bemerkung, die Behinderungen durch Baustellen angeht. (10)

Ich möchte mich auch noch um die behinderungen durch Baustellen beschweren. (6)

Ein Sonderfall sind Zitate. Da es sich hierbei um bewusste Reproduktionen handelt, denen ein kommunikativer Sinn zugewiesen werden kann, sind sie genaugenommen als pragmatische Modifikationen zu behandeln (s.u.).⁴⁵

6.1.1.2 Paraphrase:

Auch bei Paraphrasen steht die Form im Zentrum. Allerdings ist hier eine partielle semantische Interpretation notwendig, um adäquate Umschreibungsformen zu finden. Paraphrasen können auf syntaktischer und lexikalischer Ebene beobachtet werden.

Ein Beispiel für eine syntaktische Paraphrase ist die Nominalisierung der Input-Passage von PS13 („Schon einen Tag nach Ihrer Anmeldung werden Sie freigeschaltet...“):

Die freischaltung sollte schon ein Tag nach der Anmeldung erfolgen, (Ewa)

Lexikalische Paraphrasen sind mitunter schwer von tieferen Verarbeitungsprozessen wie Inferenzen zu trennen. Sie liegen dann eindeutig vor, wenn - unter Beibehaltung der formalen Input-Struktur - einzelne Wörter ausgetauscht werden wie im folgenden Beispiel „für Kinder“ in PS15/V1 („für Kinder zu schwierig“):

aber mir scheint dieser Radweg viel zu viel schwer für Menschen unter 18 Jahren. (8)

Paraphrasen gehen über bloß formale Operationen hinaus, wo der lexikalischen Ersetzung eine kommunikative Funktion zugeschrieben werden kann. Das ist überall dort der Fall, wo lexikalische Variation der expressiven Abtönung oder Intensivierung dienen, z.B.: *nicht zu hochinteressant* (34) (statt „langweilig“); *Das Buffet ist unter aller Kritik*, (19) (statt „schlecht“).

Das Revisionsverhalten einiger Probandinnen und ihre retrospektiven Kommentare belegen zudem, dass Paraphrasen auch durch Überlegungen zur Leser- und Textsortenadäquatheit motiviert sein können. Patrycia verändert z.B. eine ursprünglich direkt aus dem Input übernommene Struktur, indem sie die Nominalisierung syntaktisch auflöst.

⁴⁵ Die kommunikative Funktion von Zitaten wird in Kap. 5.3.4. behandelt.

5. noch einen Klage: [Sie sagen in ~~xxx~~] die Werbung, dass ich

- L AS- - - - - AP

6. ein Gesprächsguthaben von öS250 für (bekomme, wenn ich ~~für jeden von~~

NRed^tN Red

1. für jeden (meine) Freunde und Bekannten bei GHL

N

2. anmelden.

(PAT)

Patrycias Kommentar dazu:

Ich war nicht sicher, was ist schöner auf Deutsch. ... Dass ich ein Gesprächsguthaben von 250öS für jeden von meinen vermittelten Kunden bekomme - für mich das ist... ich bin nicht sicher ob das richtig ist und ob das schön auf Deutsch ist. Deswegen habe ich das ein bisschen einfacher geschrieben. ... Vielleicht für einen Brief das ist besser. Ein bisschen mehr normal. ... Ich glaube die Kunden schreiben nicht so. (Patrycia)

6.1.1.3 Modifikation

Modifikationen liegen dann vor, wenn Inputformen der eigenen kommunikativen Intention angepasst werden. Veränderungen betreffen dabei entweder den referentiellen Bezug oder die pragmatische Funktion; entsprechend unterscheide ich referentielle von pragmatischen Modifikationen.

Rein formal gesehen liegen auch den Modifikationen meist nur minimale Veränderungen zugrunde. Von referentiellen Modifikationen kann man m.E. immer dann sprechen, wenn die zweite Person in Input-Passagen oft wortwörtlich in der 1. Person übernommen wird. So wird der Vorspann in PS13: „Sie haben sich ... angemeldet“ häufig als Formulierungshilfe für den Briefbeginn verwendet (*Ich habe mich ... angemeldet.*) oder das Input-Element in PS13: “Sie erhalten ... ein Gesprächsguthaben ...“ in: *daß ich für jeden von mir vermittelten Kunden ein Gesprächsguthaben von öS 250,- auf mein GHL- Konto erhalten werde, (17)* umgeformt.

Wenn die Vorgabe leere Argumentknoten enthält, erhalten referentielle Modifikationen eine dynamisierende Funktion. Zum Beispiel erlaubt PS15/V2 („keine Zeitangabe“) die Besetzung der Agens-Position durch eine Personen-Referenz, was es möglich macht, die Zustandsbeschreibung („es gibt keine Zeitangaben“) in eine Vorgangsbeschreibung umzuformen, wie in den folgenden Beispielen:

aber Sie gab keine Zeitangabe (11) Ich habe auch keine Zeitangaben gefunden. (5)Auf der Karte

sehe ich auch keine Zeitangabe. (6)

Eine erweiterte Form referentieller Modifikationen liegt vor, wenn Input- Informationen als Formulierungshilfe herangezogen werden, um subjektive Aussagen wie z.B. Wünsche oder Vorlieben zu äußern. In solchen Fällen gehen Modifikationen über ein mechanisches Ersetzen von Personalpronomen (wie in den Beispielen oben) hinaus und verweisen auf die Konstruktion eines subjektiven Raums, in den der Input integriert wird. Die TK bezieht den Ausdruck „Geheimtipps für Ihre Reise“ in PS18 z.B. auf sich selbst, indem sie ihn zitierend zu einer Aussage über sich selbst umformt:

Meine Lieblingsspalte ist die „Geheimtipps für Ihre Reise“. (32)

Pragmatische Modifikationen betreffen funktionale Veränderungen, die dadurch zustande kommen, dass z.B. der Input in einen anderen grammatischen Modus gesetzt oder durch ein Modalverb ergänzt wird. „Keine Zeitangabe“ in PS15 wird z.B. zu: *Warum haben Sie eigentlich keine Zeitangabe gegeben? (7)*

6.1.1.4 Inferenzen

Als Inferenz bezeichne ich mit Ballstaedt et al. 1981 „eine kognitive Operation mit der ein Leser ausgehend von im Text vorhandenen Propositionen neue und mit ihnen verbundene Propositionen konstruiert.“ (57) Für die Sprachproduktion in der Testumgebung bedeutet das, dass TK Inhalte generieren, die in der logischen Struktur des Inputs implizit enthalten sind oder die aus der stereotypen Bedeutung von Input- Elementen abgeleitet werden können. Es handelt sich also dabei um eine sprachliche Explikation der Default- Interpretation, die von einer semantischen Analyse der Input- Sprache zeugt, nicht jedoch von einer darüber hinausgehenden Aktivierung von Weltwissen.

Ballstaedt et al. unterscheiden Inferenzen von Propositionsbestandteilen, Inferenzen einfacher Propositionen und Inferenzen von konnektiven Propositionen. (vgl. Ballstaedt et al. 1981, 57ff.)

Inferenzen von Bestandteilen müssen die TK in all den Fällen ziehen, wo elliptische Vorgaben zu interpretieren sind, also alle Arten von Ergänzungen von reproduzierten oder paraphrasierten Input- Elementen, wie z.B. „Strecke“ oder „Route“ für die Vorgabe 1 von PS 15 (*für Kinder zu schwierig*). (vgl. Default- Interpretation in 6.1.1.1)

Inferenzen von einfachen Propositionen lassen sich nach der Art der zugrundeliegenden Implikationen weiter unterteilen.

- Präsuppositionen sind Voraussetzungen für andere Propositionen.

Um die Explikation einer Existenzpräsupposition handelt es sich etwa, wenn auf die aus Vorgabe

4 in PS 15 „Behinderungen durch Baustellen“ (PS15/V4) inferierte Tatsache Bezug genommen wird, dass es überhaupt Baustellen gibt:

auf der Route befanden sich nämlich viele Baustellen, (9) Dieses ganze Gebiet ist noch eine große Baustelle! (13)

Aber auch Voraussetzungen für Handlungen oder Ereignisse, die in Vorgaben denotiert werden, klassifiziere ich als Präsuppositionen.⁴⁶ Die Vorgabe 3 in PS 13 („zuerst immer besetzt, dann Person bei Info- Hotline unfreundlich!“), setzt z.B. voraus, dass überhaupt angerufen wurde, was von der Autorin im vorliegenden Beispiel verbalisiert wird:

Am nächsten Tag habe ich bei Info- Hotline angerufen. (15)

- Konsequenzen betreffen notwendige Folgen von Input- Angaben.

Belege für diesen Inferenztyp finden sich in den Texten zahlreich:

PS 13/V2 („Verbindung funktioniert nicht immer“): *aber ich könnte nicht (anrufen) (15)*

PS 15/V2 („keine Zeitangaben“): *Außerdem wußte ich es auch nicht, wie lange die ganze Tour dauern wird. (4) Wenn ich einen Ausflug beginne, weiß ich eigentlich nicht, wieviel Zeit ich fahren werde.(5)*

PS 15/V3 („zu teuer“): *konnte ich solche Preise nicht leisten. (11) Ich mußte also für all das sehr viel zahlen. (4)*

- Kontextuelle Inferenzen

Als kontextuelle Inferenzen bezeichne ich Äußerungen, in denen Vorgabe mit weiteren Input-Informationen kombiniert werden. Solche Prozesse weisen auf einen erweiterten Verarbeitungsfokus hin (vgl. 6.1). In den folgenden Belegen wird z.B. der Gegensatz zwischen Input-Text („Länge der Route: 26 Kilometer.“) und Vorgabe („keine Zeitangaben“) in PS 15/V2 durch die Partikel „zwar“ und „nur“ sprachlich realisiert:

Ich weiß zwar die Länge von dieser Strecke, (13) geben Sie nur Länge der Route an, (12)

Von kontextuellen Inferenzen kann auch gesprochen werden, wo Schlussfolgerungen auf pragmatischer Ebene erfolgen. Dies ist immer dann der Fall, wenn - ausgehend vom pragmatischen Ziel der Beschwerde - weitere Input-Elemente als Stoff für Mangelbeschreibungen herangezogen werden. Die zusätzlich generierte Mangelbeschreibung in T6

Der Radfahrweg soll auch nicht in der Nähe des Strömes sein. (6)

resultiert z.B. aus dem graphischen Input und der für die Mangelbeschreibung konstitutiven

⁴⁶ Ich weiche damit von der strengen Definition ab, nach denen Präsuppositionen auch bei Negationen erhalten bleiben.

Evaluation, die aus dem Globalziel „sich beschweren“ abgeleitet ist.

Inferenzen von konnektiven Propositionen liegen hingegen in Fällen vor, wo eine Schlussfolgerung aus Input-Kombinationen obligatorisch gezogen werden muss, um die Vorgabe in einen kohärenten Text einzubauen. Ein typisches Beispiel für eine konnektive Inferenz ist die Proposition „Ich habe Kunden vermittelt.“, die eine Brücke zwischen der Vorgabe 4 und dem Referenz-Input von PS13 bildet. (Das Bedingungsgefüge dieses Vorgabe-Input-Bezugs wurde in 5.2.4 detailliert beschrieben.)

Während in diesem Fall die Inferenz auf der Basis logischer Schlüsse erfolgt, sind auch Input-Kombinationen denkbar, wo die TK ihr Weltwissen aktivieren müssen, um die konnektive Proposition zu inferieren. In dem mir vorliegenden Aufgaben-Material lagen solche Strukturen jedoch nicht vor.

6.1.1.5 *Instanziierung*

Während sich referentielle Modifikationen und Inferenzen auf die Default- Interpretation des Inputs bezieht, gehen die TK mit Instanzierungen einen Schritt weiter, indem sie auf eigene episodische Wissensbestände zurückgreifen. Den Begriff entnehme ich Herrmann 1995, der mit dem Konzept das Auffüllen unterspezifizierter Konzepte und Relationen in typisierten Wissensstrukturen (*scripts, schemata*) durch aktuelle Wahrnehmungsinhalte meint.⁴⁷ (vgl. Herrmann 1995)

In Testumgebungen ist dieser Prozess m.E. ein Teil elaborativer Inferenzen. (s.u.) Für den vorliegenden Untersuchungszusammenhang möchte ich den Begriff Instanzierung daher auf jene Fälle beschränken, wo unterspezifizierte Input- Angaben partiell mit Inhalten besetzt werden, die auf konkrete Referenz- Objekte in einem Weltmodell der TK verweisen, wobei die anderen Teile der Angabe aber – inhaltlich und/oder strukturell - beibehalten werden. Ein Beispiel ist eine Bearbeitung der Vorgabe 1 in PS15 („für Kinder zu schwierig“), wo nur das unterspezifizierte „Kinder“ durch eine konkrete Belegungen ersetzt wird:

daß die Strecke für meinen sechsjährigen Sohn zu schwierig war, (4)

Die TK stellen sozusagen Fragen an isolierte Input-Elemente (Wer? Welche? Was heißt?) und ersetzen in Beantwortung dieser Fragen den Input partiell durch eigene Erfahrungsinhalte bzw. Imaginationen, die - im Unterschied zu referentiellen Modifikationen - über Default- Inferenzen hinausgehen,

47 Ich übernehme die Schreibweise von Herrmann, also „Instanzierung“ statt „Instantiierung“.

6.1.1.6 Elaboration

Elaborationen sind Inferenzen, die über die explizite Textbasis hinausgehen, unter Rückgriff auf semantische und episodische Gedächtnisinhalte, die nicht im Text enthalten sind, aber durch textmanifeste Hinweise ausgelöst werden:

Eine Bedeutungseinheit im Text aktiviert Vorwissen, d.h. Schemata, aufgrund derer weiterführende Schlußfolgerungen möglich sind: Der Leser produziert Ideen, Einfälle, Assoziationen usw. Elaborative Inferenzen schaffen sozusagen Kohärenz im Wissen des Lesers. (Ballstaedt et al. 1981, 59)

Was hier für das Leseverstehen beschrieben wird, hat besondere Relevanz für kommunikative Aufgabenformate zum Schreiben, deren Vorteil gegenüber herkömmlichen Schreibformaten ja gerade darin gesehen wird, dass sie die TK dazu anregen, eigenes Wissen zu strukturieren und für die Produktion zu aktivieren.

Der Input kann bei der Aktivierung von Wissen unterschiedliche Rollen spielen, nach denen elaborative Prozesse weiter differenziert werden können. Aufgrund von Beobachtungen am Material scheint es mir sinnvoll, zwei Typen zu unterscheiden.

Eine eher statische Form von Elaborationen machen Interpretationen von generellen Aussagen aus: Hier stellen sich die TK sozusagen die Frage "Was heißt x?" und verbalisieren die Antwort. Im Grunde handelt es sich dabei um totale Instanzierungen im Sinne von Herrmann (s.o.). Dabei werden episodische Gedächtnisinhalte und/oder statische Wissensschemata (*frames*) aktiviert. Einige Beispiele mögen diesen Elaborationstyp veranschaulichen:

PS15/V3a "ungünstige Öffnungszeiten":

da es geschlossen war. (4) Um 19.00 Uhr wurde es geöffnet (4) vor allem ist es nur 3 Stunden täglich eröffnet (9) Überraschend war aber Lusthaus geschlossen (es war 21.Uhr) [...] (11) Wir waren dort hin nur halb Stunde, dann kam eine schöne, nette Frau und sagte "Entschuldigung, aber wir schliessen schon" (2)

PS11/V1: („schlechte Plätze“)

Das heißt in die zwanzigsten Reihe von zwanzig Reihen. (18)

PS15/V4 („Behinderungen durch Baustellen“):

verschiedene Löcher, Maschinen (13) Es arbeitete dort eine Maschine (4) Die ganze Radweg war voll von Lochen (2)

PS15/V1 („(Radtour)...zu schwierig“):

diese zwei große Steigungen (13)

In der anderen Variante von Elaborationen steht die Frage „Was passiert wenn...?“ im Vorder-

grund. Hier werden also dynamische Wissensschemata (*scripts*) abgefragt, was sich im Text als Verbalisierung von Ereignissen und Zuständen manifestiert, die Konsequenzen von Vorgaben sind und die – im Unterschied zu Inferenzen – nicht in der Textbasis enthalten sind. Einige Bearbeitungen von PS 13 und PS 15 sollen diesen Elaborationstyp wieder exemplarisch veranschaulichen:

PS15/V1 („(Radtour)...zu schwierig“):

Erika ... ist nämlich vom Rad hinuntergefallen und hat sich dabei das Bein gebrochen (9); Der 10-jährige Johann ist mit vielen blauen Flecken heimgekehrt. (9) Meine zwei Kinder ... waren nach der Hälfte der Route total erschöpft. (8) Meine jüngere Schwester war total müde (10) waren meine Kinder erschöpft. (11)

PS15/V4 („Behinderungen durch Baustellen“)

Drei Mall mußten wir den Umweg benutzen, (2) also es war dermaßen laut, daß es keine Ruhe hatte. (4)

PS13/V2 („Verbindung funktioniert nicht immer“)

wurde die Verbindung unterbrochen. (15)

PS13/V3b („Person bei Info- Hotline unfreundlich“)

sie hat gesagt, dass das Problem in meinem Telefon ist. (15)

PS11/V1 („schlechte Plätze“)

Man kann überhaupt nichts in die letzten Reihe sehen. (18)

6.1.1.7 Generalisierung

Schließlich soll noch kurz auf reduktive Prozesse eingegangen werden. Sie haben vor allem eine Bedeutung bei rezeptiven Fertigkeiten, wo es darum geht, vorhandenen Input auf relevante Inhaltsstrukturen („Makropropositionen“) zu reduzieren und im Gedächtnis zu speichern. Für die input-gesteuerte Textproduktion stehen im Prinzip genau gegenläufige Prozesse im Vordergrund. Makrooperationen haben aber insofern eine Funktion, als mit ihnen Vorgaben zu „Themasätzen“ (van Dijk 1980) generalisiert werden, die in einigen Bearbeitungen für die Textorganisation eine Rolle spielen. (vgl. 5.3.2.)

Generalisierung kann aber auch die spezifischere Bedeutung der Abstraktion und „Merkmalstilgung“ haben, die wiederum als Makrooperationen für die rezeptive Verarbeitung wichtig sind. (vgl. van Dijk 1980) Dass solche Prozesse auch in der Produktion auftreten, mag das folgende Beispiel illustrieren, in dem statt dem Konkretum „schwarz-weiß-Fotos“ der Vorgabe 2 in PS18 („farbenprächtige Bilder -> viel schwarz-weiß Fotos!“) zu *Die illustrative Mittel sind nicht so*

gut ausgearbeitet, (32) generalisiert wird.

Während Generalisierungen gerade für die Produktion expositorischer und argumentativer Texte von Bedeutung sind, treten sie in meinem Datenkorpus nur sporadisch auf. Das ist offensichtlich auf die Konstruktion der Vorgaben zurückzuführen, die den TK meist schon generelle Konzepte zur Weiterverarbeitung zur Verfügung stellen, was in den meisten Bearbeitungen zu einer konkretisierenden Inhaltsverarbeitung führt.

Abschließend soll noch einmal betont werden, dass mit der Kategorisierung von Verarbeitungstypen die Qualität inhaltlicher Prozesse in den Vordergrund gestellt werden soll. Es geht hier also nicht darum, ob und wieviel Inputsprache von den TK übernommen wird, sondern welchen Stellenwert solche Formulierungsübernahmen im inhaltlichen Verarbeitungsprozess von Input generell haben.

6.1.2 Verarbeitungsort und -fokus

Stand bis jetzt die Frage im Mittelpunkt, wie Input verarbeitet wird, soll nun der Blick auf das „Was“, das verarbeitet wird, gerichtet werden, also darauf, welche Teile des Inputs für den Generierungsprozesse herangezogen werden und wieviel an Input die TK für die Verarbeitung der jeweiligen Vorgaben in den Blick nehmen.

In der Regel ist der Fokus auf die jeweils zu bearbeitende Vorgabe gerichtet. Zusätzlich wird aber Material aus dem Input-Text, dem Vorspann und dem Schreibauftrag herangezogen.

Elemente aus dem Vorspann und dem Auftrag werden vorzugsweise in den beiden Einleitungsteilen „Identifikation“ und „Anliegen“ direkt übernommen. Dies ist nicht verwunderlich, da der Input und das Genre-Schema in diesen Teilen eine funktionale Ähnlichkeit aufweisen. In beiden geht es schließlich darum, die Situation grob zu umreißen und das Kommunikationsziel zu formulieren.

Der Input-Text wird in den Bearbeitungen zu verschiedenen genrespezifischen Funktionen herangezogen, in den meisten Fällen für die Behauptung des Anspruchs. Die Form der Übernahme ist die eines Zitats auf metasprachlicher Ebene, was durch entsprechende Verba dicendi, manchmal auch durch Modalisierungen, angezeigt wird:

Im Gegensatz zu Ihrer Feststellung "Leichte Strecke, ohne Steigungen" (9) Sie schreiben zum Beispiel, daß der Weg für Kinder geeignet ist, (8) Es sollte eigentlich eine leichte Strecke sein, (12)

In diesen Verwendungsweisen ist der Input nicht nur Ausgangsmaterial, sondern auch das Ziel, auf das innerhalb der simulierten Kommunikationssituation verwiesen wird. (Die Autorin weist den Adressaten auf seine Versprechen hin.)

Der Input-Text kann aber auch zur Generierung neuer Inhalte eingesetzt werden, deren Grundlage entweder konkrete sprachliche Formulierungen oder allgemeine inhaltliche Eigenschaften des Input-Textes sind. Zum Beispiel ist das Wort „Steigungen“ im Input-Text von PS15 offenbar der lexikalische Auslöser für die folgende Elaboration der ersten Vorgabe („für Kinder zu schwierig“):

Ich habe keine Ahnung, wie Sie diese zwei große Steigungen nicht bemerken konnten. (13)

Einen Sonderfall solcher materialen Input-Fokussierungen stellen Formulierungsübernahmen in ironischer Verwendung dar. (dazu Näheres in Kap. 6.4.1.3)

Die inhaltlichen Eigenschaften des Input-Textes stehen hingegen im Vordergrund, wo Textgenerierungen auf pragmatischen Inferenzen beruhen (s. 6.1.1.4): In T6 ist der visuelle Stimulus des graphischen Inputs von PS15 offenbar Auslöser für über die Vorgaben hinausgehende Mangelbeschreibungen:

Der Radfahrweg soll auch nicht in der Nähe des Strömes sein. Ich sehe auch zu viele Brücke, (6)

Schließlich kann auch innerhalb von Input-Elementen der Verarbeitungsschwerpunkt unterschiedlich gesetzt werden. Die Verarbeitung der Vorgabe 1 von PS15 kann z.B. auf den ersten oder zweiten Teil fokussieren. Im Beispiel oben wird etwa die Evaluationskomponente elaboriert („zu schwierig“- „Steigungen“) und „Kinder“ übernommen; in anderen Texten wird der generische Ausdruck „Kinder“ durch konkrete Belegungen wie *mein sechsjähriger Sohn* u.ä. instanziiert (vgl. 5.3.1.4), der andere Teil übernommen.

Generell lässt sich feststellen, dass der Verarbeitungsfokus abhängig von der Präsentationsform der Vorgaben ist. Verteilte Vorgaben lösen durch den graphisch markierten Verweis auf den Input mehr Bezüge zum Input-Text aus als kompakte Vorgabenpräsentationen, wo in den Bearbeitungen ein stärker eingegrenzter Fokus auf die Vorgaben zu beobachten ist. TK, die auf Inputs mit verteilten Vorgaben reagieren, machen zudem vom Input als Mittel der Text- und Inhaltsgenerierung häufiger Gebrauch, während in Bearbeitungen von Aufgaben mit kompakter Präsentation die Verwendung von Input-Text weitgehend auf metakommunikative, zitierende Verwendungen beschränkt ist. Innerhalb dieser aufgabeninduzierten Phänomene lassen sich natürlich individuelle Unterschiede ausmachen.

6.1.3 Verarbeitungsumfang

Nachdem Art und Quelle der Inhalte in den Aufgabenbearbeitungen besprochen wurden, soll schließlich auch der Umfang inhaltlicher Verarbeitung in den Mittelpunkt gerückt werden. Die-

ses Kriterium ist für die Beurteilung der Testleistung wohl das am naheliegendste und findet auch im Bewertungsleitfaden des ÖSD Eingang. In meiner Untersuchung möchte ich Umfang aber nicht auf Textquantität reduzieren, sondern mit Verarbeitungsqualität und -fokus koppeln und deren quantitative Ausprägung über Vorgaben und Individuen beobachten. An dieser Stelle sollen frequente Verarbeitungstypen noch einmal exemplarisch angeführt werden.

In diesem Abschnitt soll zunächst am Beispiel des PS 15 der Frage nachgegangen werden, ob es für einzelne Vorgaben hinsichtlich Verarbeitungsumfang allgemein und hinsichtlich bestimmter Verarbeitungstypen bestimmte Präferenzen gibt. Eventuelle Unterschiede deute ich als Indikator für Zugänglichkeit und „Anschließbarkeit“ einzelner Vorgaben - also als Hinweis darauf, wie gut die TK bestimmte Input-Informationen in eigenes Weltwissen integrieren und sich für die Generierung von Text zunutze machen können. Die folgende Tabelle mag einen Überblick über die quantitative Verteilung verschiedener Verarbeitungstypen in Textbearbeitungen von PS 15 geben.

Tab. 6.1: Verteilung derVorgabenverarbeitung in PS15

	V1		V2		V3		V4		Tot	
REP/PAR	11	0,34	3	0,11	14	0,33	6	0,22	34	0,27
MOD:r;p	0	0,0	6	0,22	2	0,05	2	0,07	10	0,08
INF	5	0,16	6	0,22	5	0,12	8	0,3	24	0,19
INST	5	0,16	2	0,07	4	0,1	4	0,15	15	0,12
E	11	0,34	10	0,37	17	0,4	7	0,26	45	0,35
	32	0,25	27	0,21	42	0,33	27	0,21	128	

Hinsichtlich des Verarbeitungsumfangs weisen die Vorgaben keine großen Unterschiede auf: Von den insgesamt 128 Äußerungseinheiten, die ich für diese grobe Analyse mit inhaltlichen Einheiten gleichsetze⁴⁸, entfallen auf jede Vorgabe ca. 30 Einheiten; der höhere Wert von V3 (42) ist wohl dadurch zu erklären, dass diese Vorgabe aus zwei Teilen besteht, die in vielen Texten getrennt bearbeitet wurden. Was die Verarbeitungstypen betrifft, lässt sich eine eindeutige Präferenz für Reproduktionen und Elaborationen beobachten. Rechnet man Instanzierungen zu den Elaborationen, so sind etwa die Hälfte aller Äußerungen in diesen Texten unter Einbeziehung des Weltwissens generiert worden. Dieses Verhältnis zwischen den eher formalen, informationsarmen Prozessen und inhaltsfokussierten Prozessen spiegelt sich auch in der Verteilung

⁴⁸ Aus Praktikabilitätsgründen beschränke ich mich bei der Auszählung auf ein möglichst nachvollziehbares Einheitenkonzept. Eine propositionale Analyse im eigentlichen Sinn (vgl. Kintsch, van Dijk) würde den Rahmen der Arbeit sprengen und wäre für den vorliegenden Interessenszusammenhang nicht unbedingt zielführend.

der Verarbeitungstypen innerhalb der Vorgaben wieder. Auffällig ist hier nur dass die TK bei V2 (*keine Zeitangaben*) eine Präferenz für (referentielle) Modifikationen entwickelt haben, die sich wohl daraus erklärt, dass diese Vorgabe keinen expliziten Aktanten in der Subjektposition hat und diese syntaktische Position daher bevorzugt durch ein Agens („ich“ oder „Sie“) ergänzt wird.

Einige Beispiele aus Bearbeitungen von PS 15 mögen im Folgenden verschiedene Verarbeitungspräferenzen veranschaulichen:

V1 (*für Kinder zu schwierig*): Häufigste Verarbeitungsform ist die Reproduktion (mit inferierter Referenz „die Strecke“). Von der Möglichkeit, den generellen Ausdruck „Kinder“ zu instanzieren, wird in den daran anschließenden Elaborationen häufig Gebrauch gemacht.

V2 (*keine Zeitangaben*): Durch die elliptischere Form dieser Vorgabe wird häufiger von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, die leeren Argumentstellen durch neu generierte Inhalte („Wer gibt/findet...keine Zeitangaben?“) zu besetzen. Häufig werden auch Inferenzen gezogen, die sich aus der pragmatischen Interpretation der Vorgabe („Ich brauche Zeitangaben.“) ergeben. Vereinzelt wird auf Input-Elemente (statt „keine Zeitangaben“ „(nur) die Länge der Strecke“) zurückgegriffen, um die Vorgabe zu umschreiben.

V3a (*im Lusthaus: ungünstige Öffnungszeiten*): Die relativ geschlossene Form erlaubt kaum Modifikationen. Die Interpretation von „ungünstig“ führt zu relativ häufigen Generierungen wie z.B. „war schon geschlossen“. Ähnliches gilt für

V3b (*hohe Preise*): Das Adjektiv „teuer“ wird häufig paraphrasiert („konnten wir uns nicht leisten“). Neue Inhalte orientieren sich an der Suchfrage „Teuer für WEN“.

V4 (*Behinderungen durch Baustellen*): Die hohe Zahl von Inferenzen (8) ist durch den häufigen Gebrauch von Existenzpräsuppositionen (in der Art von „Dort gab es/waren viele Baustellen“) zu erklären. Diese Vorgabe löste auch relativ viele elaborative Erweiterungen aus, indem etwa die möglichen Konsequenzen von Behinderungen inferiert wurden.

Im Unterschied zu PS 15 zeigen die sieben Bearbeitungen von PS 13 ein anderes Bild:

Tab. 6.2: Verteilung der Vorgabenbearbeitung in PS13

	V1		V2		V3		V4		Tot	
REP/PAR	3	0,23	7	0,37	13	0,52	5	0,31	28	0,38
MOD:r;p	9	0,69	5	0,26	3	0,12	5	0,31	22	0,3
INF	1	0,08	2	0,11	8	0,32	4	0,25	15	0,21
INST									0	
E			5	0,26	1	0,04	2	0,13	8	0,11
	13	0,18	19	0,26	25	0,34	16	0,22	73	

Hier überwiegen eindeutig die formzentrierten Verarbeitungstypen. Bevorzugt werden hier Inhalte reproduziert und fast ebenso oft modifiziert. Die Präferenz für Modifikationen lässt sich wie oben angedeutet mit der verteilten Präsentation der Vorgaben erklären. Die „Zeiger“ veranlassen die TK offenbar dazu, auf relevante Input-Elemente zu fokussieren. Hingegen finden sich kaum Elaborationen, am ehesten noch in Bearbeitungen von V2, wo Elaborationen 26% ausmachen.⁴⁹

Das Ergebnis ist insgesamt mit Vorbehalten zu betrachten, da die Fallzahl sehr gering ist und daher schon das abweichende Verhalten einer TK, wie in PS 13, das Ergebnis übermäßig beeinflussen kann. Die individuellen Unterschiede im Verarbeitungsumfang bei den Bearbeitungen von PS 15 sind ausgewogener. Auf sie soll abschließend noch ein Blick geworfen werden.

Tab. 6.3: Individuelle Vorgabenbearbeitungen PS15

Text	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
REP/P	4	2	5	1	3	3		3		3	1	4	3	4
MOD	2	0			1	2	1	1	2	1	1			
INF	5	2		2	1	3	2	1	2	1	2	2	3	2
INST	0	2	1	2		2	2		2			2	2	
E	6	12	3	9	1		4	5	4	3	4	1	2	1
G	2													
	17	18	9	14	6	10	9	10	10	8	8	9	10	7

⁴⁹ Diese Abweichung ist allerdings vor allem auf das Verhalten einer TK zurückzuführen, die die Angabe „Verbindung funktioniert nicht immer“ zur Generierung möglicher Konsequenzen benutzt.

An der Verteilung lassen sich individuelle Präferenzen für eher inhaltserhaltende und für eher inhaltsgenerierende Verarbeitungsstile beobachten. Am „unteren“ Ende der Verarbeitungsskala sind die Texte 5,6,12,14 angesiedelt, mit vielen Reproduktionen (3,3,4,4) und im Verhältnis dazu relativ wenigen Instanzierungen und Elaborationen (1,2,2+1,1). Am „oberen“ Ende der Skala finden sich Texte wie T2 und T4 mit überverhältnismäßig vielen Elaborationen und Instanzierungen. Wie noch zu sehen sein wird, handelt es sich hierbei um Texte, die eine narrative Verarbeitungsstrategie verfolgen und aufgrund der erzählenden Ausgestaltung relativ oft auf episodische Wissensressourcen zurückgreifen. Die übrigen Texte befinden sich im Mittelbereich, wobei unter Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen form- und inhaltsfokussierten Verarbeitungen auch T7,9 und 11 als eher inhaltsfokussierte Bearbeitungen klassifiziert werden können.

Im vorliegenden Zusammenhang stand das Potential von Input, die Generierung neuer Inhalte hervorzurufen, im Mittelpunkt. Nicht berücksichtigt wurde bei dieser Auszählung „nicht-thematisches“ Material (vgl. Lautamatti 1987). Damit sind alle Aussagen gemeint, die keine deskriptiven Informationen enthalten und nicht auf (reale oder im mentalen Modell vorfindliche) Sachverhalte referieren. Darunter fallen Diskurselemente, die subjektive, expressive oder organisatorische Funktion haben. Da ein Hauptanteil der Vorgabenbearbeitung auf diesen Informationstyp entfällt, dürfen sie natürlich nicht ignoriert werden. Auf Nicht-thematisches Material wird im nächsten Kapitel und in Kapitel 6.4. noch näher eingegangen werden.

6.2 Textorganisation

Inhalte stellen die „kognitive Äußerungsgrundlage“ (Herrmann 1995, 210) für die weitere Textproduktion dar. Eigentliche Aufgabe in der Kommunikation ist es, sie zu Diskurs zu verarbeiten, d.h. sie in einer Form zu exteriorisieren, die es dem Adressaten möglich macht, die Informationen in bestehende Wissensstrukturen zu integrieren und ihnen auf diese Weise „Sinn“ zuzuordnen. Bei komplexen Inhalten besteht die besondere Anforderung darin, die analog und ganzheitlich repräsentierte Gesamtvorstellung den sequentiellen Eigenschaften von Sprache bzw. Text anzupassen. Dazu sind zwei weitere Teilprozesse notwendig, die Herrmann als Selektion und Linearisierung bezeichnet (vgl. Herrmann 1995, 220- 247): Zunächst müssen aus dem Fokus (für den intendierten Kommunikationseffekt) geeignete Inhalte ausgewählt werden (Selektion), die den „Enkodier- Input“ für die anschließende Verbalisierung darstellen. Bei komplexen Gesamtvorstellungen ist es zusätzlich notwendig, die Reihenfolge der Informationen für die Enkodie-

rung festzulegen („Linearisierung“).

Diese Prozesse haben ihre Korrelate im Textprodukt. Akzeptable Texte weisen in der Regel eine Haupt- und Nebenstruktur auf, die auch mit den gestaltpsychologischen Begriffen Vordergrund und Hintergrund charakterisiert werden. Den Vordergrund bilden Äußerungen, die das Gerüst, das Skelett, den Faden des Textes ausmachen, während Nebenstrukturen *supportive material* (vgl. Klein/von Stutterheim 1992, 70) enthalten. Dieses Konzept wurde zunächst an narrativen Texten entwickelt, wo sich Haupt- und Nebenstruktur am plausibelsten als narratives (*story line*) und nicht-narratives Material veranschaulichen lassen. Klein/von Stutterheim (1987, 1992) versuchen mit dem heuristischen Mittel der *Quaestio*, das Konzept auch für nicht-narrative Texte anzuwenden. Demnach gehören Äußerungen, die eine dem Text zugrundeliegende Frage beantworten, zur Hauptstruktur, alle anderen zur Nebenstruktur.

Mit einer narrativ organisierten Hauptstruktur ist gleichzeitig das Problem der Linearisierung gelöst, da die immanente temporale Ordnung der Wissensstruktur für die sprachliche Anordnung übernommen werden kann. Das ikonische Prinzip (vgl. Dressler 1989) des *ordo naturalis* kann auch dort angewendet werden, wo die Wissensstruktur nicht temporal organisiert ist, z.B. kann die relative Nähe von Objekten zueinander die Linearisierung von Beschreibungen leiten. Linearisierung kann (und muss, wenn kein immanentes Prinzip zur Verfügung steht) sich aber auch an externen Faktoren orientieren. Hier sind vor allem die verschiedenen Muster rhetorischer Organisation zu nennen, wie sie in der Aufsatzdidaktik üblich sind. (vgl. z.B. Ueding 1991)

Für die TK ist das Problem der Selektion und Linearisierung durch den Aufgaben- Input weitgehend gelöst. Mit den Vorgaben ist eine mögliche - und in den meisten Fällen auch plausible - Hauptstruktur und durch die sequentielle Anordnung auch ihre Linearisierung festgelegt. Es ist daher zu erwarten, dass die Aufgabenbearbeitungen die Struktur der Vorgaben widerspiegeln. Allerdings sollten Lernende, die eine kohärente, elaborierte Gesamtvorstellung gebildet haben, in der Lage sein, sich auch in ihrem Planungsverhalten von den expliziten und impliziten Charakteristika des Inputs zu lösen. In den folgenden Abschnitten werden verschiedene Formen dargestellt, wie die TK mit den strukturellen Bedingungen, die ihnen der Input auferlegt, umgehen. Abweichungen von Input-Merkmalen werden als Hinweise auf nicht-input gesteuerte Globalplanung und auf größere Verarbeitungstiefe des Aufgaben- Inputs gedeutet.

Im folgenden Abschnitt wird zunächst auf die verschiedenen Formen der globalen Organisation der Testperformanzen und anschließend auf die Bedeutung der Vorgaben für die Detailplanung eingegangen.

6.2.1 Globalstruktur

Die hier dargestellten Strukturtypen beziehen sich auf den Textkörper, also auf das in einen formellen Brief eingebettete Genre „Beschwerde“.

Der Aufgaben- Input legt eine „explikative“ Ordnung (s.u.) nahe: In der Regel besteht er ja aus einer Auflistung von Punkten, die sich auf den zentralen Beschwerdegegenstand beziehen. Eine Rolle für die Textorganisation kann aber auch die immanente Struktur des Aufgabenthemas spielen, zum Beispiel legt PS 15 mit dem Thema „Radtour“ eine zeitliche Organisation nahe. Die einzelnen Organisationstypen sollen im Detail am Material erläutert werden.

6.2.1.1 *explikativ*

Die explikative Globalstruktur organisiert die Vorgaben um einen Mittelpunkt, der typischerweise das Beschwerdeobjekt ist. Der Text entwickelt sich aus der Explikation der daraus abgeleiteten Teile. Das Textgerüst bilden die verschiedenen Teile oder Teilaspekte des Beschwerdegegenstands: o;o;... Die zugrundeliegende Frage könnte etwa mit „Welche Mängel hat der Beschwerdegegenstand?“ angegeben werden, wobei „Welche Mängel“ den Fokus bildet. Jedoch kann auch das Topik („der Beschwerdegegenstand“) im Text (explikativ) entfaltet werden, wie im folgenden Beispiel zu sehen ist, wo sich der Text an einer Kette von Topik- Elementen, die alle Bezug auf den Beschwerdegegenstand „Routenbeschreibung“ nehmen („die Strecke – die Zeitangaben – das Lusthaus – die Behinderungen“), entfaltet:

Diese Strecke ist vor allem für Kinder zu schwierig. ...Das Lusthaus ist, meiner Meinung nach, nur für diese "Kaisernostalgie" ideal, ...Was mir noch nicht gefällt: es gibt keine Zeitangabe in Ihrem Buch. (13)⁵¹

Diese Organisationsform ist für Gebrauchstexte wie Beschwerdebriefe durchaus typisch; sie ist aber in den meisten Aufgabenbearbeitungen auch durch die Struktur des Inputs zu erklären. Die elliptischen Vorgaben müssen ja in der Regel durch Argumente ergänzt werden, die exakt der Fokusexplication entsprechen. Explikativ organisierte Texte können daher als Verbalisierung der Default- Interpretation gedeutet werden.

6.2.1.2 *narrativ*⁵²

Einer narrativen Organisation liegt die Frage zugrunde: „Was ist dann passiert?“

51 Da in PS15 der Beschwerdegegenstand genau genommen nicht die Strecke, sondern die Streckenbeschreibung (mit impliziter Empfehlung) ist, interpretiere ich hier „Buch“ als Topik, die anderen Topik-Angaben müssen eigentlich immer durch einen metasprachlichen Verweis ergänzt werden („die Strecke, die sie in ihrer Beschreibung empfehlen“ - „das Lusthaus, das sie empfehlen“).

52 Mit dieser terminologischen Entscheidung soll allerdings nicht suggeriert werden, dass die von mir so benannten Textorganisationstypen die in der Textsortenlinguistik so benannten Textsorten, Texttypen, Textmuster, u.ä. erschöpfend erklären würden. (vgl. Brinker 1997, Heinemann/Viehweger 1991)

In Beantwortung der Frage werden Ereignisse generiert und chronologisch entlang einer Zeitachse angeordnet, so dass die Ereignisabfolge im Text die Ereignisabfolge in der erzählten Zeit ikonisch abbildet: $e_i t_i; e_{i+1} t_{i+1}$.

Die Vorgaben können für diese „Narrations- Strategie“ unterschiedliche Rollen spielen:

- Durch Inferenz-Prozesse wird eine Kontiguität zwischen den (temporal unspezifizierten) Vorgaben konstruiert und auf diese Weise eine temporal strukturierte Ereignisabfolge als Hauptstruktur eingeführt:

Das Radlerparadies Donauinsel ist keine leichte Strecke und nach 10 Kilometer waren meine Kinder erschöpft. Wir dachten, daß es schon nah zum Lusthaus war aber Sie gab keine Zeitangabe und wir mussten noch 1 Stunde fahren um dieses Lusthaus zu erreichen. Überraschend war aber Lusthaus geschlossen... (11)

In dem Beispiel bilden die chronologisch angeordneten Ereignisse „waren meine Kinder erschöpft“ - „ wir dachten ...“ - „wir mussten noch 1 Stunde fahren“ das Erzählskelett, in das die Vorgaben als unterstützendes Material eingefügt werden. Die (größtenteils reproduzierten) Vorgaben haben in diesem Textbeispiel die Funktion einer Begründung der Ereignisse, die als Beantwortung von „Warum“- Fragen („Warum waren die Kinder erschöpft?“ „Warum mussten wir noch 1 Stunde fahren?“) analysiert werden können. In diesem Fall werden die Vorgaben also in den Hintergrund gerückt und neu generiertes Material in den Vordergrund gestellt.

- Die Vorgaben werden in die Hauptstruktur übernommen, aber innerhalb der Vorgabenbearbeitung wird ein zeitlich organisierter Ablauf konstruiert. Hier bildet also eine Ereignisabfolge die Nebenstruktur:

Im Gegensatz zu Ihrer Feststellung "Leichte Strecke, ohne Steigungen" war sie wenigstens für unsere Kinder viel zu schwierig. Erika, unsere 6- jährige Tochter, ist nämlich vom Rad hinuntergefallen und hat sich dabei das Bein gebrochen. ... Außerdem konnten wir leider keine Zeitangabe finden. ... (9)

Das Textgerüst orientiert sich hier an der Struktur der Vorgaben (*für Kinder zu schwierig und keine Zeitangaben*). Die Ereignisabfolge „Erika ... ist vom Rad hinuntergefallen und hat sich ...“ bildet die temporal organisierte Nebenstruktur.

6.2.1.3 dynamisch

Eine dynamisch Variante liegt dann vor, wenn Ereignisse, die mit dem Beschwerdeobjekt zusammenhängen, die Hauptstruktur bilden, diese aber nicht chronologisch organisiert sind. Der Organisationsmittelpunkt ist in diesem Fall das Ich der Autorin oder neueingeführte Personen.

Bei dieser Organisationsform nimmt die TK sozusagen Bezug auf eine im Hintergrund ablaufende Chronologie, die aber nicht für die Textorganisation übernommen wird:

*Außerdem konnten **wir** leider keine Zeitangabe finden. Leider hatten **wir** keine Gelegenheit, ins Lusthaus einzutreten (9)*

Ich sehe auch zu viele Brücke, Auf der Karte sehe ich auch keine Zeitangabe. Ich möchte mich auch um das Lusthaus beschweren.(6)

Ein Sonderfall explikativer Organisation liegt dort vor, wo der Organisationsmittelpunkt ein aus der Aufgabe abgeleitetes Referenzobjekt ist, das für das Thema nicht zentral ist, wie im Beispiel „Kinder“ :

Meine Kinder sind allein. Sie machen oft die Ausflüge. Aber für Kinder meiner Meinung nach, sind die Radwege zu schwierig und haben dort keine Zeitangabe. Sehr geehrter Herr, meine Kinder trinken am liebsten Cola. (3)

6.2.1.4 deskriptiv

Schließlich werden in den Texten vereinzelt Vorgaben auch über ein räumliches Bezugssystem organisiert:

*Dazu war die Gegend verschmutzt, da sich **in der Nähe vom Lusthaus** Baustellen befanden. Es arbeitete **dort** eine Maschine ...(4)*

Auch andere Organisationsformen sind denkbar, die ich in meinem Material aber nicht beobachten konnte. Möglich wäre etwa eine argumentative Organisation, der die Frage zugrundeliegt: „Warum ist der Beschwerdegegenstand mangelhaft?“ Solche denkbaren Beschwerdebriefe würden sich vor allem durch strukturelle Realisierungen von BEGRÜNDUNGEN für eine zentral positionierte Mangelbeschreibung entfalten.

Neben der Textorganisation soll noch ein Blick darauf geworfen werden, welche Rolle die Vorgabensequenz für die Textkonstruktion spielt. Die Vorgaben haben im Aufgaben- Input (zumindest in den mir vorliegenden Prüfungs- und Übungssätzen) immer eine eindeutig markierte Abfolge, die sich bei kompakter Präsentation aus der Abfolge der aufgelisteten Vorgaben und bei verteilter Präsentation aus der Abfolge des Input- Textes, mit dem sie verknüpft sind, ergibt. Diese Sequenz kann im Text beibehalten oder verändert werden.

Eine Sequenzveränderung kann unterschiedlich motiviert sein. Sie kann unmotiviert erfolgen, wobei die Veränderung mitunter metasprachlich thematisiert wird, wie das Beispiel aus einer

Bearbeitung von PS18 zeigt, wo die TK die zweite Vorgabe erst am Ende der Beschwerde einbaut:

Bald hätte ich etwas vergessen. Das Magazin könnte viel bessere Qualität haben, wenn nicht so viele schwarzweiß Fotos darin wären. (34)

Die Sequenzveränderung kann aber auch motiviert sein. Meist ist das dort der Fall, wo Vorgaben narrativ verknüpft sind bzw. anhand einer der Handlung immanenten Logik angeordnet werden (vgl. die exemplarische Analyse von T 25 auf S.176). Eine andere Möglichkeit wäre eine kommunikative Motivierung (Wichtiges vor Unwichtigem), die ich in meinem Materialkorpus allerdings nicht beobachten konnte.

6.2.2 Detailstrukturen

Unabhängig von der globalen Textorganisation möchte ich Phänomene der Detailplanung betrachten. Auf dieser Ebene soll die Rolle des Inputs für die Textproduktion noch etwas genauer unter die Lupe genommen werden. In der Regel manifestieren sich die mit den Vorgaben zusammenhängenden Bearbeitungsschritte ziemlich exakt als Abschnitte auf der Textoberfläche. Ebenso exakt lässt sich innerhalb dieser Bearbeitungsabschnitte die eigentliche Vorgabe identifizieren, die meist reproduziert oder modifiziert wird.(s.u.) Die relative Position der Vorgabenübernahme im Bearbeitungsabschnitt soll als Hinweis auf Prozesse der Detailplanung - und hier steht wieder das Ausmaß der Input- Steuertheit im Mittelpunkt - gedeutet werden.

Im Material können vier unterschiedliche Vorgabenpositionen unterschieden werden:

- die Vorgabe leitet den Bearbeitungsabschnitt ein, gefolgt von ergänzendem, frei getextetem Material (initiale Position: V+E);
- die Vorgabe befindet sich in der Mitte des Bearbeitungsabschnitts (mediale Position: E+V+E);
- die Vorgabe schließt den Bearbeitungsabschnitt ab, sämtliche Ergänzungen gehen der Vorgabe voraus (finale Position: E+E+...+V);
- mehrere Vorgaben werden zu einer Bearbeitungseinheit zusammengezogen (Kontraktion).

Zunächst soll aber noch kurz auf die Verarbeitung der Vorgaben eingegangen werden.

6.2.2.1 Verarbeitung der Vorgaben

Wieder am Beispiel der 14 Bearbeitungen von PS 15 soll die folgende Tabelle illustrieren, wie stark modifiziert die Vorgaben im Text aufscheinen:

Tab. 6.4: Verteilung der Vorgabenrealisierung von PS 15

	V1(+I)	V2(+I)	V3	V4
REP/PAR	10(+1)	4	14	6
MOD:r;p	0	6(+1)	1	2
INST	3		2	2
INF		2	2	4
E			5	2

Die weitaus häufigsten Bearbeitungsformen sind, wie schon erwähnt, die formalen Prozesse der Reproduktion/Paraphrase und Modifikation. In Fällen, wo von diesem dominanten Testverhalten abgewichen wurde, haben sich die TK z.B. entschieden, einen Teil der Vorgabe sofort zu instanzieren (also statt „für Kinder zu schwierig“ - „für meine Nichte zu schwierig“) oder Vorgaben durch Inferenzen zu ersetzen, wobei sich Existenzpräsuppositionen hierfür besonders eignen („Behinderungen durch Baustellen“ wird z.B. relativ häufig durch „es gab viele Baustellen“ u.ä. ersetzt).

Relativ oft spalten die TK einen Teil der Vorgabenformulierung ab, um ihn als formalen Diskursmarker dem Bearbeitungsabschnitt voranzustellen. (Beispiele dazu s.u.)

6.2.2.2 Vorgaben in initialer Position (V + E):

Die Vorgabe wird unmittelbar für die Einführung des neuen Teilthemas verwendet. Davon wird häufig dann Gebrauch gemacht, wenn die Vorgabe durch ein bereits eingeführtes übergeordnetes Referenzobjekt ergänzt werden muss. Diese Art, Vorgaben zur Textstrukturierung einzusetzen, ist zwingend mit einer explikativen Textorganisation verbunden. Im folgenden Beispiel ist „diese Strecke“ bereits als Topik eingeführt, die durch dieses Argument ergänzte Vorgabe dient als Einleitung des ersten Bearbeitungsabschnitts (die unmittelbaren Vorgaben-Bearbeitungen sind jeweils fett gedruckt):

***Diese Strecke ist vor allem für Kinder zu schwierig.** Ich habe keine Ahnung, wie Sie diese zwei große Steigungen nicht bemerken konnten. Sie sahen wohl diese Route noch nie, sonst würden Sie nicht schreiben, dass sie leicht ist. (13)*

Ein abweichender, die Textualität beeinträchtigender Effekt entsteht dann, wenn mit diesem Verfahren die gesamte Vorgabe in thematischer Position eingeführt wird. Im Beispiel übernimmt die TK als initiales Element die Vorgabe 4, indem sie ihr einfach einen definiten Artikel voranstellt:

Die Behinderungen durch Baustellen stören nicht nur mir. Dadurch ist es unbequem. (1)

Vorgaben-Elemente, die nicht der erste Punkt im Beschwerdeteil sind, werden meist durch kohäsive Mittel angebunden, wie im folgenden Beispiel durch „auch“:

Ich habe auch keine Zeitangaben gefunden. (5)

In den meisten Texten wird der Vorgabenübernahme in initialer Position aber ein nichtpropositionales Element vorangestellt (npE + V (+ E)). Die Einleitung kann entweder in einem lexikalischen Element mit konnektiver oder gliedernder Funktion wie z.B. „außerdem“, „erstens“, etc. oder in einem lexikalisierten Syntagma mit der Vorgabe als eingebettetem Objekt-Satz bestehen:

Ich möchte auch darauf hinweisen, daß das empfohlene Lusthaus ungünstige Öffnungszeiten anbietet und sehr teuer ist. (12)

Die Argumentstelle der Phrase kann auch durch ein „Themawort“ besetzt sein (npT), das der Vorgabe entnommen ist. Damit konstruieren die TK eine thematische Ankündigung (etwa in der Funktion eines *advanced organizers*), die mitunter auch die gesamte Vorgabe mit einbezieht:

Die Ne[h]ste Sache das ist keine Zeitangabe. ...(1)

In der Regel werden der Vorgabe aber nur Schlüsselwörter entnommen und entweder mit metakommunikativen bzw. performativen Ankündigungen bzw. mit Äußerungen, die Bezug auf eigene Denk- und Schreibaktivitäten nehmen, kombiniert. In den Beispielen wird *Lusthaus* aus der Vorgabe 3 von PS15 herausgelöst:

Ich möchte mich auch um das Lusthaus beschweren. (6) *Ich will noch über Lusthaus schreiben.* (1).

6.2.2.3 Vorgaben in medialer Position (E+V+E):

Bei Vorgaben in medialer Position übernimmt - im Gegensatz zur nichtpropositionalen Einleitung - eine Proposition die Einleitung. Der Einleitungssatz hat dann meistens die Funktion eines Themasatzes, einer narrativen Überleitung oder eines Zitats. Dazu einige Beispiele:

- Ein Themasatz ist ein propositionaler Satz, der (noch) nicht die Vorgabe enthält, aber das Teilthema generalisierend ankündigt, indem er den Inhalt oder die Hauptintention zusammenfasst oder die Mangelbeschreibung mit einer allgemeinen Evaluation einleitet. Die Einleitung kann wiederum statisch formuliert sein. (Die Beispiele sind Bearbeitungen von PS15/V3: "im Lusthaus: ungünstige Öffnungszeiten und hohe Preise" und PS15/V4: "Behinderungen durch Baustellen" entnommen):

Das Lusthaus ist, meiner Meinung nach, nur für diese "Kaisernostalgie" ideal, weil die Preise viel zu hoch sind und Öffnungszeiten ungünstig. (13)

oder dynamisch:

*Leider hatten wir keine Gelegenheit, ins Lusthaus einzutreten vor allem ist es nur 3 Stunden täglich eröffnet und dazu kostet eine Eintrittskarte 20 DM, (9) Wir haben außerdem vielen anderen Hindernissen begegnet. **Hin und her werden Bauarbeiten seit einem Jahr geführt, (8) Das von Ihnen empfohlene Lusthaus entspricht auch nicht den Informationen aus dem Buch. Die von Ihnen angegebene Öffnungszeiten gelten schon seit einem Jahr nicht mehr. ... (8)***

In den Einleitungen wird meist das Topik- Element angekündigt, möglich ist aber auch die Ankündigung eines Fokus- Elements, wie das folgende Beispiel (PS15/V1) zeigt:

*Und meiner Meinung nach haben Sie gar keine Erfahrung mit Kindern. **Diese Radwege ist einfach für Kinder zu schwierig, (10)***

- Initiale Elemente, die nicht Themasätze sind, treten meist in Zusammenhang mit narrativen Strukturen auf. Die Proposition enthält dann oft - im Sinne einer Orientierung - die Angabe allgemeiner Umstände, die die narrative Teilstruktur initiieren:

Nach zwei Stunden wollte ich meinen Sohn ins Lusthaus einladen. Es war aber nicht möglich, da es geschlossen war. (4)

- Relativ häufig sind – in der Funktion einer Anspruchsbehauptung - Zitate mit metakommunikativer Einbettung als initiales Element:

*Sie schreiben zum Beispiel, daß der Weg für Kinder geeignet ist, **aber mir scheint dieser Radweg viel zu viel schwer für Menschen unter 18 Jahren. (8)***

6.2.2.4 Vorgaben in finaler Position (E+E+...+V)

In finaler Position schließen Vorgaben in der Funktion einer Konklusio oder eines Fazits selbständig generierte Teilthemen ab, wie im folgenden Beispiel (PS15/V4; die Vorgabe wird hier als Inferenz realisiert):

*Außerdem, wenn ich schon eine Radtour mache, möchte ich auch schöne Landschaften bewundern und in diesem Falle ist es leider unmöglich: verschiedene Löcher, Maschinen usw. finde ich nicht besonders interessant. **Dieses ganze Gebiet ist noch eine große Baustelle!** (13)*

Prinzipiell deuten solche Strukturen auf eine relativ freie Vorgabenbearbeitung hin. Vorgaben in finaler Position treten aber auch in Bearbeitungsabschnitten auf, die abweichend wirken, weil kein inhaltlicher Bezug zur Vorgaben- Intention erkennbar ist. In dem bereits zitierten Beispiel

aus T3 wird z.B. dem peripheren Element „Kinder“ in der Vorgabe 1 („für Kinder zu schwierig“) eine unverhältnismäßig ausführliche narrative Einleitung gewidmet:

*Ich arbeite als Ärztin in einer Poliklinik. Ich bleibe bis 16 oder 17 Uhr in der Arbeit, je nachdem wie viele Patienten ich zu untersuchen habe. Meine Kinder sind allein. Sie machen oft die Ausflüge. **Aber für Kinder meiner Meinung nach, sind die Radwege zu schwierig** (3)*

6.2.2.5 Kontrahierte V

Kontrahierte Vorgaben kommen dadurch zustande, dass zwei (oder mehr) Vorgaben zu einer Äußerung zusammengezogen werden. Zum Beispiel wird in T7 die Vorgabe 4 („Behinderungen durch Baustellen“) als Nominalisierung in die Bearbeitung von V1 („für Kinder zu schwierig“) eingeflochten und mit der Vorgabe 3 („Lusthaus: ungünstige Öffnungszeiten“) in einer Satzverbindung koordiniert:

*Nicht nur waren sie auf die letzte Füße nach zehn Stunden unseres Durchkampfes **durch alle diese Baustelle**, mehr mit der Räder als auf der Räder, als auch waren sie besonders enttäuscht, **das Lusthaus schon geschlossen** zu finden. (7)*

Kontraktionen liegen aber nicht nur in Form solch anspruchsvoller syntaktischer Konstruktionen vor, sondern können auch als wesentlich einfachere Art der Vorgabenverarbeitung auftreten, wie z.B. (wieder in T3) als Koordination aufeinanderfolgender Elemente in einer Äußerung (PS 15:V1+V2):

*Aber für Kinder meiner Meinung nach, sind **die Radwege zu schwierig** und haben dort **keine Zeitangabe**. (1)*

Auch semantisch nicht mehr interpretierbare „Klitterungen“ von Vorgaben können als Kontraktionen auf formaler Ebene charakterisiert werden, wie etwa in dem schon zitierten Beispiel aus einer Bearbeitung von PS 13 (vgl. 6.1.1.1):

***Erst 4 Tage später der Verbindung funktion geht nicht immer**,... (16)*

6.2.3 Verteilung von Textorganisationsprinzipien

Eine einfache Auszählung von Textorganisationsprinzipien in den Bearbeitungen von PS15 soll illustrieren, dass es eine eindeutige Präferenz für input- gesteuertes Planungs- und Produktionsverhalten gibt.

Zur Erläuterung der Auswertung: Obwohl ich in 6.2.1. explikative, narrative und deskriptive Muster als globale Organisationsprinzipien charakterisiert habe, zeigt sich bei genauer Durch-

sicht des Textmaterials, dass die Texte in den seltensten Fällen nach einem homogenen Prinzip organisiert sind. Die Auswertung erfolgte daher nach einzelnen Vorgabenbearbeitungen. Für jeden Text sind also je Vorgabe in der Regel unterschiedliche Organisationsformen ausgewiesen, obgleich sich auf den Gesamttext bezogen dominante Muster ergeben, die in der ersten Zeile („Org.-Muster“) vermerkt sind.

Tab. 6.5: Globale Textorganisation PS15

Text-Nr. (Punkte)	1 (9)	2 (11)	3 (11)	4 (14)	5 (12)	6 (10)	7 (8)	8 (8)	9 (15)	10 (7)	11 (10)	12 (12)	13 (14)	14 (12)
Org.-Muster	exp	narr	exp	dyn/narr	exp	exp	dyn	exp	dyn	exp	narr	exp	exp	exp
V1	exp	exp	P	exp	exp	exp	expT	exp	expT	exp	exp	narr	exp	exp
V2	exp	narr	exp	PT	P	P	PT	exp	PT	P2	narr	exp	exp	exp
V3	exp	P2	app/P	narr	exp	exp	exp	exp	PT	P2	narr	exp	exp	exp
V4	P	narr	exp	deskr	exp	exp	(=V1)	PT	expT	exp	expT	exp	P	exp
Sequ.	Input	Input	Input	Input	Input	Input	1432	Input	Input	Input	Input	Input	1324	Input

exp: explikativ

narr: narrativ

dyn: dynamisch

P: explikativ mit Personenreferenz (dynamisch)

T: markierte Zeitreferenz (in der Regel Präteritum)

P2: Referenz auf die Person des Adressaten („Sie“)

Die Auszählung ergibt 29 Belege für explikative, weitere vier mit zusätzlich markierter Zeitreferenz. Hingegen finden sich nur 5 Belege, die eine Organisation über Personenreferenz aufweisen (P), und fünf weitere mit zusätzlich markierter Zeitreferenz (PT), sowie drei mit Referenz auf den Adressaten (P2). Narrative Muster (narr) konnten in sechs Fällen beobachtet werden; eine Vorgabe wurde deskriptiv verknüpft. Die Abfolge der Vorgaben folgt bis auf zwei Texte der Reihenfolge der Vorgaben im Input (vgl. „Sequ.“).

Dieser Befund soll durch eine Analyse der Detailstruktur differenziert werden:

Tab.6.6: Detailstrukturen PS15

Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
(Punkte)	(9)	(11)	(11)	(14)	(12)	(10)	(8)	(8)	(15)	(7)	(10)	(12)	(14)	(12)
V1	npT	V(M)	E	npE	npE	npE	T	M	M	T	V	EE	V	npE
V2	npT	EE	K	L	L	L	V/Frage	npE	L	npE	E	L	npE	V
V3	npT	M	npE+E	E	L	npT	E	T	T	E+M	K	npE	T	npE
V4	V	EE	npE	E	L	npT	K	T	npE+E	npE	V	npE	EE	npE

V: initiale Position

npE: nicht- propositionales Element

E: mediale Position

npT: nicht- propositionales Element mit Themawort T: Thematsatz

EE: finale Position

L: lexikalisches Element

K: Kontraktion

M: metasprachliches Element

Dunkel unterlegt sind Detailstrukturen, die dem explikativen Organisationsprinzip folgen (wobei hier auch solche mit modifizierter Zeitreferenz einbezogen sind). Eine Auszählung ergibt, dass von den 20 Belegen für nichtpropositionale Elemente 18 der Einführung explikativer Organisationen dienen. Umgekehrt ist die Mehrzahl der explikativ strukturierten Vorgabenbearbeitungen – 18 von 33 - durch nichtpropositionale Elemente eingeleitet. Das dominante Textstrukturierungsmuster lautet also npE + V.

Schon in weit geringerem Ausmaß sind Verarbeitungen mit zusätzlicher Personen- Referenz (in der Detailstruktur- Aufstellung hell unterlegt) zu beobachten. Typischerweise werden solche Vorgabenbearbeitungen durch einfache lexikalische Konnektoren oder Einleitungs- bzw. Thematsätze verknüpft.

Die Analyse der Global- und Detailstrukturen in PS15 zeigt also:

- Das globale Organisationsprinzip ist explikativ. Damit folgen die meisten TK der Default- Interpretation des Aufgaben- Inputs, also auf die vier Verarbeitungsstufen in 6.1 bezogen auf Stufe iii.
- Die Vorgaben scheinen in den weitaus meisten Texten spätestens an zweiter Stelle direkt oder in modifizierter Form auf.
- Wenn die Vorgabe an zweiter Stelle folgt, so ist das erste Element im Allgemeinen ein nicht- propositionales Element, also Wörter oder verfestigte Formen mit textstrukturierender oder - verknüpfender Funktion.
- Vorgaben werden in den meisten Fällen sequentiell bearbeitet. Abweichungen von der Vorgaben- Sequenz konnten bei PS 15 nur an zwei Texten festgestellt werden.

Ein Blick auf die Organisation anderer Prüfungssätze zeigt ein etwas anderes Bild:

Tab. 6.7: Verteilung PS13 (unter Einbeziehung der Texte aus den Schreibsitzungen)

<i>Text</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>KAT.</i>	<i>MARTA</i>	<i>PAT.</i>	<i>EWA</i>
V1	err:- ⁵³	err. kontra-	PT:E	PT: T	P2: M	PT: E	exp: E(Z)
V2	narr: E	hiert	PT:E(I)	exp: - („und“)	P: E(I)	P: E	exp: T
V3	narr:E	P: E	PT:E	exp: L,npT	PT:E	PT: E	exp: -
V4	PT:EE	exp:L	P2:LM	PT: E	P2: M	P2: npE	exp: E(Z)
Sequ.	2134+E	Input	Input	Input	Input	Input	Input

Explikative Muster sind hier – bis auf den Text von Ewa - nicht mehr dominant. Es zeigt sich hingegen eine Tendenz zu Organisation über Personenreferenz und ein wesentlich höherer Anteil an Einleitungen mittels Zitat aus dem Input-Text. Nichtpropositionale Einleitungselemente sind eher selten, hingegen ist eine Präferenz von propositionalen Einleitungen zu beobachten. Wieder zeigt sich, dass die Vorgaben-Präsentation (Pfeile verweisen auf entsprechende Input-Textpassagen) das Rezeptions- und Produktionsverhalten der TK steuert. Die Fokussierung auf den Input-Text bewirkt einen höheren Anteil an Input-Text-Übernahmen. Ein häufiges Übernahmestrukturmuster ist das „Zuschneiden“ des Inputs auf die eigene Situation: Formulierungen in der 2. Person werden übernommen und durch Personen- und Tempuswechsel modifiziert. Aus diesem Verhalten lässt sich m.E. auch die Präferenz für propositionale Einleitungen erklären, die in die Situation einführen. Anhand der Einleitungssätze von Patrycia lässt sich das gut illustrieren (in Klammern die entsprechenden Passagen aus dem Aufgaben-Input):

V1: *Ich habe an den 29. März bei GHL angemeldet*, („Sie haben sich bei der Telefongesellschaft GHL angemeldet, ...“)

V2: *Wann ich ein Gespräch mache*, („Wählen Sie vor jedem Gespräch ...“)

V3: *Außerdem wann ich Ihre Info-Hotline angerufen habe*, („... steht Ihnen unsere Info-Hotline ... zur Verfügung“)

Auf diese Einleitungen folgen modifizierte Input- oder kombinierte Input-Vorgaben-Übernahmen.

Ein Hinweis auf erhöhte Fokussierung auf den Input-Text bei verteilten Vorgaben ist auch das (gegenüber kompakter Vorgaben-Präsentation) relativ häufigere Auftreten von Input-Zitierungen

53 Err(atisch) sind inkohärente, hinsichtlich ihres organisatorischen Charakters nicht interpretierbare V-Bearbeitungen.

gen, die typischerweise metakommunikativ eingeleitet sind, z.B. Marta:

V1: *Sie haben geschrieben, dass ich ...*

V4: *Sie haben im Prospekt geschrieben und versprochen, dass ich ...*

Auch Texte zu anderen Prüfungssätzen mit verteilten Vorgaben weisen eine ähnliche Verteilung auf, wie sich an der Verteilung der Organisationsprinzipien in den Bearbeitungen von PS 21 zeigen lässt:

Tab. 6.8: Verteilung PS21

	22	23	24	25
V1	P2: L,M	P2: M	P2: np	narr: np
V2	PT: L	P2: M	P2:M	narr: E
V3	exp: L	P: -	exp: np	narr:E
V4	exp: L	PT: E	exp:L	narr: -
Sequ.	4123	Input	Input	2143

Auch hier ist eine Dominanz von metakommunikativ eingeführten Input-Zitierungen (P2:M: „Sie haben geschrieben ...“) bzw. Verarbeitungen mit Personenreferenz (P und PT) zu beobachten.

Die Texte von PS 13 und PS 21 folgen - wie die PS 15- Performanzen - der Input-Reihenfolge der Vorgaben. Um zu illustrieren, dass auch eine relativ freie Verarbeitung der relativ rigiden Input- Struktur möglich ist, soll abschließend T 25 (eine Bearbeitung von PS 21) exemplarisch analysiert werden.

Sehr geehrte Damen und Herren, ich habe in der Zeitung Ihre Anzeige gelesen, die ich sehr gut gefunden habe. Ich wollte mein Urlaub mit meiner Familie in der Schweiz verbringen, deshalb habe ich mich für Ihr Angebot interessiert.

(V2) Wir haben ein Katalog bestellt, aber er war teuer und hatte keine Bilder.

(V1) Ich war sehr überrascht, als ich bemerkt habe, daß dieses Angebot nur in 5 Hotels gilt.

(V4) Wir haben doch ein Hotel ausgewählt und ich wollte Sie anrufen, damit Sie ein bild vom Hotel senden. Das Telefon war eine Stunde lang besetzt, was meiner Meinung nach empörend ist.

(V3) Als es mir endlich gelungen, hat man gesagt, daß das Hotel schon ausgebucht wurde. Wir mußten ein anderes Hotel auswählen, das nicht mehr so gut war. Dort gab es keinen Spielplatz, kein Schwimmbad. Da ich zwei kleine Kinder habe, ist es ziemlich schlecht. Mein Mann hat ein Rheuma, deshalb wollte er die Thermalquellen besuchen, die im angebot gestanden sind. In der Umgebung des Hotels, das wir ausgewählt haben, gab keine solchen Quellen.

Ich vorschlage, daß Sie keine Anzeige machen sollen, die nicht wahr sind.

Mit freundlichen Grüßen

Die Vorgaben werden hier offenbar genutzt, um einen möglichen Ablauf zu konstruieren, der in

sich schlüssig ist und von der im Input vorgegebenen Abfolge abweicht: den Katalog bestellen, ein Angebot aussuchen (und feststellen, dass die Auswahl begrenzt ist), anrufen (und sich über die Hotline ärgern), umbuchen (weil das gewählte Angebot ausgebucht ist) und sich über das verbliebene Angebot ärgern.

Indem es der Autorin gelingt, sich von der Oberflächenstruktur des Aufgaben-Inputs zu lösen, kann sie (fast zwangsläufig) auf eine bloß oberflächliche Textgestaltung verzichten. Denn erst durch den Aufbau eines (mental repräsentierten) Handlungsfeldes ist es ihr möglich, im Textablauf der Handlungslogik des beschriebenen Sachverhalts zu folgen und auf diese Weise die einzelnen Vorgaben-Bearbeitungen durch Kontiguitäten miteinander zu verbinden, was ihr gleichzeitig erlaubt, auf den Einsatz von expliziten Mitteln zur Herstellung lokaler Kohärenz zu verzichten.

Merkmale der Performanz wie in dem oben zitierten Beispiel lassen den Schluss zu, dass durch strategischen Zugriff auf den Aufgaben-Input der Aufbau eines mental repräsentierten Handlungsfeldes grundsätzlich möglich ist und damit Phänomene höherstufiger Textproduktion wie globale Inhaltsbereitstellungs- und Planungsprozesse in Testumgebungen erfasst werden können.

Allerdings deutet die Mehrzahl der Texte in meinem Materialkorpus darauf hin, dass die Textproduktion in den meisten Fällen eng an die Aufgabenrezeption gekoppelt ist - sowohl was die Reihenfolge der Vorgaben als auch ihre Verknüpfung betrifft sind die Texte stark an Input-Strukturen angelehnt. Den Aufmerksamkeitsmittelpunkt bei der Textproduktion bilden in den meisten Bearbeitungen offensichtlich die Vorgaben-Elemente, um die herum die weiteren Textproduktionsaktivitäten organisiert sind. Es ist zu vermuten, dass Produktionsprozesse eher kleinschrittig und unter starker Rückkoppelung mit der Aufgaben-Rezeption erfolgen und global orientierte Planungsprozesse eher selten sind.

Solche Interpretationen sind natürlich unter dem Vorbehalt zu machen, dass manifeste Strukturen zwar bis zu einem gewissen Grad Einblick in das Produktionsverhalten geben, letztlich aber spekulativ sind. In diesem Zusammenhang ist es von Interesse, ob Phänomene des Schreibprozesses diesen Befund stützen. Im nächsten Abschnitt soll daher noch ein kurzer Blick auf Pausen als Indikator von Planungsverhalten geworfen werden.

6.2.4 Planungsprozesse

Hayes et al. 1996 definieren Planen als vorbereitende Reflexion einer Handlung, die sich auf die Mittel, aber auch auf das Ziel selbst beziehen kann. Planen vollzieht sich in einer gesonderten

Planungsumgebung, die sich von der Handlungsumgebung (in diesem Fall die Produktion des fortlaufenden Textes) absetzt, etwa in einem mentalen Raum oder exteriorisiert auf einem eigenen Blatt (als Stichworte, Gliederung, etc.) Zwei Schritte sind bei der Planung zu unterscheiden: die Repräsentation der Aufgabe in der Planungsumgebung - sie beinhaltet die Repräsentation des angestrebten Ergebnisses (Was soll geschrieben werden?) und der benötigten Ressourcen (Welche sprachlichen Mittel sollen verwendet werden?) - und dem Ausführen der Aufgabe in der Planungsumgebung. Damit ist das Ausprobieren alternativer Ziele und Mittel (auch *probing*) gemeint.

Hayes et al. unterscheiden zusätzlich drei verschiedene Planungsebenen: Auf strategischer Ebene wird der Plan selber geplant (oder es wird geplant, nicht zu planen). Dieser „Metaplan“ resultiert in einen Handlungsorganisationsplan. Die einzelnen Handlungen werden dann mittels Ausführungsplänen exteriorisiert.

Wrobel (1995) weist darauf hin, dass Planungen auf allen Ebenen der Textverarbeitung - von globalen Inhalts- und Zielrepräsentationen bis zur Planung konkreter Formulierungen - auftreten können.

Im vorliegenden Untersuchungszusammenhang steht Planen im Sinne von Aufgabenrepräsentation und dem damit verbundenen Handlungsorganisationsplan im Mittelpunkt. Da sich Planen in der gesonderten Umgebung des mentalen Raums abspielt, muss der eigentliche Schreibprozess für die Dauer des Planungsprozesses unterbrochen werden. Pausen werden daher als Hinweise auf erhöhte Planungsaktivitäten interpretiert.

Im Beobachtungsprotokoll können verschiedene Pausenphänomene unterschieden werden:

- längere Pausen (länger als 5 Sekunden; im Transkript durch die Angabe der Sekunden ausgewiesen) vs. kurze Pausen (P), die gehäuft auf Wort oder Phrasen-Ebene aufscheinen;
- Pausen in Kombination mit der Aufgabenrezeption (A), die durch einen Blick auf das Aufgabenblatt angezeigt wird;
- freie Pausen mit Blick auf das Schreibblatt oder Aufblicken;
- kombinierte Rezeptions-/Produktionsaktivitäten: Der Wechsel von Rezeption zu Produktion war phasenweise nicht mehr zu erkennen. In solchen kombinierten Rezeptions-/Produktionsphasen (AS) hatten die Probandinnen typischerweise das Aufgabenblatt dicht neben dem Schreibblatt und reproduzierten Passagen aus dem Aufgabentext. Beginn und Ende solcher Phasen sind in den Protokollen mit AS gekennzeichnet.

Als Hinweis darauf, wie stark das Planungsverhalten vom Input, insbesondere von den Vorgaben

gesteuert ist, sollen die Orte, an denen Pausen auftreten, in den Blick genommen werden. Pausen scheinen im Protokoll an folgenden Positionen auf:

- an Textabschnittsgrenzen zwischen Einleitung, Hauptteil und Coda;
- an Vorgabengrenzen.

Martas Schreibaktivitäten werden z.B. jeweils nach Beendigung einer Vorgabe durch eine Zäsur, die mit dem Blick auf das Aufgabenblatt (vgl. A mit Pausen von 15,10 und 75 sec. Länge) einhergeht, unterbrochen:

MARTA:

V2: ^{A15} *In Wirklichkeit kann ich auch nicht ^{AS}vor jedem Gespräch ~~den~~ die Nummer 1099 wählen, dann die Ortsvorwahl und die Telefonnummer^{AS} wählen.*

V3: ^{A10} *Sie Ich wollte ein paar Fragen Ihnen stellen*

V4: ^{A75} *Sie haben im Prospekt geschrieben und versprochen,*

- versetzt:

Pausen an Vorgabengrenzen treten oft erst versetzt auf, d.h. nach nicht-propositionalen oder propositionalen Elementen, die der eigentlichen Vorgabenbearbeitung vorangehen. Diese versetzten Pausen können ganz kurz sein, wie hier nach „außerdem“

^A*Außerdem* ^A *muß ich krietisieren Ihre ^{AS}Info- Hotline (KAT)*

oder länger und nach längeren Einleitungen. Für den Einleitungssatz der ersten Vorgabenbearbeitung konsultiert Patrycia z.B. die Aufgabe lediglich zur Reproduktion des Eigennamens („GHL“). Erst vor der unmittelbaren Vorgabenbearbeitung folgt eine etwas längere Planungsphase (ca. fünf Sekunden), die durch die Aufgabenrezeption gestützt wird (vgl. A5 im Transkript); nach Produktion eines kohäsiven Elements („aber“) sichert sie die Aufgabenerfassung noch einmal kurz ab (A), verbunden mit einer kurzen Pause (P), bevor sie (in Z.2/3) mit dem eigentlichen Schreiben beginnt:

A P P

1. ~~Zuerst habe ich~~ (Ich habe) an den 29. März

AS- - - - - PA A(5) S> AP

2. bei GHL angemeldet, aber werde ich ~~nur~~ (erst) 4 Tage

AS- - - - -

3. später freigeschaltet

- Pausen treten auch innerhalb von Vorgabenbearbeitungen (mit oder ohne Blick auf das Aufgabenblatt) auf, entweder an Satzgrenzen und zwischen einzelnen syntaktischen Phrasen.

Vermutlich dienen diese Pausen der Planung auf syntaktischer und lexikalischer Ebene.

Art und Verteilung der Pausen bei den vier Probandinnen, die PS 13 bearbeitet haben, weisen kein einheitliches Bild auf. Alle beginnen nach einer ersten Aufgaben-Rezeption von ca. drei bis fünf Minuten mit dem Einleitungsteil. Bei Marta und Patrycia folgt nahezu ohne Zäsur der Hauptteil und - wiederum ohne längere Pausen - die Coda. Anders hingegen Katarzyna und Ewa: Sie unterbrechen nach der Einleitung den Schreibvorgang für 30 bzw. 75 Sekunden und wenden sich in dieser Zeit wieder dem Aufgabenblatt zu. Bei beiden findet sich der gleiche Pausentyp auch nach Beendigung des Hauptteils, wobei Ewa noch zusätzlich freie Pausen einschaltet. Sowohl Ewa und Katarzyna als auch Marta (die ja für den Beginn des Hauptteils keine Pause benötigt) machen jeweils vor der Bearbeitung einer neuen Vorgabe eine Pause und widmen sich dem Aufgabenblatt. Auffallend ist, dass Patrycia nahezu „in einem Guß“ durchschreibt (von der versetzten Aufgabenrezeption am Beginn von V1 abgesehen, s. das Beispiel oben) - der Aufgaben-Input wird bei ihr nur in Form von kombinierten Rezeptions-Produktionsaktivitäten (AS) in die Produktionsphase übernommen.

Hinweise auf globale Planung, in der die Aufgabe ganzheitlich repräsentiert wird, sind am Beginn der Aufgabenbearbeitung bzw. spätestens am Beginn des Hauptteils mit signifikant längeren Pausen (als nachfolgende Pausen zur Teilplanung) zu erwarten. Diese lassen sich in den Protokollen nicht eindeutig nachweisen: Das initiale Aufgabenerfassen dient eher grundlegenden Rezeptions- und Verständnissicherungsprozessen (gerade in PS 13 gibt es eine hohe Rezeptionsbelastung). Pausen vor Beginn des Hauptteils bei Katarzyna heben sich nicht erheblich von anderen Pausen ab, die sie vor den einzelnen Vorgabebearbeitungen macht. Bei Marta sind Pausen vor den Vorgaben 2, 3 und 4 zu vermerken, aber nicht vor der ersten Vorgabe, bei Patrycia nahezu keine Pausen. Einzig Ewa macht vor Beginn des Hauptteils eine etwas längere Zäsur als vor anderen Bearbeitungsabschnitten. Erwähnenswert ist, dass die längsten Pausen einheitlich vor der Vorgabe 4 auftreten - ein Befund, der sich möglicherweise mit den besonderen Inferenzanforderungen dieser Vorgabe erklären lässt. (vergl. Kap.5.2.4)

Das bevorzugte Auftreten von Pausen an den Vorgabengrenzen kann als Präferenz für partielle Aufgabenrepräsentation gedeutet werden. Häufige AS-Phasen zeigen zudem, dass Planen eng mit der Input-Rezeption verbunden ist. Auf strategischer Ebene bedeutet das, dass die Probandinnen wenig Zeit für eine mentale Aufgabenrepräsentation verwenden und sich dagegen eher für einen spontanen Ausführungsplan entschieden haben, wie Input in Text übergeführt werden kann.

Insgesamt zeigt zumindest das beobachtete Verhalten von Patrycia, Marta, Ewa und Katarzyna, dass die Handlungsorganisation bei der Bearbeitung dieses Prüfungssatzes sich an die Input-Rezeption anlehnt. Als Erklärung können verschiedene Ökonomieprinzipien dienen. Zum einen ist es möglich, dass Kurztexsorten auch in natürlichen Produktionssituationen geringe bis keine Planung benötigen. Ergebnisse der Schreibforschung zeigen aber, dass solche Zusammenhänge stark mit der individuellen Schreibexpertise variieren. Zum anderen zwingen spezifisch testmethodische Merkmale wie z.B. die Zeitvorgaben zur Handlungsökonomie. Innerhalb von 90 Minuten müssen die TK zwei Texte verfassen, wobei die Probandinnen ca. jeweils die Hälfte dieser Zeit einer Aufgabe widmen.

Ein anderer testspezifischer Erklärungshintergrund könnte in der Formulierung der Vorgaben zu finden sein, die beträchtliche Ähnlichkeit mit exteriorisierten Plänen aufweisen: In der Regel handelt es sich bei den Vorgaben ja um generalisierte Aussagen, die den semantischen Rahmen für mögliche Inhalt abdecken (vgl. dazu Hayes et.al 1996, die als eine Planungsmethode die Abstraktion nennen). Es ist daher anzunehmen, dass die Probandinnen (und wahrscheinlich die Mehrzahl der TK) die Vorgaben als bereits exteriorisierte Pläne in Anspruch nehmen und daher auf eigenständiges Planen weitgehend verzichten können.

Die Bedeutung von Planungsaktivitäten für die Qualität des resultierenden Textproduktes sollte im übrigen – und das gilt wahrscheinlich speziell für Kurztex te - nicht überschätzt werden (vgl. Plag 1996), wie sich an Katarzyna, die relativ ausführlich plant, aber einen hinsichtlich Inhalt, Organisation und sprachlicher Richtigkeit relativ schwachen Text produziert, und Patrycia, die fast keine Planungspausen einlegt, aber ein im Rahmen ihres Kompetenzniveaus adäquates Produkt verfasst, zeigt.

6.3 Situation

Die Kapitel 6.1. und 6.2. beschäftigten sich mit Aspekten des Inhalts und seiner Organisation in Texten, also mit dem, worüber gesprochen werden soll. Kommunikationsteilnehmer vermitteln Inhalte jedoch immer in einer bestimmten Situation, aus der der Kommunikationsakt seinen Anlass bezieht, in der er einen Zweck verfolgt und ihm eine konkrete Aufgabe zukommt. Zur Informationsbasis der Sprachproduktion (in der Terminologie Herrmanns der „Fokus“) gehören somit nicht nur deklarative Wissensbestände, sondern auch Repräsentationen von Aspekten der Sprech-/Schreibsituation: Mit wem spreche ich? In welcher Rolle befinde ich mich als Sprecher/Autor? Welche Ziele verfolge ich? (vgl. Herrmann 1995) Diese Aspekte der Kommu-

nikationssituation stehen in einer Wechselbeziehung mit Produktionsprozessen wie Selektion und Linearisierung. Von einem Ereignis wie z.B. einer (misslungenen) Radtour wird ein Sprecher oder Autor je unterschiedliche Ausschnitte wählen, wenn er sich gegenüber dem Verantwortlichen beschwert, einem Freund oder einer Freundin davon entrüstet erzählt (und sich dabei im Sinn Boxers indirekt beschwert) oder diese Freundin vor der Radtour warnt, bzw. sie auf mögliche Unannehmlichkeiten hinweist und ihr zu Vorkehrungen rät. In den verschiedenen Situationen werden zudem nicht nur unterschiedliche Weltausschnitte selektiert, sondern ihnen auch unterschiedliche intentionale Rollen zugewiesen: In der Beschwerdesituation kann der Hinweis auf die schlechte Streckenbeschreibung als Vorwurf interpretiert werden, in der Erzählsituation als Background- Erklärung für die Ereignisse und in der Ratgebersituation als Warnung. Da innerhalb einer Situation aber selten nur Sprechhandlungen eines Typs geäußert werden, stellt sich aus funktionaler Perspektive zudem das Problem, wie funktional heterogene Elemente linearisiert werden, damit sie den situativen Zweck optimal erfüllen.⁵⁴

Um Inhalte an situative Anforderungen zu adaptieren, müssen Sprecher in natürlicher Kommunikation die rekurrenten Strukturen der Umgebung erkennen und sie einem typisierten Situationsmuster, das in ihrem Langzeitgedächtnis gespeichert ist, zuordnen. Sie müssen also erkennen, dass sie sich gerade in einer typischen Beschwerde-, Erzähl- oder Ratgebersituation befinden, müssen wissen, was und wie man etwas in solchen Situationen sagt, und ihre Äußerungen entsprechend gestalten. In der Testumgebung sind die TK wieder auf den Input angewiesen, der ihnen Hinweise auf den Situationstyp liefert. Speziell dem Vorspann kommt die Rolle der Aufgabensituierung zu, zusätzliche Hinweise lassen sich aber auch im Input-Text finden (in PS 18 bittet die Redaktion z.B. um kritische Rückmeldung und rückt damit die Briefschreiber in eine kooperative Position) und im Schreibauftrag (in PS 18 wird an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass Verbesserungsvorschläge gemacht werden sollen). Inwieweit die TK die mit diesen verbalen Kontextualisierungshinweisen (*contextualization cues*; vgl. 3.3.1) verbundenen Situationsstrukturen rekonstruieren und sie als steuerndes Moment für ihre Textproduktion nutzen können, soll im vorliegenden Abschnitt beleuchtet werden.

Für die Charakteristika von Texten, die im Rahmen des (in den ÖSD- Aufgaben vorherrschenden) Beschwerdekontextes geschrieben wurden, bedeutet das:

- (a) Wird ausreichend in die (im Input vorgegebene) Beschwerdesituation mit den konstitutiven kontextuellen Merkmalen (Mangel, Anspruch, Verantwortlichkeit) eingeführt?

⁵⁴ Herrmann unterscheidet die verschiedenen Linearisierungstypen terminologisch als N- und D-Linearisierung. (vgl. Herrmann 1995, 237).

(b) Wird ein dem Anlass angemessenes Zielszenario entworfen?

(c) Folgt der Text der Handlungslogik der Beschwerde, d.h. wird den (auf unterschiedlichem Niveau verarbeiteten) Inhalten eine eindeutige Rolle im Strukturschema der Beschwerde zugewiesen?

Diese Fragen liegen dem vorliegenden und dem nächsten Kapitel als Orientierung zugrunde und werden in dieser Reihenfolge behandelt.

6.3.1 Situationserfassung

Im Gegensatz zu mündlicher Kommunikation, wo die Situation im gemeinsamen Wahrnehmungsraum den Kommunikationsteilnehmern zugänglich ist, verlangt die dissoziierte Ich-Hier-Jetzt-Origo in der Schriftlichkeit eine explizite „Einführung“ in die situativen Umstände des aktuellen Kommunikationsakts, indem ein gemeinsamer Bezugspunkt etabliert wird. (vgl. 3.2.3) In der Regel wird am Beginn des schriftlichen Dokuments der Gegenstand des Schreibens und die Rolle des Autors wie des Adressaten formuliert; zur Situierung der Kommunikation als Beschwerde muss der Autor also den Gegenstand der Beschwerde identifizieren und dabei den Bezug des Adressaten zum Beschwerdegegenstand deutlich machen, sowie die Umstände, die ihn in die Rolle des Beschwerdeführers versetzt haben, darstellen.

Die drei Teilaufgaben werden in den meisten Texten in einer syntaktischen Einheit gelöst. Im Vorspann finden die TK dafür relativ umfangreiches sprachliches Material, auf das sie zurückgreifen können. In den meisten Texten wird davon ausführlich Gebrauch gemacht. Der Verarbeitungsaufwand beschränkt sich dabei auf die referentielle Modifikation von „Sie“ auf „Ich“:

Vorspann von PS15: „Sie haben im Buch „Wunderbar radlbar“ folgende Beschreibung eines Wiener Radfahrerweges gelesen und die beschriebene Radtour gemacht.“:

Nachdem ich Ihr Buch mit großem Interesse gelesen hatte,⁵⁵ machte ich sofort eine der beschriebenen Radtouren. (Wiener Radfahrerweg). (13) Ich habe Ihr Buch "Wunderbar radlbar" gelesen und ich habe einige von den beschriebenen Strecken ausprobiert. (12)

An die Einführung des Gegenstands und der situativen Umstände schließt meist eine vorankündigende Evaluation an, mit der die Schreibenden ihre Rolle als Beschwerdeführer charakterisieren. Die Formulierung ist meist dem Aufgaben-Input entnommen und referentiell modifiziert, wie im folgenden Beispiel der zweite Satz, der aus dem Schreibauftrag stammt:

*Ich muß ehrlich sagen, dass ich ziemlich enttäuscht bin. **Einige Punkte entsprachen meinen Vorstellungen ganz und gar nicht.** (13) („Da einige Punkte nicht Ihren Vorstellungen entsprachen,*

⁵⁵ Der hier zu beobachtende Tempuswechsel ist als *foregrounding* zu erklären. Vgl. die Analyse des vollständigen Textes in 6.3.3.3, S.

schreiben Sie nun einen Brief an den Autor des Buches, um sich zu beschweren.“)

In PS 15 ist mit der Nennung des Radroutenführers „Wunderbar radlbar“ als Gegenstand, der Identifizierung der Schreibenden als Leser, dem Hinweis auf die Durchführung der Radtour und einer allgemeinen negativen Charakterisierung die Beschwerde ausreichend situiert. In den 14 Bearbeitungen sind jedoch auch lückenhafte Situierungen zu beobachten, wo also eine oder mehrere dieser Angaben unzureichend realisiert sind. Die Einleitung von T6 lässt z.B. sowohl Gegenstand wie persönliche Umstände der Beschwerdesituation vermissen, in T1 ist zwar der Gegenstand genannt, die Umstände (etwa die tatsächliche Durchführung einer Radtour) fehlen aber auch hier (Die Vorgabenbearbeitung schließt direkt an die Einleitungen an.):

Ich habe dieser Brief geschrieben, weil ich mit Ihrer Idee von Kinderradfahweg nicht einverstanden bin. (6) Ich habe Ihnen Buch "Wunderbar radlbar" gelesen und ein Paar Sachen gefehlt mir nicht. (1)

Der fehlende Hinweis auf die Umstände kann natürlich mitunter vom (fiktiven) Adressaten inferiert werden, vor allem dann, wenn im Verlauf der Mangelbeschreibung auf die Umstände Bezug genommen wird, wie in T8:

in Bezugnahme auf Ihr Inserat in ... Zeitung vom ... Juni 2000 möchte ich mich beschweren. In Ihrem Anzeige wurde habe Sie einen Radfahrweg vorgestellt, das heißt "Wiener Radfahrweg". Auf der Anzeige darunter wurde geschrieben, daß der Weg sehr ausführlich in Ihrem Buch beschrieben ist. Zwar enthält das Buch viele Informationen, aber muß ich sagen, sie sind nicht aktuell und haben mich oftmals irregeführt. [...] Meine zwei Kinder [...] waren nach der Helfte der Route total erschöpft.

Mit dem EVIDENZ-Element aus der ersten Vorgaben-Bearbeitung („Meine zwei Kinder ...“) wird eindeutig auf die Durchführung der Radtour verwiesen. Unter Zuhilfenahme des Weltwissens kann die Einleitung, die sich auf die Identifizierung und Evaluation des Beschwerdegegenstands beschränkt, um die Beschwerde- Umstände ergänzt werden.

Wo solche Hinweise auch im Beschwerdeverlauf fehlen, wirkt sich eine unzureichende Situierung in der Einleitung auf den gesamten Brief aus. Die Mangelbeschreibungen von T1 und T6 bestehen z.B. zur Gänze aus generischen Aussagen, die offen lassen, aus welcher persönlichen Motivation heraus sie gemacht wurden. Damit fehlen konstitutive Elemente der persönlichen Erfahrung und des Schadens, die den Brief als Beschwerde kommunikativ situieren könnten. Diese Textbearbeitungen schweben sozusagen in einem kommunikativ „schalltoten“ Raum, der ambivalente Interpretationen, etwa als Buchkritik, Rezension, Leserrückmeldung, etc., zulässt.

Probleme bei der Identifizierung des Gegenstands treten gehäuft auf, wenn die zu beanstandende

Ware ihre Wertschöpfung aus abstrakten symbolischen oder organisatorischen Dienstleistungen bezieht, die zu bearbeitenden Vorgaben aber die konkreten Konsequenzen benennen, die sich aus dem mangelbehafteten Gegenstand ergeben. In PS 15 ist der Gegenstand der Beschwerde z.B. ein Buch, genaugenommen aber die unzureichenden Informationen eines Sachtextes, der dem Geltungsanspruch der Wahrheit unterliegt. Auch wenn der Gegenstand in der Einleitung erfolgreich identifiziert wurde, zeigt sich im weiteren Verlauf dieser Bearbeitungen häufig, dass die Vorgaben nicht auf den Beschwerdegegenstand „Routenbeschreibung“ bezogen, sondern auf der deskriptiven Ebene des Inputs verharren.(vgl. 6.3.3.2.) Ein Beispiel soll dies illustrieren: In PS 14 liegt als Beschwerdegegenstand ein Pauschalangebot eines Reisebüros vor, was im Vorspann durch den ersten Satz („Sie haben das folgende Angebot der Bahn gebucht“) und im Input- Text durch die Schlüsselwörter „Angebot“ und die Aufforderung, im Reisebüro zu buchen, zum Ausdruck kommt. Für die Autorin von T27 ist aber das graphisch hervorgehobene „Reisen mit der Bahn“ offenbar wichtigstes Bezugselement zur Identifizierung des Gegenstands:

Sehr geehrte Herr Direktor! Ich schreibe ihnen, weil mir die Reisen mit der Bahn nicht gefallen hat. Die Bahnfahrt auf 1.Klasse für 2 Personen war kein Platz für uns,...

Auch in T30 wird in der Einleitung zunächst die Reise - und nicht das Angebot des Reisebüros für eine Reise - als Beschwerdegegenstand identifiziert:

Sehr geehrte Reisebüro,im Juli habe ich eine Wochenendreise nach Salzburg gemacht. Da einige Punkte nicht meinen Vorstellungen entsprachen.

In der Coda wird in einer abschließenden Evaluation erneut versucht, den Brief zu kontextualisieren; diesmal wird die Werbung selber (die ja als Input- Text manifest vorliegt) als Beschwerdegegenstand identifiziert:

Ich denke so, daß diese Reklame empörend ist.

Zu Problemen kommt es auch bei der Identifizierung der Schreibmotivation; dies vor allem dort, wo die Intention des Schreibens vom dominanten Beschwerde- Schema abweicht. In den Bearbeitungen von PS 18, der im Input- Text („ihre Kritik hilft uns weiter“) und im Schreibauftrag („machen Sie auch Verbesserungsvorschläge“) den Brief eher als Leser- Feedback situiert, wird z.B. häufig der kooperative Charakter des Briefes ignoriert:

Sehr geehrte Redaktion,ich pflege ihren Magazin zu lesen,aber die Punkte – in ihrem Artikel – spiegeln nicht die wahrheit. (32) Sehr geehrte Damen und Herren,ich habe Ihre Zeitschrift „Länder dieser Welt“ bestellt,aber ich bin nicht zufrieden, darum schicke ich Ihnen meine Kritik. (37) Leider muss ich ihnen mitteilen,dass ich mit ihrem Angebot nicht zufrieden bin. (38)

Die beobachteten Phänomene sind sichtlich auf einer eher subtilen Ebene angesiedelt und entziehen sich einer eindeutigen Klassifikation als Textmangel oder gar „Fehler“. Sie sind aber als „regulierende“ Merkmale der kommunikativen Effektivität von Bedeutung und damit m.E. ein Hinweis darauf, inwieweit den Textprodukten eine erfolgreiche Rekonstruktion und Evaluation des Situationskontextes zugrundliegt.

6.3.2 Formulierung des Handlungsziels

Die Frage "Zu welchem Zweck schreibe ich?" ist gerade für die kommunikative Textsorte „schriftliche Korrespondenz“ (vgl. 3.2.3) von Relevanz, wo es einen konkreten Schreib Anlass und ein Ziel gibt, das mit der kommunikativen Handlung verfolgt wird. Dabei ist es sinnvoll, das Handlungsziel vom (erhofften) Handlungseffekt zu unterscheiden: Das Ziel kann lediglich in sich selbst begründet sein (z.B. seiner Empörung Ausdruck verleihen) und besteht darin, die kommunikative Intention deutlich zu machen. Der Effekt zielt hingegen auf Situationsveränderung ab (z.B. den Adressaten zu etwas bringen).⁵⁶

Beschwerdebrieve sind hinsichtlich des Kommunikationseffekts ein pragmatisch eher unterspezifiziertes Genre. Das Handlungsziel kann vom Ausdruck persönlicher Unzufriedenheit (dazu Näheres in 6.4.) bis zur Reklamationsforderung reichen. Aber nur in diesem Fall kann auch von einem Effekt, der erreicht werden soll, gesprochen werden.

Formulierungen des Handlungsziels sind an den „Rändern“ der Handlungsstruktur zu erwarten, also im Anliegen und in der Coda. Formulierungsbeispiele aus diesen Strukturelementen sollen illustrieren, inwieweit Zielrepräsentationen verbalisiert werden.

Das Anliegen ist der Ort für die Formulierung der Schreibmotivation. Am häufigsten wird sie als allgemeine Beschreibung des Mangels realisiert. Dazu werden geeignete Formulierungen häufig aus dem Input- Vorspann reproduziert. Beispiele dazu wurden in 6.3.1. gegeben.

In der Coda ist ein explizites Benennen des Handlungsziels am ehesten zu erwarten. Hier wird in den Texten des Datenkorpus Bezug genommen auf

- eine zusammenfassende Evaluation des Sachverhalts;
- die (erhoffte) Wirkung des Schreibens;
- die Verantwortlichkeit des Adressaten;
- Affekte/Einstellungen des Autors und mögliche Konsequenzen, die er zu ziehen gedenkt;
- oder eine Kombination aus diesen Optionen.

Einige Beispiele sollen diese Coda- Realisierungen wieder veranschaulichen.

⁵⁶ Dies entspricht der Unterscheidung von Searle in illokutive und perlokutive Sprechakte, vergl. Searle 1971.

Evaluationen enthalten einen abschließenden Verweis auf den intentionalen Charakter der Mängelbeschreibung:

Das alles macht einen Eindruck, als ob das Buch nicht wohldurchdacht wurde. Man kann zur Ansicht kommen, daß es sich nicht immer um wunderbar radlbar handelt. (5)

Der Verweis kann auch in formalen Varianten – als Frage oder Ironie – formuliert sein:

Das ist das Radlerparadies, Herr Köbel?! (3) Ich möchte Sie bitten, in nächste Ausgabe Ihres Buches zu schreiben, daß es nicht um Radlersparadies sondern um Radmeistersparadies geht. (7)

Verweise auf die Wirkung sind im Korpus am häufigsten belegt. Sie können - mit zunehmendem Obligations- und Verpflichtungscharakter - weiter unterteilt werden in allgemeine Hinweise auf den Effekt, die Hoffnung auf Antwort, Hoffnung auf Verbesserung und Reklamationsforderungen. Dazu einige Beispiele:

Wirkung:

Ich hoffe, daß Sie meine Beobachtungen in Betracht ziehen werden (12) Ich bitte Sie herzlich, meine Hinweise nächstes Mal zu berücksichtigen. (14)

Antwort:

Können Sie, bitte, mich informieren. Ich würde mich sehr über eine positive Antwort freuen. (17)

Verbesserung

Meiner Meinung nach sollte Sie Ihre Beschreibungen mehr deutlich schreiben, Radfahrer werden weniger Probleme haben, (4)

Reklamation:

Im Name aller Abonnenten möchte ich Sie deswegen bitten, uns entweder andere Umstände aufzubringen oder unser Geld zurückzuzahlen. (19)

Die Verantwortlichkeit des Adressaten wird in den meisten Fällen in Form eines Appells angesprochen:

Es soll mit aller Deutlichkeit gesagt werden, daß die Autoren der Bücher mehr verantwortungsbewußt sein soll. (10) Am Ende wünsche ich Ihnen mehr Glück auf dem Urlaub als ich das hatte und Reisenprospekte, die durch Autoren die wissen, worüber sie schreiben, ...geschrieben sind. (2)

Für die Formulierung von Einstellungen bzw. Handlungskonsequenzen werden Gefühle verbalisiert (vgl. 6.4.) und entsprechende persönliche Konsequenzen gezogen:

Also, ich bin sehr enttäuscht, und ich beanspruche ihre Leistung nicht mehr. (21) Also ich bin sehr unzufrieden. Ich kann keinen schönen Urlaub mit Ihnen machen, ich wähle lieber ein anderes Reiseunternehmen. (23)

Generell über alle Texte gesehen geben die sprachlichen Realisierungen in ANLIEGEN und CODA ein sehr vages Bild von möglichen Handlungszielen, was durchaus dem Charakter des Genres entspricht (s.o.). Am häufigsten wird z.B. in den Coda-Realisierungen der Hoffnung auf Wirkung Ausdruck gegeben und um eine Antwort gebeten. Die eher stereotypen Formulierungen lassen - mit allen Vorbehalten - auf eine wenig ausgeprägte und unspezifische Repräsentation der Zielvorstellung bei der Textproduktion schließen. Sichtlich steht die organisatorische Funktion der Textschließung im Vordergrund.

Dass die TK offenbar kaum Zielorientierungen konstruieren, könnte auch an der gering ausgeprägten Problem-Relevanz der fiktiven Situation liegen, deren Schaden in den meisten Beschwerdesituationen zu unerheblich ist, um ein realistisches Ziel-Szenario zu konstruieren. Vor diesem Hintergrund sind einige der verbalisierten Handlungsziele schlicht unrealistisch - was den TK durchaus bewusst sein kann, wie der kritische Kommentar Katarzynas zur Angemessenheit ihrer Coda zeigt:

Also immer wenn ich habe Endung geschrieben, ich habe gedacht, das ist sehr komisch wenn das wird jemand lesen weil ... ja ... das ist ein bisschen ... [...].... komisch denn ich habe nur geschrieben „Sie haben mich also betrogen“ und „ich bin enttäuscht“ . Aber sowieso was soll ich mehr schreiben? Ich habe wirklich gedacht, das ist nur Handy, aber ohne Anmeldegebühr, ohne monatliche Grundgebühr, ohne Vertragsbedingung, also vielleicht ich habe keine Grundlage zu Reklamation.
(KAT)

6.3.3 Schemastruktur

Wurden bisher Funktion und Verwendung der peripheren Schema-Elemente beleuchtet, soll nun die Genre-Struktur des eigentlichen Beschwerde-Teils im Mittelpunkt stehen. Für die Situierung der Kommunikation als Beschwerde sind die TK auf die obligatorischen Elemente des Beschwerde-Schemas angewiesen. Den strategischen Möglichkeiten sind dadurch zwar Grenzen gesetzt; mit den optionalen Elementen des Schemas steht den Schreibenden allerdings ein Potential zur Verfügung, mit dessen Hilfe sie den Text an Ziele und vorgegebene situative Bedingungen, die von Aufgabe zu Aufgabe variieren, anpassen können. In den folgenden Ausführungen wird der Frage nachgegangen, inwieweit der Input und seine Verarbeitungen unter Rückgriff auf das Genre-Potential an kontextuelle Bedingungen adaptiert wird.

6.3.3.1 Strukturelemente und ihre sprachliche Realisierung

Anhand einiger Beispiele soll zunächst die sprachliche Realisierung von Elementen des Struk-

turpotentials illustriert werden. Dazu ist zu bemerken, dass sich funktionale Kategorien natürlich nicht auf ihre sprachliche Form reduzieren lassen, die Form jedoch bis zu einem gewissen Grad durch die Funktion determiniert ist. Zur Kategorisierung von Strukturelementen werden daher inhaltliche und sprachliche Kriterien, sowie Kriterien der kotextuellen, lokalen Einbettung im Text herangezogen.

Die Mangelbeschreibungen sind in Form der Vorgaben weitgehend im Aufgaben- Input sprachlich vorformuliert. Sie werden daher meistens als Reproduktion der Vorgaben in einem Vergangenheitstempus bzw. als Ergebnis eines tieferen Verarbeitungsprozesses (vgl. 6.2.2.1) realisiert. Mangelbeschreibungen, die neue Inhalte einbringen, erweitern den durch die Vorgaben vorgegebenen inhaltlichen Rahmen, ohne viel zu seiner kommunikativen Ausgestaltung beizutragen. Auf dieses Phänomen wird in Kap. 6.3.3.4 noch näher eingegangen.

Den Vorgabenreproduktionen können durch kotextuelle Einbettungen aber auch andere Funktionen zugewiesen werden - im folgenden Beispiel übernimmt das durch eine Generalisierung (vgl. 6.1.1.7) generierte Element die Funktion der Mangelbeschreibung; die Reproduktion der Vorgabe („ungünstige Öffnungszeiten, hohe Preise“) im zweiten Satz ist in dieser veränderten kotextuellen Umgebung als BEGRÜNDUNG zu lesen:

Das Lusthaus ist, meiner Meinung nach, nur für diese "Kaisernostalgie" ideal, weil die Preise viel zu hoch sind und Öffnungszeiten ungünstig. (13)

Ein ähnlich kreativer Umgang mit dem Input ist im selben Text an V4 (vgl. die detaillierte Analyse des gesamten Textes am Ende von Kap. 6.3.3.3), im gesamten Korpus allerdings eher selten zu beobachten.

Vorgaben stellen im Großteil der Aufgaben inhaltliches Material für Mangelbeschreibungen dar und werden von den TK gemeinhin auch so behandelt. Allerdings ist diese Annahme nicht zwingend gerechtfertigt. In PS 15 steht z.B. ein Text als Beschwerdegegenstand im Mittelpunkt („Beschreibung eines Radfahrerweges“), die Vorgaben beziehen sich jedoch auf die im Text referierten Objekte, Eigenschaften usw., also auf den Radfahrweg selbst und nicht auf die Qualität seiner Darstellung in der Routenbeschreibung. Mangelbeschreibungen müssen daher von den TK inferiert werden, während sich der Input eher als Material für die Realisierung von EVIDENZEN eignet.

Diese Radwege ist einfach für Kinder zu schwierig, aber es gibt keine Informationen darüber im Buch. (10) Zwar enthält das Buch viele Informationen, aber [...] sie sind nicht aktuell [...] Sie schreiben zum Beispiel, daß der Weg für Kinder geeignet ist, aber mir scheint dieser Radweg viel zu viel schwer für Menschen unter 18 Jahren. (8)

In den Beispielen wird die Mangelbeschreibung durch die metasprachlichen Aussagen: „es gibt keine Informationen darüber im Buch“ und „Zwar enthält das Buch viele Informationen, aber [...] sie sind nicht aktuell“ realisiert, während die Vorgaben-Inhalte („für Kinder zu schwierig“) als stützendes Material fungieren, die die Evaluationen der Mangelbeschreibungen empirisch belegen (EVIDENZEN).

Auch neu generierte EVIDENZ-Elemente fungieren als unterstützendes Material, das die evaluative Komponente einer Mangelbeschreibung durch Benennen konkreter empirischer Phänomene belegt. Meist nehmen sie Bezug auf ein in der Vergangenheit liegendes Ereignis oder Erleben. In T8 wird z.B. die noch allgemein formulierte EVIDENZ im Beispiel oben durch weitere Beobachtungen untermauert:

Meine zwei Kinder: ein vierzehnjährige Junge und ein fünfzehnjähriges Mädchen, waren nach der Hälfte der Route total erschöpft. (8)

In der formal-inhaltlichen Gestaltungen ähneln EVIDENZ-Elemente damit RELEVANZ-Elementen, welche sich lediglich durch die stärkere Betonung des resultativen Aspekts eines Ereignisses abheben. In T4 wird z.B. die Bearbeitung von V1 in PS 15 (s.o.) durch die Betonung des entstandenen Schadens abgeschlossen:

Mein Sohn wurde sehr schnell müde und jetzt hat er eine Lungenentzündung. (4)

BEGRÜNDUNGEN werden im Gegensatz zu Evidenzen eher als generische Aussagen formuliert und treten meist dort auf, wo die Evaluation eines Mangels nicht von vornherein klar ist. Typischerweise werden sie oft als Kausal-, Adversativ- oder Konditionalsatz im Präsens oder im Konjunktiv 2 realisiert. Gehäuft treten Begründungen z.B. im Anschluss an die Bearbeitung von V2 in PS 15 auf:

obwohl Zeitangabe auch nützlich wäre. Dann wäre es leichter, einen Ausflug zu planen. (12) Wenn ich einen Ausflug beginne, weiß ich eigentlich nicht, wieviel Zeit ich fahren werde. (5) Es wäre sehr hilfreich für die Leute, die nicht Erfahrung mit Radfahren haben. (10)

Auf den ANSPRUCH wird in den Texten meist durch ein metasprachliches Element und das direkte oder indirekte Zitat einer Passage aus dem Input-Text verwiesen.

Sie haben geschrieben, dass ich schon einen Tag nach meiner Anmeldung billiger telefonieren kann. (Marta)

Ansprüche, die sich aus allgemeinen Erwartungen ableiten lassen, werden hingegen eher selten verbalisiert. Wo das der Fall ist, haben sie einen intensivierenden Effekt, der auf dem Kontrast zur nachfolgenden Beschreibung eines defizienten Zustands beruht, wie das folgende Beispiel zeigt:

wenn ich schon eine Radtour mache, möchte ich auch schöne Landschaften bewundern und in diesem Falle ist es leider unmöglich: verschiedene Löcher, Maschinen usw. finde ich nicht besonders interessant. (13)

Appelle und Vorwürfe sind im Gegensatz zu den oben besprochenen Strukturelementen adressatenorientiert. Auf der einfachsten Verarbeitungsstufe treten sie als Modifikationen von Input-Formulierungen in der 2. Person auf. V2 (PS 15) wird z.B. häufig als emotional neutral formulierter Vorwurf realisiert:

aber Sie gab keine Zeitangabe (11) daß Sie die Zeitangabe beschreiben sollen. (10)

Darüberhinaus stehen den TK verschiedene einzelsprachlich mehr oder weniger idiomatisierte Äußerungsformate zur Verfügung, auf die in Kap. 6.4. näher eingegangen wird.

Schließlich gibt es beschwerdeunspezifische Elemente, von denen in den Aufgabenbearbeitungen am häufigsten die UMSTAND-Elemente zur Anwendung kommen. Sie treiben vor allem in narrativ strukturierten Texten den zeitlich organisierten Ereignisablauf voran und sind daher vor allem textorganisatorisch von Bedeutung. (vgl. 6.2.1.2.)

Die Strukturelemente werden in der Regel in diskreten syntaktischen Einheiten realisiert; fallweise ist zu beobachten, dass mehrere strukturelle Funktionen in einer Äußerung untergebracht sind. In T13 sind z.B. auf verschiedenen syntaktischen Ebenen zwei Vorwurfsformate ineinander eingebettet:

Ich habe keine Ahnung, wie Sie diese zwei große Steigungen nicht bemerken konnten. (13)

Das Konstatieren einer Fehlhandlung („Sie haben ... nicht bemerkt“) wird im übergeordneten Matrixsatz („ich habe keine Ahnung, wie“) noch einmal expressiv hochgestuft.⁵⁷ Die eigentliche Mangelbeschreibung bzw. EVIDENZ („es gab zwei große Steigungen“) ist in diesem Gefüge nur noch als Präsupposition mitgemeint, aber nicht mehr explizit ausgedrückt. Als sequentiell realisierte Strukturelemente könnte das Beispiel etwa so reformuliert werden: „Da waren zwei große Steigungen.“ (EVIDENZ) „Die haben Sie nicht bemerkt.“ (VORWURF) „Ich habe keine Ahnung, wie das passieren konnte.“ (intensivierter VORWURF)

Verzahnungen zwischen Genre-Struktur und Input können zu strukturellen Zwängen führen, die besondere Anforderungen an die Rezeptions- und Produktionsleistung der TK stellen (vgl. 5.2.4.): Für eine angemessene Bearbeitung müssen die TK vermehrt metakognitive Strategien einsetzen, um die Situation zu evaluieren und mit den Vorgaben des Inputs in Beziehung zu setzen. Dies kann mit erhöhten Anforderungen an die Rezeptionsleistung (z.B. muss in PS 13 das

⁵⁷ Zu den verschiedenen Vorwurfsformaten vgl. 6.4.1.7. und 6.4.1.8.

Lexem „Guthaben“ und der konditionale Bezug zum Input- Text richtig interpretiert werden) und Produktionsleistung einhergehen. Reaktionsweisen auf solche Zwänge werde ich daher als Indikator für die Diskursdomänen (im Sinne von Douglas, vgl. 3.3.1.), die die TK in der Aufgabebearbeitung ausgebildet haben. Drei Fälle typischen Testverhaltens möchte ich exemplarisch erörtern:

- die Reaktion auf „funktionale Leerstellen“;
- die von den TK eingenommene Perspektive;
- ein teststrategisches Verhalten, das ich als „assoziative Aufschwemmung“ bezeichne.

6.3.3.2 Funktionale Leerstellen

Wie in Kap. 5.2.4 ausgeführt ist die Schemastruktur zu einem großen Teil im Aufgaben-Input - genauer in den Default- Interpretationen der Vorgaben - enthalten. Auf der anderen Seite waren aber bei genauerer Betrachtung der Vorgaben- Genre- Verzahnung strukturelle Zwänge zu beobachten, auf die die TK bei gründlicher Evaluation der Situation reagieren müssten.

An Bearbeitungen von PS 13 soll veranschaulicht werden, inwieweit sich solche Erwartungen in den Textprodukten bestätigen. Als Beispiel sei die minimale Beschwerde- Struktur für PS13 tabellarisch dargestellt:

Tab. 6.9: Schematische Struktur PS13

Vorgabe- Punkte	<i>Freischaltung erst nach 4</i>	<i>keine Verbindung</i>	<i>unfreundliche Hotli- ne</i>	<i>keine Gutschrift</i>
Struktur- Ele- mente	<i>Tagen</i>			
Textformalia und Begrüßung	Testanweisungen + Input			
Identifikation	Vorspann			
Anliegen	Vorspann			
Beschwerde				
Mangel	Vorgabe	Vorgabe	Vorgabe	Vorgabe
Evidenz		(Input)		
Relevanz				
Umstand		(Inferenz: 1099 ge- wählt)	(Inferenz: Hotline angerufen)	Inferenz: Freunde angeworben
Begründung				

Vorgabe- Punkte	<i>Freischaltung erst nach 4</i>	<i>keine Verbindung</i>	<i>unfreundliche Hotli- ne</i>	<i>keine Gutschrift</i>
Struktur- Ele- mente	<i>Tagen</i>			
Anspruch	Input: <i>Freischaltung nach einem Tag</i>	(allgemeine Norm)	(allgemeine Norm)	Input: <i>Sie erhalten für ... ein Guthaben</i>
Verantwortl.	(Input: Versprechen des Anbieters)	(Input: allgm. V. für Funktionieren)	(Input: Hinweis auf T.)	(Input: Versprechen des Anbieters)

Die Matrix repräsentiert sozusagen die strukturelle Minimalanforderung. Obligatorische Elemente sind fett dargestellt. Leere Zellen oder eingeklammerte Ausdrücke stellen das fakultative Potential der Aufgabe dar, das zusätzlich bearbeitet werden und zu einer effektiveren Kommunikation beitragen kann. Die Wahrscheinlichkeit, welche Strukturelemente realisiert werden, hängt wieder von der Charakteristik der Vorgaben ab.

An dem Beispiel wird deutlich, dass die einzelnen Vorgaben unterschiedliche Anforderungen hinsichtlich ihrer Bearbeitung stellen. Reicht für die Vorgaben 2 und 3 die Reproduktion der Vorgaben (mit den syntaktisch- semantischen Ergänzungen aus dem Input), so ist für die Bearbeitung der ersten Vorgabe zumindest der Hinweis auf den Input zu integrieren; den größten Verarbeitungsaufwand stellt die vierte Vorgabe dar, die den TK eine relativ komplexe Rezeptions- und Inferenzleistung abverlangt.

Auf die Berücksichtigung der Textformalia werden die TK in der Testanweisung ("Beachten Sie dabei...") hingewiesen. Zur Realisierung zumindest der Adresse können Sie auf den Input zurückgreifen. In diesem Fall liefert die Aufgabe allerdings nur den Namen des Adressaten. Weitere Hinweise auf eine Kontaktperson, die der Gestaltung der Grußformel dienlich wären, fehlen. Für die Identifikation als Kunde von GHG stellt der Aufgabenvorspann wieder Informationen zur Verfügung, die zum Teil wörtlich übernommen werden können: "Sie haben sich bei der Telefongesellschaft GHG angemeldet". Auch für die Realisierung des Anliegens bietet der Vorspann Anhaltspunkte, indem er den Kommunikationsanlass expliziert: "Leider mussten Sie aber feststellen, dass einige der im Werbeprospekt versprochenen Punkte nicht erfüllt wurden." Damit ist bereits die funktionale Grundstruktur des Beschwerdebriefs - Anspruch aus Werbeversprechen und Mangel - festgelegt.

Die Vorgaben sind in dieser Aufgabe durch Verweispfeile mit dem Inputtext (ein Werbeprospekt) verknüpft, was den im Vorspann suggerierten funktionalen Zusammenhang zwischen

Vorgaben und Input als Mangel und Versprechen verstärkt. Bei genauerem Hinsehen bestätigt sich diese Charakterisierung nicht immer.

Die erste Vorgabe mit dem zugehörigen Input-Teil entspricht noch eindeutig diesem Schema. Im ersten Punkt des Werbeprospekts können sprachliche Indikatoren, die auf die illokutive Funktion des Versprechens hinweisen, ausgemacht werden: direkte Anrede des Adressaten (*Ihre Anmeldung, Sie*) und temporaler Bezug auf ein zukünftiges Ereignis (*werden Sie freigeschaltet*). Erst in Bezug auf diese Passage des Input-Textes kann die Vorgabe als Mangel identifiziert werden. Die sprachlichen Mittel haben hier indexikalische Funktion und können für sich allein nicht eindeutig interpretiert werden. Der Komparativ *später* verweist auf die positive Form im Input (*einen Tag nach ...*) und der Partikel *erst* auf die subjektiv empfundene Verzögerung gegenüber dem in der Werbung versprochenen Zeitraum.

Für eine funktional angemessene Bearbeitung dieses Punktes müssen die TK diese sprachlichen Indikatoren richtig interpretieren und die zugrundeliegende funktionale Struktur von Anspruch und Mangel explizieren, indem sie die Vorgabe mit dem Input in Zusammenhang bringen.

Mit der zweiten Vorgabe (*Verbindung funktioniert nicht immer*) verhält es sich anders. Sie enthält wieder eine Mangelbeschreibung; der Input, auf den sie verweist, trägt hier aber nichts zu dieser Charakterisierung bei: Dass eine nicht funktionierende Verbindung einen defizienten Zustand darstellt, ist auch ohne die Information im entsprechenden Werbepunkt verständlich. Die Formulierung im Input (*Wählen Sie einfach vor jedem Gespräch 1099...*) enthält auch keinen Hinweis, dass es sich hier um ein Versprechen handelt, auf das man sich beziehen kann. Vielmehr gibt sie sich durch den direkten Imperativ in der Höflichkeitsform als Aufforderung zu erkennen, genauer als Anleitung zum richtigen Gebrauch der angebotenen Dienstleistung.

Die TK müssen in der Bearbeitung dieses Punktes den Mangelcharakter nicht weiter explizieren, auch der Anspruch auf einen Normalzustand - eine funktionierende Verbindung - kann als selbverständlich gelten und vom Adressaten inferiert werden. Der Input hat, wird er in den Text übernommen, eher den Charakter des Strukturelements UMSTAND, indem er eine allgemeine Handlung angibt, die durchgeführt werden muss, bevor der Mangel als solcher aufgedeckt werden kann: Man muss zunächst die Verbindung wählen, um dann festzustellen, dass sie nicht funktioniert. Da dies selbverständlich ist und als im Weltwissen vorhanden angenommen werden kann, ist dieses Strukturelement hinsichtlich seiner pragmatischen Funktion fakultativ und hat höchstens textorganisierende Bedeutung. Der Transfer dieses Inputelements in den Text kann aber auch anders gedeutet werden - als Hinweis, dass man sich an die empfohlene Anweisung

gehalten hat und es trotzdem nicht funktioniert, ein Selbstverschulden des Autors also ausgeschlossen ist. In dieser Lesart würde dem Element die strukturelle Funktion der EVIDENZ zukommen.

Ähnlich verhält es sich mit dem dritten Punkt (*zuerst immer besetzt, dann Person bei Info-Hotline unfreundlich!*). Die in der Vorgabe genannten Mängel der Telefon-Hotline setzen voraus, dass die Autorin die Hotline überhaupt in Anspruch genommen hat. Auch hier ist der Mangelcharakter und der Anspruch aus einem erwartbaren Normalzustand und nicht aus einem speziellen Versprechen des Anbieters ableitbar.

Die komplexeste Struktur hinsichtlich ihrer funktionalen Implikationen weist die vierte Vorgabe (*Gesprächsguthaben auf erster Rechnung noch nicht gutgeschrieben*) auf, die in Kap. 5.2.4. detailliert erläutert wurde. (vgl. S. 143)

Wie man sieht, entlastet die spezifische Struktur einer Testaufgabe Teile der Genre-Struktur, indem sie Verbalisierungen bereitstellt. Die Vorgaben 1-4 verlangen z.B. eine Mangelbeschreibung, die aber im verbalen Input der Vorgabe bzw. des Input-Textes schon vorformuliert ist, so dass die TK lediglich reproduktive Operationen durchführen müssen, um die einzelnen Aufgabenpunkte zu bewältigen.

Auf der anderen Seite werden aber durch Aufgabenmerkmale Strukturzwänge geschaffen: Die vierte Vorgabe kann z.B. erst durch zusätzlichen Rezeptions-, Inferenz- und Formulierungsaufwand als sinnvolles Strukturelement in den Text eingebaut werden.

An drei Textbeispielen soll gezeigt werden, wie die TK auf dieses Wechselspiel zwischen Input- und Situationsanforderungen reagieren.

Textbeispiel 1: T15

Betreff: Beschwerde über die Telefonanmeldung			
Sehr geehrte Damen und Herr,			
Am Montag, den 10.Jänner habe ich Ihren Werbeprospekt gelesen.		Vsp+I	ID
Ich habe mich für die Angebot sehr interessiert, und ich habe mich sofort angemeldet.		Vsp	ID
Am Mittwoch wollte ich nach Chile anrufen, aber ich könnte nicht.	(2)		UMSTAND
Ich habe immer die 1099 gewählt, aber es funktioniert nicht.	2	V2	MANGEL
Als ich endlich mit meiner Familie schprechen könnte, wurde die Verbindung unterbrochen.	2	I	EVIDENZ
Es war in 4 Tagen später.	2	V2	MANGEL
Am nächsten Tag habe ich bei Info-Hotline angerufen.	(1)	V1	?
Und das Telefon war immer besetzt, die Frau, die mit mir gesprochen hat, war so unfreundlich, sie hat gesagt , dass das Problem in meinem Telefon ist.	(3)	I	UMSTAND
Am nächsten Tag versuchte ich noch einmal, zum Glück hat es funktioniert.	3a	V3	MANGEL
Ich habe meinen Freunden übe die Vorteile mit GHL gesprochen.	3b	V3	MANGEL
Sie haben sich auch angemeldet.	3b		ERWEITERUNG
Deswegen bekomme ich öS 250, auf mein GHL Konto.	(1?)		UMSTAND
Leider habe ich das Geld auf erster Rechnung noch nicht gutgeschrieben.	1?		?
Im Werbeprospekt steht auch , daß die Anmeldegebühr, monatliche Grundgebühr und Vertragsbindung nicht zu bezahlen ist.	(4)		UMSTAND
Aber in meiner Telfönsrechnung steht klar und deutlich, dass ich bezahlen muß.	4	V4+I	UMSTAND
Ich hoffe, dass Ihr eine gute Lösung findet nicht nur für mich, sondern für alle Ihre Kunden.	4	I	ANSPRUCH
Mit freundlichen Grüßen	4	V4	MANGEL
	E	I	ANSPRUCH
	E		MANGEL
			CODA
			CODA

Die TK beginnt in ihrer Bearbeitung der Aufgabe mit der Identifikation als (positiv eingestellte) Kundin, sie verzichtet im Textkörper auf eine Formulierung des Anliegens, wohl deshalb, weil das Anliegen im Betreff schon an prominenter Position zum Ausdruck gebracht wurde. Im Hauptteil kann man zunächst sehen, dass die Vorgaben nicht chronologisch mit ihrem Erscheinen in der Aufgabe abgearbeitet werden. Die Vorgabenbearbeitungen sind narrativ organisiert, wodurch die regelmäßige Verwendung eines UMSTAND- Elements erklärbar wird, das hier dazu dient, den narrativen Rahmen aufzubauen, indem notwendige Handlungen des Telefonier-Skripts noch einmal expliziert werden: anrufen, unterbrochen werden, noch einmal versuchen. Die narrative Textorganisation mag auch die Modifikation der Vorgabensequenz erklären, da die zweite Vorgabe den eigentlichen Akt des Telefonierens thematisiert und damit den natürlichen Anfang des Skripts eher repräsentiert als Vorgabe 1. Die Mangelbeschreibung von V2 wird in der Bearbeitung dreimal aufgegriffen: zunächst im Anschluss der narrativen Einführung, wo die Formulierung *ich konnte nicht* noch als Scheitern aus persönlichem Unvermögen gedeutet werden kann; das zweite Mal nach einem Rückgriff auf den Input-Text (*ich habe immer die 1099 gewählt*), der hier als EVIDENZ analysiert wird, wodurch dieser zweite Durchgang den Charakter einer Verstärkung erhält - gerade durch den Verweis auf die Beachtung der Service-Empfehlung betont sie, dass der Mangel nicht dem persönlichen Verschulden, sondern der mangelhaften Dienstleistung zugeschrieben werden muss; und in der dritten Wiederholung wird die Mangelbeschreibung der Vorgabe mit der sich entwickelnden Narration (*als ich endlich...*) aus-

differenziert und elaboriert.

In den Ablauf des Telefonier- Schemas kann sie auch die dritte Vorgabe gut integrieren, die ja die natürliche Konsequenz eines mangelhaften Telefonservices, nämlich den Rückgriff auf die Hotline, zum Thema hat. Wieder wird durch ein UMSTAND- Element eine Ereignis- Kette konstruiert, an die die Mangelbeschreibung der Vorgabe 3 anschließt, die noch einmal elaboriert wird (*sie hat gesagt...*).

Der TK gelingt es hingegen nicht die erste Vorgabe in diesen Ereignisablauf einzufügen. Bedeutung und Funktion der Bearbeitung von V1 (*es war in 4 Tage später*) bleibt hinsichtlich des Ereignis- Kontinuums, das zwischen V2 und V3 aufgespannt wird, nicht interpretierbar. Unklar ist auch, auf welche Vorgabe sich die Fortführung des Skripts nach der Bearbeitung von V3 bezieht. Die positive Wendung der Dinge (*zum Glück hat es funktioniert*) kann als Reflex auf den Input, auf den V2 verweist (*funktioniert nicht immer*), aufgefasst werden, das Element ist aber im Genre- Schema der Beschwerde dysfunktional.

Die vierte Vorgabe hat die TK wiederum korrekt interpretiert und erfolgreich vertextet. Das erste UMSTAND- Element dient wieder der narrativen Einführung, während das zweite UMSTAND- Element die notwendige Inferenz darstellt, um den Anspruch zu legitimieren. Der ANSPRUCH wird auch gleich kausal mit der darauf folgenden Mangelbeschreibung, die der Vorgabe entnommen ist, verknüpft. Zu der Bearbeitung des ANSPRUCHS ist zu bemerken, dass in der Formulierung der Input indirekt zitiert wird und somit nicht klar hervorgeht, auf welche Quelle sich die Autorin bezieht. Allerdings kann angenommen werden, dass der Adressat in der Lage ist, dies zu inferieren (der Anbieter weiß, dass eine Gutschrift versprochen wurde).

Der Beschwerdeteil schließt aber mit der Bearbeitung des letzten Vorgabepunktes nicht ab. Es folgen weitere Elemente, die das Schema ANSPRUCH- MANGEL realisieren, aber von der Autorin frei getextet werden. Solche zusätzlichen Bearbeitungen werden als ERWEITERUNGEN charakterisiert.

Im Textbeispiel dominieren UMSTAND und MANGEL- Elemente. Textorganisatorisch verfährt die Autorin relativ autonom, hinsichtlich der funktionalen Struktur hält sie sich aber eng an die deskriptive Komponente der Beschwerde, andere Möglichkeiten des Potentials werden kaum ausgeschöpft. Die Beschwerderealisation kann allgemein als eine „Mangelerzählung“ charakterisiert werden.

Vergleiche mit anderen Texten aus diesem Prüfungssatz zeigen eine ähnliche Tendenz. Text 17 weist aber auch organisatorisch eine wesentlich weniger eigenständige Struktur als T15 auf.

Textbeispiel: T 17

Betrifft: Ihrer Werbeprospekt: „GHL die bessere Verbindung“				
Sehr geehrte Damen und Herren!				
Bezugnehmend auf Ihren Werbeprospekt über das billigere Telefonieren habe ich die folgende Beschwerden.		perf		ANLIEGEN
Ich habe mich bei Ihnen angemeldet,	(1)	rM	Vsp	UMSTAND
aber erst 4 Tage später nach meiner Anmeldung bin ich freigeschaltet worden	1	rM	V1+I	MANGEL
und konnte ich zu Ihrem billigen Tarif telefonieren.	1	rM	I	MANGEL
Ich habe vor jedem Gespräch 1099 gewählt, dann die Ortsvorwahlnummer und anschließend die Telefonnummer	(2)	rM	I	EVIDENZ
aber die Verbindung hat nicht immer funktioniert.	2	rM	V2	MANGEL
Dann habe ich die Info-Hotline über die 01/6424561 Telefonnummer angerufen,	(3)	INF	I	UMSTAND
aber es war zuerst immer besetzt	3a	REP	V3	MANGEL
und wenn nicht besetzt war,	3b	INF		UMSTAND
war die Person beim Telefon unfreundlich.	3b	rM	V3	MANGEL
Und außerdem	(4)	koh		
haben Sie versprochen,	4	meta		ANSPRUCH
daß ich für jeden von mir vermittelten Kunden ein Gesprächsguthaben von öS 250,- auf mein GHL-Konto erhalten werde,	4	rM	I	ANSPRUCH
aber das Gesprächsguthaben auf erster Rechnung war noch nicht gutgeschrieben.	4	REP	V4	MANGEL
Es würde mich interessieren,		ev		CODA
was ist mit dem, was sie versprochen haben.				CODA
Können Sie, bitte, mich informieren.		dir		CODA

Die Autorin folgt im wesentlichen der explikativen Struktur, die der Default- Interpretation der Vorgaben entspringt („Die Freischaltung ...die Verbindung ... die Telefon-Hotline...das Gesprächsguthaben“), wählt dabei aber die Ich- Perspektive, wodurch eine persönliche Einführung in die thematischen Subbereiche gegeben wird. Funktional wurden solche Einleitungen als UMSTAND- Element beschrieben. Im vorliegenden Text scheinen sie jeweils am Beginn der einzelnen Vorgabenbearbeitungen auf („ich habe ...“), dem die Mangeldarstellung folgt. Die funktionale Struktur UMSTAND- MANGEL ist bis auf V4 durchgängig. Sie dient hier eher als Schema zur Textorganisation und dominiert die Produktion offenbar so stark, dass funktionale Implikationen der Aufgabe aus dem Blick geraten: der obligatorische ANSPRUCH für die Bearbeitung der ersten Vorgabe fehlt ebenso wie das obligatorische UMSTAND- Element, um den Anspruch in der vierten Vorgabe zu legitimieren. Die Konzentration auf die Aufgaben- Oberfläche erlaubt es der TK aber offenbar, bei der Bearbeitung der ersten Vorgabe ein - zumindest vordergründig - besseres Resultat zu erzielen. Das indexikalische Element *später* wird erfolgreich (wenn auch syntaktisch nicht ganz korrekt) mit dem passenden Input- Elementen verknüpft und der folgende Input an die eigene Aussagen- Intention angepasst (Wechsel zur 1.Person und Tempuswechsel). Noch stärker kommt der Charakter der Dominanz einer formal- orientierten Verarbeitungsorganisation über das funktionale Erfassen und Bearbeiten der Aufgabe bei MARTA zum Ausdruck.

Textbeispiel: Marta

(Betreff: Reklamation Ihrer nicht erfüllenden Punkte im Werbesprospekt)				TEXTFOR MALIA
Sehr geehrte Damen und Herren,				
ich habe (mich letzte Woche) bei der Telefongesellschaft GHG angemeldet		rM	S	IDENTIKA TION
um in Zukunft billiger telefonieren zu können.		REP	S	
Leider muß ich feststellen,		meta		ANLIEGE N
dass einige der im Werbesprospekt versprochenen Punkte nicht erfüllt wurden.		REP	S	
Sie haben geschrieben,	(1)	meta		ANSPRUC H
dass ich schon nach einem Tag nach meiner Anmeldung billiger telefonieren kann.	1	rM	I	
Das konnte ich leider erst 4 Tage später machen.	1	rM	V1	MANGEL
^{A15} In Wirklichkeit kann ich auch nicht ^{AS} vor jedem Gespräch die die Nummer 1099 wählen, dann die Ortsvorwahl und die Telefonnummer ^{AS} wählen.	(2)	rM	I	ANSPRUC H/MANGE L
Diese Verbindung funktioniert nicht immer.	2	REP	V2	MANGEL
^{A10} Sie Ich wollte ein paar Fragen Ihnen stellen	(3)	INF		UMSTAND
und deswegen habe wollte ich (eine Person bei) Info-Hotline anrufen.	3	INF	I	
Leider stimmt es nicht,	3	de		
dass ich täglich von 9.00-19.00 Uhr Sie anrufen könnte.	3	PAR	I	MANGEL
^{AS7} Zuerst war in es immer besetzt	3	REP	V3	
^{AS} dann Person bei Info-Hotline war unfreunlich!	3	REP	V3	
^{A75} Sie haben im Prospekt geschrieben und versprochen,	(4)	meta		ANSPRUC H
dass ich für jeden von mir vermittelten Kundem ^{AS} ein Gesprächsguthaben von öS250.- auf mein GHG Konto erhalte.	4	rM	I	
^A Zur Zeit ^{A10} wurde (ein) ^A Gesprächsguthaben auf erster Rechnung noch nicht gutgeschrieben.	4	REP	V4	MANGEL
Ich hoffe,				
Sie erklären mir (diese) allen Mängel (von der bessere) Verbindung.		exp		CODA
Wenn das nicht erklärt wird,				
schicke ich zu Ihnen meinen Rechtsanwalt.		E		
Mit freundlichen Grüßen				TEXTFOR M

Das dominierende Muster ist hier ANSPRUCH-MANGEL, das auch für die Bearbeitung der Vorgaben 2 und 3 angewendet wird, für die das Element ANSPRUCH nicht obligatorisch ist. Auch diese funktionale Redundanz kann als Zeichen mangelnder Interaktivität und eher schematischer Abarbeitung von Aufgaben- Input gewertet werden.

Die Vernachlässigung der funktionalen Perspektive kommt in V4 wieder auf der Textoberfläche zum Tragen. MARTA repliziert zwar den Anspruch aus dem Input-Text, vergisst aber - wie schon die Autorin von T 17 - ihn durch die Verbalisierung des obligatorischen UMSTAND-Elements (z.B. „ich habe Freunde angeworben“) auf die eigene (fingierte) Situation zu übertragen. (Eine angemessene Reaktion auf diese Vorgabe scheitert möglicherweise - und das wird in anderen Texten deutlicher - an mangelnder Verstehensleistung, allein was z.B. das Wort "Gut-schrift" betrifft.)

Die exemplarisch besprochenen Texte beziehen ihr Material hauptsächlich aus dem Aufgaben-Input, indem entweder direkt übernommen oder formal modifiziert wird. Als Hinweis darauf, dass diese starke Anlehnung an den Input auch mit mangelnder Interaktion mit der Aufgaben-

Situation einhergeht, wurde die unzureichende oder - im Fall von Marta – auch redundante Erfüllung der genreschematischen Obligationen und das Nicht-Ausnützen der im Struktur-Potential angelegten Möglichkeiten gedeutet. Eine Ausnahme bildet hier nur Text 15, wo inhaltliche Elaborationen und organisatorische Abweichungen aber keine funktionale Differenzierung mit sich bringen.

6.3.3.3 Perspektive

Von diesem Befund weichen auch die Texte, die zu Aufgabe 1 in PS 15 verfasst wurden, nicht ab. Beschwerdeobjekt ist hier ein Text, den man als Reiseführer, Routenführer o.ä. bezeichnen kann. Die Vorgaben dieser Aufgabe enthalten Erfahrungsfeststellungen, die hinsichtlich ihrer Funktion ambivalent sind: In der objektbezogenen Lesart stellen sie Mängel der beschriebenen Objekte (also der Route) dar, in der Meta-Lesart Mängel der Beschreibung selbst, wobei nur diese zweite Lesart Grundlage für eine Beschwerde an den Autor sein kann. Den Begriff Perspektive beziehe ich darauf, inwieweit sich die Texte an einer dieser zwei Lesarten orientieren.

Der eigentliche Mangel, für den der Adressat verantwortlich gemacht werden kann, lässt sich also explizieren mit: „Die Beschreibung ist nicht richtig.“ (V1) bzw. „Die Empfehlungen sind schlecht/irreführend.“ (V3 für das Lusthaus; V4 für die gesamte Route). (Eine Ausnahme bildet hier nur die zweite Vorgabe (*keine Zeitangaben*), die sich direkt auf die Defizienz der Routenbeschreibung als Beschwerdeobjekt bezieht.)

Für die Bearbeitung der Aufgabe müssen die TK also inferieren, dass sich die Mangelbeschreibung der Vorgaben auf die Meta-Ebene der Text-Handlung bezieht und nur für diesen Mangel der Adressat verantwortlich gemacht werden kann. So eine Beschwerde richtet sich also gegen unzureichende Recherche und mangelnden Wahrheitsgehalt, nicht aber gegen die Defizienz der beschriebenen Objekte selbst.⁵⁸

⁵⁸ Allerdings kann diese Grobausrichtung schon bei der Beschwerde-Situierung klargestellt und damit die intendierte Interpretation aller nachfolgenden Mangelbeschreibungen sichergestellt werden. (vgl. 6.3.1.)

Tab. 6.10: Schematische Struktur PS15

	<i>für Kinder zu schwer</i>	<i>keine Zeitangaben</i>	<i>Lusthaus: ungünstige Öffnungszeiten</i>	<i>Behinderung durch Baustellen</i>
Textformalia	Testanweisungen + Input			
Begrüßung				
Identifikation	Vorspann: Beschreibung gelesen und Radtour gemacht			
Anliegen	Vorspann: <i>sich beschweren</i>			
Beschwerde				
Mangel	Inferenz	Vorgabe	Inferenz	Inferenz
Evidenz	Vorgabe		Vorgabe	Vorgabe
Relevanz				
Umstand	(Inferenz: mit Kindern die Radtour gemacht)		(Inferenz: Rast im Lusthaus gemacht)	
Begründung				
Anspruch	Input: <i>leichte Strecke</i> Inferenz: <i>für Kinder</i>	allg. Erwartungen	Input: <i>ideal für die Rast</i>	Input: pragmatische Funktion der TS
Verantwort	Input: Richtigkeit eines faktischen Textes	Nützlichkeit der TS Ratgeber	Nützlichkeit der TS Ratgeber	Nützlichkeit der TS Ratgeber
Coda				
Verabschied.				

Diese Perspektive sollte sich in der Textproduktion in vermehrten metasprachlichen Verweisen auf das eigentliche Beschwerdeobjekt, den Text, niederschlagen. Inwieweit diese Orientierung im Text berücksichtigt wird, möchte ich wieder an einigen Beispielen aufzeigen.

Bei Durchsicht der 14 Texte zeigt sich, dass der Grundcharakter des Erfahrungsberichts, der durch die Aufgaben-Situation initiiert wird, die TK zu vermehrter, auch inhaltlich kreativer, Spracharbeit anregt (vergl. Kap. 6.1.3.), dieser erhöhte Output aber tendenziell nur eingeschränkt zu einer funktionalen Ausdifferenzierung verwendet wird.

Vorherrschendes Struktur-Element ist die Mangelbeschreibung, die über die Vorgaben hinaus inhaltlich elaboriert wird. In den meisten Fällen bezieht sich aber die Beschreibung auf die Objekt-Ebene, wo sie durch weitere EVIDENZ und RELEVANZ-Elemente ausdifferenziert wird.

Diese beiden Elemente, die in den PS-15-Texten gehäuft zu beobachten sind, haben deskriptiven Charakter und bieten sich zur Ausformulierung von Erfahrungen besonders an. Ein in dieser Hinsicht typisches Textprodukt ist Text 4:

Textbeispiel: T 4

Sehr geehrter Herr Kölbl,				
vor zwei Wochen habe ich Ihr Buch gelesen und zwar "Wunderbar radlbar".		rM	Vsp	ID
Ich finde es ganz interessant und gut geschrieben.		ev		ID
Einmal machte ich also eine Reise,		rM	Vsp	ID
die von Ihnen in diesem Buch beschrieben wurde.				ID
Meine Tour sah aber nicht so gut aus, wie ich es mir früher vorgestellt habe.		rM	Vsp	ANLIEGEN
Während der Reise traf ich viele Schwierigkeiten.		INF		ANLIEGEN
Zum erstens will ich Ihnen sagen,	(1)	org		MANGEL
daß die Strecke für meinen sechsjährigen Sohn zu schwierig war,	1	I	V1	MANGEL
obwohl Sie geschrieben haben, daß sie leicht und einfach ist.	1	meta		ANSPRUCH
Mein Sohn wurde sehr schnell müde und jetzt hat er eine Lungenentzündung.	1	E		RELEVANZ
Außerdem wußte ich es auch nicht, wie lange die ganze Tour dauern wird.	(2)	INF	V2	RELEVANZ
Deshalb konnte ich sie nicht gut organisieren.	2	E		RELEVANZ
Nach zwei Stunden wollte ich meinen Sohn ins Lusthaus einladen.	(3)	E		UMSTAND
Es war aber nicht möglich, da es geschlossen war.	3	E	V3	MANGEL
Um 19.00 Uhr wurde es geöffnet	3	E		UMSTAND
aber meine Freude dauerte kurz,	3	E		EVALUATION
weil Preise der Ware sehr hoch waren.	3	REP	V3	MANGEL
Ich mußte also für all das sehr viel zahlen.	3	INF		RELEVANZ
Dazu war die Gegend verschmutzt,	(4)	E		MANGEL
da sich in der Nähe vom Lusthaus Baustellen befanden.	4	I	V4	EVIDENZ
Es arbeitete dort eine Maschine	4	E		EVIDENZ
also es war dermaßen laut, daß es keine Ruhe hatte.	4	E		RELEVANZ
Ein ganz wichtiges Argument habe ich noch nicht genannt	(E)	org		
und zwar das, daß die Route zu lang war	E	INF	I	MANGEL
und meine Gesundheit das sehr schlecht ertragen hat .	E	E		RELEVANZ
Meiner Meinung nach sollen Sie Ihre Beschreibungen mehr deutlich schreiben, Radfahrer werden weniger Probleme haben,		INF		CODA
hochachtungsvoll				

Der Text weist zahlreiche Elaborationen zu den einzelnen Vorgaben auf. Im Gegensatz zu anderen TK knüpft die Autorin ihre Textproduktion bereits an inhaltliche Verarbeitungen der Vorgaben an: So sind statt einfacher Reproduktionen Inferenzen (statt "keine Zeitangaben": *außerdem wußte ich nicht, wie lange die Tour dauern wird*) oder elaborative Inferenzen (statt "ungünstige Öffnungszeiten": *...da es [das Lusthaus] geschlossen war.*) Hinsichtlich der Vorgabenverknüpfung gibt es eine Präferenz für inhaltliche Anbindungen. So wird V3 mit dem Hauptthema (Radtour) temporal (*nach zwei Stunden*) und V3 mit V4 lokal (*in der Nähe vom Lusthaus Baustellen ...*) verknüpft. Die Vorgaben werden mittels elaborativer Inferenzen erweitert, die sich vorwiegend auf Konsequenzen aus Mangelzuständen beziehen (V1: *für Kinder zu schwer - mein Sohn wurde sehr schnell müde*; V2: *keine Zeitangaben - deshalb konnte ich sie nicht gut organisieren*; V4: *Behinderungen durch Baustellen - also es war dermaßen laut*) oder Instan-

zierungen der Vorgabenformulierungen darstellen (*Kind - sechsjähriger Sohn; ungünstige Öffnungszeiten - geschlossen, um 19.00 Uhr geöffnet; Baustellen- Maschine, laut*).

Diese Merkmale deuten auf eine differenzierte Aufgabenverarbeitung auf inhaltlicher Ebene hin. Der TK ist es offenbar gelungen, aus dem Aufgaben- Input eine kohärente Gesamtvorstellung zu konstruieren, die es ihr ermöglicht, sich bei der Textproduktion vom Input zu lösen. Auf aktionaler Ebene bleibt der Text jedoch hinter den Möglichkeiten, die das Beschwerde- Genre bereitstellt, zurück. Die inhaltlichen Elaborationen tragen vor allem zu einer Differenzierung im Bereich der Mangelbeschreibung bei. Inferierte Konsequenzen können kontextuell als RELEVANZ-Elemente, möglicherweise als EVIDENZ-Elemente gedeutet werden - im ersten Fall sind sie als Hinweise auf den entstandenen Schaden und die Hochstufung der Mangelbeschreibung, im zweiten Fall als beschreibende Ausführung des beobachteten Mangels zu lesen. Auch Instanzierungen wie z.B. *Maschine, laut, sechsjähriger Sohn* tragen vor allem auf deskriptiver Ebene zur Elaboration der Mangelbeschreibung bei oder bilden UMSTAND-Elemente, die den narrativen Rahmen, der die Textorganisation dominiert, tragen. Lediglich in der ersten Vorgabenbearbeitung ist ein metakommunikativer Verweis auf die Texthaftigkeit des Beschwerdeobjekts zu beobachten. Im Hauptteil realisiert die Autorin also das Genre "Beschwerde" vorwiegend hinsichtlich des deskriptiven Aspekts der Mangelbeschreibung, was dem Text - wie schon für T15 konstatiert - den Charakter einer „Mangelerzählung“ verleiht. Der Erfahrungsbericht-Charakter des Hauptteils kündigt sich schon in der ANLIEGEN-Formulierung *während der Reise traf ich viele Schwierigkeiten* an. Da sich die Beschreibung vorwiegend auf der Objekt-Ebene des Reiseführers abspielt (vom Textverweis in V1 abgesehen), gelingt es ihr auch nicht, die der Aufgabe innewohnende Ambivalenz aufzulösen. Auch die den Beschwerdeteil umgebenden Strukturelemente ANLIEGEN und CODA tragen hier wenig zur Klärung bei. Das ANLIEGEN lässt sich als Verweis auf das Beschwerdeobjekt nur erkennen, wenn man weiß, dass sich die Formulierung *früher vorgestellt* als Ergebnis des Leseaktes, der einen Teil der Aufgabensituation ausmacht, verstehen lässt, das mit den eigenen Erfahrungen kontrastiert wird (*sah aber nicht so gut aus*). Im CODA-Element wird zwar die Verantwortlichkeit des Adressaten als Autor angesprochen, die Formulierung *mehr deutlich schreiben* verrät jedoch eine eher undeutliche Vorstellung von Aufgaben und Ansprüchen, die man an Verfasser faktischer Texte stellen kann.

Noch stärker wird die Vernachlässigung der pragmatischen Perspektive an Texten deutlich, die sich auf eine minimale Ausformulierung der Vorgaben beschränken. Diese Texte fallen dadurch

auf, dass tragende Aspekte der Aufgabensituierung fehlen. Dies wird zunächst im Einleitungsteil sichtbar, wo der Anlass des Briefes formuliert werden sollte. Mit Ausnahme von T12 ist ein gemeinsames Merkmal dieser Texte, dass im Identifikationsteil der Einleitung zwar auf das Buch oder die Beschreibung Bezug genommen wird, ein Hinweis auf die Durchführung der Radtour aber fehlt.

Aus dem anschließenden Hauptteil, wo die Vorgaben durchgehend relativ unverändert reproduziert werden, geht daher nicht hervor, aus welcher Perspektive das (fiktive) Ich die Mängel beschreibt, d.h. auf welcher Erfahrungsgrundlage die Beschreibung beruht und ob sich die Kritik auf die Objekt- oder Textebene bezieht. Exemplarisch für diese nicht aufgelöste Ambiguität kann der Beginn aus T5 stehen:

Sehr geehrte Herr Alfred Kölbl.

Ich habe Ihr Buch "Wunderbar radlbar" gekauft und mit der Freude gelesen. Ich muß aber daran hinweisen, daß die Beschreibung eines Wieners Radfahrweges nicht meinen Vorstellungen entspricht. Ich muß feststellen, daß die beschriebene Radtour allzuschwierig für Kinder ist. Wenn eine Familie mit Kinder einen Ausflug machen wollte, wäre für Kinder nicht zu überwinden. (5)

Die Autorin identifiziert sich hier als Kundin und Leserin. Schon die Formulierung des Anliegen (*Ich muß aber daran hinweisen, daß die Beschreibung eines Wieners Radfahrweges nicht meinen Vorstellungen entspricht.*) lässt aber offen, wie sie zu der negativen Einschätzung gekommen ist. Auch die epistemische Sprechereinstellung *ich muss feststellen*, die die erste Vorgabe einbettet, bietet keinen Anhaltspunkt, auf welcher Erfahrungsgrundlage diese „Feststellung“ erfolgt. Die Bearbeitung der ersten Vorgabe liest sich dadurch weniger als Bericht über eine konkrete Erfahrung, sondern als generische Aussage. Die nachfolgende Elaboration (*Wenn eine Familie ...*) lässt sich hinsichtlich ihrer Funktion schwer interpretieren. Aufgrund der hypothetischen Formulierung und des eher tautologischen Gehalts verbietet sich eine Interpretation als EVIDENZ-Element, das Bezug auf ein konkretes Erlebnis nimmt. Am ehesten kann es als BEGRÜNDUNG verstanden werden, ein Strukturelement, das gerade für diese Vorgabe pragmatisch wenig Sinn ergibt, weil in V1 die Defizienz in der Formulierung schon impliziert ist (*zu schwer*), eine zusätzliche Begründung oder Erläuterung daher überflüssig ist.

Eine ähnlich unklare Bild bezüglich der Schreibperspektive bietet T14, wo V1 durch eine Aussage mit motivationaler Sprechereinstellung elaboriert wird, die Durchführung also erst nach dem Schreiben des Beschwerdebriefes stattfindet.

Am Anfang muß ich feststellen, daß die Fahrtroute zu schwer für Kinder ist. Ich würde gern mit meinen Kinder dort radfahren. (14)

Dass inhaltliche Elaborationen aber auch zu einer elaborierten Ausschöpfung des Strukturpotentials verwendet werden können, soll eine weitere Bearbeitung von PS 15 vor Augen führen.

Textbeispiel: T 13

Sehr geehrter Herr Kölbel!				
Nachdem ich Ihr Buch mit großem Interesse gelesen hatte,		rM	Vsp	ID
machte ich sofort eine der beschriebenen Radtouren. (Wiener Radfahrerweg).		rM	Vsp	ID
Ich muß ehrlich sagen,		ev		ANLIEGEN
dass ich ziemlich enttäuscht bin.		att		ANLIEGEN
Einige Punkte entsprachen meinen Vorstellungen ganz und gar nicht.		rM	Vsp	ANLIEGEN
Diese Strecke ist vor allem für Kinder zu schwierig.	(1)	REP	V1	MANGEL
Ich habe keine Ahnung, wie Sie diese zwei große Steigungen nicht bemerken konnten.	1	E	I	VORWURF
Sie sahen wohl diese Route noch nie,	1	E		VORWURF
sonst würden Sie nicht schreiben, dass sie leicht ist.	1	meta	I	ANSPRUCH
Das Lusthaus ist, meiner Meinung nach, nur für diese "Kaisermostalgie" ideal,	(3)	zit	I	EVALUATION
weil die Preise viel zu hoch sind und Öffnungszeiten ungünstig.	3	REP	V3	MANGEL
Was mir noch nicht gefällt:	(2)	ev/org		EVALUATION
es gibt keine Zeitangabe in Ihrem Buch.	2	REP	V2	MANGEL
Ich weiß zwar die Länge von dieser Strecke,	2	INF		BEGRÜNDUNG
aber ich möchte auch wissen, wieviel Zeit ich dazu brauche (so ungefähr).	2	INF		BEGRÜNDUNG
Außerdem	(4)	org		
wenn ich schon eine Radtour mache, möchte ich auch schöne Landschaften bewundern	4	I		ANSPRUCH
und in diesem Falle ist es leider unmöglich:	4	ev		MANGEL
verschiedene Löcher, Maschinen usw. finde ich nicht besonders interessant.	4	I		EVALUATION
Dieses ganze Gebiet ist noch eine große Baustelle!	4	INF	V4	EVALUATION
Warum beschreiben sei in Ihrem Buch keine Realität?		ev		CODA
Mit herzlichen Grüßen				

Im Unterschied zu den meisten Bearbeitungen von PS 15, die deskriptiv verfahren, dominieren in Text 13 expressive Elemente. Die Autorin setzt inhaltliche Elaborationen der Vorgaben vor allem zur Wiedergabe eigener Einstellungen und Evaluationen ein. Mit den inhaltlichen Elaborationen von V1 und V4 verleiht die Autorin - anders als in T4 - einer intensiven Sprecher- und Adressaten-Orientierung Ausdruck. In V4 dient die Instanzierung von „Baustelle“ mit *verschiedene Löcher, Maschinen usw.* z.B. der inhaltlichen „Füllung“ der EVALUATIONS-Komponente. Das und die Einleitung des Bearbeitungsabschnitts mit einem ANSPRUCH-Element, das Bezug auf allgemeine Erwartungen nimmt, verleiht der modifizierten Vorgaben-Übernahme *Dieses ganze Gebiet ist noch eine große Baustelle!*, die den Abschnitt abschließt, einen expressiven Charakter, der durch die hyperbolischen Formulierungen noch zusätzlich betont wird. Die deskriptive Funktion wird in dieser Formulierung mit einer expressiven Funktion überlagert, die

sich etwa mit „seiner Entrüstung Ausdruck verleihen“ metakommunikativ umschreiben lässt und - auf einer weiteren Interpretationsstufe – auch als Sprechakt mit Adressatenorientierung gelesen werden kann, etwa als Vorwurf an den Autor, so etwas zu empfehlen. Der Vorwurf-Charakter wird in den Bearbeitungen von V1 noch deutlicher. Die Instanzierung von „zu schwierig“ mit *diese zwei große Steigungen* beschränkt sich hier nicht auf eine Präzisierung der Mangelbeschreibung. Die deskriptive Komponente existiert nur implizit als Existenz-Präsupposition und wird in zwei weitere Aussagen-Teile eingebettet, von denen der eine auf die Verantwortung des Adressaten Bezug nimmt (*nicht bemerken konnten*), der andere auf die Einstellung der Sprecherin (*ich habe keine Ahnung wie*). (vgl. 6.3.3.1) Der Vorwurf-Charakter der Gesamtformulierung wird durch die nächste Äußerung, in der der Vorwurf noch einmal bekräftigt wird (*Sie sahen wohl diese Route noch nie*), bestätigt. Auch die dritte Vorgabe, die die Autorin inhaltlich nicht weiter ausführt, wird als Kausal-Satz in eine EVALUATIONS-Komponente eingebettet und erhält damit insgesamt eine expressive Tönung. Dass die TK den kommunikativen Zweck der Aufgabe wesentlich besser erfasst hat als die Autorin von T4 lässt sich auch daran erkennen, dass das (knapp gehaltene) ANLIEGEN-Element Bezug auf eigene Affekte nimmt (*dass ich ziemlich enttäuscht bin*) und die CODA die Verantwortlichkeit des Adressaten (als Autor eines faktischen Textes) präzise herausstreicht (*Warum beschreiben sei in Ihrem Buch keine Realität?*).

Insgesamt werden die Vorgaben in T13 - etwa im Vergleich zu T4 - eher wenig elaboriert, die vorhandenen inhaltlichen Generierungen aber gezielt zur funktionalen Differenzierung des Beschwerdeschemas eingesetzt. Dass hier weniger das Erzählen eines Ereignisses im Vordergrund steht, ist schon daran zu erkennen, dass der Text durchgehend im Präsens geschrieben ist. Syntaktische Komplexität entsteht, weil V-Informationen in Schema-Struktur eingebettet werden. Außerdem Differenzierung der Informationen nach Relevanz: z.B. Foregrounding durch Tempuswechsel im ersten Satz. Offensichtlich wird die Textproduktion nicht durch die Repräsentation einer Gesamtvorstellung der Ereignisse, sondern durch die Repräsentation der kommunikativen Struktur einer Beschwerde geleitet. Nach Herrmann steht in solchen Fällen das Selektions- und Linearisierungsprogramm im Vordergrund und entsprechende Fokus-Inhalte werden nach Eignung für das Programm ausgewählt. Dieser „Programmdominanz“ steht die „Fokusdominanz“ von Texten wie T4 gegenüber, wo der erzählende Inhalt im Vordergrund steht und die Programme nach Maßgabe des Inhalts ausgewählt werden. (vgl. Herrmann 1995, 244f.; vgl. ausführlicher dazu 7.2.3)

6.3.3.4 "Assoziative Aufschwemmungen"

Ein weiteres Textmerkmal, das als Hinweis auf eine verschobene Schreibperspektive gedeutet werden kann, soll hier unter dem Begriff "assoziative Aufschwemmung" diskutiert werden. Damit sind Textelemente gemeint, die nicht die vorgegebenen Inhalte elaborieren, sondern lose an das Thema der Vorgaben anknüpfend neue Inhalte einbringen. Die Elaboration von V3 in T1 steht hier exemplarisch für diese Vertextungsstrategie:

Ich will noch über Lusthaus schreiben. Hier sind so hohe Preise, daß man ganze Geld ausgeben kann. Außerdem sind hier ungünstige Öffnungszeiten und das Essen schmeckt auch nicht so gut. Man hat kein Platz zu setzen. Vor allen soll es rauchen verbot sein, (1)

Nach der Reproduktion der Vorgabe "ungünstige Öffnungszeiten" reiht die TK relativ willkürlich noch zusätzliche Inhalte an, die mit der eigentlichen Vorgabe nur insofern zu tun haben, als sie allgemeine Wissensbestände aus dem Restaurant- Skript betreffen und insofern als Elaboration des Rasthaus- Themas gelten können. Die eigentlichen Inhalte der Vorgabe werden nicht oder nur assoziativ erweitert: *dass man ganze Geld ausgeben kann* ist inhaltlich gesehen redundant und kann funktional höchstens als Intensivierung von "hohe Preise" interpretiert werden.

Als extremes Beispiel für eine assoziative Erweiterung sei hier noch eine Passage aus T3 angeführt:

Und meine letzte Aufmerksamkeit: dort sind große Behinderungen durch Baustellen! Das ist sehr gefährlich! Hier darf man nicht parken, nicht halten und nicht abbiegen. (3)

Der letzte Satz, der hier die Bearbeitung von V4 abschließt, hat den Charakter einer festen Verbindung, die als solche scheinbar auch gelernt wurde und hier, obwohl thematisch aus einem anderen Bereich stammend, offenbar aufgrund der Assoziationskette Baustelle - Behinderung - Verkehr in den Text hineinmontiert wurde. Dass es sich hier um eine auf der Textoberfläche operierende Produktionsstrategie handelt, kann auch daraus ersehen werden, dass eine funktionale Interpretation dieses Abschnitts schwer fällt: Am ehesten kann er als Realisierung eines Begründungs- Elements verstanden werden, der die vorangegangene EVALUATION stützen soll. Gelegenheit für Textaufschwemmungen bieten auch andere Elemente der Genre- Struktur. Besonders die IDENTIFIKATION kann zur ausführlichen Textgenerierung mit minimalem Bezug zu inhaltlichen und funktionalen Zwängen der Aufgabe missbraucht werden. In T3 gerät sie z.B. zu einer biographischen Erzählung, aus der nur mit Mühe der Übergang zum eigentlichen Beschreibungsthema gefunden wird:

*Sehr geerte Herr,
mit großem Interesse habe ich Ihre Buch "Wunderbar radlbar" gelesen. Es gibt Bücher, die man*

nicht vergißt. Aber ich möchte Ihre Aufmerksamkeit auf einige Punkte lenken. Ich bin vor allem Mutter. Hausfrau zu sein ist kein leichter Job, die Arbeit ist nicht zu unterschätzen. Ich arbeite als Ärztin in einer Poliklinik. Ich bleibe bis 16 oder 17 Uhr in der Arbeit, je nachdem wie viele Patienten ich zu untersuchen habe. Meine Kinder sind allein. Sie machen oft die Ausflüge. Aber für Kinder meiner Meinung nach, sind die Radwege zu schwierig und haben dort keine Zeitangabe. (3)

Die Ausführlichkeit der Identifikation in diesem Text verstößt auch gegen genre-pragmatische Konventionen: Wie in der Analyse des Beschwerdebrief-Kontextes bereits festgestellt wurde, ist soziale Distanz ein konstitutives Merkmal für formelle Briefe allgemein und für den Beschwerdebrief im Besonderen. Für die Teilnehmer bedeutet dies, dass sie lediglich als Rollenträger miteinander in Kontakt treten (vgl. 3.2.3). Über Rollenidentifikation hinausgehende biographische Details, wie in dem Brief ausgeführt, durchbrechen diese Konvention und sind dem Kommunikationsziel des Briefes im Prinzip nicht förderlich.

Die oben erörterten funktionalen Merkmale sind ein weiteres Indiz für den auf ideationaler Ebene konstatierten Befund (vgl. 6.1.3), dass eine relativ große Gruppe von Texten im Datenkorpus eine geringe Verarbeitungstiefe aufweisen. Handlungslogische Brüche bzw. Auslassungen und strukturell redundante oder dysfunktionale Elaborationen lassen vermuten, dass die TK dieser Texte nicht nur nicht eine inhaltliche Gesamtvorstellung, sondern auch keine ausreichende Repräsentation eines funktionalen Beschwerde-Schemas ausgebildet haben, das ihre Textproduktion steuert. An seine Stelle tritt als Vertextungsprinzip offenbar ein sequentielles Übernehmen von Aufgaben-Input, dem lokal und assoziativ lose verknüpft weitere Elemente hinzugefügt werden.

6.4 Emotionsausdruck und Höflichkeitsstrategien

Bisher wurden vor allem Textmerkmale in den Blick genommen, die die Verarbeitung des Inputs hinsichtlich des Kontextbereichs Handlungsfeld betreffen: die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung des Kommunikationsgegenstands (6.1. und 6.2.) und die Ausschöpfung der strukturellen Möglichkeiten des Genres (6.3.). Abschließend sollen Merkmale der Handlungsteilnehmer und die daraus erwachsenden kommunikativen Anforderungen untersucht werden. Im Mittelpunkt stehen also nun die Teilnehmercharakteristika, die m.E. konstitutiv für das Genre Beschwerde bzw. Beschwerdebrief sind. Es handelt sich dabei insbesondere um

- die emotionale Disposition bzw. "Affektladung" (Christmann/Günthner 1996) der Schreibenden;

- die soziale Distanz zwischen den Kommunikationsteilnehmern.

Die Beschwerdesituation macht bestimmte Gefühle erwartbar: Der Mangel und der entstandene Schaden ist ein negatives Erlebnis, das die Kommunikation motiviert. Beschwerden weisen damit die Grundstruktur eines Konflikts auf, der prinzipiell mit Emotionen verbunden ist, die sich in der Interaktion manifestieren. (vgl. Fiehler 1990, Gruber 1996⁵⁹) Vorwürfe bzw. Beschwerden können daher als Sprechhandlungen mit inhärenter Emotionalität charakterisiert werden. (Fiehler 1990, 172; Koch/Österreicher 1996,72; Gruber 1996, 196)

Ein Aspekt der Situationskonstruktion, mit dem die TK konfrontiert sind, ist aus diesem Grund die Konstruktion der emotionalen Disposition des Schreibenden und der sozial adäquate Ausdruck der Emotion. Die Konstruktion der emotionalen Disposition beruht auf kognitiven Prozessen der Situationsdeutung. Regeln der Emotionalität stellen "spezifische Verbindungen dar zwischen unserem Wissen über Typen sozialer Situationen auf der einen Seite und Typen von Emotionen und Manifestationsmöglichkeiten auf der anderen Seite." (Fiehler 1990, 77) Sie regeln, welche Gefühlskategorien in welchen Situationstypen erwartbar sind, wie sie sich situationsadäquat manifestieren können und mit welchen allgemein verbindlichen Konventionen Emotionen kodifiziert werden. (vgl. Fiehler 1990) Die TK müssen daher einen situationsadäquaten Ton finden: Die Deutung der Aufgabe hinsichtlich der möglichen Affektladung ist dabei abhängig vom Ziel, von der Ausgangssituation, dem erlittenen Schaden, usw.

In der Testumgebung kann es nicht darum gehen, natürliche Emotionen zu evozieren, wie sie in natürlichen Kommunikationssituationen zum Ausdruck kommen, ohne eigentlich kommunikativ beabsichtigt worden zu sein. In diesem Zusammenhang ist m.E. die Definition von Fiehler von Relevanz, der zufolge Emotionsausdruck spezifische Verhaltensweisen sind, die "nicht das Resultat wirklicher Emotionen sein müssen, sondern [dass] lediglich ein *geteiltes Wissen* darüber bestehen muß, daß sie üblicherweise in Zusammenhang mit Emotionen erfolgen und letztlich, daß die Verhaltensweisen *interaktionsrelevant* sein müssen, [...]". (Fiehler 1990, 100) Der Ausdruck von Emotionen kann spontan erfolgen, aber auch mit einer kommunikativen Absicht produziert worden sein. Unabhängig davon, ob ihnen ein authentisches Gefühl zugrundeliegt oder ob sie nur gespielt sind, werden in diesem Fall "Verhaltensweisen praktiziert, die als Ausdruck einer Emotion gelten und die eine Emotion dem anderen gegenüber zum Ausdruck bringen sollen." (Fiehler 1990, 103) Für diese "Inszenierung" von Emotionen (*affect display*, vgl. Christmann/Günthner 1996) müssen die Kommunikationsteilnehmer spezifische verbale und nonver-

59 vgl. Gruber: "Das Auftreten von Emotionen in dissidenten Sequenzen ergibt sich zwangsläufig daraus, daß in ihnen gegensätzliche Handlungen und Ziele verfolgt werden." (Gruber 1996, 81)

bale Mittel einsetzen, die innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft den Rang konventioneller Zeichen haben. Die Bandbreite an sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten steht im Zentrum dieses Kapitels.

Vor allem Manifestation und Kodifizierung von Gefühlen sind abhängig von sozialen Parametern der Teilnehmer. Ist Emotionalität wie im vorliegenden Fall der Beschwerdebriefe im Kontext der konzeptuellen Schriftlichkeit bzw. Distanzkommunikation eingebettet, so wird sie durch Parameter wie Status, Distanz, etc. "massiv kontrolliert und gefiltert" (Koch/Oesterreicher 1996,69). Mittel des "primären Emotionsausdrucks", die sozusagen die natürlichen Mittel der Wahl sind, um Emotionen auszudrücken (anschreien, lachen, weinen) werden dabei durch solche des sekundären Ausdrucks ersetzt, wobei sich sekundärer Ausdruck zu primärem entwickelt, "wenn der 'eigentlich' primäre Ausdruck aufgrund sozialer Normen (Höflichkeit etc.) dauerhaft in bestimmten Situationen unzulässig ist." (Fiehler 1990,110) Zusätzlich bedingt die mediale Schriftlichkeit natürlich auch einen Wechsel der Ausdrucksmittel (s.u.).

Affektbetontheit ist ein Merkmal, das die spezifische Disposition des Sprechers zum Ausdruck bringt. Da es eine grundlegende Aufgabe von Kommunikation ist, eine sozialen Beziehung zum anderen zu errichten und aufrechtzuerhalten, ist es auch notwendig, die andere Seite der Kommunikationsdyade in den Blick zu nehmen. Aus dieser Perspektive enthält die Beschwerde mit allen ihr inhärenten Charakteristika (Vorwurf, Kritik, Anspruch erheben und einfordern, Regressanspruch erheben, etc.) das Potential einer massiven Beziehungsgefährdung. (vgl. Gruber 1996, Held 2002) Für sie gilt, was Held allgemein für das Kritisieren konstatiert, welches "*per se* ein fundamental unhöflicher Sprechakt" ist, der "ohne geschickte Modalisierung kaum wirklich konfliktfrei ausgeführt werden kann." (Held 2002, 115) Ein Aspekt der Situationskonstruktion und -bewertung, die von den TK geleistet werden muss, ist daher die inhärente Unhöflichkeit des Beschwerens zu erkennen und durch den Einsatz spezifischer sprachlicher Verfahren zum Ausdruck von Höflichkeit auszugleichen. (vgl. Held 2002)

Auf der Ebene der sozialen Beziehung sind die TK also mit dem Problem konfrontiert, zwei gegenläufige Prinzipien in Balance zu halten: Einerseits ist es kontextuell angemessen und für das Erreichen des kommunikativen Ziels sinnvoll, ein "affect display" an den Tag zu legen, andererseits wird durch affektbetonte Rede die inhärente Konfliktträchtigkeit der Beschwerde noch verschärft und bedarf besonderer Beziehungspflege, die den Einsatz verbaler Mittel der Höflichkeit notwendig macht.

Die folgenden Ausführungen gehen daher der Frage nach, inwieweit sich die TK dieser Formen bedienen. Daraus sollen Rückschlüsse darauf gezogen werden, welche Bedeutung dem im Aufgaben-Input fingierten Adressaten bei der Textproduktion zukommt.

6.4.1 Formen sprachlichen Emotionsausdrucks

Eine klassifizierende Beschreibung verschiedener Formen des Emotionsausdrucks muss dem expressiven und dem sozialen Aspekt dieser Diskursebene Rechnung tragen. Unter dem expressiven Gesichtspunkt kann man Emotionsausdruck als (verbale und nonverbale) Hinweis auf subjektive Einstellungen und Affekte des Sprechers beschreiben. Aus handlungstheoretischer Perspektive ist aber auch das beziehungsgefährdende oder -stabilisierende Potential affektgeladener Rede in den Blick zu nehmen. Diese zwei Dimensionen bilden daher das strukturierende Prinzip für die folgende Klassifikation verbaler Realisierungen.

Da sich manifeste Textstrukturen hinsichtlich ihrer emotionalen Expressivität nicht immer leicht deuten lassen, möchte ich zunächst darauf eingehen, was unter Emotionsausdruck überhaupt zu verstehen ist und in welcher Beziehung er zum verwandten (aber nicht deckungsgleichen) Ausdrucksbereich der Bewertung steht.

6.4.1.1 Emotion und Bewertungen

Die Vorgaben von Aufgabe 1 stellen explizit oder implizit Bewertungen dar. Mit dieser inhaltlichen Ausrichtung ist für die Textproduktion schon eine emotionale Orientierung vorgegeben, die von den TK mehr oder weniger deutlich verbal ausgestaltet werden kann.

Nimmt ein Sprecher eine Bewertung vor, so stellt er zunächst einen Vergleich her. Der Bewertungsgegenstand wird in Beziehung gesetzt zu einer Bewertungsgrundlage (Fiehler 1990, 46; Sandig 1979,139) und hinsichtlich dieses Bewertungsbezugs als adäquat oder nicht adäquat befunden. (Fiehler 1990) Beim Bewertungsgegenstand kann es sich um Gegenstände, Sachverhalte, Situationen, aber auch Personen und im Speziellen um die Person des Sprechers selbst oder des Gesprächspartners handeln. Die Bewertungsgrundlage kann in sozialen Normen oder Konventionen, aber auch in individuellen Wünschen, Interessen und Erwartungen bestehen. (Fiehler 1990,46f.) Es muss aber eine gewisse Verbindlichkeit vorhanden sein; eine individuellere Bewertungsgrundlage muss zumindest auch für den Gesprächspartner gültig sein, damit eine Äußerung interaktionsrelevant als Bewertung interpretiert werden kann. Das eigentliche Werturteil,

das einem Gegenstand zugesprochen wird, ist somit Resultat eines In-Beziehung-Setzens durch den Sprecher. Genau genommen wird nicht der Gegenstand selbst, sondern es werden bestimmte Eigenschaften dieses Gegenstands in Beziehung gesetzt. Die Bewertung als subjektive Stellungnahme umfasst also mindestens vier Komponenten:

Ein Gegenstand wird also zu einer für die Kommunikationsteilnehmer verbindlichen Grundlage hinsichtlich bestimmter Eigenschaften in Beziehung gesetzt. Aus der Adäquatheit des Bewertungsgegenstands mit der Bewertungsgrundlage resultiert ein (positives oder negatives) Werturteil.

Der Charakter der subjektiven Stellungnahme wird von Sandig durch die zusätzlichen Beschreibungskategorien Perspektive, Intention und Zweck betont. Ein Gegenstand ist demnach immer für jemanden hinsichtlich bestimmter Intentionen, die der Sprecher damit verbindet, bzw. bestimmter Zwecke, denen der Gegenstand dienen soll, gut oder schlecht. (vgl. Sandig 1979)

Bewertungen sind nach diesem Beschreibungsmodell zwar persönliche Stellungnahmen, damit ist aber noch nichts über ihre emotionale Qualität gesagt. Werden einem Gegenstand bestimmte Werturteile zugeschrieben so kann dies auf der Basis mehr oder weniger rationaler (und rational argumentierbarer) Urteils- und Schlussverfahren geschehen, auf die alltagssprachlich z.B. mit Ausdrücken wie "sachliche, konstruktive Kritik" Bezug genommen wird. Erst wenn Urteile beim Sprecher ein inneres Erleben wie Ärger, Wut, Enttäuschung, Freude, Befriedigung oder Überraschung auslösen, kann man von emotionalen Bewertungen sprechen. So gesehen sind mit Fiehler Emotionen immer Bewertungen (bzw. es liegen ihnen Bewertungen zugrunde), Bewertungen aber nicht immer Emotionen. (Fiehler 1990,49)

Für die Möglichkeiten des sprachlichen Ausdrucks von Emotionen bedeutet das: Bewertungen können durch die Verbalisierung einer der vier Bewertungskomponenten (s.o.) sprachlich realisiert werden. Die verbalen Bewertungen sind für sich genommen noch nicht als Ausdruck von Emotionen zu interpretieren. Der Sprecher muss erst sprachlich zum Ausdruck bringen, dass ein bestimmtes Werturteil ein inneres bzw. emotionales Erleben in ihm ausgelöst hat. Zu diesem Zweck muss er Sprache in einer anderen als der deskriptiven Funktion einsetzen, wie sie in Linguistik und Sprachpsychologie⁶⁰ beschrieben worden ist und mit der - bei allen Unterschieden im Detail - die Möglichkeit, mit Sprache persönliche Einstellung bzw. subjektiven Stellungnah-

⁶⁰ Vgl z.B. Bühlers *Ausdrucksfunktion*, die *expressive/emotive Funktion* bei Jakobson bzw. *interpersonale Funktion* bei Halliday.

me zum Satzinhalt auszudrücken, konzeptualisiert wurde.⁶¹

Die Trennung zwischen expressiver und deskriptiver Funktion erfolgt analytisch. In der Kommunikationspraxis werden immer beide Funktionen realisiert, auch wenn in der Regel eine Funktion den Diskurs dominiert. So kann in mündlichen Alltagsgesprächen streckenweise der Anteil emotiver bzw. expressiver Sprache überhandnehmen, ohne dass die beschreibende Funktion gänzlich verschwindet (z.B. in Alltagserzählungen mit stark emotionalem Bezug), umgekehrt sind prototypisch distanzsprachliche Genres wie z.B. schriftliche Sachtexte nie ganz frei von subjektiven und auch emotionalen Stellungnahmen des Autors/der Autorin. (vgl. Jahr 2000) Emotionalität im Diskurs ist also auf einem Kontinuum angesiedelt, das von einem relativ emotionsfreien Pol mit dominant deskriptiver Sprachfunktion zu einem affektgeladenen Pol mit dominant expressiver bzw. emotiver Sprache reicht. Das gilt speziell auch für die Emotionalität von Bewertungen. Fiehler stellt z.B. fest, dass Bewertungen kognitiver Art sich im Diskurs als generalisierte Attribuierungen manifestieren, während emotionale Bewertungen einen deutlicheren Ich-Bezug haben (was mit der Benennung psychischer Prozesse einhergehen kann) und hinsichtlich Intensität und Dynamik stärker ausgeprägt sind als kognitive Bewertungen. (vgl. Fiehler 1990)

Im Folgenden möchte ich einen Vorschlag machen, wie sprachliche Realisierungen von Bewertungen auf einem Kontinuum zunehmender Affektladung verortet werden können. Die Realisierungsmöglichkeiten sollen an Textbeispielen aus dem Korpus kurz dargestellt werden.

6.4.1.2 *Bewertungen durch Nennen der Bewertungsgrundlage:*

Dies ist die „schwächste“ Form des Emotionsausdrucks. Sie wird realisiert, indem entweder Erwartungen, Normen, etc. thematisiert werden:

Ich möchte mich auch noch um die Behinderungen durch Baustellen beschweren. Kinder sollen keine solche Behinderungen treffen. (6)

Strukturell kann diese Bewertungsform als BEGRÜNDUNG der Bewertungsgrundlage einen argumentativen Zug erhalten: Warum erwarte ich x? Warum soll x sein?

Der Radfahrweg soll auch nicht in der Nähe des Strömes sein. Das Risiko ist zu groß. (6)

bzw. als Begründung der (Nicht-)Adäquatheit des Gegenstands (Warum ist ein Gegenstand bzw.

⁶¹ Die expressive Funktion von Sprache umfasst jedoch mehr als den emotionalen Ausdruck. Terminologisch wird daher zwischen expressiver und emotiver Funktion von Sprache differenziert, wobei mit "expressiv" allgemein auf die Möglichkeit der subjektiven Stellungnahme Bezug genommen wird, mit "emotiv" hingegen auf die spezielle Funktion von Sprache, emotionale Inhalte auszudrücken. (vgl. Konstantinidou 1997)

seine Eigenschaft nicht adäquat mit der Bewertungsgrundlage?)

Auch sachbezogene Direktive wie Vorschläge, etc., können als schwache Realisierung des Emotionsausdrucks interpretiert werden, aber nur wenn sie keinen unmittelbaren Bezug zur Partnerbewertung haben (s.u.).

6.4.1.3 *Bewertungen durch Benennen der Eigenschaft*

Die meisten Vorgaben sind Bewertungen dieses Realisierungstyps. Als eigenständig generierte Elemente scheinen sie meist als adjektivische Prädikationen auf, die eine Negation enthalten und damit indirekt auf die Bewertungsgrundlage verweisen:

Dadurch ist es unbequem. (1) (Es soll bequem sein. Allgemeine Erwartung, dass die Radtour den Charakter eines angenehmen Freizeitvergnügens trägt.)

Das einfache Benennen von Eigenschaften als (indirekte) Form des Emotionsausdrucks ist jedoch nur bei Lexemen möglich, deren implizite Wertung aufgrund von Weltwissen eindeutig eingeschätzt werden kann, wie das bei Ausdrücken wie *unbequem, Problem, hohe Preise, ungünstig, gefährlich*, etc. der Fall ist.

Meistens wird jedoch die Wertung durch zusätzliche sprachliche Mittel gekennzeichnet. Minimale Formen des Emotionsausdrucks sind

- subjektive Stellungnahmen

- mit Partikeln wie *schon, nur, erst*:

das Lusthaus schon geschlossen zu finden. (7); schon seit einem Jahr (8), nur 3 Stunden (9); ist es nur ein Lusthaus (1); nur halbe Stunde (2)

- mit performativen bzw. sprechhandlungsanzeigenden Verben:

Ich möchte mich auch um das Lusthaus beschweren. (6)

- Intensivierung der Eigenschaft mit lexikalischen, syntaktischen und rhetorischen Mitteln.

Dazu zählen in erster Linie lexikalische Mittel wie Partikeln, skalare Lexeme, Wortbildungsmittel und Idiome.

Das am häufigsten eingesetzte Intensivierungsmittel ist die Partikel *zu* in Kombination mit weiteren Graduierungsmitteln („Stapelung“, vgl. van Os 1989) *viel zu, all zu, einfach zu*; weitere Intensivierungsmittel sind *unvorstellbar, total, so*.

viel zu schwierig (9); viel zu teuer (9); noch schwerer (9); allzuschwierig (5); viel zu viel schwer (8); unvorstellbar hoch (8); total erschöpft (8); einfach zu schwierig (10); total müde (10); so klein (1); so wunderbar (2).

Auch Negationen können intensiviert werden:

gar nicht so (aussah) (9); gar nichts (8); bestimmt nicht (8).

Von Intensivierung kann m.E. auch gesprochen werden, wenn Substantive durch Quantoren hochgestuft werden: *durch alle diese Baustelle (7).*

Wortbildungsmittel und Idiome:

Komposita und idiomatische Ausdrücke sind häufig gebrauchte Mittel des Emotionsausdrucks in der Muttersprache. Ihre Übertragung in die Fremdsprache resultiert allerdings oft in Neologismen, wie zwei Belege aus T7 zeigen:

**auf die letzte Füße (7); *Durchkampf (7)*

Syntaktische Mittel (+Interpunktion)

Von den syntaktischen Mitteln fällt der frequente Gebrauch von Exklamationen und rhetorischen Fragen auf: *Zehn Stunden von so etwas?! (7); Wer hat Zeit um 10 Uhr?! (3)*, die auch elliptisch realisiert werden: *Zehn Stunden von so etwas?! (7); Leider! (2).*

Auf primären Ausdruck von Emotionen durch phonetische/parasprachliche Mittel muss im Modus der Schriftlichkeit verzichtet werden. Die TK greifen daher mitunter auf graphische Gestaltungsmittel und Interpunktionszeichen zurück:

Wir entscheiden uns auf die am kurzte Weg. LEIDER. (2) Ein Glas Cola kostet 20 DEM! (3)

Den Anführungszeichen kann dabei eine spezielle Funktion als Ironie-Signal (s.u.) zukommen:

Dieses "Radlerparadies" war für meine Frau und mich kaum möglich durchzugehen, 7

Rhetorische Mittel:

Eine eigene Gruppe von Intensivierungsmitteln stellen inhaltlich-semantische Verfahren der Hochstufung dar, wie sie in der Rhetorik als Sinnfiguren wie Hyperbel, Vergleich, Ironie, Metapher, etc. beschrieben wurden.

Durch einen Vergleich stellt der Autor einen Zusammenhang zwischen der Bewertungseigenschaft und den Folgen, Konsequenzen u.ä., die durch den Bewertungsgegenstand ausgelöst wurden, her.

Hier sind so hohe Preise, daß man ganze Geld ausgeben kann. (1) Nach ersten Kilometer waren meine Kinder so müde, dass wir ihnen auf dem Rücken tragen müssen und gleichzeitig zwei Bikes führen. (2)

Ein Vergleich liegt auch vor, wenn verschiedene Bewertungszwecke zueinander in Kontrast gesetzt werden. In den folgenden Beispielen aus PS 15 wird die Schwierigkeit der Strecke für Kinder durch einen Vergleich mit Erwachsenen hervorgehoben:

Dieses "Radlerparadies" war für meine Frau und mich kaum möglich durchzugehen, für meine Kinder war es aber hektisch. (7) Meiner Meinung nach ist der Radfahrweg für Kinder zu schwierig [...] die Strecke ist schon für gewachsene Männer zu lang. (6)

Belege für hyperbolischen Ausdruck finden sich etwa in folgenden Beispielen (PS15/V4: „Behinderungen durch Baustellen“), wo durch übersteigerte Quantifizierung der Eigenschaft die Bewertung hochgestuft wird:

durch alle diese Baustelle (7) Dieses ganze Gebiet ist noch eine große Baustelle! (13)

Besondere hyperbolische Formulierungsformate sind Konstruktionen mit „nie“:

und ich hätte nie gedacht, dass so etwas passieren kann. (22)

oder mit „noch nie so“:

Ich habe nie so große Preise an solchem Ort gesehen. (6) und ich hätte nie gedacht, dass so etwas passieren kann. (22)

Zwischen Hyperbel und Metapher sind Äußerungen angesiedelt, die den Bewertungsgegenstand mit einem absolutem Negativum gleichsetzen.

Die Tour wechselte von Wundertour ins Grauen. (11)

Allerdings ist in solchen Fällen die Grenze zu Bewertungsausdrücken und zu Gefühlsausdrücken fließend. Je opaker und usueller der Vergleichsgegenstand gebraucht wird, desto eher wird man Ausdrücke wie *Grauen* dem lexikalischen Bewertungsrepertoire zuordnen (vgl. z.B. Wortbildungen, die eindeutig Bewertungsausdrücke sind wie „grauenhaft“).

Auf der anderen Seite des Intensivierungsspektrum stehen Methoden der Minimalisierung, wie z.B. Litotes, die aber als Mittel der Höflichkeit in 6.4.2 beschrieben werden. Eine Ausnahme bildet hier die Ironie, die zwar mit dem Mittel der Minimalisierung arbeitet, dabei aber oft einen gegenteiligen kommunikativen Effekt erzielen kann.

Ironie und Sarkasmus werden von Gruber als Möglichkeiten des Emotionsausdrucks angeführt. Die bewertende und subjektive Funktion von Ironie ist auf den Evaluationskontrast (Kotthoff 1998) zurückzuführen, der sich aus dem für Ironie kennzeichnenden Unterschied zwischen Gesagtem (dictum) und Gemeintem (implicatum) ergibt. Der Kontrast ist nach neueren Forschun-

gen auf der Ebene der Bewertungen anzusiedeln und damit ein Kontrast zwischen positiver und negativer Bewertung. (Kotthoff 1998) Nach Sperber und Wilson wird in der Ironie das Gesagte nicht verwendet, sondern als Echo erwähnt und dabei gleichzeitig eine Einstellung dazu ausgedrückt. In der Forschung wird Ironie daher auch als nicht eingeleitetes Zitat charakterisiert, das sich auf vorangegangene Äußerungen, (unausgesprochene) Erwartungen, Partnerhypothesen (Stempel 1976) des Partners bezieht und von dem sich der Sprecher distanziert. Ironische Äußerungen werden daher als negative Bewertungen rezipiert, die gegen die Person gerichtet sind, die mit dem bewerteten Gegenstand in Verbindung gebracht wird. (vgl. Kotthoff 1998)⁶² Neben kritischer Ironie existieren aber noch andere Formen der Ironie, die man als "freundliche Ironie" bezeichnen könnte. Das gesichtsbedrohende Potential kritischer Ironie wird unterschiedlich eingeschätzt: als aggressive Form der Kommunikation, indem die scheinbar affirmativ übernommene Partnerbehauptung bloßgestellt und der Lächerlichkeit preisgegeben wird, aber auch als weniger gesichtsbedrohend als direkte Kritik. (Brown/Levinson 1987, vgl. Kotthoff 1998) Zum Ausdruck von Ironie sind Ironiesignale notwendig, die in gesprochener Rede üblicherweise prosodisch, mimisch, gestisch oder rein kontextuell beschaffen sein können, in schriftlichen Diskursen aber durch verbale und graphische Mittel ersetzt werden müssen.

In den Beschwerdebriefen zu PS 15 lassen sich einige Beispiele zu ironischer Sprachverwendung beobachten. Der hybride Charakter der ironischen Äußerung - als affirmative Übernahme einer Partnerbehauptung und als Stellungnahme des Sprechers - wird in diesen Beispielen durch die zitierende Verwendung der Input-Texte (mit oder ohne Markierung durch Anführungszeichen) ausgedrückt:

Das Lusthaus ist nur für diese "Kaisernostalgie" ideal, (13) Dieses "Radlerparadies" war für meine Frau und mich kaum möglich durchzugehen, (7) Meine jüngere Schwester war total müde nach dieser "tollsten Radwege".(10)

Dabei muss es sich in den zitierten Passagen nicht immer um direkte Übernahmen einer Partneräußerung handeln, wie das folgende Beispiel zeigt, wo das Zitat „Wundertour“ sich zwar nicht im Input-Text findet, aber auf die positiv wertende Tendenz der Routenbeschreibung anspielt:

deswegen nahm ich meine ganze Familie mit und unsere "Wundertour" begann. (11)

Ironie kann schließlich auch durch die Charakterisierung der Art und Weise der Partnerhandlung realisiert werden:

Bei unserem Aufenthalt in Österreich, meine Familie und ich haben die Radtour gemacht

⁶² Vgl. dazu aber auch die Beobachtung von Kotthoff, dass Ironie auch eine positive Bewertung zum Ausdruck bringen kann.

die in Ihrem Buch in solchen Superlativen beschrieben wurde. (7)

Die Grenze zwischen Ironie und Litotes ist mitunter fließend. Beispiele, in denen die zitierte Äußerung verneint wird, sind wohl eher als Litotes aufzufassen, obwohl man ihnen intuitiv eine ironische Note nicht absprechen kann:

Man kann zur Ansicht kommen, daß es sich nicht immer um wunderbar radlbar handelt. (5)

Ich möchte Sie bitten, in nächste Ausgabe Ihres Buches zu schreiben, daß es nicht um Radlersparadies sondern um Radmeistersparadies geht. (7)

Inhaltlich- thematische Ausgestaltung

Schließlich können auch Verfahren der inhaltlichen Ausgestaltung als Emotionalisierungsstrategien fungieren. Im kommunikativen Zusammenhang von Beschwerdebriefen sind hier vor allem Verfahren von Relevanz, die Fiehler 1990 als Benennung oder Beschreibung von erlebensrelevanten Ereignissen und Sachverhalten charakterisiert. Die Erlebnisse sind für den Sprecher deutlich negativ oder positiv und damit geeignet, das mit dem Ereignis verbundene Erleben zum Gegenstand der Kommunikation zu machen. (vgl. Fiehler 1990,124) Im Beschwerde-Schema hat diese Funktion in Form des RELEVANZ-Elements ein eigenständiges strukturelles Pendant (zu Realisierungen vgl. 6.3.2.).

6.4.1.4 *Bewertung unter Verwendung eines Bewertungsausdrucks (explizite Bewertung)*

Mit Bewertungsausdrücken wie *gut*, *schlecht*, etc. kann eine Bewertung direkt ausgedrückt werden. Solche direkten Bewertungen werden mit Hilfe der oben besprochenen Intensivierungsmittel verstärkt. Zur Intensivierung werden aber häufig auch eigenständige Lexeme wie z.B. *schrecklich*, *empörend*, etc., herangezogen, die etymologisch zwar auf Gefühle verweisen, die ursprüngliche Bedeutung aber verdunkelt bzw. konventionalisiert ist. Zur Realisierung von EVALUATIONEN werden sie zusammen mit anderen Intensivierungsmitteln verwendet, wie im folgenden Beispiel, wo das syntaktische Mittel des Exklamativ-Satzes (mit/ ohne Ausrufe-Zeichen) die emotionalisierende Bedeutung unterstreicht:

Es war doch schrecklich. (2) Es ist unmenschlich! (7)

Bewertungsausdrücke weisen mitunter auch einen Bezug zur Bewertungsgrundlage auf: *Das soll strafhaftig sein. (6)*

6.4.1.5 *Bewertung unter Verwendung eines Emotionsausdrucks*

In diesem Fall verbalisiert der Sprecher das innere Erleben, das durch eine Bewertung ausgelöst wurde, indem er auf ein Repertoire von Emotionsausdrücken zurückgreift. Eindeutig ist der Be-

zug auf den Erlebenscharakter, wenn es sich dabei um Emotionsverben handelt, die auch prädikativ realisiert werden können:

Jetzt bedaure ich diesem Schritt. (2) dass ich ziemlich enttäuscht bin. (13)

Adjektivderivate von Emotionsverben sind allerdings soweit lexikalisiert, dass ihre emotionale Qualität nur mehr opak ist. Meistens werden sie als Bewertungsausdrücke verwendet (z.B. *schrecklich*, s.o.).

„Interessant“ nimmt in dieser Hinsicht eine Mittelstellung zwischen Emotions- und Bewertungsausdruck ein. Das Adjektiv wird wie ein Bewertungsausdruck verwendet, enthält aber die emotionale Grundbedeutung des Verbs „sich interessieren für“, das einen gewissen Grad auf der emotionalen Dimension „Zuneigung“ (ATT, s.u.) ausdrückt. Die positive Bewertung kommt in diesem Fall zustande, indem einem Gegenstand die Eigenschaft zugesprochen wird, einen positiven Affekt (nämlich Interesse zu erwecken) auszulösen.

Partizipialbildungen sind in dieser Hinsicht ambivalent. Für *empörend* im folgenden Beispiel kann m.E. nicht eindeutig entschieden werden, ob es sich um einen Bewertungs- oder Emotionsausdruck handelt:

was meiner Meinung nach empörend ist. (25)

Emotionsausdrücke in festen Wendungen (die von Wunderlich „Positionsausdrücke“ genannt werden, vgl. Wunderlich 1976) sind eher als Formen der Einstellungskundgabe einzustufen.

Emotionswörter lassen sich semantisch nach verschiedenen Affektdimensionen weiter klassifizieren, die sich zwischen zwei entgegengesetzten Polen aufspannen. Sandhöfer-Sixel unterscheidet z.B. zwischen Ausdrücken, die emotionales Erleben innerhalb der Pole Lust vs. Unlust (+/- PLEAS), Zuneigung vs. Abneigung (+/- ATT) und innerhalb der nicht polarisierten Dimension Überraschung (SURP) realisieren. (vgl. Sandhöfer-Sixel 1988, 1990; ähnlich Fries 1996)

In den meisten im Korpus vorliegenden Verwendungen beschreiben Gefühlswörter einen Zustand im Hier und Jetzt der Schreibsituation (also den Affekt des Autors). In RELEVANZ-Elementen treten Emotionsbegriffe allerdings auch als Beschreibung des emotionalen Zustands des repräsentierten Ichs bzw. von anderen Personen, über die berichtet oder erzählt wird, in Erscheinung; hierbei handelt es sich also um Affekte der handelnden Personen. In dieser Verwendung fungieren Emotionsausdrücke als Mittel der inhaltlich-thematischen Gestaltung erlebensrelevanter Ereignisse (s.o.):

als auch waren sie [die Kinder] besonders enttäuscht das Lusthaus schon geschlossen zu finden. (7)

Mit verbaler Expressivität ist allerdings nur der statische Aspekt des sprecherseitigen Emotionsausdrucks erfasst. Emotion in der Kommunikation ist jedoch vor allem ein dynamisches Phänomen: Affektbetontes Sprechen ist oft Ergebnis des Interaktionsverlaufs und kann - indem es in unterschiedlichem Ausmaß die Beziehungen zwischen den Kommunikationsteilnehmern berührt - die Emotionalität des weiteren Verlaufs beeinflussen. Man denke an Sprechhandlungen, denen eine emotionale Komponente inhärent ist wie z.B. Vorwurf oder Kritik, die Reaktionen eines kommunikativen Dissenses sind, aus dem sich zwangsläufig weitere Emotionen ergeben. (vgl. Gruber 1996,81) Der Beziehungsaspekt ist prinzipiell unabhängig von der verbalen Expressivität - Vorwürfe haben z.B. einen starken Partnerbezug, können aber „sachlich“, also mit geringer Affektladung geäußert werden. Auf der anderen Seite müssen hoch emotionale Bewertungen keinen oder nur einen geringen Effekt auf die Beziehung haben, wenn der Bewertungsgegenstand keinen Partnerbezug aufweist.⁶³ In der Alltagskommunikation sind jedoch Vorwürfe und andere partnerbezogene Bewertungen meist mit Affektmarkierungen verbunden, was nach Günthner auf den engen Zusammenhang von Affekt und moralischer Bewertung zurückzuführen ist. (vgl. Günthner 2000,103)⁶⁴ Für eine angemessene Beschreibung von Emotionen in all ihren kommunikativen Facetten scheint es mir daher adäquat eine zweite Dimension anzusetzen, die das Potential der Beziehungspflege bzw. der Gesichtsbedrohung von emotionalen Äußerungen erfasst. Die Gesichtsbedrohung wird m.E. umso größer, je stärker der Partner im Fokus negativer Bewertungen steht. Bewertungen können also auch hinsichtlich des Partnerbezugs wieder auf einem Kontinuum verortet werden.

6.4.1.6 *Bewertungen ohne Partnerbezug*

Da das genrespezifische Handlungsziel und die Vorgaben bereits einen Partnerbezug beinhalten, haben alle Bewertungen, die in den Beschwerdebriefen geäußert werden, einen impliziten Partnerbezug. Allerdings soll in der Analyse die sprachliche Realisierung des Partnerbezugs im Zentrum stehen und weniger pragmatisch Mitgemeintes (das sich im Kontext der pseudo-authentischen Testumgebung ohnehin nicht eindeutig verifizieren lässt). So gesehen stuft ich Bewertungen, wie sie im Abschnitt über Emotionsausdruck exemplarisch angeführt sind (vgl. 6.4.1.5), als Bewertungen ohne Partnerbezug ein.

⁶³ Allerdings können auch emotionale Bewertungen von Gegenständen ohne Partnerbezug einen Beziehungseffekt haben. Vergl. z.B. den Solidarisierungseffekt von sogenannten indirekten Beschwerden (Beschwerden über Dritte). (Boxer 1996)

⁶⁴ Sie bezieht sich dabei auf moralphilosophische und -psychologische Ausführungen von Tugendhat und Montada. Vgl. zur Beziehung zwischen Emotionalität und Dissens auch Gruber 1996,247.

6.4.1.7 *Bewertungen, in denen das Ergebnis von Partnerhandlungen im Mittelpunkt steht*

Bewertungen, die den Bewertungsgegenstand als Ergebnis einer Partnerhandlung kennzeichnen, weisen einen indirekten Partnerbezug auf. Der Partner wird vermittelt über zwei zwischengeschaltete Instanzen - Partnerhandlung und Ergebnis der Handlung - kritisiert. Sie werden hier als indirekte Vorwürfe bezeichnet. Aufgrund der doppelten Indirektheit ist diese Form der Partnerkritik noch relativ gesichtsschonend.

Die Vorgaben haben meistens den Charakter indirekter Vorwürfe. Indirekte Vorwürfe, die über bloße Vorgaben-Übernahmen hinausgehen, kommen in Bearbeitungen der ersten Vorgabe von PS 15 z.B. dadurch zum Ausdruck, dass auf die Unvereinbarkeit von Beschreibung und Wirklichkeit hingewiesen wird. Obwohl es sich dabei prinzipiell um epistemische Bewertungen handelt, sind solche Äußerungen im vorliegenden Kontext (der Adressat als Autor eines faktischen Textes hat ja eine gewisse Verantwortung zu tragen) als Realisierungen indirekter Vorwürfe zu deuten:

daß die Tatsachen stimmen nicht mit der im Buch beschriebene Lage.(7) daß die Wirklichkeit entspricht Ihrer Beschreibung nicht. (11) Das von Ihnen empfohlene Lusthaus entspricht auch nicht den Informationen aus dem Buch. (8) aber es gibt keine Informationen darüber im Buch (10)

Indirekte Vorwürfe laufen Gefahr, hinsichtlich ihrer illokutiven Stärke vom Partner nicht erkannt zu werden. Der Partnerbezug einer Bewertung kann aber durch direktes Ansprechen des Adressaten betont werden. In T2 wird z.B. die Interaktionsrelevanz der (durch einen Vergleich intensivierten, s.o.) Bewertung mittels einer abschließenden Evaluation, die in der Form eines Appells direkt an den Adressaten gerichtet ist, verdeutlicht:

*Nach ersten Kilometer waren meine Kinder so müde, dass wir ihnen auf dem Rücken tragen müssen und gleichzeitig zwei Bikes führen. **Ich hoffe, dass Sie gute Vorstellung von diesen schrecklichen Bild haben.** (2)*

Die Bewertung im ersten Satz (*Nach ersten...*) lässt sich aufgrund des anschließenden Appells somit als indirekter Vorwurf interpretieren. Am Beispiel zeigt sich auch, wie verschiedene expressive Redemittel ineinandergreifend einen über die Funktionen der einzelnen Mittel hinausgehenden kommunikativen Effekt ergeben. Im Beispiel wird der Appell etwa unter Zuhilfenahme eines Positionsausdrucks (*ich hoffe*) und eines intensivierten Bewertungsausdrucks

(*schrecklich*) realisiert.

Die einfachste Form des Appells ist die Anrufung des Adressaten, wie sie in der Begrüßungsformel standardisiert ist. Im Textkörper findet die Anrufung als pragmatische Bekräftigung und Relevanzhochstufung vor allem in T3 Verwendung. Die hinsichtlich ihrer pragmatischen Relevanz unbestimmte Äußerung wird durch den vorgeschalteten Appell im folgenden Beispiel hochgestuft:

Sehr geehrter Herr, meine Kinder trinken am liebsten Cola. (3)

Die rhetorische Frage, die T3 abschließt, ist in ihrer exklamativen Verstärkung (Ausrufe-Zeichen) als indirekter Vorwurf zu lesen, der durch den nachgeschalteten Appell noch intensiviert wird:

Das ist das Radlerparadies, Herr Kölbl?! (3)

Ein weitere Möglichkeit, indirekte Vorwürfe pragmatisch zu verdeutlichen, ist die Realisierung mit Intensivierungsmitteln, wie sie oben (S. 213) beschrieben wurden. Im folgenden Beispiel wird die Vorwurfshandlung syntaktisch durch einen Exklamativsatz und zusätzlich eine nachgeschobene, intensivierte Bewertung hochgestuft:

Zehn Stunden von so etwas?! Es ist unmenschlich! (7)

6.4.1.8 *Bewertungen mit Partnerhandlungen im Fokus*

Negative Bewertungen, die die Handlungen des Partners zum Gegenstand haben, werden hier mit Günthner als „Vorwürfe“ bezeichnet. Sie werden von Günthner wie folgt charakterisiert:

„In Vorwürfen artikulieren Sprechende also eine Regelverletzung einer anderen Person, indem sie (implizit oder explizit) eine negative Bewertung einer Handlung oder Verhaltensweise zum Ausdruck bringen.“ (Günthner 2000, 84)

Eine neutrale Realisierung solch einer Partnerbewertung würde demnach etwa eine Äußerung wie

Sie haben nicht geschrieben wie lange die Schnitzel sind. (2)

darstellen, wo der Vorwurf der Unterlassung allein durch die Negation zum Ausdruck kommt, ohne dass der Bewertungsteil verbalisiert wird. Solche impliziten Vorwürfe machen den Großteil der Vorwurfsrealisierungen in den Beschwerdebriefen aus. Der Vorwerfende geht in solchen Fällen davon aus, „dass der Defendent [...] die Norm[...] kennt und der Regelverstoß gravierend genug war, sodaß ihn alle erkennen können [...]“ (Gruber 1996,197) Möglich ist auch die Verwendung negativ konnotierter Verben, die aufgrund ihrer konventionellen Bedeutung den mora-

lischen Verstoß denotieren:

*und [Sie] haben mich vielemals **irreführt**. (8) daß Sie mit dieser Information **übertrieben** haben. (8)*

Solche Realisierungsformen thematisieren zwar die Regelverletzung des Partners, bringen aber noch nicht die emotionale Involviertheit des Sprechers zum Ausdruck. Damit Vorwürfe als solche in ihrer affektiven Bedeutung interaktiv verständlich gemacht werden können, haben sich einzelsprachlich spezifische „Äußerungsformate“ (Günthner 2000; oder „Vorwurfsformat“ vgl. Gruber 1996) etabliert, in denen Vorwürfe typischerweise realisiert werden.

Formate der Mündlichkeit lassen sich natürlich nicht 1:1 auf schriftliche Texte übertragen - allein deshalb, weil bestimmte Realisierungsverfahren wie z.B. prosodische Markierungen und bestimmte Modalpartikel, die Günthner beschreibt, im schriftsprachlichen Gebrauch ausgeschlossen sind. Gerade weil jedoch affektbetonter Sprachgebrauch genuin in der Mündlichkeit verankert ist, sind Autoren, die im Medium der Schrift Emotionen zum Ausdruck bringen wollen, auf die mündlich geprägten Formen angewiesen, wobei in der schriftsprachlichen Realisierung natürlich mediumspezifische Modifikationen notwendig werden können. Die von Günthner beobachteten Äußerungsformate im mündlichen Diskurs können daher auch für die Analyse schriftlicher Texte als Beschreibungskategorien für indirekte und direkte Vorwürfe herangezogen werden.

Günthner charakterisiert für den mündlichen Sprachgebrauch im Deutschen fünf Äußerungsformate: Frageformate wie „Warum-Konstruktionen“ und „Ja/Nein-Fragen“; Aussagesätze wie „man kann doch nicht ...“-Konstruktionen, negative Bewertungen der Partnerhandlung und Imperativ-Konstruktionen. Zusätzlich dienen sprachliche Verfahren auf lexikalischer und rhetorisch-stilistischer Ebene - analog zu den oben besprochenen Intensivierungsmitteln - der Konstitution von Vorwürfen. (vgl. Günthner 2000, 85ff. und 102ff.)

Frageformen nehmen in der Realisierung von Vorwurfshandlungen eine prominente Stelle ein (vgl. die Behandlung der „Vorwurfsfrage“ bei Gruber 1996). Sie werden schon in der klassischen Rhetorik als eine Redefigur angeführt („rhetorische Frage“).

Für Warum-Konstruktionen lassen sich im Korpus einige Belege finden:

Warum haben Sie eigentlich keine Zeitangabe gegeben? (7) Warum beschreiben sei in Ihrem Buch keine Realität? (13) Warum haben Sie das in der Anzeige nicht geschrieben? (23)

Mit der Partikel *eigentlich* im ersten Beispielsatz drückt die Autorin zusätzlich die subjektive Einstellung aus, dass der in der Frage verbalisierte Sachverhalt als überraschend erlebt wurde.

Partikelgebrauch in expressiver Funktion ist im Korpus aber eher selten. Die von Günthner genannten vorwurfsspezifischen Partikeln *denn, auch, doch* finden sich im Korpus nicht.

Die „Warum“-Frage kann auch parenthetisch in ein Bewertungsformat (s.u.) eingebettet sein:

Aber Sie, es weiß ich nicht warum, haben Beschreibung des Lusthauses gegeben, (10)

Die Wahl des Fragepronomens beschränkt sich nicht auf „warum“, wie das folgende Beispiel zeigt:

Ich habe keine Ahnung, wie Sie diese zwei große Steigungen nicht bemerken konnten. (13)

Die „Wie“-Frage lässt sich als Realisierung eines Vorwurfsformats interpretieren, nicht zuletzt weil die Vorwurfshandlung durch die vorgeschaltete pseudo-epistemische Floskel „Ich habe keine Ahnung“ (mögliche andere Formen sind: „ich verstehe nicht, warum/was/wie/etc.“) verstärkt wird. (vgl. Günthner 2000,85) Die Verwendung solcher Positionsausdrücke zur Verstärkung der illokutiven Kraft sind aber eher selten.

Auch Bewertungen, die literal keinen Partnerbezug aufweisen, erhalten durch das Frageformat eine pragmatische Verstärkung. Beispiele, die oben als Intensivierungen durch Satz- und Interpunktions-Mittel beschrieben wurden (*Wer hat Zeit um 10 Uhr?!!*), lassen sich aus dieser Perspektive als indirekte Vorwürfe interpretieren.

Ja/Nein-Fragen stellen einen stärkeren Angriff auf die Integrität des Partners dar. Realisierungen direkter Vorwürfe in diesem Format haben sich im Korpus nicht gefunden. Exklamationen, deren Partnerbezug durch Fragezeichen und Appelle markiert sind, können jedoch als Realisierungen indirekter Vorwürfe dem Ja/Nein-Format zugeordnet werden.

Bewertungen der Partnerhandlung im Aussagesatz stellen sozusagen die Normalform eines Vorwurfs dar. Belege aus dem Korpus finden sich in den eingangs in diesem Abschnitt zitierten Beispielen für Vorwürfe (vgl. S. 221f.).

So wie Frageformate können auch Aussageformen durch Modalpartikel abgeschwächt oder intensiviert werden. *Wohl* im folgenden Beispiel scheint mir - vor allem in der spezifischen Kombination mit *sonst* - eine sehr starke, vorwurfsspezifische Modifikation der Aussage „Sie sahen diese Route noch nie“, die im Kommunikationskontext als deutliches Konstatieren eines Fehlverhaltens zu lesen ist:

Sie sahen wohl diese Route noch nie, sonst würden Sie nicht schreiben, dass sie leicht ist (13)

Als weitere Aussageform nennt Günthner „Man kann doch nicht...“-Konstruktionen, und als Abwandlung dieses Formats „du musst doch nicht“ (denkbar wäre auch die Realisierung in der

Frageform: „wie kann man nur“). Sie enthalten mit partnerbezogenen Modalisierungen (müssen, nicht können) ein relativ starkes gesichtsbedrohendes Potential und sind zudem eher der näher sprachlichen Kommunikation vorbehalten. Konstruktionen dieses Typs scheinen im Korpus nicht auf.

Haben „man kann doch nicht“-Konstruktionen schon einen relativ starken obligatorischen Handlungscharakter, so greifen Imperativ-Formen noch stärker in den Aktivitätsspielraum des Partners ein.⁶⁵ Daraus ist wohl auch ihre prominente Stellung im Kommunikationsverlauf zu erklären. Günthner beobachtet in ihrem Datenmaterial, dass sie erst geäußert werden, wenn schon andere Vorwurfshandlungen gesetzt wurden. Analog finden sich in den Beschwerdebriefen Direktive bevorzugt in der Coda, wo - offenbar als Reflex auf den immanten Handlungscharakter eines Beschwerdebriefes – eine Partnerreaktion noch einmal explizit eingefordert wird. Allerdings werden diese Direktive durchwegs nicht als direkte Imperative realisiert, sondern abgeschwächt durch Positionsausdrücke wie *ich hoffe, ich bitte/ich möchte Sie bitten, ich wäre dankbar, etc.*

Auch im Hauptteil scheinen Imperative und ähnlich starke Obligationen eher selten auf. Für einen direkten Imperativ gibt es lediglich wenige Belege, die mitunter durch *bitte* abgetönt sind:

Halten Sie bitte das versprochene ein. (35) schreiben sie nur die Wirklichkeit. (22)

Andere imperativische Konstruktionen werden unter Verwendung der Modalverben „möchten“ und „sollen“ realisiert:

Sie sollten diese Bitte der Gäste in acht nehmen.(26) Ich möchte, dass sie einhalten, was Sie schon versprochen haben. (39) Ich denke, dass sie die Fehler verbessern können. (39)

Um ein genuin schriftsprachliches Format handelt es sich bei performativen Einleitungen, die den intentionalen Kern der Äußerung metasprachlich thematisieren. Im Mittelpunkt dieser Einleitungen stehen sprechaktbezeichnende Verben wie „beschweren“, die in dieser Position eine performative Funktion erfüllen: Indem das Verb geäußert wird, wird die illokutive Handlung vollzogen. Meistens werden diese Verben in Verbindung mit Modalverben verwendet. „Müssen“ hat dabei eine eher abschwächende Wirkung und ist somit den Höflichkeitsstrategien zuzurechnen (s.u.), während „möchten“ in Kombination mit dem sprechaktbezeichnenden Verb einen verdeutlichenden, eher intensivierenden Effekt hat. (Abhängig von der Position solcher Formen im Gesamttext ist allerdings auch eine textstrukturierende Funktion (vgl. Kap. 6.2.) nicht zu überse-

65 Vgl. dazu auch Gruber, der allgemein von lenkenden Sprechhandlungen spricht (1996, 212f.).

hen.)

Ich möchte mich auch um das Lusthaus beschweren. (6) in Bezugnahme auf Ihr Inserat in ... Zeitung vom ... Juni 2000 möchte ich mich beschweren. (8)

6.4.1.9 Direkte Partnerbewertungen

Während Vorwürfe den Partner noch indirekt kritisieren, stellen direkte Partnerbewertungen das Gegenüber bzw. den Adressaten der Schriftkommunikation direkt in den Bewertungsfokus.

Direkte Partnerbewertungen haben daher das „stärkste Potential zur Imagebedrohung“ (Gruber 1996, 164).

Direkte Partnerbewertungen haben sich in meinem Material nur in Text 10 gefunden, wo - hintereinander gereiht - Fähigkeiten und Kenntnisse des Adressaten qualifiziert werden, bevor die eigentlich Mangelbeschreibung einsetzt:

Ich meine, daß Sie nicht genug diese Radtour gekannt haben. Und meiner Meinung nach haben Sie gar keine Erfahrung mit Kindern. (10)

6.4.2 Höflichkeit

Sowohl in seinem expressiven wie sozialen Aspekt erhöht der Ausdruck von Emotionen den kommunikativen Effekt, indem er die Intention des Sprechers/Autors herausstreicht. Bei der Kommunikation geht es aber nicht allein um Effizienz, mit der eine Botschaft vermittelt wird, sie ist immer auch ein soziales Instrument, mit dem Beziehungen zwischen Individuen hergestellt und aufrechterhalten werden. Zu diesem Zweck sind die Kommunikationspartner angehalten, durch höfliches Verhalten einander Wertschätzung zu zeigen und dadurch „ihre Identitäten zu wahren, zu bilden oder zu stärken“ (Lüger 2002,5). Dieser Prozess der Identitätsbildung ist in dem einflussreichen Modell von Brown/Levinson 1987 mit dem Konzept der „faces“ beschrieben worden. Demnach besitzt jedes Individuum ein positives Gesicht, das seine nach Wertschätzung und Anerkennung strebende soziale Seite darstellt und ein negatives Gesicht, das die Neigung nach persönlicher Integrität und territorialer Selbstbestimmung erfasst.

In den Beschwerdebriefen sind es vor allem die negativen (Partner-)Bewertungen und in einem gewissem Ausmaß auch Direktive (die als Verstärkungen von Vorwurfshandlungen gesehen werden können, s.o.), die einer Abtönung durch Höflichkeitsstrategien bedürfen. Kritik in Form von Vorwürfen und direkter Partnerbewertung stellt eine massive Bedrohung des positiven Gesichts des Partners dar (sog. "gesichtsbedrohende Akte" oder *face threatening acts*, kurz FTA),

während Direktive einen territorialen Eingriff bedeuten und somit das negative Gesicht des Partners bedrohen.

Beide Formen gesichtsbedrohender Akte bedürfen eines gewissen Maßes an sprachlichem Zusatzaufwand bzw. Zusatzhandlungen. Verfahren solcher Höflichkeitsstrategien zielen generell auf die Möglichkeit der Abschwächung und Indirektheit ab, sind jedoch - abhängig von der Art der Gesichtsbedrohung - spezifisch ausgeformt.

Höfliches Verhalten kann jedoch nicht auf eine Liste isolierter Formen bzw. Formeln reduziert werden. Es ist vielmehr von Bedeutung, in welchem Handlungszusammenhang welche Handlung wie formuliert wird. Um dem dynamischen Aushandlungscharakter von Höflichkeit Rechnung zu tragen unterscheidet Lüger für sprachliche Höflichkeit die Ebenen der Formulierung, der Handlung und der Verknüpfung sprachlicher Handlungen. (vgl. Lüger 2002,8).

Auf der Formulierungsebene können negative Zuschreibungen z.B. durch Abschwächungsverfahren gemildert oder umgangen werden.

Syntaktisch manifestieren sich Höflichkeitsformen oft in zweigliedrigen Konstruktionen, wobei der erste Teil den gesichtsbedrohenden Akt des zweiten Teils abschwächt. Im Fall von Direktiven besteht der erste Teil häufig aus einem gesichtsstärkenden Akt, in dem z.B. das positive Gesicht des Sprechers oder des Partners angesprochen wird:

Ich wäre sehr dankbar, wenn Sie die Rücksicht auf meine Wörter nehmen (5)

Kritik wird hingegen häufig mit Positionsausdrücken eingeleitet, die die nachfolgende Kritik als subjektive Meinung abschwächen:

Ich meine, daß Sie nicht genug diese Radtour gekannt haben. (10) Ich glaube, daß wir zuzätzlich die ungünstige Öffnungszeiten in Betracht nehmen sollen. (14)

Die Markierung als Meinung kann dabei auch syntaktisch integriert sein, z.B. als Präpositionalphrase: *Aber für Kinder meiner Meinung nach, sind die Radwege zu schwierig (3)*

Eine andere Variante der Abschwächung durch subjektive Kennzeichnung besteht in der epistemischen Herabstufung der kritischen Äußerung durch Formeln wie „mir scheint“, u.ä. In den Beschwerdebriefen zu PS 15 finden sich Ausdrücke wie

*Es ist mir auch aufgefallen, (14) Das alles macht einen Eindruck, als ob (5) mir scheint (8)
Es scheint als (11) Man kann zur Ansicht kommen, daß (5)*

Abschwächung durch Einstellungsausdrücke (unter Verwendung von Emotionswörtern, s.o.) sind hingegen selten. Im Material findet sich nur ein Beleg, wo in der Einleitung mit „es tut mir leid“ prophylaktisch der gesichtsbedrohende Akt der Textsorte abgeschwächt wird:

es tut mir wirklich leid daß ich an Ihnen diesen Brief schreiben muß (7)

und „ich hoffe“ als Abtönung direkter Sprechakte.

Auffallend häufig sind hingegen Prä-Sätze, die eine Kritik durch metakommunikative Thematisierung des Sprechakts einleiten. Dabei lassen sich zwei Formen unterscheiden. Die allgemeine Thematisierung des Sprechens, Sagens, und die genaue Bezeichnung der Sprechhandlung. Letztere können als performative Handlungen im weiteren Sinne verstanden werden. Kennzeichnend für diese Formen ist die Abtönung durch die Verwendung von Modalverben: *Ich möchte auch darauf hinweisen, (12) aber muß ich sagen, (8) Zum erstens will ich Ihnen sagen, (4) also kann ich sagen, (8) ich muß feststellen, (14,5)*. Zusätzlich können Satzadverbien als weiteres Abtönungsmittel zum Einsatz kommen: *Ich muß ehrlich sagen, (13,11)*.

6.4.2.1 Adverbien, Partikeln

In gesprochener Sprache dienen Partikel wie „mal“ oder „doch“ der Abschwächung von Direktiva. In geschriebener Sprache sind diese Mittel unüblich, Belege aus dem Material wirken daher abweichend:

Ich möchte meine Meinung dazu äußern, damit Sie Ihr Buch mal verbessert könnte. (12)

Auch die Funktion von Partikeln und Adverbien zur Abtönung von Kritik ist nicht eindeutig zu bestimmen. Partikeln wie „einfach“ und „eigentlich“ scheinen eher einen intensivierenden Effekt zu haben (s.o.). Auch „wohl“ hat - wie oben festgestellt - eine eher verstärkende Wirkung.

Desweiteren ist im Deutschen der Modusgebrauch ein häufiges Mittel zur Abschwächung der territorialen Verletzung, die durch Direktiva ausgelöst wird. Hier ist vor allem die Verwendung des Konjunktiv 2, oft in Verbindung mit Modalverben, zu nennen, die im Korpus v.a. in Bearbeitungen von PS 18 für die Formulierung von Vorschlägen eingesetzt werden:

Ich würde empfehlen (35) Aber sie könnten es so machen (37) Vielleicht[t] wäre es besser, wenn (38) Für nächstes Mal wäre es besser, wenn (38)

6.4.2.2 Vermeidung von Negation

In der Kommunikation gibt es eine starke Dyspräferenz für Handlungen, die in irgendeiner Form vom Partner als Zurückweisung empfunden werden können. Direkte Negationen, die in Handlungsausprägungen wie Ablehnung, Widerspruch oder Kritik solche Bedrohungen des positiven

Gesichts darstellen, werden daher nach Möglichkeit vermieden oder umschrieben. Ein Verfahren besteht darin, nur den positiven Intensivbereich einzuschränken (vgl. Lüger 2002):

Also sind die Berichte nicht zu hochinteressant. (34) Meine Tour sah aber nicht so gut aus (4) daß leider sehr wenige Punkte meinen Vorstellungen entsprachen. (9) verschiedene Löcher, Maschinen usw. finde ich nicht besonders interessant. (13)

Negationen werden häufig durch die einschränkende Verwendung einer Positivformulierung mithilfe verschiedener Partikeln oder dem Konjunktiv 2 umschrieben:

geben Sie nur Länge der Route an, obwohl Zeitangabe auch nützlich wäre. (12)

Eine aufwändigere Variante, negative Bewertungen zu umschreiben, sind konditionale Konstruktionen, in denen der erste Teil statt der Negativformulierung eine positive Bewertung im Konjunktiv enthält:

Das Magazin könnte viel bessere Qualität haben, wenn nicht so viele schwarzweiß Fotos darin wären. (34) Es könnte noch erfolgreicher sein, wenn die Artikel kürzer, aber aktueller wäre (36)

Ein weiteres Verfahren besteht in der Verwendung von diminuierenden bzw. einschränkenden u.ä. Mitteln, die - analog zu den Intensivierungen - die Relevanz einer Bewertung herabstufen:

*Zum Punkt aktuelle Reiseangebote in jeder Preisklasse muss ich sagen, dass die Wortverbindung jede Preisklasse für mich eine **ein bisschen andere** Bedeutung hat. (38) Leider sind sie [die Fotos] **am meisten** nur schwarzweiß. (36) aber die Form, in der sie [die Artikel] geschrieben werden, ist **manchmal** langweilig. (35) Wenn Sie **einige kleine** Änderungen machen, (32)*

6.4.2.3 Vorlauf mit gesichtswahrenden Verfahren

Auf der Ebene des Handlungs- bzw. Textzusammenhangs können bestimmte textbildende Verfahren auf Höflichkeitstrategien zurückgeführt werden. Hier sind weniger die Formulierungen von Interesse (die weitgehend den oben beschriebenen Formen entsprechen), sondern die strukturelle Position im Gesamttext.

Um das gesichtsbedrohende Potential der Beschwerde abzuschwächen wird der Mangelbeschreibung häufig eine Positivbewertung vorgeschaltet. Dieses Verfahren folgt der allgemeinen Regel, eine schlechte Nachricht durch andere Strukturelemente zu verzögern, was die Struktur ganzer Genres wie z.B. Ablehnungsschreiben bestimmt. Das Vorlaufelement kann bestimmte Aspekte des Beschwerdegegenstands betreffen:

Meiner Meinung nach ist das Magazin „Länder dieser Welt“ etwas, was auf unserem Markt bisher wert war. (36) vor zwei Wochen habe ich Ihr Buch gelesen und zwar "Wunderbar radlbar". Ich finde es ganz interessant und gut geschrieben. (4)

Eine Variante besteht darin, nicht den Gegenstand selber positiv zu bewerten, sondern eine positive emotionale Einstellungen zum Gegenstand auszudrücken:

daß das Buch mir gefallen ist. (14) Ihr Buch unter dem Titel "Wunderbar radlbar" hat mich sehr beeindruckt. (9) und mit der Freude gelesen. (5)

6.4.2.4 Vorlauf mit Abschwächungs- bzw. Ankündigungsverfahren

Während die gesichtswahrenden Verfahren strukturell dem Identifikationsteil zuzordnen sind, kommen im Anliegen andere Höflichkeitsstrategien zum Tragen, die eher auf die vorsichtige, mit den oben beschriebenen Formen abgeschwächte Ankündigung des gesichtsbedrohenden Aktes abzielen.

es tut mir wirklich leid daß ich an Ihnen diesen Brief schreiben muß aber ich schätze es notwendig. (7) In diesem Brief gestatte ich Sie zu informieren, daß leider sehr wenige Punkte meinen Vorstellungen entsprachen. (9)

Neben Ankündigungs- sind auch Abschwächungsverfahren zu beobachten, in denen der Autor das gesichtsbedrohende Potential der Kritik durch Einschränkung des Geltungsanspruchs mildert:

Ich möchte aber auch erwähnen, dass meine Meinungen natürlich nur subjektiv sein können (35)

6.4.3 Verwendung von Emotionsausdruck und Höflichkeit in den Beschwerdebriefen

Umfang und Qualität von Affektinszenierung und Höflichkeitsstrategien in den Bearbeitungen von Aufgabe 1 variieren individuell wie aufgabenspezifisch beträchtlich. Da die aufgabenabhängige Variation individuelle Unterschiede dominiert, sollen zunächst Affekt- und Höflichkeitsstile in Abhängigkeit von den Aufgaben der einzelnen Prüfungssätze und erst innerhalb dieser Textgruppen individuelle Ausformungen dargestellt werden.

6.4.3.1 Bearbeitungen von PS 18

Auffällig ist zunächst, dass in Beschwerdebriefen dieses Prüfungssatzes deutlich mehr Abtönungsmittel zu beobachten sind als in den anderen Texten. Diese generelle Präferenz ist vermutlich auf die - im Vergleich zu den anderen Prüfungssätzen - veränderte Anlass- Situation zu-

rückzuführen. Während die Motivation zum Verfassen einer Beschwerde in den meisten Prüfungssätzen als initiative Spontanhandlung fingiert wird, der ein bestimmtes negatives Affektpotential zugrundeliegt (typische Formulierungen sind: *da x nicht ihren Vorstellungen entspricht, schlechte Erfahrungen gemacht, etc.*), ist die Kritik in PS 18 vom Adressaten selbst erwünscht. Auf die veränderte Zielsetzung wird noch einmal im Schreibauftrag durch die Aufforderung, "Verbesserungsvorschläge" einzubringen, gesondert hingewiesen. Diese Abweichungen hinsichtlich der Situationsdefinition und des Schreibauftrags finden in den Textprodukten in typischen Realisierungsformen ihren Niederschlag, die allgemein als Abschwächung oder Vermeidung von gesichtsbedrohenden Akten charakterisiert werden können.

Ein häufig beobachtetes Mittel ist die Abschwächung von Kritik durch Positivumschreibungen. So wird die Vorgabe 1 *oft langweilig* (bezogen auf den Punkt: *Reiseberichte ausgewählter Spezialisten*) in den meisten Belegtexten entweder vollständig durch einen Verbesserungsvorschlag ersetzt oder nachgeschaltet. Die Bewertung kommt nur noch indirekt zum Ausdruck, entweder durch die Aufforderung zu einer Alternativhandlung (die die Implikatur zulässt, dass die aktuelle Handlung unzureichend ist) oder durch ein Konditional, das durch einen positiven Bewertungsausdruck im Komparativ eingeleitet wird wie z.B. *könnte besser sein; es wäre besser, wenn etc.* Die Beispiele zeigen auch, dass zur Konstruktion des relativ gesichtsschonenden Aktes „Vorschlag“ modalisierende Mittel wie Modus und Modalverben eingesetzt werden, um die Territorialverletzung, die mit der direktiven Funktion dieser Sprechhandlung prinzipiell verbunden ist, abzuschwächen. Eine noch schonendere Realisierungsvariante besteht im Einsatz von Kommissiven, mit denen der Autor sich selbst Handlungsobligationen auferlegt und damit den Adressaten entlastet.

Zum diesen Thema erlaube ich mich, ihnen anzubieten, dass es in unserem Land viele Reisenden gibt, die ihnen gute Tipps geben können. (37)

Wird Kritik geäußert, so wird sie durch verschiedene Abschwächungsmittel entschärft. Eingesetzt werden Präsätze mit sogenannten Heckenausdrücken (*hedged performatives*):

aber ich muß noch hinzufügen, daß die Preise immer zu hoch sind. (32)

oder Positionsausdrücke und Satzadverbien, die die Subjektivität des Standpunkts betonen:

aber leider habe ich erfahren, dass die Mehrheit dieser Berichte langweilig ist (33)

Diese Strategie wird in einem Text zu einer metakommunikativen Thematisierung der Gesichtsbedrohung der nachfolgenden Kritik ausgebaut:

Ich möchte aber auch erwähnen, dass meine Meinungen natürlich nur subjektiv sein kön-

nen. Ich hoffe, dass meine Kritik, obwohl unangenehm, auch konstruktiv sein wird. (35)

Negativbewertungen werden auffallend häufig durch litotisierende Verfahren umschrieben: bzw. durch Quantoren eingeschränkt:

Also sind die Berichte nicht zu hochinteressant. (34)

Auf der anderen Seite werden in den Bearbeitungen von PS 18 in erhöhtem Maße gesichtsstärkende Verfahren eingesetzt, indem Kritik häufig mit positiven Bewertungen alterniert.

Nicht abgetönte gesichtsbedrohende Akte sind generell eher selten. Allerdings lässt sich am Material auch beobachten, dass punktuell Redemittel zur Steigerung des Affektausdrucks und der Partnerbewertung verwendet werden. In den zehn Texten des Materialkorpus weichen allerdings nur zwei von der Präferenz zur Höflichkeit ab. Diese Texte weisen fast keine Abtönungsmittel auf, hingegen durchgehend intensivierende Verfahren der Affektinszenierung, die in ihrer Häufung der gesichtsschonenden Tendenz der Ausgangssituation und der Testanweisungen zuwiderlaufen und daher funktional nicht angemessen sind:

Aber, ich war sehr unzufrieden, weil ihre Reiseberichte waren langweilig! (Etwas solches habe ich noch nicht gelesen!) (31) ich habe Ihre Zeitschrift „Länder dieser Welt“ bestellt, aber ich bin nicht zufrieden, darum schicke ich Ihnen meine Kritik. (37)

6.4.3.2 Bearbeitungen von PS 13

In den Texten dieses Prüfungssatzes fällt auf, dass kein bzw. nur ein sehr geringer Aufwand zum sprachlichen Ausdruck von Emotionalität und Höflichkeit betrieben wird. In den sieben Belegtexten in meinem Material dominieren neutral formulierte Sachverhaltsdarstellungen. Über Ursachen dieser aufgabenspezifischen Textausformungen lässt sich nur spekulieren. Eine mögliche Erklärung könnte im Thema von PS 13 begründet sein. Technische Abläufe wie sie hier am Beispiel eines Telefonanbieters präsentiert werden, lassen den TK wenig Raum für eine persönliche Anknüpfung, die wahrscheinlich Voraussetzung für die thematische Ausarbeitung der Input-Situation ist. Damit verbunden ist, dass der Input von PS13 einen Wortschatz enthält, der erhöhte Anforderungen an die Rezeptionsleistung stellt, was offenbar Produktionsprozesse eher blockiert. (Darauf weist auch das gehäufte Auftreten von nicht verarbeitetem Input in diesen Aufgabenbearbeitungen hin; vgl. Kap. 6.1.1.1) In dieser Situation bietet sich der umfangreiche Text-Input, der PS 13 eigen ist, offenbar als willkommene Produktionsentlastung an. Keine Textgruppe weist einen so hohen Anteil an direktem Texttransfer auf wie die Bearbeitungen von PS 13. Direkter Transfer blockiert anscheinend nicht nur die weitere Prozessierung auf themati-

scher, sondern auch auf expressiv- subjektiver Ebene (vgl. Kap. 6.2.3. und 6.3.2.2. zu Verarbeitungen von PS 13 auf aktionaler und ideationaler Ebene).

Auf der anderen Seite lässt sich der sachliche Ton der PS- 13- Beschwerden auch mit spezifischen Merkmalen der Ausgangssituation erklären. Der Adressat ist im Input ja nicht näher benannt, kann aber aufgrund des Weltwissens rekonstruiert werden, etwa als Sachbearbeiter in einer Firma. Durch diese anonyme Situation ist die Kommunikation auf dem Distanzkontinuum relativ weit „rechts“ - also auf der Seite konzeptioneller Schriftlichkeit - angesiedelt (vgl. 3.2.1.), ein Zurücknehmen der Subjektivität in der Textgestaltung ist aus dieser Perspektive somit durchaus angemessen.

6.4.3.3 Bearbeitungen von PS11, PS14, PS15 und PS21

Die Textbearbeitungen dieser Prüfungssätze weisen eine Tendenz zur Affektinszenierung auf, wobei es allerdings beträchtliche individuelle Variation hinsichtlich qualitativer und quantitativer Ausprägungen gibt.

Texte mit gering ausgeprägtem Emotionsausdruck sind hier - wie schon an PS13 zu beobachten - wieder Texte mit einem großen Anteil an Input- Übernahmen. (Vgl. Kap. 6.1.3.)

Hinsichtlich der Gestaltung auf expressiver Ebene ist der verhältnismäßig hohe Anteil an Höflichkeitsformen wie z.B. Prä- Sätzen mit Heckenausdrücken, die relativ schematisch mit den Input- Übernahmen kombiniert werden, zu bemerken:

***Ich muß mich auch darüber beschweren**, daß es im Lusthaus hohe Preise gibt. **Ich glaube**, daß wir zusätzlich die ungünstige Öffnungszeiten in Betracht nehmen sollen. **Es ist mir auch aufgefallen**, daß es an der Fahrtroute zu viele Behinderungen durch Baustellen gibt. (14)*

***Ich möchte auch darauf hinweisen**, daß das empfohlene Lusthaus ungünstige Öffnungszeiten anbietet und sehr teuer ist. **Schließlich möchte ich Ihnen mitteilen**, daß Behinderungen durch Baustellen entstanden sind. (12)*

Der Einsatz dieser Formen wirkt unangemessen, weil diese Texte sich gerade durch die Abwesenheit von gesichtsbedrohenden Akten auszeichnen, die einen solchen Aufwand an Höflichkeit rechtfertigen würden. Am deutlichsten wird die dysfunktionale Verwendung, wenn abschwächende Formeln im Vorfeld gesichtsstärkender Akte verwendet werden: .

Außerdem muß ich dazu noch sagen, daß das Buch mir gefallen ist. (14)

Im Vordergrund steht offenbar weniger die abschwächende Wirkung, sondern eher das textstrukturierende und textproduktive Potential solcher Formeln. Die Präferenz für diese Ausdrücke

rührt möglicherweise von deren Eigenschaft als ganzheitlich gelernte Textbausteine her, die leicht reproduziert werden können und somit eine produktionsentlastende Funktion haben.

Eine weitere Gruppe von Texten könnte man als Texte mit rudimentärem Emotionsausdruck charakterisieren. Sie sind ebenfalls durch einen hohen Anteil an Texttransfer gekennzeichnet. Minimale Modifikationen der Übernahmen zeigen hier jedoch, dass die TK die emotionale Disposition des fiktiven Autors und den Dissenscharakter der Anlasssituation erfolgreich rekonstruiert haben. Prototypisch für diese Schreibstrategie steht T3, in dem Input-Übernahmen durch die extensive Verwendung von Ausrufe-Zeichen pragmatisch verändert werden:

Im Lusthaus habe Sie hohe Preise! Ein Glas Cola kostet 20 DEM! Das Lusthaus hat auch ungünstige Öffnungszeiten. Wer hat Zeit um 10 Uhr?!Und meine letzte Aufmerksamkeit: dort sind große Behinderungen durch Baustellen! (3)

Diesen Textmerkmalen liegt anscheinend eine Strategie zugrunde, die man als mimetisches Nachzeichnen mündlicher Expressivität bezeichnen könnte. Primäre Mittel zum Ausdruck von Ärger oder Überraschung werden durch Mittel der Schriftlichkeit ersetzt, wobei das Prinzip des geringsten Aufwandes gilt: Das Ausrufezeichen ist das kleinste graphische Element, mit dem die exklamative Expressivität evoziert werden kann, die in mündlicher Sprache durch Intonation und Akzent ganz natürlich zum Ausdruck kommt.

Als Versuch eines rudimentären Emotionsausdrucks könnte man auch bestimmte inferenzielle Elaborationen interpretieren, die darauf abzielen, die Bewertungsgrundlage zu explizieren.

*Auch die Öffnungszeiten sind ungünstig. **Das Lusthaus soll ab 8.00 bis 22 Uhr geöffnet sein.** Ich möchte mich auch noch um die behinderungen durch Baustellen beschwerden. **Kinder sollen keine solche Behinderungen treffen.** (6)*

Solche Elemente besitzen, als denotative Aussagen interpretiert, einen geringen Informationsgehalt: Weder erläutern sie relevante neue Aspekte der Bewertungsgrundlage, noch sind sie unbedingt notwendig, um die Bewertungsfunktion der vorangegangenen Aussagen zu verdeutlichen. Mittels Implikaturverfahren können sie daher als Mittel des Emotionsausdrucks interpretiert werden, die man mit metasprachlichen Alltagsbegriffen wie „insistieren“, „bekräftigen“ umschreiben kann. Im Unterschied zu den oben beschriebenen Verfahren, die auf der graphischen Oberfläche angesiedelt sind, operiert diese Strategie auf der ideationalen Ebene.

Ein weiteres Verfahren auf ideationaler Ebene, das sich mit Fiehler als Mittel des Emotionsausdrucks interpretieren lässt, sind Sachverhaltsdarstellungen, die ein emotional erlebtes Geschehen narrativ rekonstruieren. (vgl. 6.3.3.3) In diesem Sinne lassen sich ausführliche Textgenerierun-

gen in narrativ verfahrenen Beschwerdebriefen (auch) als Strategien der Affektinszenierung begreifen, sofern es sich bei den generierten Passagen um RELEVANZ-Elemente handelt, die dem Adressaten den persönlichen Schaden, der durch den Mangel ausgelöst wurde, vor Augen führen. Zu dieser Gruppe zähle ich Texte, in denen dieses Mittel dominant angewendet wird, sodass die emotionale Wirkung von Sachverhaltsdarstellungen für die Autorinnen offenbar so überzeugend war, dass sie auf andere Mittel der Affektinszenierung weitgehend verzichteten.

Die letzte Gruppe umfasst Texte, deren Gesamtcharakter durch partnerbezogene Bewertungen bestimmt ist. AutorInnen dieser Texte deuten die deskriptiven Bewertungen der Vorgaben pragmatisch um, beziehen sie auf den fiktiven Adressaten und realisieren sie sprachlich mittels mehr oder weniger geeigneter Vorwurfsformate. In diesen Prozessspuren manifestiert sich am deutlichsten, dass die TK die fiktive Anlasssituation erfolgreich rekonstruiert und für die Textproduktion fruchtbar gemacht haben. Dabei kommt die ganze Palette an Mitteln der Affektinszenierung zum Einsatz, wobei sich aber wieder beträchtliche individuelle Unterschiede hinsichtlich Komplexität des Ausdrucks und Sicherheit in der Konstruktion und im Einsatz von im Deutschen üblichen Vorwurfsformaten und Höflichkeitsstrategien beobachten lassen. Präferierte Mittel sind Bewertungs- und Affektausdrücke, negativ konnotierte Wörter, Wortzusammensetzungen und idiomatisch verfestigte Wortgruppen (wobei es auch zu Neologismen kommen kann), rhetorische Intensivierungsverfahren, wobei hier besonders der Einsatz von Ironie hervorzuheben ist, syntaktische Mittel wie die oben besprochenen Vorwurfsformate, Exklamativsätze und Appelle und schließlich auch Sachverhaltsdarstellungen.

Zur Realisierung von Vorwürfen werden Bewertungsformate bevorzugt. Mitunter finden sich auch WARUM-Formate, wobei die sprachliche Gestaltung und Verankerung im Text eher einfach gehalten sind - entweder als initiiertes Element des Vorgabenabschnitts oder als finales resümierendes Element. Eine Ausnahme bilden hier die Vorwurfsrealisierungen in T13, die durch hohe syntaktische Komplexität und interne Verknüpfung von der Fähigkeit der Autorin zeugen, Sprache idiomatisch sicher und gleichzeitig schriftsprachlich angemessen anzuwenden⁶⁶:

Diese Strecke ist vor allem für Kinder zu schwierig. Ich habe keine Ahnung, wie Sie diese zwei große Steigungen nicht bemerken konnten. Sie sahen wohl diese Route noch nie, sonst würden Sie nicht schreiben, dass sie leicht ist.

Die Abschwächung partnerbezogener Bewertungen erfolgt individuell wieder unterschiedlich. Für die Mehrheit der Texte gilt, dass der affektgeladene Stil dominiert und Höflichkeitsstrategien

⁶⁶ Der gesamte Text findet sich am Ende von Kap. 6.3.3.3.

eher sparsam eingesetzt werden. Eine Ausnahme bildet T8, wo - im Unterschied zu den meisten anderen Texten - Abtönungsmittel gezielt verwendet werden, um unmittelbar folgende FTAs zu entschärfen:

*Zwar enthält das Buch viele Informationen, aber **muß ich sagen**, sie sind nicht aktuell [...] also **kann ich sagen**, daß Sie mit dieser Information übertrieben haben. **Ich muß auch sagen**, daß die nötigen Zeitangaben im Buch fehlen.*

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die TK in der Textgestaltung überraschend genau auf kontextuelle Merkmale der Teilnehmer reagieren. In den Bearbeitungen von PS18, der sich durch die kooperative Position der Teilnehmer auszeichnet (vgl. Tab. 5.4 in Kap. 5.2.2.), überwiegen Texte mit erhöhter Aufmerksamkeit auf Höflichkeitsstrategien und eher zurückgenommenem Emotionsausdruck. In den Bearbeitungen von PS15, wo es gilt in offensiver Position einen persönlich „greifbaren“ und verantwortlichen Adressaten anzusprechen, dominieren insgesamt Texte, die erhöhten verbalen Aufwand zum Emotionsausdruck und zur Affektinszenierung aufwenden. Selbst der sachliche Ton in den wenigen Bearbeitungen von PS13 kann als Reaktion auf die Anonymität des Adressaten und die institutionelle Einbettung der Situation aufgefasst werden. Allerdings bietet sich für solche Texte der geringe Verarbeitungsaufwand als alternative Erklärung an (s.o.).

6.5 Synopse und Zusammenfassung der Ergebnisse

In den Kapiteln 6.1. bis 6.4 habe ich zu beschreiben versucht, wie Lernende mit dem Input umgehen bzw. sich dieses Verhalten in Textstrukturen niederschlägt. Nur vereinzelt wurde dabei darauf eingegangen, zu welchen typischen Mustern sich einzelne Phänomene in den Texten kombinieren und in welcher Häufigkeit verschiedene Muster auftreten.

Im Folgenden wird versucht, die in den Kapiteln 6.1. bis 6.4. aufgestellten Kriterien für eine Grobklassifikation der Texte nutzbar zu machen.

6.5.1 Vorgehen bei der Klassifizierung

Für die quantitative Verarbeitung ist es notwendig, sie auf ein binäres Format zu reduzieren, unter Hintanstellung aller Detailinformationen, die in der qualitativen Analyse auftauchen. Jedem Text wird ein Quadrupel zugeordnet, das sich aus dem jeweiligen Vorhandensein bzw. Nicht-

vorhandensein der Merkmale Elaboration, Textorganisation, Situation und Emotionalität/Adressatenorientierung zusammensetzt. Die Entscheidung über die Zuordnung folgt im Großen und Ganzen den Kriterien, die in den jeweiligen Kapiteln ausgeführt wurden:

Elaboration: Mit „+“ wurden Texte markiert, die Elaborationen im Sinne von Verweisen auf nicht-inferierbare Referenzobjekte enthalten, also (im weitesten Sinn) deskriptive Funktion besitzen. Nicht als Elaboration wurden alle möglichen Formen von Inferenzen und generischen, evaluativen Äußerungen gewertet.

- Textorganisation: Mit „+“ wurden alle Texte versehen, die über eine eigenständige organisatorische Verknüpfung der Vorgaben sowie über (selbständig konstruierte) Kontiguitäten verfügen. Redemittel zur Herstellung lokaler Kohäsion wie z.B. Konnektoren, Diskursmarker u.ä. wurden hingegen nicht als organisatorisches Material gewertet.
- Situation: Texte mit „+“ führen in die im Vorspann beschriebene Situation ein, und identifizieren den Beschwerdegegenstand ausreichend. Im Beschwerdeteil dieser Texte wird auf die Beschwerdesituation, wie sie in Kap. 5 erörtert wurde, Bezug genommen; d.h. aus der Gestaltung entsprechender Strukturelemente des Genres geht hervor, dass der Sachverhalt einen Mangel darstellt, aus dem ein persönlicher Schaden entstanden ist und der Autor Anspruch auf einen Normalzustand erheben kann.
- Emotionalität/Adressatenorientierung: Mit „+“ sind alle Texte markiert, die zusätzlichen sprachlichen Aufwand in den Ausdruck interpersonaler Bedeutungen investieren, sei es um die eigene subjektive Einstellung deutlich zu machen oder um die Verantwortlichkeit des Adressaten herauszustreichen, wobei aber auf situationadäquate „Gesichtsarbeit“ nicht vergessen wird.

Interaktivität, wie sie in diesen vier Merkmalen zum Ausdruck kommt, wird nur soweit berücksichtigt, wie sie im Text manifest wird. Unberücksichtigt bleibt, dass Lernende die Aufgabe eventuell adäquat erfassen, aber aus anderen Gründen dies im Text nicht zum Ausdruck bringen können.

Bricht man relativ komplexe Phänomene wie die verschiedenen Aspekte des Testverhaltens auf lediglich zwei Ausprägungen herunter, wird man zwangsläufig mit einer Reihe von Kategorisierungsproblemen konfrontiert:

Das Problem der partiellen Erfüllung stellt sich vor allem bei der Kategorisierung der Elaboration - in 6.2.3 wurde bereits festgestellt, dass die Vorgaben unterschiedlich elaboriert werden, d.h. Merkmale treten partiell auf, sind aber nicht durchgängig im ganzen Text zu beobachten.

Zur Handhabung solcher Inhomogenitäten wurde eine Quote eingeführt: Für die Einstufung des Textes als +elaboriert müssen mindestens die Hälfte der Vorgaben elaborierend bearbeitet sein. Dieses Prinzip wurde auch angewandt, wenn z.B. strukturelle Zwänge einzelner Vorgaben missachtet wurden (vgl. 6.3.3.2), der Text insgesamt als Beschwerde jedoch verständlich ist.

Schwierigkeiten interpretatorischer Natur treten vor allem bei der Bestimmung der Situationalität auf. Präzise Kriterien für eine adäquate Situierung sind deshalb schwer zu definieren, weil oft nicht zu entscheiden ist, ob lückenhafte Informationen in natürlicher Kommunikation vom Rezipienten inferiert werden könnten (und davon möglicherweise auch die TK ausgegangen sind). Theoretisch ist bei gutem Willen des Lesers der situative Kontext immer rekonstruierbar; in einem kommunikativen Test sollte m.E. der Beitrag der TK zu effektiver Kommunikation im Vordergrund stehen. Inferierbarkeit wurde daher nur soweit berücksichtigt, als sie im Text selbst angelegt ist; d.h. auch Texte wurden mit +situativ gekennzeichnet, wo mangelnde Identifikation oder Situierung z.B. im Beschwerdeteil disambiguiert wird und - umgekehrt - der Hauptteil vor dem Hintergrund einer eindeutigen Situierung in der Einleitung als Beschwerde verständlich wird.

Bei der Merkmalszuweisung wurde außerdem auf die kontextuelle Adäquatheit der sprachlichen Mittel geachtet. Bearbeitungen von PS 18 wurden z.B. als ?adressatenorientiert charakterisiert, auch wenn sie Merkmale von Affektinszenierung aufwiesen, weil Emotionalität im Kontext dieser Aufgabe inadäquat ist. Auch zusätzliche Input-Merkmale wie z.B. die Anweisung im Schreibauftrag von PS 18 („machen Sie auch Verbesserungsvorschläge“) wurden als Kriterium für Interaktivität herangezogen; im konkreten Fall wurden Bearbeitungen von PS 18 ohne Verbesserungsvorschläge ebenfalls als ?adressatenorientiert eingestuft.

Zusätzlich zu den Verhaltenskriterien wurden zwei objektive Maße zur Charakterisierung der Texte herangezogen: Der Wortumfang (die Anzahl der Wörter) und ein Fehlerindex. Für die Berechnung des Fehlerindex wurden alle von den Prüfern markierten Fehler berücksichtigt, wobei Orthographie und Zeichensetzungsfehler mit 0,5 gewichtet wurden.

6.5.2 Ergebnis

Tab. 6.11 zeigt, dass von den 16 möglichen Klassen tatsächlich nur 10 gebildet wurden, wobei nur die Ausprägungen 0000, 0010 und 1011 einigermaßen repräsentative Fallzahlen aufweisen.

Tab. 6.11: Interaktionsklassen

TEXT	PS	ELAB	TEXT	SIT	ADR	BEW	UMF	FEHLER
5	15	0	0	0	0	12	156	5,77
14	15	0	0	0	0	12	186	5,91
16	13	0	0	0	0	6	139	21,94
22	21	0	0	0	0	8	155	17,42
23	21	0	0	0	0	11	125	7,2
24	21	0	0	0	0	8	150	8
27	14	0	0	0	0	10	151	15,23
30	14	0	0	0	0	8	128	14,45
31	18	0	0	0	0	8	138	8,33
6	15	0	0	0	1	10	160	8,75
17	13	0	0	1	0	13	164	4,88
26	14	0	0	1	0	10	180	11,11
28	14	0	0	1	0	13	161	3,42
29	14	0	0	1	0	13	128	7,81
33	18	0	0	1	0	15	195	2,82
40	18	0	0	1	0	13	135	1,48
39	18	0	0	1	1	12	281	3,74
1	15	1	0	0	0	9	177	12,15
21	11	1	0	0	0	11	193	3,63
3	15	1	0	0	1	11	183	3,83
12	15	1	0	1	0	12	140	4,64
18	11	1	0	1	0	5	177	11,02
19	11	1	0	1	0	13	170	8,24
32	18	1	0	1	0	12	156	8,01
8	15	1	0	1	1	8	239	6,28
9	15	1	0	1	1	15	221	4,52
10	15	1	0	1	1	7	194	9,79
13	15	1	0	1	1	14	193	1,55
20	11	1	0	1	1	5	176	13,64
34	18	1	0	1	1	14	152	3,29
35	18	1	0	1	1	13	196	6,63
36	18	1	0	1	1	10	165	4,85
37	18	1	0	1	1	10	192	7,81
38	18	1	0	1	1	13	247	4,25
4	15	1	1	1	0	14	254	2,17
15	13	1	1	1	0	14	205	6,1
25	21	1	1	1	0	13	188	4,79
2	15	1	1	1	1	11	367	13,08
7	15	1	1	1	1	8	190	10,53
11	15	1	1	1	1	10	168	11,01

Bei diesen drei dominanten Mustern handelt es sich um reine Default-Texte (0000), Default-Texte mit ausreichender Situierung (0010) und elaborierte Texte mit Situierung und Adressatenorientierung (1011). Schwach repräsentierte Klassen sind hingegen elaborierte Texte ohne ausreichende Situierung (2 Fälle). Diese Vertextungsstrategie wurde in 6.3.3.4 als assoziative Aufschwemmung charakterisiert. Elaborierte Texte mit Situierung, mit zusätzlich eigenständiger Textorganisation und mit allen vier Interaktionskriterien sind mit jeweils drei und vier Fällen ebenfalls eher unterrepräsentiert. Die Klassifikation lässt sich noch weiter vereinfachen, indem Klassen mit Einzelfällen als Varianten anderer Klassen interpretiert werden:

0001 kann als Variante reiner Default-Texte dieser Gruppe zugeordnet werden; ebenso kann 0011 als Variante von 0010 und 1001 als Variante von 1000 interpretiert werden. Die Zuordnungsklassen unterscheiden sich von den Einzelfällen jeweils nur durch das fehlende Kriterium der Adressatenorientierung. Bei den Varianten handelt es sich also um Texte, die sich durch einen auffallend hohen Anteil an Evaluationen von den anderen Texten abheben. Nach dieser Bereinigung erhält man

- drei ausreichend repräsentierte Klassen: 0000 bzw. 0001 mit zehn Fällen; 0010 bzw. 0011 mit sieben Fällen und 1011 mit zehn Fällen.
- vier schwach repräsentierte Klassen: 1000 bzw. 1001 mit drei Fällen; 1010 mit vier Fällen; 1110 und 1111 mit jeweils drei Fällen.

Zusammenhang zwischen Interaktivität und Umfang bzw. Korrektheit

Tab. 6.12: Interaktivität, Umfang und Korrektheit

GR	ELAB	TEXT	SIT	ADR	BEW	FEHL	UMFANG	ANZ	STD_U	STD_F	STD_B	
0000		0	0	0	0	9,22	11,58	147,56	9	18,3	5,83	2,11
0001		0	0	0	1	10	8,75	160	1			
0010		0	0	1	0	12,83	5,25	160,5	6	25,65	3,59	1,6
0011		0	0	1	1	12	3,74	281	1			
1000	1	0	0	0	0	10	7,89	185	2	11,31	6,02	1,41
1001	1	0	0	0	1	11	3,83	183	1			
1010	1	0	1	0	0	10,5	7,98	160,75	4	16,36	2,61	3,7
1011	1	0	1	1	1	10,9	6,26	197,5	10	30,51	3,49	3,41
1110	1	1	1	0	0	13,67	4,35	215,67	3	34,27	2	0,58
1111	1	1	1	1	1	9,67	11,54	241,67	3	109,1	1,36	1,53

Die Tabelle macht einige Zusammenhänge zwischen Interaktivität und objektiven Textcharakteristika deutlich. Nicht überraschend nimmt der Textumfang mit wachsender Interaktivität zu: Während 0000- Texte im Schnitt 148 Wörter haben, steigt der durchschnittliche Umfang in dem Maße an, in dem die TK kontextuelle Aufgabenaspekte berücksichtigen - bis hin zu den 1111-Texten mit beinahe der doppelten Wortanzahl.

Reine Default- Texte weisen außerdem mit 9,22 den höchsten durchschnittlichen Fehlerindex auf - gegenüber 5,25 und 6,26 in den anderen Textklassen.

6.5.3 Erläuterung der Verhaltensmuster

Die Klassifikation mittels binärer Entscheidungen gibt ein - natürlich nur sehr grobes - Bild der Variation im Testverhalten. Sie soll im Folgenden als Ausgangspunkt für die detaillierte Erläuterung typischer Verhaltensmuster dienen, zu der die Beobachtungen aus 6.1. bis 6.4. herangezogen werden.

- Keine Elaboration

Fast die Hälfte (17) der belegten Texte sind Transfer- Texte im weiteren Sinn, d.h. mit nur geringer Verarbeitung auf ideationaler Ebene. Sie weisen keine Vertextungen auf, die über die Default- Interpretation den Inhalt eigenständig weiter entfalten. Die Schreibenden beschränken sich entweder auf die Reproduktion der Vorgaben oder erweitern den Text mittels im Input enthaltenen (impliziten) Informationen (Inferenzen, Paraphrasen, vgl. 6.1).

Elaborative Verarbeitung des Inputs ist zwar Voraussetzung für eine organisatorisch eigenständige Gestaltung des Textes, aber offenbar keine notwendige Bedingung für eine situativ adäquate Bearbeitung der Aufgaben. Immerhin schaffen es sieben Texte, ohne inhaltliche Elaborationen

die Beschwerdesituation zu vermitteln; umgekehrt führt in einigen Fällen die Elaboration zu keiner befriedigenden Situierung des Textes.

- Mangelhafte Situierung (Merkmalsmuster 0000, 1000, 1001)

Texte, die in der Klassifikation als nicht ausreichend situiert eingeschätzt wurden, weisen zunächst Mängel an den „Rändern“ auf. Indem die Etablierung eines gemeinsamen Bezugspunkts fehlschlägt (vgl. 3.2.3), bieten sie dem Leser keine ausreichende Orientierung darüber, worum es geht und in welcher Absicht bzw. mit welchen Zielen geschrieben wird. Dies kann seine Ursache in der unzureichenden Identifikation des Beschwerdegegenstands oder in der mangelhaften Formulierung des Anliegens haben, ohne dass diese Defizite im Textverlauf aufgelöst werden. (vgl. 6.3.1)

Im Hauptteil weisen solche Texte gehäuft Verstöße gegen die Default- Interpretation des Inputs auf, wie das an Phänomenen wie syntaktisch unzulässigen oder sinnwidrigen Kontraktionen von Vorgaben (6.1.1.1) oder an Kohärenzbrüchen durch Missachtung der Topik- Fokus- Struktur der Default- Interpretation (6.2.2.2) deutlich wird.

In den meisten Fällen enthalten unzureichend- situierte Texte keine Elaborationen im Hauptteil. Umgekehrt gewährleisteten Elaborationen noch keine erfolgreiche Situierung, wie die (zahlenmäßig schwach belegten) 1000- Texte zeigen, die sich dadurch auszeichnen, dass Vorgaben durch lokal anschließende Assoziationen erweitert werden. (vgl. 6.3.3.4) Ähnliches gilt für adressatenorientiertes Verhalten. Einige Texte wie T3 und T6 zeigen (zumindest minimale) Verbalisierung von direkter Interaktion mit dem Leser, wo beschwerdetypische Elemente wie Evaluationen, Appelle oder Höflichkeitsformen spontan an die jeweilige Vorgabe angefügt werden, ohne dass die Situierung des gesamten Textes geklärt ist.

Obwohl diese Produkte funktional missglückt oder zumindest unvollständig sind, weisen sie formale Konventionen auf, die der Realisierung entsprechender Funktionen dienen (vgl. 3.2.3). Die Autorinnen halten sich z.B. an die formale Struktur Einleitung – Hauptteil – Schluss, die Konventionen werden aber nicht in Synchronisation mit einer ausreichenden Leserantizipation eingesetzt, wodurch sich ihre funktionale Leistung - etwa mit Hilfe der Einleitung die gemeinsame Wissensbasis abzusichern - nicht entfalten kann. Dies lässt darauf schließen, dass Konventionen der Textgliederung oder der sprachlichen Realisierung zwar als Formen gelernt wurden, aber ohne Wissen um ihre kommunikative Funktion eingesetzt werden. Jechle weist darauf hin, dass „die Einhaltung von Konventionen ohne Rückgriff auf die Repräsentation des Lesers [...] allenfalls eine allgemeine, formale Berücksichtigung des Lesers“ (Jechle 1992, 49) gestattet.

- Ausreichende Situierung ohne Elaboration

Texte mit dem Merkmalsmuster 0010 reproduzieren in der Regel - wie auch 0000- Texte - verbale Strukturen aus dem Vorspann, wobei die Formulierungen aber so gewählt und modifiziert werden, dass der gemeinsame Bezugspunkt sichergestellt ist. Mit der geglückten Leserorientierung geht einher, dass die Vertextung der Vorgaben im Hauptteil inhaltlich zwar wenig Neues bringt, aber auch nicht gegen die Bedingungen der Default- Interpretation verstößt.

Allerdings: Wo funktionale Lücken im Input vorliegen (vgl. 6.3.3.2), bleiben sie in der Bearbeitung oft (aber nicht immer!) unberücksichtigt. Situieren sind diese Texte in diesem Fall nur, was ihre äußere Einbettung durch Identifikation und Anliegen betrifft. Offenbar waren die Autoren in der Lage, die Situation als Ganzes und die Funktion der Vorgaben innerhalb dieses Rahmens korrekt zu erfassen, vermochten aber nicht oder haben bewusst darauf verzichtet, die semantischen Zusammenhänge der Vorgaben eingehender zu analysieren und mit der Situation in Beziehung zu setzen. Solche Phänomene weisen m.E. darauf hin, dass die TK nach einer groben Evaluation der Situation die aktuelle Textproduktion stark auf den Input ausrichten und die einzelnen Segmente lokal in Abhängigkeit vom jeweiligen Input- Element planen, eine Kontrolle der Angemessenheit des auf diese Weise entstehenden Textes aber durch die starke Fokussierung auf die Input- Oberfläche verhindert wird.

Dieses Phänomen tritt jedoch nicht konsistent in der Klasse der nicht-elaborierten, situierten Texte auf. Es ist durchaus möglich, dass funktionale Leerstellen durch entsprechende Inferenzen korrekt gefüllt werden, wobei sich die Textentfaltung auf diese obligatorischen Inferenzen im Rahmen der semantischen Basis des Inputs beschränken, eine Elaboration darüberhinaus aber nicht zu beobachten ist.

- Elaborierte Texte

Texte mit den Merkmalsmustern 1010 oder 1110 weisen eine ausreichende Situierung auf (im Sinne der oben besprochenen Texte) und zeichnen sich zusätzlich durch eine umfassende/erschöpfende Elaboration des Inputs auf ideationaler Ebene aus. Es wird sozusagen ausgiebig erzählt oder berichtet, „was passiert ist“ und dieser imaginierte Inhalt ist in sich kohärent und konsistent mit den verschiedenen Merkmalen einer Beschwerdesituation, auf die erzählend Bezug genommen wird. Der narrative Duktus verrät die Aktivierung geeigneter Wissensstrukturen, die entweder in der Reorganisation und inhaltlichen Verknüpfung der Vorgaben manifest werden (vgl. 6.2.1.2) oder zumindest den latenten Hintergrund der Textproduktion bilden, indem sie die (möglicherweise lokal geplante) Bearbeitung der Vorgaben kontrollieren (vgl. 6.2.1.3). Auf diese

Weise können die Schreibenden relativ flüssige Texte produzieren, solange die Vorgaben geeignet sind, entsprechende Leerstellen des Skripts zu instanzieren. Wo das nicht der Fall ist, können Vorgaben textuell nicht eingebunden werden (vgl. z.B. die fehlende Einbindung von V1 in T15; 6.3.3.2).

Eine eigenständige Textentfaltung bedeutet jedoch in allen Fällen, dass von den generalisierten Vorgaben ausgehend "konkretisiert" wurde, Generalisierungen treten hingegen nicht auf. (vgl. 6.1.1.7)

Während der ideationale Aspekt des Handlungsfeldes offenbar ausreichend repräsentiert ist, ist sein aktionaler Aspekt in diesen Texten unterrepräsentiert. Die Realisierung der Genre-Struktur beschränkt sich auf die Feststellung des Mangels und funktional ähnliche Strukturteile wie Relevanz und Evidenz. Die Vertextung ist somit durch repräsentativen Sprachgebrauch dominiert, evaluative, direktive bzw. expressive Aspekte der Beschwerde sind hingegen schwach ausgeprägt und werden höchstens indirekt (z.B. in Form von Beschreibungen erlebensrelevanter Ereignisse; vgl. 6.4.1.3) angedeutet. Offenbar stehen deklarative Wissensstrukturen zur Verfügung, aber keine geeigneten Handlungsmodelle, die zur Realisierung einer Beschwerde operationalisiert werden können, indem mit ihrer Hilfe der funktionale Gebrauch von Sprache mit der kommunikativen Situation in Beziehung gesetzt werden kann. Die Interaktion mit dem Leser reduziert sich daher auf das Wiedergeben von Wissen. Die Texte weisen somit auf Kompetenzbereiche hin, die zur Verständigung notwendig sind: der Gebrauch von Sprache in deskriptiver Funktion, die dazu notwendigen grammatischen und lexikalischen Ressourcen und die Fähigkeit durch Leserantizipation den Informationsfluss so zu steuern, dass er an vorhandenes Wissen des Adressaten anschließt.

- Texte mit Leserinteraktion

Texte, die das Potential der Genre-Struktur ausschöpfen und daher auch eine größere funktionale Variation im Sprachgebrauch zeigen, weisen in der Regel auch eine inhaltliche Elaboration der Vorgaben und eine ausreichende (äußere) Situierung des Kommunikationsaktes auf. Es handelt sich also um Texte mit den Merkmalen 1011 bzw. 1111. Es kann angenommen werden, dass ihnen eine erschöpfende Repräsentation aller relevanten Situationselemente zugrundeliegt, die auch prozedural für die Textproduktion verwertet werden kann.

Das heißt jedoch nicht, dass die sprachliche Realisierung einheitlich auf hohem Niveau ist. Wie man am durchschnittlichen Fehlerindex der (allerdings nur schwach belegten) Gruppe der 1111-Texte sieht, muss hohe Interaktivität nicht unbedingt mit der sprachlichen Qualität von Textpro-

dukten übereinstimmen. Allerdings ist daraus m.E. nicht unbedingt auf eine geringe sprachliche (grammatische) Kompetenz zu schließen. Schließlich fasst diese Gruppe Texte mit - im Vergleich zu anderen Klassen - relativ eigenständiger Verarbeitung von Vorgaben zusammen. Schon allein aus der Tatsache, dass in diesen Texten „mehr passiert“ (und dementsprechend der Umfang steigt) lässt sich die mangelnde sprachliche Korrektheit erklären. Hinzu kommt, dass mit funktionaler Differenzierung die sprachlichen Anforderungen, aber auch die kognitive Belastung zunimmt. Rein sprachlich-formale Merkmale wie Korrektheit sind daher immer in Zusammenhang mit inhaltlichem, funktionalem und organisatorischem Verhalten zu sehen. Auf diesen Aspekt und seine Konsequenzen für die Validität direkter Testformate soll in 7.2 noch näher eingegangen werden.

6.5.4 Testverhalten und Interaktivität

Bis jetzt wurde Testverhalten als Merkmalsmuster auf der Produktebene beschrieben, die als „Spuren“ gedeutet wurden, wie (unterschiedlich) Lernende mit dem Input umgehen: Sie finden mehr oder weniger neue Inhalte, reorganisieren die Vorgaben oder nicht und treten mit dem Adressaten unterschiedlich intensiv in Interaktion. Indirekt kann daraus auf zugrundeliegende Strategien und Wissensressourcen, auf die bei der Aufgabenbearbeitung zurückgegriffen wird, geschlossen werden. Annahmen dieser Art kommen in den Beschreibungen der Produktmerkmale implizit immer wieder zum Ausdruck. Sie sollen – unter Heranziehung von Daten aus den Prozessprotokollen - in Form tentativer Strategiemodelle, die den Produkten zugrundeliegen könnten, noch einmal zusammengefasst und zur Diskussion gestellt werden.

Die beobachteten Verhaltensmuster deuten m.E. auf drei unterschiedliche Abläufe hin:

Das dominierende Modell, das einem Großteil der Texte zugrundeliegt, möchte ich als „input-orientiertes Schreiben“ bezeichnen. Wie der Name schon sagt, ist diese Art des Schreibens durch den Fokus auf die formalen Eigenschaften des Inputs gekennzeichnet. Dies bedeutet nicht nur, dass Formulierungen aus dem Input übernommen werden, sondern, dass alle Produktionsprozesse durch Input-Elemente (v.a. die Vorgaben) motiviert, strukturiert und gesteuert werden. Das Vertexten beschränkt sich im einfachsten Fall auf formale Operationen, z.B. im syntaktischen Auffüllen der elliptischen Vorgabestrukturen.

Das Modell gestattet aber auch inhaltliche Erweiterungen, die jedoch lokal geplant werden, d.h. zusätzlicher Text entwickelt sich assoziativ von der Interpretation der jeweils bearbeiteten Vorgabe aus. Dieses Vorgehen spiegelt sich auf der Produktebene in der verbreiteten (np) +V+E

- Struktur wider (vgl. 6.2.2.2), auf der Prozess-Ebene in den präferierten Pausenorten an den Vorgabengrenzen (vgl. 6.2.4) und in der thematischen Entfaltung, die sich in der Regel vom Allgemeinen zum Besonderen entwickelt, d.h. Elaborationen haben in der Regel den Charakter der Exemplifizierungen von Vorgaben (vgl. 6.1.1.7).

Die Textorganisation folgt der Organisation des Inputs, d.h. die Abfolge der bearbeiteten Inhaltspunkte entspricht ihrem Erscheinen im Input. Kohärenz wird sichergestellt, indem sie durch lexikalisches Material lokal verbunden werden (nach dem Muster np + V; vgl. 6.2.2.2). Auf globales inhaltliches Planen wird vermutlich deswegen verzichtet, weil die Vorgaben-Struktur bereits einen Inhaltsplan bereitstellt, der gegebenenfalls nur noch ausformuliert werden muss. Dies ist auch der Grund, warum Aufgabe 1 als „leichter“ gegenüber Aufgabe 2 empfunden wird, denn „Da steht schon an und für sich, was man schreiben soll“ (EWA).

Textplanen reduziert sich daher vor allem auf sprachliches Planen, in dessen Zentrum das Modellieren von Satzstrukturen steht mit dem Ziel „grammatischen Text“ zu produzieren. (vgl. Hayes/Nash 1996, 43) Im Zentrum der Bemühungen – darauf weisen die Aussagen der Probandinnen hin - stehen die Kriterien, die in den Bewertungsleitfäden und teilweise in den Prüfungsanweisungen niedergelegt sind und die von den TestkandidatInnen für das Bestehen der Prüfung als zentral angesehen werden (und möglicherweise auch sind; vgl. 6.7): das Hervorbringen korrekter Sprache, die Beachtung der Formalia der Textsorte (Adresse, Briefkopf und Anrede) und der testspezifischen Beschränkungen wie die Berücksichtigung der einzelnen Vorgaben und der Textlänge.

Der so rekonstruierte zugrundeliegende Schreibprozess hat in seiner Grundstruktur Ähnlichkeit mit dem assoziativen Schreiben von Bereiter (vgl. 3.2.2.3) und dem *knowledge-telling-Modell* von Bereiter/Scardamalia auf (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987). Nach diesem Modell produzieren die Schreibenden Text, indem relativ unkontrolliert Gedächtnisinhalte, die thematisch und funktional zur Aufgabe passen, abgerufen und niedergeschrieben werden. Die Produktion ist beendet, wenn keine neuen Inhalte mehr zur Verfügung stehen. Dieser Prozess spiegelt sich im Kommentar, den Katarzyna über ihre Schreibaktivität abgibt, relativ genau wider:

Ich habe so viel, ziemlich viel, geschrieben, denn ich weiß dass ich muss mindestens 120 Wörter schreiben und deswegen ich habe geschrieben alles ich habe gedacht.(KAT)

Variable Merkmale auf der Produktebene deuten jedoch darauf hin, dass innerhalb dieses Rahmens individuell unterschiedliches Verhalten möglich ist. Zum Beispiel lässt die variable Qualität der äußeren Situierung und die Beachtung bzw. Missachtung funktionaler Lücken darauf

schließen, dass die Situation mehr oder weniger gut erfasst und mit den Vorgaben in Beziehung gesetzt wurde; semantisch inkompatible Kontrahierungen lassen auf eine unzureichende semantische Verarbeitung der Vorgaben schließen usw.. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich solche individuellen Differenzen nicht nur mit Wissensdefiziten erklären lassen, sondern auch auf unterschiedliche Zielsetzungen und Prioritäten hindeuten. Lernende, die mit dem Ziel an den Test herangehen, in der relativ kurzen Zeit möglichst „kräftesparend“ korrekte Sprache zu produzieren, werden es vorziehen, auf Kosten der Verarbeitungstiefe den Input auf „verwertbares“ Sprachmaterial zu evaluieren.

Die Daten aus der Retrospektion legen zudem den Schluss nahe, dass auch das Planungsverhalten innerhalb des sprachbezogenen Fokus individuell unterschiedlich orientiert ist. Die Konzentration auf formale Strukturen und die Produktion korrekter Sprache stehen bei Katarzyna, Ewa und Marta im Vordergrund, während die Kommentare von Patrycia zeigen, dass sie stilistischer (und vereinzelt auch textfunktionaler) Angemessenheit unter Berücksichtigung von Textsorte und Adressat mehr Aufmerksamkeit schenkt. Festzuhalten bleibt allerdings, dass auch in solchen Fällen die Aufmerksamkeitsspanne den Umfang von Einzelwörtern oder Syntagmen nicht übersteigt. Innerhalb dieses engen Rahmens sind aber in Ansätzen Prozesse zu beobachten, die auf Interaktion mit pragmatischen und soziolinguistischen Wissensbereichen hindeuten.

Damit ist jedoch noch nicht gesagt, dass sich solche individuellen Unterschiede signifikant im Produkt manifestieren und in der Bewertung berücksichtigt werden (können). Im Idealfall entspricht die Vorgaben-Interpretation der Default-Interpretation, d.h. die Vorgaben werden im Sinne der Aufgabe korrekt rezeptiert und mit entsprechendem Themen- und Textstrukturwissen verknüpft, was den Schreibenden erlaubt, auf diese Weise ein auf der Oberfläche in sich schlüssiges Textprodukt zu erstellen. Eine mangelhafte Repräsentation der Situation, die der Textproduktion zugrundeliegt, wird nur dann im Text manifest, wenn die Vorgaben die Situation nicht erschöpfend beschreiben. Der Text von MARTA zeigt m.E. exemplarisch, wie die Vorgaben stereotyp, d.h. ohne auf adäquate Bewertungsstrategien zurückzugreifen, interpretiert werden (vgl. dazu die Analyse von MARTA in 6.3.3.2). Um Aufgaben wie PS13 adäquat bewältigen zu können, müssen die TK die Genre-Struktur aktivieren und sie mit dem Input vergleichen, um fehlende Elemente zu identifizieren und notwendige Inferenzprozesse zu leiten. Inadäquate Strukturen wie in MARTA lassen darauf schließen, dass der Fokus bei der Aufgabenbearbeitung auf der lokalen Ebene der jeweiligen Vorgaben (wo die unmittelbar notwendigen Ergänzungen auf formaler und semantischer Ebene analysiert und ergänzt werden) gelegen hat, nicht jedoch

die Gesamtsituation in den Blick genommen, und damit keine Diskursdomäne gebildet wurde. Diese Vermutung wird auch durch die Prozessdaten gestützt. Das vorherrschende Muster mit erhöhten Pausen- und Aufgabenerfassungsaktivitäten vor den jeweiligen Vorgaben zeigt auch, dass der Aufmerksamkeitsfokus auf der Ebene der jeweiligen Vorgabe liegt, während Hinweise auf eine ganzheitliche Erfassung der Situation in den Prozessdaten nicht zu beobachten sind. (vgl. 6.2.4)

In Abgrenzung von solchen "oberflächen-intakten" Texten deuten inkohärente und eindeutig mangelhafte Textprodukte auf massive sprachliche Defizite hin, die es den Lernenden nicht ermöglichen, Input korrekt zu interpretieren und die Textproduktion soweit zu kontrollieren, dass organisatorische und pragmatische Minimalanforderungen erfüllt sind.

Während der Großteil der Texte auf inputorientiertes Verhalten schließen lässt, muss für einige Textprodukte doch ein anderes strategisches Verhalten zumindest in Betracht gezogen werden.

1110- Texten könnten Ergebnis eines Verhaltens sein, das sich als „inhaltsorientiertes Schreiben“ charakterisieren lässt. Die Vorgaben dienen den Kandidatinnen als Schlüssel zur internen Konstruktion eines (deklarativ repräsentierten) Situationsablaufs, etwa im Sinne der „Gesamtvorstellung“ von Klein/v.Stutterheim. (vgl. 6.2) In solchen Fällen könnten - zumindest am Beginn der Textproduktion - auch Ansätze globaler Planung eine Rolle spielen. Die Produktmerkmale der Texte (vgl. oben und 6.3.3.3) lassen allerdings vermuten, dass sich die Planung lediglich auf die Ebene des Textinhalts beschränkt (also Planung im Sinne von *content planning* ist; vgl. Hayes/Nash 1996, 43), wohingegen rhetorische Pläne, die die leser- und zielangemessene Ausführung von Sprechakten steuern (im Sinne von Flower/Hayes' *plans to do*, vgl. Flower/Hayes 1980, 44f.), eher unterrepräsentiert sind.

Mit solchen Handlungsplänen (*plans to do*) ist bereits ein drittes Strategiemodell, das eines „kommunikationsorientierten Schreibens“, angedeutet, das einigen wenigen Texten im Korpus zugrundeliegen könnte. Solche Texte sind Resultat eines zugrundeliegenden rhetorischen Plans, der die Abfolge und sprachliche Realisierung von Sprechakten steuert, die geeignet sind, ein bestimmtes kommunikatives Ziel zu erreichen. Solche Pläne basieren auf prozeduralen Wissensstrukturen, die standardisierte Handlungsabläufe und die Konventionen ihrer Ausführung enthalten. (vgl. 3.2.3) Damit besitzen sie das Potential, adäquates und effektives kommunikatives Schreiben zu gewährleisten, indem sie Zugriff auf pragmatisches Handlungswissen gewährleisten, das in der mündlichen Kommunikation ganz selbstverständlich zur Verfügung steht:

When people treat writing as a speech act, they are more likely to draw on many of the well-learned strategies adults use everyday for arguing, explaining, or describing, but which many seem to ignore when they are writing for a class. (Flower/Hayes 1980, 45)

Da keine Prozessdaten vorliegen, die das Vorliegen eines solchen Strategiemodells stützen, sind Vermutungen, ob bestimmten Texten im Korpus solche Schreibprozesse zugrundeliegen, spekulativ. Es ist anzunehmen, dass die verbale Präsenz des Inputs, die die Bedingungen des Schreibens in diesem Aufgabenformat dominieren, eine Konstruktion alternativer Handlungspläne eher verhindert. Mir scheint es aber durchaus möglich, dass es einigen Kandidatinnen gelingt, die äußeren Bedingungen des Inputs mit einem intern konstruierten rhetorischen Plan so zu verknüpfen, dass ein kombinierter Input- Handlungsplan entsteht. In solchen Fällen müssten die Kandidatinnen den Input mit geeigneten Handlungsmustern vergleichen und nach dem Prinzip des Plananschlusses (vgl. Beaugrande/Dressler 1981) mögliche Anknüpfungspunkte als Ausgangspunkt für die Textproduktion nutzen. M.E. liegt das Ergebnis eines solchen geglückten Plananschlusses z.B. in T13 vor. (vgl. 6.3.3.3)

6.6 Mögliche Determinanten von Testverhalten

6.6.1 Der Aufgaben- Input

Es liegt auf der Hand, dass der hohe Anteil an Verbalisierungen im Input dieses Aufgabenformats zu der generell zu beobachtenden Tendenz der Formulierungsübernahmen - oder allgemeiner: Input- Orientierung - beiträgt. Dennoch muss zumindest in Erwägung gezogen werden, dass einige der in 5.2.1 genannten Charakteristika des Inputs einen Einfluss auf das Testverhalten ausüben.

- Verteilte vs. kompakte Vorgaben

Prinzipiell spielt die Anordnung der Vorgaben keine Rolle, wie eigenständig die KandidatInnen ihre Texte organisieren. Sind die Vorgaben aber über den Input- Text verteilt, ist zu beobachten, dass die Bearbeitungen relativ viele (inhaltliche oder sprachliche) Übernahmen enthalten, während bei kompakter Anordnung weniger Input- Text - mitunter überraschend wenig - in die Produktion einfließt. (vgl. 6.1.2) Dies deutet darauf hin, dass die TK ihre Aufmerksamkeit stark auf die für die Produktion unmittelbar relevanten Input- Elemente - also in der Regel die Vorgaben - richten und auf andere Quellen des Inputs nur dann fokussieren, wenn sie explizit - etwa durch die Verweispfeile - darauf hingewiesen werden.

Ob sprachliches Material aus dem Input übernommen wird, ist möglicherweise auch von der sprachlichen Komplexität der Strukturen abhängig. Zum Beispiel wurde das Nomen „Steigung“ in PS 15 nur von einer Kandidatin für die Textproduktion genutzt.

- Länge und Komplexität des Input- Textes

Unter der Voraussetzung, dass die Vorgaben auf den Text verteilt sind, wird ein umfangreicher und ausformulierter Input- Text intensiv als Produktionshilfe genutzt. Dies wird vor allem bei der Bearbeitung von PS 13 in ausführlichen Übernahmen in den Produkten und in langen Phasen simultanen Lesens und Schreibens in den Beobachtungsprotokollen (vgl. 6.2.4) deutlich. Mit diesen besonderen Bedingungen des Inputs lässt sich vielleicht auch erklären, warum relativ viele Bearbeitungen die obligatorische Inferenz, die sich aus der Input- Struktur- Verzahnung ergibt, nicht berücksichtigen. (vgl. 6.3.3.2)

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Rezeption des Input- Textes, je länger und komplexer er ist, desto mehr Aufmerksamkeit bindet, die in der eigentlichen Produktionsphase abgeht. Aus dieser Sicht kann die starke Input- Orientierung bei PS 13 auch als Überlastung der kognitiven Kapazitäten der Schreibenden gedeutet werden, die ja in relativ kurzer Zeit ein Textprodukt hervorbringen müssen, das einer Reihe von sprachlichen und pragmatischen Anforderungen genügen muss.

- Vorgabenformulierung

Wie schon in 7.2.2 erwähnt, kann die Entfaltung des Textinhalts in den elaborierenden Bearbeitungen als Konkretisieren von allgemeinen Informationen charakterisiert werden. Diese Verhaltenstendenz ist mit ziemlicher Sicherheit auf die Formulierung der Vorgaben zurückzuführen, die in der Regel generalisierte Propositionen enthalten. Damit ist nicht nur die Art der Informationsentfaltung vorgezeichnet, sondern auch die Funktion der Vorgaben in der Textorganisation, denn als generalisierte Propositionen erfüllen sie in idealer Weise die Anforderungen von Themasätzen, mit denen Textabschnitte eingeleitet werden können. (vgl. 6.2.2.2)

- Anweisungen

Die Anweisungen haben offenbar einen starken Effekt auf das Verhalten. Dies lässt sich allein daran ablesen, dass Sprechhandlungen, die in einem indirekten Zusammenhang mit den Anwei-

sungen stehen (z.B. impliziert die Anweisung „sich beschweren“ bestimmte genrespezifische Handlungen) von vielen KandidatInnen unberücksichtigt bleiben, während die explizite Zusatzanweisung in PS 18 „Verbesserungsvorschläge zu machen“ in fast allen Bearbeitungen ihren Niederschlag gefunden hat. (Was auch die vielen Bearbeitungen dieses Prüfungssatzes in der 1011-Klasse erklärt). Je genauer die Sprechhandlung anscheinend formuliert wird, desto eher können entsprechende Strukturen in der Performanz erwartet werden. Möglicherweise sind die Lernenden von der Komplexität einer Sprechhandlung wie „Beschwerde“ pragmatisch überfordert; möglich ist aber auch, dass der Fokus von vornherein nur auf den unmittelbaren pragmatischen Kontext, nämlich den des konkreten Sprechakts, dessen sprachliche Realisierung unter Umständen auch im Unterricht erworben wurde, gerichtet ist. Von dieser Tendenz, die pragmatischen Implikationen der Anweisungen kontextuell möglichst eng zu interpretieren, zeugt m.E. auch das Phänomen, dass pragmatisch komplexen Anweisungen wie „sich beschweren“ in vielen Textbearbeitungen mit der performativen Verwendung des sprechaktbezeichnenden Verbs („ich möchte mich beschweren“) Genüge getan wird, im Textverlauf die strukturellen Anforderungen der Beschwerde jedoch unbeachtet bleiben.

6.6.2 Die Aufgabe /Aufgabenkontext

- Thema

Das Thema sollte den Lernenden Gelegenheit geben, geeignete Wissensstrukturen zu aktivieren. Es sollte daher im allgemeinen Erfahrungshorizont der Zielgruppe liegen. Bei der Verteilung der Prüfungssätze fällt auf, dass die (relativ wenig belegten) Bearbeitungen von PS 14 und PS 21 sich - bis auf eine Ausnahme - restlos unter den Default-Texten befinden, während Bearbeitungen der anderen Prüfungssätze über alle Klassen streuen. Möglicherweise waren die Lernenden nicht in der Lage, die spezifische Thematik (in beiden Aufgaben aus dem Bereich Fremdenverkehr/Reisen) produktiv zu nutzen. Auch die relativ spezifischen Inhalte von PS13 könnten erklären, warum nur in einer Bearbeitung die Vorgaben elaboriert wurden. Allerdings spielen in diesem Fall Charakteristika des Inputs auch eine Rolle (s.o.).

Umgekehrt trägt der unmittelbar verständliche dynamische Ablauf von PS15 (Fahrradtour) und der allgemeine thematische Charakter dazu bei, dass Bearbeitungen dieses (allerdings im Korpus überproportional belegten) Prüfungssatzes wesentlich mehr Texte inhaltliche und organisatorische Eigengestaltung aufweisen. Das eigentliche Thema (Fahrrad fahren) spielt dabei vermutlich eine geringere Rolle, als die Möglichkeit aus der Aufgabensituation ein allgemeines Schema

(Tour mit Hindernissen) zu extrahieren.

- Situation

Mit der thematischen Vertrautheit hängt auch zusammen, wie leicht der Ablauf, den die Aufgaben-Situation impliziert, von den Lernenden rekonstruiert werden kann. Während das in PS 15 relativ einfach sein dürfte (und durch die graphischen Elemente unterstützt wird), ist der Ablauf in PS 21 z.B. nicht evident und erschließt sich möglicherweise nur denen, die mit der Abfolge von Reisebuchungen vertraut sind. Die Abfolge der Vorgaben bietet hier keine Hilfe, weil sie an den Input-Text geknüpft ist, der einer anderen Logik als der des Bestell- bzw. Buchungsvorgangs folgt. Die Aufgabe ist somit von hoher kognitiver Komplexität (vgl. den Begriff von Skehan, 4.2.1), durch die Aufmerksamkeit gebunden und die Aktivierung von Wissensschemata verhindert wird.

- Adressat

Möglicherweise ist das Ausmaß von Leserorientierung in den Texten von der Präsenz des Adressaten in der jeweiligen Aufgabenstellung abhängig. Damit ließe sich erklären, warum in Bearbeitungen von PS 15, wo sich die Beschwerde an eine konkrete Person richtet, relativ viele adressatenorientierte Formen zu beobachten sind, während in Texten an den anonymen, institutionalisierten Adressaten von PS 13 direkte Leser-Interaktionen kaum auftreten. Dieser Zusammenhang kann entweder als natürlicher Reflex interpretiert werden, einen konkreten (noch dazu direkt verantwortlichen) Adressaten auch persönlich anzusprechen, er kann aber auch Ergebnis einer bewussten Entscheidung über angemessenes Verhalten in Nähe- und Distanz-Situationen sein.

- Funktionale Relevanz der Vorgaben

Wie in 5.2.4 und 6.3.3.2 argumentiert wurde, erfüllen die Vorgaben funktionale Positionen der Genre-Struktur. Sind die Aufgabenformulierungen nicht ganz deckungsgleich mit den situativen Gegebenheiten, dann entstehen semantische Lücken, die an die Testkandidaten spezifische Anforderungen stellen, indem sie entsprechende Inferenzen ziehen und diese bei der Vertextung berücksichtigen müssen. Allerdings ist die funktionale Relevanz der Vorgaben in den untersuchten Aufgaben unterschiedlich gut nachvollziehbar. Zum Beispiel ist nicht unmittelbar plausibel, welche Rolle einem überfüllten Zugabteil - wie in der 1.Vorgabe in PS 14 - in einer Beschwer-

de an den Reiseveranstalter zukommen soll oder in welcher Hinsicht die Tatsache, dass die Strecke für Kinder zu schwierig ist (PS 15), beschwerderelevant für den Autor ist, der lediglich festgestellt hat, dass die Strecke leicht ist. In den entsprechenden Bearbeitungen ist häufig zu beobachten, dass argumentative Strukturen entstehen, indem versucht wird, unmotivierte Input-Details nach dem Prinzip der Sinnkonstanz in eine Gesamtvorstellung zu integrieren. Können jedoch keine plausiblen Beziehungen zwischen den Input-Elementen und dem Beschwerdekonzzept gefunden werden (wie offensichtlich in PS 14), wird Input in der Regel in den Text übernommen und nicht weiter oder nur lokal - etwa durch angefügte Evaluationen - verarbeitet.

- Relevanz der Kommunikationsziele

Relevanz dürfte nicht nur auf der Detail-Ebene des Inputs, sondern auch hinsichtlich des globalen Kommunikationsanlasses eine Rolle spielen. In 6.3.2 führte die Äußerung von Katarzyna anschaulich vor Augen, dass die mitunter äußerst schwache Motivationsgrundlage für einen Kommunikationsakt wie den der Beschwerde (und damit die Künstlichkeit der Aufgabe) von den Lernenden durchaus realistisch eingeschätzt wird. Funktionaler Gebrauch von Sprache kann aber nur in dem Maße erwartet werden, wie die Aufgabe Voraussetzungen einer realistischen Kommunikationssituation erfüllt und dies auch von den Kandidatinnen so wahrgenommen wird. Kann keine realistische Handlungsperspektive identifiziert werden, ist zunehmend damit zu rechnen, dass vorgefertigte Textelemente aufgrund ihrer losen thematischen „Eignung“ für die Realisierung bestimmter Strukturelemente ausgewählt werden, ohne dass leserorientierte Strategien und eine funktionale Evaluation von sprachlichen Mitteln einbezogen werden.

- Genre- Variation

Allgemein entsteht bei der Durchsicht des Textkorpus der Eindruck, dass ein Teil des dort belegten sprachlichen Materials als vorgefertigte Strukturen erlernt und eingesetzt wurde. Dies ist gerade bei einer stark durch sprachliche Konventionen geprägten Textsorte wie die des formellen Briefs als Lernziel durchaus zweckmäßig, wird aber dann problematisch, wenn zum Teil genrespezifische Ausdrücke unreflektiert zur Bearbeitung von Prüfungssätzen verwendet werden, die ein anderes Genre verlangen. Vor allem in Texten zu PS 18 konnte beobachtet werden, dass z.B. bestimmte evaluative Formeln aus dem Beschwerdekonzext zur Vertextung einer konstruktiven Rückmeldung herangezogen werden, wo sie notgedrungen deplaziert und dysfunktional wirken. (vgl. 6.4.3) Solch schematisches Verhalten kann als individuelles Verhalten, das auf mangelhafte

strategische und funktionale Kompetenz schließen lässt, nur aufgedeckt werden, wenn der Test variable Anforderungen an die entsprechenden Kompetenzbereiche stellt. Aus dieser Perspektive ist es m.E. nach problematisch, wenn in einem Subtest zum kommunikativen Schreiben eine Situation (wie im vorliegenden Fall die Beschwerde) überbetont wird. Auf den Aspekt der unzureichenden Repräsentativität soll in 7.3 noch näher eingegangen werden.

6.6.3 Die Lernenden

Es kann davon ausgegangen werden, dass Verhaltensvariation nicht nur durch Aufgabencharakteristika, sondern auch durch Charakteristika der Lernenden selber beeinflusst ist. Überlegungen zu solchen Einflüssen sind im Rahmen der vorliegenden Untersuchung notwendigerweise spekulativ, trotzdem scheint es mir sinnvoll, mögliche individuelle Determinanten in die Interpretation der Ergebnisse einzubeziehen.

- **Allgemeine Einstellungen**

Motivation und Zielsetzungen in der Testsituation unterscheiden sich naturgemäß von realen Kommunikationssituationen. So gesehen sind dem Bestreben, authentisch zu testen, allein durch den Test Grenzen gesetzt. Sich in einer Situation wie in einer anderen zu verhalten („als ob“) erscheint vielen TestkandidatInnen unnatürlich. Dass sie ihr eigenes Verhalten im Test als nicht-real wahrnehmen, kommt in den z.T. übertriebenen Zielformulierungen der Briefe zum Ausdruck. (vgl. 6.3.2) In Katarzynas distanzierender Äußerung zum eigenen Produkt kommt gut zum Ausdruck, dass für sie eigene Akzeptabilitätsstandards für die Prüfungskommunikation existieren, die sich von denen realer Kommunikation unterscheiden:

Ja. Aber ich denke sowieso dieser Brief ist nicht so Also ein bisschen kindlich ich denke. Denn ich kenne nicht so gut deutsch und mir ist schwer alles was ich wollte auf Deutsch schreiben und deswegen ich habe geschrieben was ich habe geschrieben und ich denke das ist ein bisschen komisch zum Lesen dann und zum Verstehen jemand liest das später Aber das ist nur Prüfung und das geht (KAT)

- **Weltwissen**

Es scheint plausibel (und konsistent mit Beobachtungen im alltäglichen FSU), dass der Effekt der thematischen Vertrautheit (s.o.) durch die individuellen Wissensressourcen der Lernenden aufgefächert wird. Der individuelle Effekt kommt wahrscheinlich umso mehr zum Tragen, je spezifischer und weniger zugänglich das Thema bzw. der Situationsablauf ist. Dies ist vermutlich auch der Grund, warum es keine ganz homogenen Aufgabeneffekte gibt und sich auch für

kognitiv relativ schwierige Aufgaben wie in PS 21 immer auch eigenständige und sprachlich souveräne Bearbeitungen wie T.25 (vgl. 6.2.3) finden lassen.

Unabhängig vom Thema stellt sich aber bei der Überprüfung von Sprachkenntnissen im Kontext formeller Korrespondenz das Problem, dass diese Anwendungsdomäne m.E. mehr als andere Bereiche mit sozialen Regeln und Normen verbunden ist. Daraus ergibt sich, dass - um die spezifischen Kommunikationsziele zu erreichen - die Lernenden über relativ große Ressourcen an Weltwissen verfügen müssen, die einerseits kulturspezifisch, andererseits aber auch entwicklungsbedingt sind. (vgl. 3.2) Um sich zu beschweren, müssen sie nicht nur theoretisch wissen, in welchem normativen gesellschaftlichen Rahmen diese Handlung eingebettet ist, sondern auch auf ein konkretes Erfahrungswissen zurückgreifen können. Es darf angenommen werden, dass diese Voraussetzungen weder bei Lernenden aus kulturell fernen Herkunftssprachen der Fall ist, noch bei adoleszenten Lernern aus kulturell nahen Gebieten. Angesichts des hohen Anteils an Texten im Korpus, die von Schülern aus dem Mittelschulbereich stammen, ist daher zu überlegen, ob das Alter der Testkandidaten nicht eine maßgebliche - und von den TesterstellerInnen möglicherweise unterschätzte - Determinante für die im Textmaterial zu beobachtende geringe Interaktivität ist.

- Sprachwissen

Da Testverhalten Ergebnis metakognitiver Strategien wie z.B. Evaluation der eigenen Ressourcen ist, ist anzunehmen, dass die Selbsteinschätzung der Lernenden zu einem nicht unwesentlichen Teil zu einem bestimmten Verhalten beiträgt. So werden sie sich eher für eine stark input-orientierte Strategie entscheiden, wenn die zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel als nicht ausreichend für bestimmte Zielsetzungen bewertet werden. Das ist vermutlich mit ein Grund, warum sich in der Gruppe der 0000-Texte besonders viele sprachlich unzureichende Texte finden, die auf eher schwach ausgeprägte Sprachkenntnisse schließen lassen.

Umgekehrt werden Lernende ein autonomes Vertextungsverhalten eher wählen, wenn die eigenen sprachlichen wie außersprachlichen Ressourcen als ausreichend genug eingestuft werden, dass diese Strategie zum Erfolg führen kann. Dies schließt nicht aus, dass solchen metakognitiven Entscheidungsfindungen auch Fehleinschätzungen zugrundeliegen können, was in der Folge zu sprachlich unangemessenen Performanzen führt. Möglicherweise lässt sich darauf die sprachlich heterogene Gruppe der 1111-Texte zurückführen.

6.7 Probleme der Bewertung

Im Unterschied zu objektiven Testformaten ist die Bewertung integraler Bestandteil performanzbasierter Methoden. Wie in Kap. 1.3 dargelegt, liegt der Fokus auf der Qualität der Antwort (*focus on response*); das Antwortverhalten selbst ist damit Grundlage für die Einschätzung der Fremdsprachenkenntnisse. Nach den Grundsätzen des interaktionistischen Ansatzes sind Kenntnisse jedoch durch den Kontext, in dem sie erhoben werden, zusätzlich spezifiziert. In der Bewertung sollte daher - neben sprachlichen Kriterien - auch kontextrelevantes Verhalten berücksichtigt werden.

Merkmale der Aufgaben-Interaktion sind zum Teil in den Bewertungskriterien implementiert, zum Teil werden sie von den Prüfern implizit miteinbezogen. Der Zusammenhang zwischen Interaktion und Beurteilung ist aber nicht trivial. Es lassen sich mindestens drei Aspekte voneinander unterscheiden:

- Nicht unmittelbar konstruktrelevant ist der Zusammenhang dort, wo die TK inhaltliche (oder andere) Beschränkungen erfüllen müssen, deren Beachtung oder Nicht-Beachtung aber keine direkten Rückschlüsse auf die Kompetenz erlauben. Die Bewertungskriterien des ÖSD sehen z.B. Punkteabzüge für die Nicht-Erfüllung der vorgeschriebenen Textlänge und Vorgabenbearbeitungen vor. Es handelt sich hier um den Versuch, einen Standard für die Aufgabenbearbeitung einzuführen, der selbst kein Beurteilungs-Kriterium darstellt, aber Voraussetzung für die Vergleichbarkeit der zu beurteilenden Performanzen ist.
- Er hat dort unmittelbar konstruktrelevante Bedeutung, wo die Aufgaben-Interaktion Voraussetzung für zu überprüfende Kenntnisse und Fähigkeiten ist. Um z.B. „Kommunikative Angemessenheit“ beurteilen zu können, muss davon ausgegangen werden, dass sich die TK zumindest bemüht haben, auf kontextrelevante Aspekte der Aufgabe wie Adressat oder Ziel einzugehen.
- Von expliziter oder impliziter Berücksichtigung von Interaktion bei der Bewertung sind mögliche „intrinsische“ Zusammenhänge zu unterscheiden, wenn Prüfer etwa annehmen, dass geringe Elaboration ein Indikator für mangelnde Sprachkenntnisse ist. Solche Annahmen sind nicht in den Bewertungskriterien enthalten, aber Teil des subjektiven Wissens der Prüfer über den Zusammenhang von Performanz und Kompetenz.

Es kann angenommen werden, dass in der Prüfungs- bzw. Prüferrealität alle diese Aspekte als Totalität eine Rolle spielen, aber wahrscheinlich nicht immer bewusst angewendet und differenziert werden. Allerdings zeigt eine oberflächliche Analyse der Punktwerte in den einzelnen Be-

wertungskategorien (vgl. Kap.5.1.), dass sprachlich-formale Kriterien die Gesamtbeurteilung dominieren.

Tab. 6.13: Punktwerte nach Bewertungskategorien für Aufgabe 1 und Aufgabe 2

Nr.	Aufgabe	KA	Text	Lexik	F.R.	Ges.	KA	Text	Lexik	F.R.	Ges.
1	0	2	2	3	2	9	1	2	3	2	8
2	1	2	3	3	2	11	1	3	3	1	8
3	1	2	2	3	3	11	0	1	5	5	11
4	1	3	3	4	3	14	2	3	4	4	13
5	0	2	3	4	3	12	0	3	4	3	10
6	0	2	2	3	3	10	2	2	4	4	12
7	1	3	1	1	2	8	2	1	0	1	4
8	0	2	2	2	2	8	0	0	0	0	0
9	1	3	3	4	4	15	2	3	5	5	15
10	0	2	2	1	2	7	2	2	2	2	8
11	0	2	3	3	2	10	1	2	1	1	5
12	0	3	3	3	3	12	2	3	5	5	15
13	1	2	3	4	4	14	2	3	4	4	13
14	0	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12
15	0	2	3	5	4	14	2	3	5	4	14
16	-1	3	2	2	0	0	1	2	1	0	4
17	0	3	3	4	3	13	1	3	5	4	13
18	0	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5
19	1	3	3	3	3	13	2	2	4	3	11
20	0	2	1	1	1	5	1	0	2	1	4
21	0	2	3	3	3	11	2	3	4	4	13
22	0	3	2	2	1	8	1	2	3	2	8
23	0	2	3	3	3	11	2	3	4	3	12
24	-1	1	2	3	3	8	2	2	3	2	9
25	0	3	3	3	4	13	1	3	5	4	13
26	0	3	2	3	2	10	1	1	4	2	8
27	1	2	2	3	2	10	1	1	3	2	7
28	0	3	3	3	4	13	2	3	4	5	14
29	0	3	3	4	3	13	2	3	5	4	14
30	0	2	2	2	2	8	2	3	4	2	11
31	0	1	2	3	2	8	1	2	3	2	8
32	0	3	3	3	3	12	0	3	4	5	12
33	1	3	3	4	4	15	2	3	5	5	15
34	0	3	3	4	4	14	1	3	5	4	13
35	1	3	3	4	2	13	2	3	5	4	14
36	0	2	2	3	3	10	2	3	4	4	13
37	0	3	2	3	2	10	2	3	2	4	11
38	1	3	3	3	3	13	2	3	5	3	13
39	0	3	3	3	3	12	2	3	5	4	14
40	0	3	3	3	4	13	2	2	4	4	12
MW		2,45	2,5	3	2,68	10,7	1,5	2,35	3,58	3,05	10,48
Mwgew		0,82	0,83	0,75	0,67	0,72	0,76	0,79	0,72	0,62	0,7
Median		3	3	3	3	11	2	3	4	3,5	12
Stabw		0,64	0,64	0,88	0,97	3,1	0,72	0,89	1,41	1,47	3,7

Die Punkte für „Formale Richtigkeit“ (in der Tabelle „F.R.“) weisen die größte Varianz (0,97 bei Aufgabe 1) und den höchsten Schwierigkeitsgrad (vgl. den gewichteten Mittelwert von 0,67 bei Aufgabe 1) auf, während „Kommunikative Angemessenheit“ und „Text/Textaufbau“ in den seltensten Fällen wirklich streng beurteilt werden und über die Texte hinweg auch einen geringen Schwierigkeitsgrad besitzen (gew. MW 0,82 und 0,83). Dieser Befund bestätigt sich auch, wenn man die Beurteilungen mit einem objektiven Maß wie einem Fehlerindex in Beziehung setzt.

Tab. 6.14: Korrelation Gesamtpunkte- Fehlerindex

		Punkte	Fehlerindex
Punkte	Korrelation nach Pearson	1,000	- 0,728**
	Signifikanz		0,00
	N	40	40
Fehlerindex	Korrelation nach Pearson	- 0,728**	1,000
	Signifikanz	0,00	
	N	40	40

Die hohe Korrelation mit der Gesamtbeurteilung zeigt, dass die Fehlerwahrnehmung offenbar einen dominanten Einfluss ausübt. Da „Lexik“ und „Formale Richtigkeit“ mehr als die Hälfte der Gesamtpunkte ausmachen (8 von 15) ist dies angesichts des signifikant höheren Schwierigkeitsgrads dieser Kriterien auch zu erwarten. Teilt man den Gesamtpunktescore in die Bewertung eher kommunikativer Merkmale („Kommunikative Angemessenheit“ + „Text“) und formalsprachlicher Merkmale („Lexik“ + „Formale Richtigkeit“), so zeigt sich, dass die formalsprachliche Bewertung wie zu erwarten mit dem Fehlerindex korreliert, aber auch die Punktescores für die „kommunikativen“ Kriterien signifikant mit der Fehleranzahl zusammenhängen.

6.15: Korrelation Teilpunkte- Fehlerindex

		Fehler	Komm.	Form.
Fehler	Korrelation nach Pearson	1,000	- 0,448	- 0,782
	Signifikanz		0,004	0,000
	N	40	40	40

Diese Ergebnisse sind angesichts der geringen Fallzahl natürlich nur eingeschränkt gültig, weisen aber immerhin eine Tendenz auf, was den Einfluss von Fehlern betrifft.

Die durchschnittlichen Punktwerte in den einzelnen Klassen zeigen darüber hinaus, dass 0000-Texte deutlich schlechter bewertet werden als Texte anderer Klassen. Nicht elaborierte Texte mit ausreichender Situierung (1000) weisen jedoch schon die zweitbeste durchschnittliche Punktezahlanzahl auf. Mit zusätzlichem Vertextungsaufwand sinkt die durchschnittliche Bewertung dann wieder, eine Tendenz, die nur durch 1110- Texte durchbrochen wird. (vgl. Tab. 6.11)

Gegenläufig zur Bewertung verhält sich der Fehlerindex, der bei den 0000- Texten relativ hoch

ist, weit geringer bei den situierten Transfer- Texten, und mit zunehmender Interaktivität wieder ansteigt, wiederum mit Ausnahme der 1110- Texte.

Interaktivität geht also - zumindest auf Basis dieser schmalen Datengrundlage - nicht mit höherer Bewertung einher. Die Fehlerhäufigkeit bietet sich hier wieder - konsistent mit den Korrelationsergebnissen - als dominanter Effekt zur Erklärung für das Bewertungsverhalten an. Darüberhinaus scheint es einen schwachen Zusammenhang zwischen Interaktivität und Anfälligkeit für Fehler zu geben (vgl. die Klasse der 1111- Texte), der sich möglicherweise aus erhöhten sprachlichen und kognitiven Anforderungen bei zunehmend höherrangigen Verarbeitungs- und Vertextungsprozessen erklären lässt. Dies würde bedeuten, dass bei der Bewertung der Fokus auf die Fehlerhaftigkeit andere Textcharakteristika systematisch aus dem Bewertungsfokus verdrängt und somit Texte, die aufgrund inputnaher Verarbeitung ein geringeres Fehlerrisiko eingehen, bevorteilt werden.

Auffallend ist, dass die Fehlerhäufigkeit der 0000-Klasse diese Erklärung nicht stützt. (Der ebenfalls abweichende Fehlerindex der 1110- Texte soll hier aufgrund der geringen Fallzahl nicht berücksichtigt werden.) Offenbar deutet dieses Ergebnis darauf hin, dass es zumindest für eine bestimmte Gruppe von TK einen intrinsischen Zusammenhang zwischen Interaktivität und Kompetenz gibt. Verhältnismäßig viele der reinen Transfer- Texte weisen Textstrukturen auf, die z.B. aufgrund unzulässig kontrahierter Vorgaben oder anderer Merkmale, die auf eine ungenügende Verarbeitung hinweisen (Verarbeitungstiefe i ; vgl. 6.1.) semantisch nicht interpretierbar sind. Eine kontextuell adäquate Verarbeitung scheidet hier an unzureichenden produktiven Fertigkeiten, möglicherweise aber schon an einer unzulänglichen Rezeption des Aufgaben- Inputs, was auf eine sprachliche Überforderung der Kandidaten schließen lässt.

Die Standardabweichung der Bewertungen in den beiden Default- Klassen ist geringer als in der Klasse elaborierter Texte. In dieser Klasse gibt es also eine größere Variation an Punktescores. Dies kann unterschiedlich gedeutet werden: Entweder sind Texte in dieser Klasse tatsächlich heterogener (die Standardabweichung des Fehlerindex weist allerdings nicht darauf hin) oder das Bewertungsverhalten der Prüfer ist heterogener. Letzteres lässt theoretisch auf mangelnde Interrater- Reliabilität schließen, für die es in diesem Fall allerdings keine direkte Evidenz gibt, weil die ÖSD- Prüfer zwar paarweise, aber kooperativ bewerten, somit voneinander unabhängige Bewertungen nicht zur Verfügung stehen. Prinzipiell scheint es aber plausibel, dass Texte mit zunehmender Interaktivität die Prüfer mit zunehmend komplexen Informationen konfrontieren, die

der Grund für möglicherweise voneinander abweichende Prüferreaktionen sein könnten. Die verbalen Deskriptoren in den Bewertungsanleitungen decken sich nicht immer mit der Fülle empirischer Merkmale; sie lassen entweder zu großen Interpretationsspielraum oder reduzieren das Konstrukt auf unzulässige Weise. So wird die Kategorie „Kommunikative Angemessenheit“ z.B. durch die korrekte Realisierung der Textformalia und situationsadäquater Sprache definiert, in der Praxis (wie sie im Prüfertraining auch vermittelt wird) steht aber das erste Kriterium eindeutig im Vordergrund. Ebenso wird die Kategorie Text auf das Vorhandensein von „Fehlern“ (die in der Korrektur vermerkt sein müssen) reduziert, womit m.E. das Konzept dieser linguistischen Beschreibungsebene unzulässig verkürzt wird.

Daraus lässt sich ein generelles Problem ableiten: Kriterien wie Angemessenheit und Texthaftigkeit können nicht naiv beurteilt werden; sie sind zum geringsten Teil im Text manifest vorhanden, sondern bereits Interpretationskonstrukte, zu deren Herstellung der Leser auch externe Informationen und Wissensbestände heranziehen muss.⁶⁷ In der Regel geht der Rezipient nach dem Prinzip der „Sinnkonstanz“ (Hörmann 1978) von der Annahme aus, dass der Text verständlich ist und notfalls verständlich gemacht werden muss. Dass Prüfer völlig von diesem normalen Leseverhalten absehen können ist eher unwahrscheinlich. Ihnen steht mit der Kenntnis der Aufgabe und einer meist großen Anzahl von Aufgabenbearbeitungen, die bereits gelesen und bewertet wurden, vielmehr eine wesentlich größere Informationsbasis zur Interpretation und Herstellung von Sinn zur Verfügung als einem "authentischen" Leser. Unter diesen Bedingungen ist es wahrscheinlich, dass Prüfer Inkohärenzen und kommunikative Unangemessenheiten übersehen, weil mit jeder weiteren Aufgabenbearbeitung, die zur Bewertung ansteht, diese vor dem Hintergrund eines zunehmend dichterem Interpretationskonstrukts rezipiert wird. Dies ist möglicherweise auch ein Grund für die geringe Varianz der Bewertung in den Kategorien „Kommunikative Angemessenheit“ und „Text“ und die Fokussierung auf die am leichtesten zugänglichen und beurteilbaren Merkmale - die Fehler.

Angesichts unterschiedlicher Fehlerquellen ist es fraglich, ob auf der Basis dieser Performanzen Texte mit einer 0000- Ausprägung mit 1111- Texten (die ähnlich viele Fehler haben) verglichen werden können. Dieses Problem erscheint umso relevanter, wenn man bedenkt, dass sprachliche Korrektheit für die Bewertung eine nicht unbedeutende Rolle spielt. Daraus ergibt sich auch ein Problem der Interpretierbarkeit von Testergebnissen. Wie man an der Tabelle sieht, streuen gleiche Bewertungen über fast alle Klassen. Die Bewertung gibt somit nur ungenügend Auskunft

67 Vgl. dazu die Unterscheidung zwischen „expliziter“ und „impliziter“ Kohärenz (Hellman 1995,194).

über die tatsächlichen Qualitäten des Textprodukts. Zehn Punkte können z.B. bedeuten, dass die Lernenden einen Text mit dem Merkmalsmuster 0000 oder 0001 oder 0010 oder 1011 oder 1111 produziert haben (vgl. Tab. 6.11 in Kap. 6.5.2). Je nach Produktqualitäten kann der Wert also Verschiedenes bedeuten, was die sprachliche und strategische Kompetenz der betreffenden KandidatInnen betrifft.

7 Diskussion der Ergebnisse: Interaktivität, Validität und Authentizität

Im Folgenden sollen die empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Fragestellungen im Detail diskutiert werden. Dies betrifft die drei in Kap. 3.3 dargestellten Fragekomplexe:

- Interaktivität: Welches strategische Verhalten setzen die TK ein? (3.3.1)
- Konstruktvalidität: Welche Schlüsse lassen sich daraus hinsichtlich der Sprachkompetenz ableiten? (3.3.2)
- Authentizität: Inwieweit können Testergebnisse auf eine reale Anwendungsdomäne generalisiert werden? (3.3.3)

Die Fragestellungen liefern dabei einen zunehmend weiteren Interpretationshintergrund. Im Mittelpunkt steht die individuelle Interaktivität der Lernenden mit der Aufgabe (7.1 in Beantwortung des Fragenkomplexes in 3.3.1). Davon ausgehend sollen weiterführende Überlegungen gemacht werden, die allgemeinere Fragestellungen wie das zugrunde liegende Wissen (7.2 bzw. 3.3.2) und den Voraussagewert der Ergebnisse (7.3 bzw. 3.3.3) betreffen.

7.1 Testverhalten und Interaktivität

Der Interaktivität der TK gilt das Hauptaugenmerk der vorliegenden Untersuchung. Dies steht in Einklang mit dem zentralen Stellenwert, den Bachman/Palmer diesem Kriterium in der Gesamtevaluation eines (kommunikativen) Tests zumessen. (vgl. die Grafik in 2.2.3.5) In 3.3 wurde Interaktivität zunächst als das Ausmaß konzipiert, in dem Lernende aus den Testanweisungen die Situation rekonstruieren und ihren Diskurs daraus entwickeln. In Abgrenzung zu formal orientierten Transfer-Strategien wurde diese Art der Textproduktion als Texten bezeichnet. Texten wurde vor dem allgemeineren theoretischen Hintergrund des Interaktionismus dahingehend präzisiert, dass es sich durch eine stärkere Einbeziehung metakognitiver Strategien auszeichnet. (vgl. 3.3.1) Es handelt sich dabei um übergeordnete Evaluations-, Zielsetzungs- und Planungsstrategien, die die Voraussetzung für aktuelle auf bestimmte Situationen zugeschnittene Kommunikationsstrategien sind. (vgl. 2.2.3.4) Der Frage, inwieweit die vorangegangene Untersuchung Anhaltspunkte für solche metakognitiven Strategien liefert (Fragekomplex a), widmet sich der erste Teil des Kapitels, bevor auf Aufgaben und individuelle Charakteristika als mögliche Determinanten von strategischem Verhalten (Fragekomplexe b) und c); vgl. 3.3.1) eingegangen wird.

Transfer vs. Textstrategien

Die in der Synopse der Detailanalysen identifizierten globalen Verhaltensmuster (input-orientiertes, inhaltsorientiertes und kommunikationsorientiertes Schreiben) legen nahe, diese Muster mit unterschiedlicher Bereitschaft oder Fähigkeit der Lernenden, den Situationskontext in die Textproduktion einzubeziehen, in Zusammenhang zu bringen. Da hiermit unterschiedliche Interaktivitätsniveaus unabhängig von den Aufgaben anzusetzen wären, lassen sich aus den Textprodukten des Korpus keine einheitlichen Aussagen über die Interaktivität ableiten.

So liefern inputorientierte Texte keine Hinweise, dass metakognitive Strategien für die Textproduktion eine besondere Rolle gespielt haben. Aus der Analyseperspektive Aufgabe - Text ist evident, dass diese Texte - die Bezeichnung "inputorientiert" deutet es schon an - Ergebnis eines Aufgaben-Transfers sind. Das geringe Ausmaß an eigenem Text in diesen Texten lässt darauf schließen, dass Planung - zumindest auf höheren Ebenen der Textverarbeitung - nur eine marginale Rolle spielt. Die fehlenden Elaborationen machen inhaltliche Planung überflüssig und auch die Planung globaler Aspekte des Diskurses ist angesichts der Anlehnung an die Organisation des Inputs auszuschließen. Wie schon in 6.5.4 erwähnt, wird der Aufgaben-Input von den TK als bereits zur Verfügung stehender exteriorisierter Plan behandelt, der nur noch durch formale Modifikationen in korrekte Sprache übergeführt werden muss. Planung ist daher weitgehend durch die Rezeption des Inputs ersetzt. In den Prozessdaten spiegelt sich das in den - über weite Strecken die Produktion beherrschenden - Rezeptions-Schreib-Phasen wider und in regelmäßig zu beobachtenden Pausen vor der jeweiligen Vorgaben-Bearbeitung, die offenbar der Input-Rezeption dienen. Planung scheint eher auf hierarchisch niedrige Verarbeitungsebenen beschränkt zu sein, also vor allem auf formale Aspekte, die auch in den Retrospektionsprotokollen vorwiegend verbalisiert werden. Somit lässt sich auf ein Schreiben schließen, dass sich prozessual als Ausformulierung bzw. Ergänzung eines manifest vorliegenden Plans charakterisieren lässt.

Der geringe Stellenwert von Planungsprozessen lässt vermuten, dass auch Bewertungsprozesse eine untergeordnete Rolle spielen, da nach dem Produktionsmodell von Bachman (1990) bzw. Faerch/Kasper (1983) eine Evaluation der Situation bzw. der eingesetzten Mittel eine moderierende Funktion im Vorfeld von Planungsaktivitäten zukommt. Diese Annahme wird durch die Retrospektionsprotokolle gestützt, die meist Verbalisierungen zu lexikalischen, morphologi-

schen und syntaktischen Problemen aufweisen, wohingegen Überlegungen zur Leser- und Situationsadäquatheit sehr selten sind. Bewertungen scheinen somit auf dekontextualisierte Aspekte der sprachlichen Ressourcen bzw. der schon produzierten Sprache beschränkt zu sein. Soweit scheint sich zu bestätigen, dass inputorientierten Texten ein Produktionsprozess zugrunde liegt, der konstitutive pragmatische Aspekte ausblendet, die in der Spezifikation des ÖSD und der theoretischen Spezifikation als relevant gesetzt werden: Analyse von Ziel und Adressat; Kooperation mit dem Leser, Planen und Linearisieren von Aktivitäten; etc. (vgl. Kap. 3.1 und 3.2) Ein wichtiger Analyse-Ansatz dieser Untersuchung bestand darin, die Interaktion mit dem (Situations-)Kontext mit Hilfe der Genre-Strukturen (die ja in der Theorie von Halliday eine direkte Entsprechung zur Konfiguration des Situationskontextes darstellen) zu evaluieren. (vgl. 4.3) Betrachtet man inputorientierte Texte aus dieser Perspektive so fällt auf, dass sie das generische Potential von Beschwerdebriefen größtenteils erfüllen. In den meisten Fällen gelingt es Lernenden also, funktional adäquate Beschwerdebriefe zu schreiben. Widerspricht dies dem Befund des Aufgaben-Transfers? Oder bedeutet das, dass Sprache auch ohne metakognitive Strategien mit ihren situativen Bedingungen in Einklang zu bringen ist?

Zweiteres mag plausibel erscheinen, wenn man bedenkt, dass Genre-Schemata die Funktion zukommt, "ready-made-plans" (vgl. Faerch/Kasper 1983) bereitzustellen, die die Bewältigung rekurrenter Situationen mit vorgefertigten Mustern erlauben. In natürlicher Kommunikation können solche Muster jedoch flexibel auf aktuelle Situationen angewendet werden, indem der Diskurs durch optionale Genre-Elemente auf spezifische kontextuelle Anforderungen zugeschnitten werden kann. Solch ein dynamischer Umgang mit Schemata setzt jedoch eine eingehende Situationsevaluation voraus. Für natürliche Kommunikation, und insbesondere für Kommunikation in Distanzsituationen, kann also angenommen werden, dass Kontextbewertung, Schemarealisierung und Planung eng ineinandergreifen.

Inputorientierte Textproduzenten in der Testumgebung scheinen hingegen von der einfachen Annahme auszugehen, dass im Test-Input (und speziell durch die Vorgaben) die obligatorischen Elemente des Genre-Schemas (in der Regel die Mangelbeschreibung) erschöpfend beschrieben sind. Diese Zuordnung des Inputs zum Genre-Schema kann als Bewertungsstrategie aufgefasst werden, die auf Testumgebungen beschränkt ist und sich vom dynamischen Schema-Gebrauch in natürlichen Situationen deutlich absetzt. Sie ist daher als Teststrategie einzustufen.

Diese Default-Annahme, die viele TK machen, wird in den meisten Prüfungs- und Übungssätzen durch die Aufgabenkonstruktion gestützt, denn in den Übungs- und Prüfungssätzen des

Korpus decken sich die Vorgaben meistens tatsächlich mit den obligatorischen Elementen des Genres. Dies könnte erklären, wie ein Schreibprozess zu funktional adäquaten Produkten führt, ohne dass vorher eine Bewertung des Kontextes vorgenommen werden musste.

Unzureichende Bewertungs- (und Planungsstrategien) treten nur dort auf der Produktebene zu Tage, wo die Aufgabenkonstruktion die Default- Annahme nicht (vollständig) stützt, wo also der Input nicht mit der Genre- Struktur kongruent ist und die Vorgaben "Lücken" aufweisen, die von den TestkandidatInnen um adäquate kontextuelle Inferenzen (vgl. 6.1.1.4) eigenständig ergänzt werden müssen (vgl. 5.2.4). Vor diesem Hintergrund zeigt sich oft erst auf den zweiten Blick, dass scheinbar "korrekte" Texte – zumindest in diesem Punkt – pragmatisch dysfunktional sind, insofern als notwendige argumentative Elemente fehlen.

Allerdings lassen sich solche Textmängel nicht in allen Texte beobachten, die Charakteristika von Input- Transfer aufweisen. Häufig werden fehlende Strukturteile korrekt inferiert, was darauf hinweist, dass in diesen Fällen die Situation den Lernenden präsent ist und sie bei Bedarf Bewertungs- und Zielsetzungsstrategien einsetzen, um mögliche Mängel zu vermeiden. Transfer schließt also "pragmatic mapping" im Sinne von Oller 1978 (vgl. 2.2.3.5) nicht aus. Dies scheint in Widerspruch zu dem in 1.2 dargestellten Verständnis von Authentizität (das auch dieser Arbeit zugrunde liegt) zu stehen, demnach eine Lerner- Aufgaben- Interaktion authentischen Sprachgebrauch sicherstellt (vgl. das Zitat von Bachman in 1.2). Sind die Aufgaben also doch authentisch im Sinne einer Lerner- Aufgaben- Interaktion? Die Lernenden führen offenbar in vielen Fällen einen Abgleich zwischen Situation und Input durch, reagieren aber nur dann mit zusätzlicher Verarbeitung und Produktion (die einem authentischen Sprachgebrauch nahe kommt), wenn ein unvollständiger Aufgaben- Input eine Reaktion notwendig macht. Es scheint, dass Bewertungs- und Zielsetzungsstrategien in solchen Fällen eher bei der Aufgaben- Rezeption angesiedelt sind, aber gerade nicht in natürliche Produktionsprozesse münden, solange die Lernenden feststellen, dass die Kongruenz zwischen Situation und Aufgaben- Input ausreicht, um mittels Input- Transfer adäquate Texte zu produzieren.

Beobachtungen, inwieweit Situationsbewertungen bedarfsweise in ein Transferverhalten einbezogen werden, konnten allerdings nur an solchen Prüfungssätzen gemacht werden, wo die Genre- Struktur durch den Input nicht vollständig definiert ist. Überall dort, wo die Aufgaben- Struktur (also hauptsächlich die Vorgaben) mit der Schema- Struktur des Genres identisch ist, können adäquate Produkte durch Transfer zustande gekommen sein, was ein mechanisches und formorientiertes Abarbeiten von Vorgaben bedeuten kann; es kann aber auch nicht ausgeschlos-

sen werden, dass die Lernenden die Situation eingehend rezipiert haben und den Transfer im Abgleich mit den Bedingungen der Situation durchführen. Der genre-theoretische Ansatz, der die methodologische Grundlage der Studie bildet, lässt also in nur sehr begrenztem Ausmaß Aussagen über die Interaktivität der Lernenden zu. Diese scheinbare Unzulänglichkeit der Untersuchung ist aber letzten Endes auf Eigenschaften der Aufgabenkonstruktion zurückzuführen, weil der Situationskontext nicht in Form eigenständiger Elaborationen im Text manifest werden muss. Sie ist damit m.E. auch eine Unzulänglichkeit des Tests und damit ein Problem für die Praxis des ÖSD, weil die Aufgaben keine wirkliche Kontrolle konstruktirrelevanter Strategien zulassen (obwohl diese im Bewertungsschema vorgesehen sind). Ein Desiderat ist daher, dass bei der Aufgabenkonstruktion dem Aspekt mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, wie sich in der Performanz (in diesem Fall im Textprodukt) die erwünschte Leistung nachvollziehbar manifestieren soll. (vgl. 8.2)

Für inhaltsorientierte Schreibprodukte spielen metakognitive Strategien vermutlich eine wesentlich größere Rolle, da diese Texte inhaltliche Elaborationen aufweisen, die einen erhöhten Planungsaufwand auf inhaltlicher und verbaler Ebene notwendig machen. Inhaltlich orientierte Schreibende bilden offenbar eine Gesamtvorstellung im Sinne von von Stutterheim (vgl. 6.1), die es ihnen erlaubt, die inhaltlichen Vorgaben der Aufgabe organisatorisch und inhaltlich freier zu gestalten als inputorientierte Lerner. Die Konstruktion einer Gesamtvorstellung deutet zunächst auf eine Interaktion mit dem ideationalen Aspekt des Situationsfelds hin. Inhaltliche Erweiterungen haben jedoch auch eine funktionale Bedeutung, etwa wenn sie die inhaltlichen Vorgaben legitimieren, hochstufen usw., also die (im Input schon manifeste) obligatorische Beschwerdestruktur mittels optionaler Elemente ergänzen. Solche funktional angemessenen Erweiterungen weisen dann auch auf eine Bewertung des aktionalen Aspekts des Situationsfelds hin, weil die Auswahl adäquater Elemente einen Abgleich von Ziel und Kontextanforderungen voraussetzt. Die TestkandidatInnen müssen die Situationseigenschaften bis zu einem gewissen Grad analysieren und daraus schließen, ob bzw. inwieweit es notwendig ist, zu legitimieren, hochzustufen, etc..

So gesehen ist der Übergang von inhalts- zu kommunikationsorientierten Texten fließend. Letztere zeichnen sich dadurch aus, dass die Produktion vollständig mit der rekonstruierten Aufgabensituation koordiniert ist und dadurch den Idealvorstellungen von authentischem Sprachgebrauch im Sinne Bachmans (*authentic language use*, vgl. 1.2) entsprechen.

Für einen erhöhten Einsatz von Bewertungsstrategien in inhaltsorientierten Aufgabenbearbeitungen liegen allerdings keine prozessgestützten und introspektiven Evidenzen vor, da die Retrospektionsprotokolle ausschließlich von inputorientierten Schreiberinnen stammen.

Fazit:

Die im Korpus beobachteten Bearbeitungsstrategien lassen keine eindeutige Aussage über die Aufgaben- bzw. Lernerinteraktivität zu. Sie können zu einem großen Teil als Ausformulieren eines exteriorisierten Plans beschrieben werden. Das Testverhalten ist in diesen Fällen ein verkürzter Schreibprozess, der die Rolle von Planungs- und Bewertungsstrategien in natürlichen Kommunikationssituationen nur unzureichend widerspiegelt. Zu beobachten ist daneben häufig auch ein Ausgestalten des Aufgaben-Inputs durch Elaboration mithilfe optionaler Genre-Elemente. Dabei kommt es zu einem Einsatz von Bewertungs- und Planungsstrategien, etwa um geeignete Inhalte und Formulierungen für die diskursive Ausgestaltung der Situation zu finden. Schemageleitete Texte, die auf einen authentischen Situationen angenäherten Schreibprozess hinweisen würden, sind im Korpus jedoch klar unterrepräsentiert.

Dass sich im Textkorpus überhaupt Belege für inhalts- und schemageleitetes Schreiben finden zeigt, dass authentische Aufgaben zwar das Potential haben, viele Aspekte natürlichen Sprachgebrauchs besser abzubilden als geschlossene Formate. Jedoch - auch wenn die im Korpus gesammelten Textprodukte keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben - zeigt sich die Tendenz, dass in der Praxis die Lernenden das "Angebot" offener Aufgabenformate häufig nicht annehmen und einen Sprachgebrauch präferieren, der von "authentic language use" mitunter recht weit entfernt ist. Solch ein reduzierter Schreibprozess schließt auch nicht aus, dass er - wenn der Input es erfordert - punktuell durch situationsorientierte Strategien und Verarbeitungsprozesse abgelöst bzw. ergänzt wird. Solange der Input aber schon einen adäquaten exteriorisierten Plan darstellt, ist eine Sprachverarbeitung, die natürlicher sprachlicher Verarbeitung angenähert ist (etwa im Sinne Ollers mittels eines pragmatischen Abgleichs mit der Situation – vgl. 2.2.3.5), eher nicht zu erwarten. Ein hoher Anteil an verbalem Input behindert offenbar die Interaktion mit dem Aufgabenkontext mehr, als dass er sie fördert.

Für (Test-)Aufgaben bedeutet das: Die Simulation einer natürlichen Situation allein ist zu wenig und gleichzeitig zu viel, um authentisches Verhalten zu erheben. Zu viel, weil es illusorisch ist, dass Testaufgaben natürliche Bedingungen vollständig simulieren. (vgl. 1.2) Die Testsituation stellt eine genuine Situation dar, deren konstitutive Elemente natürlichen Gebrauch konterkarie-

ren. Am Beispiel von Aufgabentransfer zeigt sich z.B., dass - trotz realistischer Schreibsanlässe - der verbale Input artifizielles Verhalten hervorruft und Lernende zu minimalem Verarbeitungsaufwand tendieren, solange die Aufgabenkonstruktion ihnen keinen Anlass gibt, "authentisch" zu reagieren. Ein realistisch erwartbares Ausmaß an authentischem Antwortverhalten in Testumgebungen klingt bereits in Haertel's Zitat in 1.2 an, wo er festhält, dass die erhobene Antwort lediglich "some aspects of the nontest settings" emulieren soll (vgl. 1.2). Dieses Ziel ist jedoch nicht durch die Präsentation einer realistischen Aufgaben- Situation allein zu bewerkstelligen. In dieser Hinsicht ist die authentische Aufgabe zu wenig, wenn damit die Erwartung verknüpft ist, dass allein durch die Präsentation einer natürlichen Situation natürlicher Sprachgebrauch induziert werden kann. Vielmehr hat sich gezeigt, dass Art und Ausmaß natürlicher Verhaltensaspekte nur durch die Konstruktion des Inputs reguliert und kontrolliert werden können.

Aufgabenabhängigkeit von Testverhalten

Aufgabe 1 gehorcht in den einzelnen Prüfungs- bzw. Übungssätzen einheitlichen Gestaltungsprinzipien wie z.B. Grafik und Layout, Strukturierung einzelner Aufgabenteile, Inhalt, etc.. Die Analyse in 5.2.1 und 5.2.2 hat aber gezeigt, dass sich unter der Oberfläche der Formatvorgaben höchst unterschiedliche Charakteristika verbergen, die sowohl auf der Aufgabenebene (Aufgabencharakteristika) als auch auf der Situationsebene angesiedelt sind.

Die Aufgabencharakteristika von Bachman bzw. Bachman/Palmer (vgl. 4.2.2) erweisen sich in modifizierter Form als nützliches Instrumentarium auch für die Beschreibung authentischer Aufgaben. Die Analyse zeigt, dass eine Reihe von Parametern erheblich variiert wie z.B. die Länge und Komplexität des Input- Textes und der Vorgaben, sowie das Verhältnis zwischen Input- Text und Vorgaben (vgl. 5.2.1).

Die Situationen, die in authentischen Aufgaben enthalten sind, lassen sich anhand sozialer Parameter beschreiben, wie sie auch in der interkulturellen Pragmatik verwendet werden. Auch hier zeigen sich Variationen hinsichtlich Handlungsfeld, - teilnehmer und - modus, die den TK damit - abhängig vom Prüfungssatz - unterschiedliche kommunikative Aktivitäten und Anforderungen abverlangen. (vgl. 5.2.2)

Soweit Variationen auf der Inhaltsebene der Testaufgaben angesiedelt sind, können daraus noch keine Schlussfolgerungen auf das Testverhalten abgeleitet werden. Inwieweit geben Textprodukte und Prozessdaten nun Auskunft über mögliche Auswirkungen dieser Faktoren auf das Antwortverhalten? Zunächst ist festzustellen, dass die der Untersuchung zur Verfügung stehen-

den Produktdaten aus Prüfungssätzen stammen, die weit weniger Variation aufweisen als die in der Aufgabenanalyse untersuchten Prüfungs- und Übungssätze. Die Prüfungssätze, deren Bearbeitungen im Textkorpus vertreten sind, sind zudem unterschiedlich stark repräsentiert. Die Prozessdaten stammen überhaupt nur noch aus einigen wenigen Übungssätzen. Die zur Verfügung stehenden Daten sind also wenig repräsentativ.

Aber auch auf dieser unvollständigen und nicht-repräsentativen Datenbasis lassen sich einige Beobachtungen machen, die auf einen Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Kandidatinnen (v.a. Elaboration auf inhaltlicher Ebene) und Aufgaben- bzw. Situationsvariablen hinweisen. (vgl. 6.6.1 und 6.6.2) Vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Frage sind hier besonders Charakteristika von Interesse, die als mögliche Determinanten von Interaktivität in Frage kommen. In erster Linie fallen hier Eigenschaften des Input-Textes wie Länge und Komplexität bzw. Eigenschaften der zugrunde liegenden Situation bzw. des Themas auf, die mit Produkteigenschaften wie Eigenständigkeit der Produktion bzw. Input-Orientierung zu korrespondieren scheinen. Man kann diese Merkmale unter das Kriterium der *Verfügbarkeit* von Norris et al. (4.2.1) subsumieren, das vermutlich einen wesentlichen Effekt auf das Schreibverhalten und das zugrunde liegende strategische Verhalten der TK haben dürfte: Komplexe und wenig vertraute Situationen behindern Interaktivität, hingegen fördern Situationen, die innerhalb des Erfahrungshorizonts der TK liegen, den selbständigen Umgang mit dem Input und damit die Wahrscheinlichkeit, dass Planungs- und Bewertungsstrategien für die Textproduktion an Bedeutung gewinnen.

Dieses Ergebnis mag wenig überraschen. Faktoren wie Thema oder sprachliche bzw. kognitive Komplexität sind als Determinanten von Lernerverhalten relativ bekannt und in der einschlägigen Literatur des *task based language teaching* (vgl. 4.2.1 und den Forschungsüberblick in Skehan 1998) gut beschrieben. Aber auch formale Merkmale scheinen einen Einfluss auf das Interaktionsverhalten zu haben. Zum Beispiel ziehen Vorgaben, die auf den Input verweisen (verteilte Informationen), einen stärkeren Fokus auf den Input-Text nach sich. Zumindest in den untersuchten Texten findet sich aber kein Hinweis, dass dieser veränderte Fokus die Schreibenden zu einer Bewertung der zugrunde liegenden Situation anregt. Vielmehr zeichnen sich die betreffenden Aufgabenbearbeitungen eher durch vermehrten Input-Transfer (s.o.) aus, was auf eine Fixierung der Schreibenden auf lokale und oberflächliche Aspekte des Aufgaben-Inputs schließen lässt. Andererseits bewirkt die explizite Aufforderung zu einem Sprechakt eigenständige Illokutionen (6.6.1), die aber mehr unmittelbarer Reflex auf die Aufgabenstellung, und weniger

Ergebnis von Kontextualisierungen und Bewertungsstrategien sind.

Dass auch scheinbar arbiträre Formatdetails einen Einfluss auf Art und Umfang der Textproduktion haben können, zeigt, wie sensibel Lernende auf Variationen der Testumgebung reagieren. (vgl. auch Tarone 1998, 83ff.)

Während Interaktionen dieses Typs in Hinblick auf die Testintention irrelevant oder zumindest zwiespältig sind, sollte bei Veränderungen des Situationskontextes der Sprachgebrauch angepasst werden, in solchen Fällen ist ein Einfluss von Aufgabenfaktoren auf das Testverhalten daher erwünscht, weil damit kontextsensitiver Sprachgebrauch unter Beweis gestellt wäre. Einige Bearbeitungen von Prüfungssätzen, die vom Beschwerde-Genre abweichen (vgl. 6.6.2), zeigen jedoch, dass gerade dieser erwünschte Effekt mitunter ausbleibt (auch wenn solche Produkte nicht sehr häufig belegt sind) und Schreibende sich undifferenziert aus dem sprachlichen und pragmatischen Inventar von Beschwerden bedienen.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass Aufgabenfaktoren auf nicht vorhersagbare Weise zu teilweise erwünschten, teilweise unerwünschten Reaktionen führen. Dieser Befund passt in die zu Beginn dargestellte Kritik eines unreflektierten Authentizitätskonzepts, die darin mündet, dass auch authentische Aufgaben nur artifizielle Konstrukte und damit ein komplexes Bündel aus natürlichen und testimmanenten Faktoren sind, deren Einfluss auf das Testverhalten nur sehr schwer kontrollierbar ist. (vgl. 1.2)

Individuelle Variation

Eine Wechselwirkungen zwischen Aufgabenfaktoren und Personeneigenschaften ist plausibel, kann in dieser Untersuchung jedoch nicht ausreichend belegt werden, weil die zur Verfügung stehenden Daten in dieser Hinsicht zu lückenhaft sind. Die Texte des Korpus stammen (mit Ausnahme der Ergebnisse der Schreibsitzungen) aus tatsächlichen Prüfungsdurchläufen und sind daher anonymisiert. Aus diesem Grund liegen keine Informationen über Alter, Bildung und Expertise der TK vor. Indirekt kann aus dem häufigen Einsatz der untersuchten Prüfungen an Mittelschulen (vgl. 5.1) auf eine hohe Anzahl an adoleszenten Lernenden geschlossen werden. Auf diese Zusammensetzung der Schreibenden im Korpus mag zurückzuführen sein, dass komplexe Situationen wie in den PS 13, 14 und 21, die bei den Schreibenden ein relativ hohes Maß an Erfahrungswissen voraussetzen, sich im Korpus in Bearbeitungen mit geringer Interaktivität niederschlagen. (vgl. 6.6.2) Dies würde belegen, dass zur Bewältigung realistischer Aufgaben das zur Verfügung stehende Weltwissen eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt. Die Schwierig-

keit einer Aufgabe kann zudem nicht festgelegt werden, ohne die nichtsprachlichen Kompetenzen (kulturelles Erfahrungswissen) der Lernenden zu berücksichtigen (vgl. die Unterscheidung zwischen aufgabenimmanenter Aufgabenkomplexität und lernerzentrierter Aufgabenschwierigkeit in 4.2.1), sodass es nicht ausreicht, den Einfluss von Aufgabenfaktoren auf rein statistischem Wege (z.B. testgruppenunabhängige Schätzung des Schwierigkeitsparameters durch Rasch-Skalierungen bei McNamara 1996) zu bereinigen. Dies ist für einen Test, der letztlich nicht operationalistisch konzipiert ist, ein Problem, das im nächsten Kapitel diskutiert werden soll.

7.2 Interaktivität und Konstruktvalidität

Welche Rückschlüsse lässt das Interaktionsverhalten auf zugrunde liegende Wissensressourcen zu und sind diese Wissensbereiche mit dem Konstrukt, das der Testkonzeption zugrunde liegt, vereinbar?

Solche Fragen nach der Konstruktvalidität können hier nur angerissen werden. Für eine erschöpfende Beantwortung wären eine repräsentative Datenbasis und quantitative Auswertungsverfahren notwendig, die im Rahmen einer qualitativ und explorativ ausgerichteten Untersuchung, wie sie hier vorliegt, nicht bereitgestellt werden können. (vgl. 8.2)

Allgemein kann aber festgestellt werden, dass angesichts der Variabilität des Testverhaltens, seiner verschiedenen Einflussgrößen und deren Wechselwirkung die Testergebnisse nicht einfach als Indikatoren zugrunde liegender Kenntnisse, wie sie in den Testspezifikationen niedergelegt sind (für den ÖSD vgl. 3.1), interpretiert werden können. (vgl. Bachman 1991, 677) Die individuelle Interaktivität, die hinter dem manifesten Textprodukt steht, wirft zum einen die Frage auf, inwieweit überhaupt Verhalten elizitiert wird, aus dem auf relevante Wissenskonstrukte geschlossen werden kann (vgl. Messick 1994, 17) und wie replikabel und generalisierbar die Performanz ist, wobei "replicability and generalizability establish boundaries on the meaning of the score" (Messick 1994, 15).

Unterschiedliches Interaktionsverhalten kann

- die Einschätzung der Kenntnisbereiche, die der Test messen will, verfälschen. Dies betrifft die Abdeckung konstruktrelevanter Bereiche und damit die Gefahr der Konstruktunterrepräsentation (*content coverage*) und den Einfluss konstruktirrelevanter Faktoren (*content relevance*). (vgl. 2.1)
- zu Über- bzw. Unterschätzung der Performanz insgesamt führen (wenn Bearbeitungen etwa sehr viele Input-Übernahmen enthalten)

Kenntnisbereiche

Das Konstrukt der Wissens- und Fähigkeitsbereiche, das dem ÖSD allgemein und der Aufgabe 1 des Mittelstufe- Tests im besonderen zugrunde liegt, ist in den theoretischen Spezifikationen (vgl. 3.1) und den Bewertungskriterien niedergelegt. Es lässt sich im Wesentlichen durch zwei Komponenten charakterisieren:

1. ein erweiterter Kompetenzbegriff, der pragmatische, soziolinguistische und textorganisatorische Kenntnisse umfasst (vgl. die Spezifikationen eines allgemeinen Modells kommunikativer Kompetenz in 2.2.3.2, die ÖSD-Spezifikationen für die Aufgabe 1 in 3.1, sowie die Bewertungskriterien wie "Text" und "Kommunikative Angemessenheit")
2. ein interaktionistisches Konstrukt von sprachlicher Kompetenz (vgl. 2.2.3), das sprachliches Wissen in Wechselwirkung mit kontextuellen Bedingungen sieht, das also nicht nur nach Wissensressourcen fragt, sondern auch danach, ob die Lernenden imstande sind, dieses Wissen so einzusetzen, dass sie damit situationsangemessen handeln, um Ziele zu erreichen und Bedürfnisse zu befriedigen. (vgl. 3.1)

Während inhalts- bzw. kommunikationsorientierte Texte die Deutung zulassen, dass ihnen Kenntnisse im oben spezifizierten Sinn zugrunde liegen, ist diese Interpretation für inputorientierte Texte problematisch. Deren Hauptmerkmal besteht gerade darin, dass situative Faktoren der Aufgabe, die ja Repräsentativität und Vorhersagegültigkeit authentischer Aufgaben legitimieren, nicht oder nur unzureichend verarbeitet werden. Da - wie in 7.1 diskutiert - die Planungs- und Bewertungsstrategien eher auf formalsprachliche Probleme auf lokaler Ebene ausgerichtet sind, greifen die Schreibenden vermutlich vor allem auf formalsprachliche Wissensressourcen zurück, die zur Bewältigung des angestrebten internen Ziels - also die korrekte Verarbeitung bzw. Ergänzung von Input- Sprache - notwendig sind. Allgemein deuten inputorientierte Texte auf eine Verwendung von Sprache hin, die sprachliche Korrektheit (und damit die Einbeziehung systemsprachlicher Kompetenzen) nicht jedoch kontextuelle Adäquatheit der (rezipierten und produzierten) Sprache (die den Zugriff auf soziolinguistische und pragmatische Wissensbereiche notwendig machen würde) in den Fokus nimmt.

Soweit stützen Prozessdaten und der Abgleich der Produktstrukturen mit dem Input die These, dass relativ viele Aufgabenbearbeitungen (nämlich alle inputorientierten Texte) kommunikative Kompetenz nur unzureichend widerspiegeln. In 7.1.1 wurde jedoch bereits festgestellt, dass dieser Befund nicht in den Texten selbst manifest wird. Sie enthalten in den meisten Fällen adäqua-

te Strukturen und Merkmale der erwarteten Antwort, also von Beschwerdebriefen. Dass viele solcher Texte auf der Produktebene als funktional adäquat erscheinen, wurde zum Teil aus Charakteristika der Aufgaben erklärt, die Merkmale der Antwort vorweg nehmen. Diese Erklärung kann auch für die sprachliche Angemessenheit solcher Texte herangezogen werden. Ein adäquates Register - ein sachlich neutraler Ton - ist daher oft schon durch Formulierungsübernahmen des Inputs erfüllt. In diesem Fall bieten die Performanzen keine Anhaltspunkte über situationsadäquates Sprachwissen, das z.B. notwendig ist, um Affektinszenierungen in distanzsprachlichem Register zu verbalisieren.

Andererseits wurde in einer Reihe von inputorientierten Texten die Fähigkeit der Lernenden beobachtet, Transferverhalten mit Situationsanalyse zu ergänzen, wenn es erforderlich ist. (vgl. 7.1) Es ist also möglich, dass innerhalb des Grundmusters einer formorientierten Aufgabenbearbeitung Sprache punktuell auch situationsorientiert angewendet wird, und dann nicht nur formalsprachliches, sondern auch kommunikatives Wissen verarbeitet wird. Solche Zugriffe auf situationsadäquates Wissen können für alle Bereiche des erweiterten Kompetenzmodells beobachtet werden.

In 6.4 wurden z.B. eine Reihe von Performanzphänomenen zur Affektinszenierung oder zur Gesichtswahrung beobachtet, aus denen auf soziolinguistische Kenntnisse geschlossen werden kann. Damit scheint ein Hauptanliegen von Aufgabe 1 eingelöst zu sein, nämlich zu zeigen, ob Lernende strategisch ausreichend sensibilisiert sind und über genügend soziolinguistische Kenntnisse verfügen, um ein der Situation angemessenes Register zu wählen (vgl. Glaboniat 1998 in 3.1). Es zeigt sich aber, dass den meisten - auch in dieser Hinsicht sehr differenzierten - Produkten ein Input-Transfer zugrunde liegt. Der Grundduktus der Textproduktion folgt also dem Input und rhetorische Phänomene erweisen sich in der Regel als Modifikationen von Input-Material, auch wenn diese Modifikationen zum Teil sehr raffiniert sind. Da sprachliche Phänomene dieser Art häufig in Reaktion auf Testanweisungen auftreten, kann man außerdem annehmen, dass die Schreibenden zwar mit der Aufgabenrubrik, nicht jedoch mit der authentischen Situation, interagieren. Zudem weisen konstante Verfahren wie z.B. Litotisierungen, die gehäuft in Bearbeitungen eines Prüfungszentrums auftreten, auf gezieltes Üben solcher Formen im Unterricht hin.

Auch für Kenntnisse im Text-Bereich können in Transfer-Texten Evidenzen gefunden werden. Schreibende verknüpfen z.B. Vorgaben durch lexikalische Konntektoren ohne dabei aber die Abfolge der Vorgaben aus dem Input in der Bearbeitung zu ändern.

Eine Deutung solcher Performanzphänomene als Ausprägungen einer kommunikativen Kompetenz ist zwar konsistent mit den Eigenschaften des erweiterten Kompetenzmodells, z.B. kann man daraus schließen, dass Lernende nicht nur Sprache verwenden können, um korrekte Sätze zu formulieren, sondern darüber hinaus auch sprachliche Formen kennen, mit denen Sätze verknüpft werden, mit denen man auf soziale Konventionen reagiert und mit denen Handlungen verbal in Szene gesetzt werden. Der Nachweis eines bloßen Formen-Repertoires reicht jedoch nicht aus, um den Charakteristika eines interaktionistischen Modells im Allgemeinen und der Komplexität schriftlicher Kommunikation im Speziellen gerecht zu werden.

Zum Beispiel sind Kenntnisse der Textkohäsion mit lexikalischen Mitteln, wie sie Lernende in den Aufgabenbearbeitungen unter Beweis stellen, zwar wichtig, aber keineswegs repräsentativ für textorganisatorische Aufgaben in realer Briefkommunikation. Die theoretische Analyse der Aktivität "schriftliche Korrespondenz" hat gezeigt, dass die Koordination des eigenen Handelns mit Antizipationen von Partnerhandlungen für die Erreichung des Kommunikationsziels entscheidend ist. (vgl. 3.2.3) Textorganisation ist damit auf einer höheren Ebene und in Kombination mit pragmatischen Kompetenzen ein wichtiger Bestandteil des Konstrukts, nämlich als Anordnung heterogener sprachlicher Handlungen (in der Terminologie Hermanns D-Linearisierung, vgl. Kap. 6), die - in Antizipation der Partnerrolle - zu einem situationsangepassten Umgang mit dem Partner beitragen.

An diesem Beispiel wird der Unterschied zwischen isolierten sprachlichen Kenntnissen und ihrer Integration in komplexe Handlungszusammenhänge deutlich. Gerade die Fertigkeit Schreiben führt paradigmatisch vor Augen, dass diese Komplexität nur durch Problemlöseprozesse, die eigenständiges und reflektiertes Handeln erfordern, bewältigt werden kann. Schreibende stehen z.B. zunächst vor dem Problem, simultane Anforderungen, mit denen sie konfrontiert sind, durch den flexiblen Einsatz von Strategien zu reduzieren. (vgl. 3.2.2.3) Ein Transfer-Verhalten, wie es die TK an den Tag legen, erinnert zwar an Reduktionsstrategien wie sie von Flower/Hayes 1980 (vgl. 3.2.2.3) beschrieben wurden. Es unterscheidet sich aber von Problemlöse-Strategien dadurch, dass es nicht Ergebnis eines Problemlöseprozesses ist, sondern eher Routineverfahren (die auf reflektiertes und flexibles Handeln weitgehend verzichten können) ähnelt und insofern ein Test-Artefakt darstellt, weil die Lernenden sich zwar Charakteristika der Testaufgabe, nicht aber der natürlichen Situation zunutze machen. Die Lernenden zeigen somit Kenntnisse im Kon-

text eines schon vereinfachten Schreibprozesses, jedoch nicht in Wechselwirkung mit komplexen Anforderungen (sprachlicher und nichtsprachlicher Natur), die natürlichen Situationen eigen sind. Die Motivation, direkte Formate und authentische Aufgaben für Testzwecke zu adaptieren, war es aber gerade, Wissen unter solchen komplexen Bedingungen zu überprüfen und damit ein realistischeres Bild der sprachlichen Fähigkeiten zu erhalten als es die Addition isolierter Kenntnisbereiche ergeben hätte.

Hier zeigen sich aber auch die Grenzen authentischer Aufgaben, weil - wie schon in 7.1 diskutiert - Interaktivität mit der Zugänglichkeit einer Situation zusammenhängt, die wiederum durch konstruktirrelevante individuelle Eigenschaften der Lernenden bestimmt ist, sodass ein Kompromiss zwischen Aufgabenrealismus (der eben nicht immer in die erwünschten Interaktionen resultiert) und Konstruktdeckung gefunden werden muss. (vgl. Messick 1994,15)

Einschätzung der Performanz

Validität betrifft nicht nur die Frage, ob und welche Fähigkeitsbereiche ein Test misst, sondern auch ob die Leistungen auf einer korrekten Niveaustufe eingeschätzt werden. An dieser Stelle soll auf einen möglichen Effekt, den variables Interaktionsverhalten auf die Einschätzung der gesamt sprachlichen Kompetenz (also nicht einzelner Bereiche) der TK haben könnte, hingewiesen werden. Nach interaktionistischem Verständnis verändern sich sprachliche Fähigkeiten in Wechselwirkung mit dem Kontext (vgl. 2.2.3) Hier wird aber die These vertreten, dass Kontext ein Lernerkonstrukt ist, das nicht manifest gegeben ist, sondern von den Lernenden bzw. den TK durch Interaktion mit dem Aufgaben-Input erst gebildet wird. Variiert die Interaktivität und damit der interne Kontext wie oben beschrieben, so bedeutet das, dass sich die sprachlichen Leistungen - obwohl an einer Aufgabe erhoben - in unterschiedlichen Kontexten präsentieren.

Sprachliche Richtigkeit (ein Parameter, der vermutlich großen Einfluss auf die Gesamtbeurteilung eines Textes hat) ist z.B. unter dem Blickwinkel variabler Interaktivität (vgl. dazu auch die veränderte Bedeutung systemsprachlicher Kenntnisse in einem interaktionistischen Ansatz in 3.3.2) hinsichtlich seiner Aussagekraft für die Beurteilung der sprachlichen Kompetenz nicht mehr so eindeutig, wie der ausschließlich produktbezogene Blick zunächst vermuten lässt. Auf einen Zusammenhang zwischen Interaktivität und Fehlerhäufigkeit wurde in 6.7 bereits hingewiesen. Die Dimensionen *Interaktivität* und *sprachliche Korrektheit* (sprachliche Kontrolle) ergeben in der Kreuztabelle vier idealtypische Textklassen, die hier der Einfachheit halber mit A,B,C,D gekennzeichnet sind:

Abb. 7.1: Textklassen nach Interaktivität und sprachlicher Korrektheit

		<i>Sprachliche Korrektheit</i>	
		<i>niedrig</i> ←	→ <i>hoch</i>
I n - t e r a k t i - v i - t ä t	<i>niedrig</i>	A	B
	<i>hoch</i>	C	D

Im Korpus finden sich für jede der vier Klassen typische Textprodukte.

Texte der Klasse A sind durch unzureichende sprachliche Qualität bei niedriger Interaktivität gekennzeichnet. Die geringe Interaktivität ist offenbar auf eine Überforderung zurückzuführen, die schon bei der Aufgaben-Rezeption einsetzt. Typisch für solche Texte sind semantisch nicht verarbeitete Reproduktionen, die sich in ungrammatischen Input-Kontraktionen niederschlagen (vgl. 6.1.1.1 und 6.2.2.5). Insgesamt zeigen solche Texte, dass die Lernenden über unzureichende Kontrolle über sprachliche Strukturen verfügen. Den A-Texten diametral gegenüber sind Texte der Klasse D, die souveräne sprachliche Qualität bei hoher Interaktivität aufweisen. Die Produkte dieses Typs weisen auf hohe sprachliche Kompetenz hin, die einen adäquaten und sicheren Einsatz von sprachlichen Strukturen in bestimmten Kontexten erlaubt.

In diesen Performanztypen bestätigt sich ein intrinsischer Zusammenhang (vgl. 6.7) zwischen unzureichender sprachlicher Performanz und mangelnder Interaktivität (A) und souveräner Sprache und hoher Interaktivität (D). Solche Texte sind also eindeutig "schlecht" oder "gut" und ihre korrekte Einstufung ist unproblematisch.

Repräsentanten der beiden anderen Klassen sind hingegen nicht so eindeutig zu interpretieren. C-Texte zeichnen sich durch mangelhafte Sprache bei hoher Interaktivität aus. Hier wird anscheinend der Versuch unternommen, auf kontextuelle Merkmale mit adäquaten sprachlichen Mitteln zu reagieren, was jedoch häufig zu sprachlicher Überforderung führt. B-Texte sind durch niedrige Interaktivität, aber akzeptable Sprache charakterisiert. Es handelt sich um typische Resultate inputgesteuerter Textproduktion mit einem hohen Anteil an Transfer. Der schon

an anderer Stelle beobachtete Fokus auf Sprachformen wirkt sich hier offenbar positiv in Form einer niedrigen Fehlerrate aus. Die Formzentriertheit wird aber durch die Vernachlässigung kontextueller Faktoren und eine dementsprechende strategische Vereinfachung erkauft. Die AutorInnen dieser Texte schreiben nicht nur deshalb korrekt, weil sie viel „abschreiben“, sondern auch weil die Konzentration auf nur einen Aspekt der Textproduktion im Sinne der Reduktionsstrategien den Schreibprozess kognitiv entlastet und zusätzliches Potential freisetzt.

Problematisch sind solche Produkte, weil die Reduktionsstrategie - wie oben ausführlicher dargestellt - erst durch die Testumgebung ermöglicht wird. (Transfer und Reduktion sind keine authentischen Prozesse, die auf Schreibexpertise hindeuten.) Wie sich hier zeigt, verwischen sie andererseits die Einschätzung zugrunde liegender Kompetenz, weil sie sich in solchen Texten in einem anderen kontextuellen Zusammenhang manifestiert als z.B. in C-Texten.

Bedenkt man, dass unterschiedliches (test)strategisches Verhalten nicht unabhängig von Aufgabenfaktoren und individuellen Voraussetzungen ist (bestimmte Themen können z.B. je nach Vorbildung und Interesse die Lernenden zu mehr oder weniger interaktivem Verhalten anregen, vgl. 7.1), so stellt sich Variation insgesamt als Bedrohung für die Konstruktvalidität von (direkten) Tests dar. So konstatiert Tarone im Rahmen von Untersuchungen zum Zweitspracherwerb, wo ähnliche Beobachtungen zum Kontext als Determinante von sprachlicher Leistung angestellt werden, dass solche *interlanguage variation* auch für Sprachtests Konsequenzen hat: „What sort of elicitation procedures should be used in a language test when learners' interlanguage is so sensitive [...] to subtle differences in elicitation procedures?“ fragt etwa Tarone. Und weiter: „[...] we usually want to compare learners, but we cannot do so if data from different learners are obtained under different conditions.“ (Tarone 1998, 83) Fragen der Vergleichbarkeit sind dabei nicht nur für normorientierte Tests (wie Tarone meint), sondern auch für kriteriumsorientierte Tests ein fundamentales Güte Merkmal, solange kontextuelle Unterschiede im Ergebnis nicht ausdrücklich ausgewiesen sind. Erst inhaltliche Transparenz könnte eine Möglichkeit für kriteriumsorientierte Tests darstellen, mit Variation umzugehen, indem Ergebnisse nur in Hinblick auf spezifische Kontexte interpretiert werden, die im Konstrukt spezifiziert sind und der Testkonstruktion zugrunde liegen. (vgl. Tarone 1998, 84) Dies steht aber in Widerspruch zu Zielsetzungen allgemeiner Performanztests (im weiteren Sinne), die die Lernenden nicht in Hinblick auf eine bestimmte Anwendungsdomäne prüfen, sondern generellere Aussagen über zugrunde liegende Kenntnisse erlangen wollen. (vgl. 1.2) Auf methodische Wege zur Generalisierung von Kontexten wird in 8.2 noch näher eingegangen.

Die Ambivalenz von Transfer-Texten hinsichtlich ihrer Aussagekraft bringt ein Dilemma für die Bewertung mit sich. Theoretisch ließe sich sowohl eine Herabstufung rechtfertigen (weil die TK die Aufgabe nicht oder nur unzureichend ausgeführt haben) als auch eine volle Punktezahl (aufgrund der hohen sprachlichen Korrektheit und der - scheinbaren - funktionalen Adäquatheit auf der Produktebene). Beide Bewertungsalternativen führen zu Ergebnissen die nicht in Einklang mit der Idee kommunikativer Kompetenz im interaktionistischen Sinn gedeutet werden können: B-Performanzen können nicht wirklich im Sinne mangelhafter Sprachkenntnisse interpretiert werden, denn sprachliche Mängel werden in der Performanz nicht manifest, wodurch Rückschlüsse auf die Kompetenz höchstens indirekt - wenn ein intrinsischer Zusammenhang zwischen Verhalten und Kompetenz angenommen wird (vgl. 6.7) - vorgenommen werden können. Eine Interpretation, die strategisches Wissen als integrativen Bestandteil eines umfassenden Testkonstrukts begreift, wäre die Alternative. Das würde bedeuten, dass neben strategischer Kompetenz auch individuelle nichtsprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten mitbewertet werden, denn - wie in 6.6 und 7.1 bereits diskutiert - spielen Weltwissen, Affekte, Alter etc. eine nicht zu unterschätzende Rolle für das Interaktionsverhalten. Vorbehalte gegen strategische Kompetenz - die mit nichtsprachlichen Faktoren untrennbar verknüpft ist - als Bestandteil kommunikativer Kompetenz bei Bachman 1990 wurden bereits in 2.2.3.5 dargestellt.

Honorieren die Prüfer die hohe sprachliche Korrektheit mit einer hohen Punktezahl so wird die Performanz als Spiegel hinlänglicher Kompetenz gedeutet. Ein solcher Kompetenzbegriff kann aber nur schwer in Einklang mit dem interaktionistischen Konstrukt gebracht werden (das ein dynamisches Wechselspiel zwischen Bewertungs- und Planungsstrategien und vorhandenen allgemeinen sprachlichen Ressourcen impliziert), da es keine Hinweise gibt, dass strategisches Handeln bei der Aufgabenbearbeitung eine wesentliche Rolle gespielt hat. Die Ergebnisse müssten dann im Sinne eines eher statischen und additiven Verständnisses von soziolinguistischen und pragmatischen Kenntnissen interpretiert werden. Das zugrundeliegende Konstrukt würde einem Kompetenzbegriff beinhalten, bei dem sprachliche Ressourcen als diskrete Bereiche, die nicht miteinander in Wechselbeziehung stehen, konzeptualisiert sind. (vgl. die Diskussion zu den Kenntnisbereichen)

Zwar sieht das ÖSD-Bewertungsschema die Möglichkeit vor, in Extremfällen keine Bewertung vorzunehmen ("nB"). Allerdings scheinen die meisten inputorientierten Texte den Prüfern offenbar akzeptabel genug, dass davon kein Gebrauch gemacht wird. Die tatsächliche Einstufung sol-

cher Performanzen weist darauf hin, dass die Prüfer die zweite Option bevorzugen. Der Mittelwert inputorientierter Texte liegt relativ hoch, sodass B-Performanzen durchwegs höher eingestuft werden als C-Performanzen und sich im gleichen Bewertungssegment wie D-Performanzen befinden. (vgl. 6.7) Dies liegt auch an der - zumindest im Korpus zu beobachtenden - Tendenz, systemsprachliche Faktoren bei der Bewertung überzubetonen.

Die Einstufung von B-Texten im Vergleich zu C- und D-Texten wirft ernsthafte Probleme für die Interpretierbarkeit der Punktwerte auf. Da Eigenschaften von B-Texten vermutlich auf andere Weise und aus anderen Gründen zustande gekommen sind (vgl. Cohen 1998 und 3.3.1), lassen sie sich streng genommen nicht auf die gleiche zugrundeliegende Kompetenz wie C- und D-Texte zurückführen. Gleiche Punktwerte (etwa von B- oder von D-Performanzen) sagen daher Unterschiedliches aus. Auf diese Ambivalenzen, die durch individuelles Verhalten entstehen, weist auch Messick hin, wenn er festhält, dass es Konsequenzen für das Konstrukt hat, das den Punktwerten zugrunde liegt, wenn verschiedene Individuen die gleiche Aufgabe auf unterschiedliche Art bewältigen: „...as a consequence of strategic and stylistic consistencies, test scores may mean different things for different people“ (Messick 1989, 55).

Diese Ambivalenz bei der Interpretation der Ergebnisse betrifft einerseits das zugrunde liegende Konstrukt. B-Texte lassen z.B. nur den Schluss auf ein eher additives Verständnis von kommunikativer Kompetenz zu, während für das Zustandekommen von C- und D-Texte ein Ineingreifen verschiedener sprachlicher und nichtsprachlicher Wissensbereiche angenommen werden kann.

Sie betrifft andererseits – wie eingangs schon erwähnt - die Einschätzung der Leistung insgesamt und damit die korrekte Einstufung der Lernenden. Die tatsächliche Kompetenz von Lernenden, die B-Texte produziert haben, könnte wesentlich niedriger liegen als in den Punktwerten zum Ausdruck kommt und - im Vergleich dazu - die Kompetenz von VerfasserInnen von C-Texten höher. Unterschiedliches Interaktionsverhalten führt also zu Über- bzw. Unterschätzungen von Lernenden, selbst in scheinbar „objektiven“ Kategorien wie „formale Richtigkeit“.

Solche Argumente sind nicht nur auf norm-orientierte Testinterpretationen beschränkt, denn sie betreffen weniger die Vergleichbarkeit von Leistungen (vgl. oben die Diskussion zu Tarone), sondern die Einstufung auf einem Standard, der im Falle von kriteriumsorientierten Interpretationen inhaltlich definiert ist (vgl. 1.4). Die (mehr oder weniger) korrekte Einstufung hat damit unmittelbare Konsequenzen für die inhaltlich korrekte Beschreibung einer Leistung, die ja das Desiderat der meisten pädagogischen Evaluationsverfahren ist. Der Punktwert in der Kategorie

„formale Richtigkeit“ sollte sich z.B. eindeutig zu einer Aussage wie „hat sichere grammatische Kenntnisse“ in Bezug setzen lassen. Dies ist m.E. aber aus den hier dargelegten Gründen problematisch.

Allerdings sind solche Überlegungen nur von Relevanz, wenn tatsächlich eine differenzierte Interpretation der Punktwerte vorgenommen wird. Ist das Kriterium in Form einer Kann-Bedingung definiert, ist letztlich nur von Bedeutung, ob eine Leistung dieser Bedingung entspricht oder nicht. In dieser Hinsicht weist das ÖSD nur Leistungsbereichen unter und über der Bestehensgrenze eine Interpretation zu. Da das ÖSD außerdem stark mit aggregierten Punktwerten arbeitet, werden Leistungsdifferenzierungen innerhalb der einzelnen Subtests (die den vier Fertigkeiten entsprechen) verwischt. Es lässt sich daher nicht eindeutig sagen, mit welchem Punktwert Aufgabe 1 des Schreibtests „bestanden“ ist, weil dieser Wert zu den Punkten aller anderen Subtests addiert wird und erst das aufsummierte Endergebnis ausschlaggebend ist. Einziger Anhaltspunkt für eine Interpretation dieses Teils sind Aufgaben-Bearbeitungen, bei denen mit 0 Punkten⁶⁸ eindeutig markiert ist, dass die Kann-Bedingung nicht erfüllt wurde. Der darüber liegende Leistungsbereich wird zwar durch Punktwerte differenziert, ohne dass dieser numerischen Differenzierung eine inhaltliche Beschreibung zugeordnet oder in einer anderen Form interpretatorisch berücksichtigt wird. Die Minimalanforderungen, die durch die 0-Punkte-Texte definiert sind, sind zudem recht niedrig: Ein Blick auf die Bewertungstabelle in 6.7 zeigt, dass nur ein Text im Korpus (Nr. 16) diese Hürde in Teil 1 des Schreibtests nicht genommen hat und zwar auf Grund mangelnder sprachlicher Leistung.

Nicht nur dieser Text, sondern auch alle anderen in der unteren Leistungsskala, sind durch sprachliche Mängel gekennzeichnet, die den Punktwert dieser Texte in der Kategorie „formale Korrektheit“ drückt. Es ist also zu erwarten, dass kommunikative Kriterien erst im oberen Leistungsbereich eine Rolle spielen, wenn sprachliche Probleme nicht mehr so sehr im Vordergrund stehen. Dies steht in Einklang mit der Bedeutung, die den Automatisierungen im fremdsprachigen Schreiben (vgl. 3.2) zugesprochen wird und die erst die Voraussetzung dafür bilden, dass höhere Verarbeitungsaspekte zum Tragen kommen. Mit zunehmenden Sprachkenntnissen und zunehmender Automatisierung der Prozesse dürfte die Bedeutung von Schreibwissen für die Qualität der Textprodukte daher zunehmen (vgl. die „Schwellenhypothese“ von Schoonen et al. 2003).

Ein Test auf Mittelstufe-Niveau (B2 bzw. C1), der von einem relativ hohen sprachlichen Niveau

⁶⁸ Sie kommen durch die Bestimmung zustande, dass mit 0 Punkten in einer Bewertungskategorie automatisch die Gesamtbewertung des Textes 0 ist.

ausgeht, sollte daher auch aus Gründen der Leistungsdifferenzierung und Aussagekraft darauf abzielen, kommunikative Kompetenzbereiche zu überprüfen, die es erst erlauben, Fertigungsniveaus auf Fortgeschrittenenstufe zu differenzieren. Wie sich aber gezeigt hat, verwischen Texte, die Ergebnis inputorientierten Schreibens sind, Differenzierungen auf diesem sprachlichem Niveau (B- und C- Texte). Es ist anzunehmen, dass der Fokus auf die Input- Struktur in diesem Segment zum einen sprachlich schwache Lerner begünstigt, die ihre L1- Expertise nicht nutzen können, weil sie eher mit niederstufigen Prozessen beschäftigt sind, und auf der anderen Seite verhindert, dass Lernende ihre Schreibexpertise (wie sie z.B. bei Lernerinnen wie Patricia faktisch vorliegt) zur Geltung bringen können.

7.3 Authentizität

Authentizität betrifft nach Bachman/Palmer die Frage,

- (a) ob die Anwendungsdomäne den Bedürfnissen der Lernenden entspricht (vgl. 1.2);
- (b) ob die Testaufgaben repräsentativ für die Anwendungsdomäne sind;
- (c) und ob die von einem Test geprüften sprachlichen Wissensbereiche für die Anwendungsdomäne relevant sind, d.h. ob die Testergebnisse auf die Anwendungsdomäne generalisiert werden können. (vgl. 2.2.3.5)

Die erste Frage ist aufgrund der heterogenen Zielgruppe der potentiellen Testkandidaten und der unterschiedlichen Motive den ÖSD abzulegen schwer zu beantworten. Grundsätzlich nimmt Schreiben als Zieltätigkeit schon für Muttersprachler und erst recht für Nicht- Muttersprachliche einen eher geringen Stellenwert im Kommunikationsalltag ein. (vgl. Glück 1988) Korrespondenz im öffentlichen Bereich ist – neben Schreiben im akademischen Kontext – ein Anwendungsbereich, in dem die Fertigkeit noch am ehesten praktisch zum Einsatz kommt.

Als Kontext, in dem allgemeine Sprachkompetenz erhoben werden soll, lässt sich gegen diese Anwendung allerdings einwenden, dass relativ viel Weltwissen vorausgesetzt werden muss, damit Kandidaten überhaupt in der Lage sind, formelle Briefe so zu schreiben, dass domänenrelevantes sprachliches und strategisches Wissen überprüft werden kann. (s.o. 7.3.2 und 7.3.3)

Die zweite Frage betrifft Aspekte der Inhaltsrelevanz und Inhaltsrepräsentativität. Hinsichtlich der Inhaltsrelevanz ist zu fragen, ob der Beschwerdebrief, der in den ÖSD- Prüfungssätzen bevorzugt zum Einsatz kommt, tatsächlich repräsentativ und relevant für schriftliche Korrespondenz ist oder ob es sich nicht eher um eine periphere Instanz der Domäne handelt. Bedenkt man, dass selbst von Muttersprachlern die Bereitschaft öffentliche Angelegenheiten schriftlich zu er-

ledigen, eher gering ist und eines relativ starken Impulses von außen bedarf, so ist der Beschwerdebrief, der ja meistens initiativ erfolgt und stark offensiven Charakter hat, als eine eher unrealistische Aktivität – zumal für Sprachenlernende - einzustufen. Es bedarf m.E. noch einer empirischen Untersuchung, zu welchen Anlässen und mit welchen Zielen in öffentlichen Situationen geschrieben wird. Dazu gehört auch die Frage, ob der Brief tatsächlich noch das Medium erster Wahl ist, oder ob schriftliche Korrespondenz nicht schon bevorzugt auf elektronischem Weg erfolgt. Daran schließt sich gleich die Frage an, inwieweit sich auch formale Konventionen des Briefes mit solch einem Medienwechsel verändern.

Eine Konsequenz aus der m.E. mangelnden Relevanz der Beschwerdesituation ist, dass - selbst wenn das Verhalten der Lernenden hohe Interaktivität zeigt (C- und D- Texte) - die unter Beweis gestellten Kenntnisbereiche (z.B. verschiedene Grade der sprachlichen Bewältigung von Affektinszenierung und Vorwurfshandlungen) nicht unbedingt relevant für die Bewältigung schriftlicher Korrespondenz im Allgemeinen sein müssen.

Eine weitere Schwierigkeit, die die Repräsentativität, aber auch den „Washback“ berührt, ergibt sich aus der einseitigen Konzentration auf das Genre „Beschwerde“ bei der Aufgabenkonstruktion. Dadurch besteht einerseits die Gefahr, dass sprachliches Material gelernt wird, das nicht repräsentativ für Korrespondenz schlechthin ist. Andererseits werden Lernende (möglicherweise auch Lehrende) im dysfunktionalen Aneignen (bzw. Vermitteln) und Wiedergeben von vorgefertigtem Sprachmaterial bestärkt, da durch die fehlende Situationsvariation eine eingehende Evaluation der Situation und die Entscheidung für mögliche angemessene Mittel zu ihrer Bewältigung nicht mehr notwendig sind.

Die dritte Frage betrifft den Zusammenhang zwischen Interaktivität und Authentizität, der in 2.2.3 erläutert wurde. Demnach sind „reale“ Aufgaben in der Testumgebung nur soweit authentisch, wie Strategien und Wissensbereiche eingesetzt werden, auf die auch in natürlichen Kommunikationszusammenhängen zurückgegriffen werden muss. Authentizität nach diesem Verständnis betrifft die Anwendbarkeit von konstruktrelevantem Wissen. (vgl. 2.2.3.5) Überlegungen zur Konstruktvalidität in 7.2 können daher auch für Authentizität geltend gemacht werden: Wie die Analyse des Testverhaltens (vgl.6.5.4) und die Bewertungsprioritäten (vgl. 6.7) gezeigt haben, kann mit einem Verhalten, das sich auf der Produktebene als „situiertere Transfer-Texte“ (also Transfer- Texte mit punktueller Interaktivität) manifestiert, die Aufgabe erfolgreich bewältigt werden. Lernende stellen mit diesem Verhaltensmuster unter Beweis, dass sie die for-

malen Konventionen der Textsorte beherrschen, Sätze lokal mittels geeigneter lexikalischer Mittel verknüpfen können, die Situation grob erfassen und dementsprechend geeignete Elemente aus dem Input auswählen können, um den Text pragmatisch zu verankern, also Kompetenzaspekte, die vor allem auf das sprachliche und formale Wissen abzielen (und die ungefähr dem entsprechen, was im Bewertungsleitfaden festgehalten ist). Diese Fähigkeiten sind für das Schreiben formeller Briefe sicherlich wichtige Voraussetzungen, allerdings darf bezweifelt werden, ob damit die zentralen funktionalen, organisatorischen und strategischen Kompetenzbereiche für kommunikatives Schreiben berücksichtigt sind, wie sie in 3.2.3 erläutert wurden. (vgl. 7.2)

Wie schon bei der Diskussion zur Interaktivität (7.1) und Konstruktvalidität (7.2) deutlich wurde, stehen hier metakognitive Strategien der Situationsevaluation und Planungsaktivitäten im Mittelpunkt, da es sich hierbei um Prozesse handelt, die m.E. das Konstrukt "schriftliche Korrespondenz" von anderen (Schreib-)Konstrukten diskriminieren. Wie in Kap. 3.2.3 dargelegt steht „Schriftliche Korrespondenz“ im Spannungsfeld zwischen konzeptuellem Schreiben als problemlösender Aktivität, die auf typische distanzsprachliche Probleme abzielt wie z.B. globale Diskursorganisation und Objektivität (vgl. 3.2.2.1 und 3.2.2.2) und Schreiben als nächstsprachliche Kommunikation, was die Einschätzung des Handlungsfeldes und des Adressaten hinsichtlich seines Wissens und der Art der sozialen Beziehung zu ihm erfordert.

Generell kann festgestellt werden, dass Aufgaben, Aufgabenformat und Bewertungskriterien den Schwerpunkt auf formales, nicht jedoch auf funktionales Wissen legen. Damit lässt sich m.E. der dem Aufgabenformat zugrundeliegende Anspruch auf Vorhersagevalidität (vgl. 1.2) nicht rechtfertigen; d.h. ob Lernende tatsächlich erfolgreich schriftliche Korrespondenz bewältigen können, lässt sich auf der Grundlage der im Test erhobenen Kenntnisbereiche nicht eindeutig entscheiden.

Aber auch gegen Kenntnisbereiche, die sich auf einer höheren Interaktivitätsstufe zeigen, lassen sich m.E. Einwände erheben was ihre Relevanz für die entsprechende authentische Anwendung betrifft. Lernende müssen z.B. ein gewisses Maß an imaginativen Fähigkeiten mitbringen, um die Vorgaben in der Textproduktion zu reorganisieren und kohärente Inhalte zu generieren. Außerhalb der Testumgebung dürfte aber gerade in Korrespondenz-Situationen Imagination eine untergeordnete Rolle spielen, weil es meistens darum geht, einen Sachverhalt möglichst faktengetreu und für den Adressaten nachvollziehbar wiederzugeben. Die Fähigkeitsprofile, die notwendig sind, um solche „referentielle Kommunikation“ zu meistern, dürften sich aus diesem Grund wesentlich von den in inhalts- und kommunikationsorientierten Texten gezeigten Fähig-

keiten unterscheiden. Das betrifft auch die „konkretisierende“ Inhaltsgenerierung, die durch die abstrakten Informationen der Vorgaben induziert ist. Natürliche Verbalisierungsprobleme dürften eher dadurch entstehen, dass eine Flut an chaotischen Detaileindrücken geordnet und intelligibel sprachlich verpackt werden müssen. Selektions- und Generalisierungsprozesse haben daher die für reale Kommunikationsfähigkeit - zumindest dort, wo praktische Ziele verfolgt werden - wahrscheinlich eine ungleich höhere Bedeutung als Imagination und Elaboration.

8 Schlussfolgerungen und Ausblick

8.1 Theoretische Schlussfolgerungen

Im Mittelpunkt der Untersuchung standen Testmethoden, die unter Verwendung von Aufgaben, die reale Anwendungen möglichst getreu abbilden, den Anspruch erheben, eine höhere prognostische Aussagekraft als herkömmliche Evaluierungsverfahren zu haben. Diese direkten Prüfungsformate gelten seit den 80igern als Weg ins "gelobte Land" (Weir 1990), der kommunikativen Wende im FU (mit allen Ergänzungen und Modifikationen, die dieser Ansatz seither erfahren hat) ein methodologisch angemessenes Prüfungsverfahren entgegenzuhalten.

Ziel dieser Arbeit war es weniger ein repräsentatives „Urteil“ über direktes Testen allgemein zu fällen, als im Rahmen einer qualitativen Untersuchung mögliche Probleme und Ansatzpunkte für Verbesserungen aufzuzeigen. Bereits der exemplarische Blick auf die produktbezogenen und prozessualen Eigenschaften, die sich hinter der "Fassade" authentischer Aufgaben auftun, führt vor Augen, dass durch bestimmte Formatentscheidungen und inhaltliche Erweiterungen die Heilsversprechen kommunikativer Tests nicht bereits „apriori“ eingelöst sind.

Individuell variables Antwortverhalten

Ein zentrales Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass individuelle Aufgabenlösungen, die im Rahmen des neuen Formatparadigmas erwartet und erwünscht sind (vgl. die Nichtvorhersagbarkeit offener Formate, 3.1), auch die Möglichkeit für konstruktirrelevantes Verhalten bereitstellen und direkte Tests damit vor Teststrategien, wie sie bisher v.a. als Problem indirekter Methoden mit ihren geschlossenen Antwortformaten gesehen wurden, nicht gefeit sind. Dies steht im Widerspruch zur allgemeinen Einschätzung, dass direkte Tests die in Frage stehenden Kenntnisse getreuer und vollständiger abbilden und gleichzeitig der Effekt irrelevanter Fähigkeiten (*test wiseness*) durch die natürlichen, realistischen Aufgaben auf ein Minimum reduziert werden können.

Im Rahmen dieser kleinen Studie konnte exemplarisch aufgezeigt werden, wie Transferphänomene diese bislang unangefochtenen Qualitäten direkter Tests bedrohen. Transfer wie er im Rahmen dieser Studie verstanden wird, meint, dass die TK bei der Aufgabenbearbeitung ihre Aufmerksamkeit fast ausschließlich auf die Oberfläche des Inputs lenken. Er umfasst Verhaltensphänomene wie die Konzentration auf Übernahmen und Ergänzung von Input-Formulierung, die Anlehnung der Diskursstruktur an die Struktur des Inputs, systemsprachliche Fokussierung

bei der Evaluation der sprachlichen Prozessierung und pragmatische Vereinfachung und Dekontextualisierung des Diskurses.

Diese Phänomene tragen zu einem eingeschränkten Einsatz metakognitiver Strategien bei und mindern dadurch die Repräsentativität der im Antwortverhalten erhobenen Prozesse und damit die Authentizität, wie sie in alternativen Definitionen verstanden wird (vgl. 1.1). Gleichzeitig tragen auf diese Weise durch die "Hintertür" konstruktirrelevante Fähigkeiten wie z.B. der effiziente Umgang mit Aufgaben-Input zum erfolgreichen Antwortverhalten bei.

Solche Phänomene sind aus testtheoretischer Perspektive der Kategorie der *test taker strategies* zuzordnen, die Cohen für indirekte Aufgabenformate beschrieben hat. Ihre hier beobachtete Ausformung - Transfer von Input - scheint auf den ersten Blick auf stark gelenkte Schreibblätter beschränkt zu sein, auch wenn Aufgaben zur Überprüfung der mündlichen Fertigkeiten oft einen ähnlich starken Input bereitstellen und damit vergleichbare Probleme verursachen. Prinzipiell können aber Teststrategien als Versuche der Lernenden verstanden werden, mit Hilfe von Eigenschaften der artifiziellen Testumgebung eine Aufgabe zu lösen. Aus dieser Perspektive sind sie immer am Test-Input orientiert, seien es die Antwortvorgaben von Mehrfachwahlaufgaben oder die Frageformulierung in Leseverstehens-Tests, die von Lernenden nach oberflächlicher Übereinstimmung im Lesetext abgesucht werden.

Für authentische Aufgaben stellt der Input und die damit einhergehenden Teststrategien ein besonderes Dilemma dar, weil der Input hier nicht nur dazu dient, Antwortverhalten vergleichbar zu machen, sondern vor allem dazu, kontextualisierten Sprachgebrauch zu elizitieren. Der Input stellt also - qua Transfer - für genau diesen Antwortaspekt eine Fehlerquelle dar, die er eigentlich sicherstellen soll, nämlich kontextualisierte Antworten.

Interaktivität

Bei Bachman/Palmer wird Interaktivität als ein zentrales Gütekriterium für kommunikatives Testen den Aufgaben zugeordnet. In dieser Arbeit wird im Gegensatz dazu argumentiert, dass es letztlich Sache des individuellen Lerners ist, ob und wie tief der in der Aufgabe implementierte Kontext evaluiert und in das Antwortverhalten einbezogen wird. In der Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass eine Aufgabe bei verschiedenen TK unterschiedliches Verhalten auslöst. Das bedeutet, dass Interaktivität nicht allein als Aufgabeneigenschaft, sondern als Charakteristikum, das die Beziehung zwischen Individuum und Aufgabe kennzeichnet, zu konzipieren ist und sich Kontext daher nur in dem Maße in der Performanz (und damit im Testergebnis) widerspiegelt, in

dem er von den individuellen Lernenden oder Prüfungskandidaten aktiv aufgesucht wird. Dies steht in Einklang mit dem kognitiv-dynamischen Interaktionsbegriff (vgl. Lantermann in 2.3), einem konstruktivistischen Situationsbegriff wie er in der Sozialpsychologie und neueren Genre-Theorien vertreten wird und letztlich auch mit einem revidierten Authentizitätsbegriff, wie er von Bachman und anderen herausgearbeitet wurde. (vgl. 1.1)

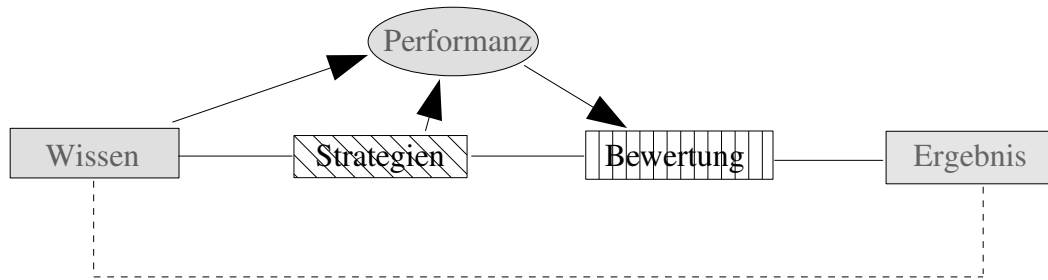
Ob die Kandidaten den Kontext aufsuchen oder ignorieren ist dabei nicht nur eine Frage bewusster Entscheidungen im Sinne von Teststrategien bzw. *test wiseness* (also in der Absicht das Testergebnis zu eigenen Gunsten mit Hilfe konstruktirrelevanter Mittel zu beeinflussen): Der tendenziell zu beobachtende Effekt, den die Variable "Aufgabe" auf Verhaltenspräferenzen ausübt, verweist auf die Bedeutung nichtsprachlicher Fähigkeiten wie Weltwissen für die Fähigkeit, Situationen angemessen zu rekonstruieren. Ein Hauptkritikpunkt an dem Paradigma des authentischen Testens war bislang der nichtkontrollierbare Einfluss, den komplexe Faktorenbündel (wie sie authentische Situationen darstellen) auf das Antwortverhalten ausüben (vgl. 1.1). Dieser Einwand muss vor dem Erkenntnishintergrund individueller Variation erweitert und präzisiert werden: Antwortverhalten wird durch individuell variables Interaktionsverhalten beeinflusst, das einerseits auf bewusste Teststrategien, andererseits auf die unterschiedliche "Zugänglichkeit" von Situationen und Inhalten für die Lernenden zurückzuführen ist.

Soweit stellt sich eine der "Haupttugenden" authentischer Aufgaben, nämlich die Einbettung des erhobenen Sprachgebrauchs in möglichst natürliche kontextuelle Zusammenhänge, gleichzeitig als ihr Hauptproblem dar. Die Komplexität von Kontext stellt für die Lernenden eine Quelle konstruktirrelevanter Schwierigkeiten dar, was - wie sich gezeigt hat - dazu führt, dass die Rekonstruktion des Kontextes oft nur marginal und oberflächlich geschieht. Kontextuelle Komplexität bedroht damit genau das, was sie leisten soll: eine bessere Abdeckung des Konstrukts, indem die tatsächlichen Prozesse bei realer Sprachanwendung Eingang in die Testperformanz finden, und eine Minimierung konstruktirrelevanter Varianz, indem durch realistische Aufgaben der Einfluss von Testartefakten ausgeschlossen wird. (vgl. Messick 1996)

Auswertung/Bewertungsverhalten

Das Bewertungsverhalten der Prüfer ist (neben Interaktivität) ein weiterer Faktor, der für die Validität von Testergebnissen (genauer: von Ergebnisinterpretationen) verantwortlich ist. Das Verhältnis zwischen Interaktivität und Bewertung für das Zustandekommen von Testergebnissen in direkten Tests soll in der folgenden Grafik noch einmal veranschaulicht werden:

Abb. 8.1: Interaktivität und Bewertung (eigene Darstellung)



Aus der Performanz, also dem sprachlichen Verhalten, wird auf zugrundeliegendes Wissen geschlossen. Das Testverhalten der Lernenden (Interaktivität), Aufgaben und individuelle konstruktirrelevante Eigenschaften sind zusammen mit dem Bewertungsverhalten der Prüfer intervenierende Faktoren, die die Interpretation der Ergebnisse gefährden. Das Testverhalten trägt unmittelbar zur Performanz (hier: das Produkt) bei und ist damit dem Faktor Bewertung vorgelegt. Interaktivität ist somit Voraussetzung für valide Ergebnisse - selbst ideale Prüfer und Bewertungskriterien können nur in dem Maß zu gültigen Ergebnissen beitragen, als die Performanz durch einen möglichst hohen Anteil an konstruktrelevanten Strategien zustande gekommen ist und daher ein unverzerrtes Bild der Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden gibt.

Selbst wenn der realistische Kontext die Erwartungen erfüllt und die Lernenden zu vollständigerem und aussagekräftigerem Sprachgebrauch anregt, ist damit noch nicht gewährleistet, dass die in der Performanz (bzw. im Produkt) enthaltenen (zusätzlichen) Informationen sich im Testergebnis widerspiegeln. In der Auswertungsphase wird die Komplexität ein Problem für die Prüfer, die durch die Bewertung einer integrativen Sprachleistung die verschiedenen Fähigkeiten und Kenntnisse, die zu dieser Leistung beigetragen haben, abstrahieren müssen. Der Bewertungsaspekt stand zwar nicht im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung, dennoch zeigen Beobachtungen zur Verteilung der Punktwerte in den einzelnen Bewertungskategorien (vgl. 6.7) und zur effektiven Bewertung von Produkten auf unterschiedlichen Interaktivitätsniveaus (7.2), dass die Aufgabe, Leistungskomponenten aus komplexen Sprachprodukten herauszulesen, erhebliche Schwierigkeiten bereitet und vermutlich bekannten Bias-Phänomenen, wie sie in 1.3 diskutiert wurden, unterliegt: HALO-Effekte, die Dominanz systemsprachlicher Kriterien wie Fehlerhäufigkeit und die unangemessene Verkürzung kommunikativer Kategorien (Text, Angemessenheit) auf beobachtbare Phänomene. (vgl. 6.7) scheinen die Befürchtung Messicks zu bestätigen, dass

"the complexities of 'realistic' performance tasks may make the component processes more, not less, opaque. Hence, it is by no means clear that the whole complex skill is automatically captured in performance assessment." (Messick 1994, 20)

Für eine Optimierung direkter Tests ergibt sich daraus die Forderung, dass Komplexität durch die Definition erwartbaren Verhaltens und damit durch Bewertungskriterien, die vor allem im kommunikativen Bereich den Prüfern eine genauere Beurteilungshilfe an die Hand geben, kontrolliert werden muss. Hier wird aber auch der Standpunkt vertreten, dass die Verbesserung der Evaluationsphase vor allem durch die Aufgabenkonstruktion gestützt werden muss. (vgl. 8.2)

Interpretation der Ergebnisse

Ein weiterer Vorteil, der neben der höheren Validität allgemein mit direkten Prüfungsansätzen verbunden wird, liegt in der höheren Transparenz von Testergebnissen, weil durch den unmittelbaren Bezug zu realen Aufgaben und Anwendungsdomänen eine kriteriumsorientierte Interpretation leichter zu bewerkstelligen ist. (vgl. 1.4) Dies setzt jedoch voraus, dass Punktwerte auf relativ stabile Weise mit Performanzeigenschaften verbunden sind, damit verlässliche Aussagen darüber gemacht werden können, welche Anwendungen die Lernenden in welcher Qualität ausführen können. Wie in 7.2 argumentiert wurde, ist diese Zuordnung aufgrund von Performanzen auf unterschiedlichen Interaktivitätsniveaus problematisch. Wie sich gezeigt hat, führen Unsicherheiten im Bewertungsverhalten, durch die Kriterien der sprachlichen Korrektheit überbetont werden, z.B. dazu, dass offensichtlich unterschiedlichen Leistungen wie Transfertexten mit hoher Korrektheit und Texten mit einem hohen Anteil an Elaborationen gleiche Punktwerte zugeordnet werden. Noch komplexer wird das Problem dadurch, dass variables Interaktionsverhalten auch durch heterogene Anforderungen in den einzelnen Prüfungssätzen bedingt ist. Fallen die Lernenden auf Transferverhalten zurück, weil die sprachlichen Kenntnisse nicht ausreichend sind oder weil ihnen die Expertise bzw. das Weltwissen fehlt, um eine Aufgabe angemessen zu bewältigen? Unsicherheiten wie diese vor allem bei der Interpretation von Transfertexten zeigen, dass sich Performanzen auf unterschiedlichen Interaktionsniveaus nicht auf einer Dimension „Kommunikative Kompetenz“ vergleichen lassen.

In Anlehnung an Konzeptionen des kriteriumorientierten Prüfens in anderen pädagogischen Bereichen wurde auch im Fremdsprachenbereich versucht, das Kriterium durch eine detaillierte Beschreibung von Situations-, Aufgaben- und Performanzeigenschaften transparenter zu machen. Solche Aufgaben- und Auswertungsspezifikationen, wie sie u.a. Lynch/Davidson 1994

vorschlagen (vgl. 1.4), definieren inhaltliche Bereiche aber letztlich über methodische Spezifikationen und ähneln darin operationalistischen Ansätzen, indem sie Leistungen mit Kategorien der Prüfung selbst beschreiben. Damit sind jedoch weder Generalisierungen auf sprachliche Anwendungen außerhalb des Tests noch auf zugrundeliegende Kenntnisse und Fähigkeiten, wie sie ein Test mit breitem Einsatz anstreben müsste, möglich. Die Leistungsbeschreibung im Sinne eines interaktionistischen Verständnisses von kommunikativer Kompetenz sollte sich gerade dadurch auszeichnen, dass Generalisierungen über Aufgaben und Kontexte gemacht werden können. Aussagen über generalisierbare Leistungen sind aber nicht ad-hoc zu erbringen, sondern erfordern eine systematische Evaluation von Aufgaben- und Kontextgeneralisierungen auf empirischer Grundlage.

Voraussetzung für die kriteriumsorientierte Interpretation von Lernerleistungen ist jedoch, dass Performanzen hinsichtlich relevanter Leistungsdimensionen vergleichbar sind. Das Problem variabler Interaktivität lässt sich aber m.E. nur auf dem Weg einer sorgfältigen Aufgabenkonstruktion lösen, der eine Analyse und Spezifikation von Kontext auf Situations- und Aufgabenebene vorangeht.

8.2 Methodische Schlussfolgerungen und Desiderata

Der exemplarische Blick auf das Antwortverhalten legt Probleme offen, die durch Verfahren, die zur Evaluierung direkter Tests üblicherweise verwendet werden (z.B. aufgabenbasierte Inhaltsvalidierung, (vgl. 2.1) und Kontrolle der Inter-Rater-Reliabilität (vgl. 1.3), nicht erfasst werden. Dass relativ wenig Arbeit in die empirische Evaluation des Antwortverhaltens investiert wird, mag am grundsätzlichen Vertrauen in die Apriori-Validität authentischer Aufgaben bzw. in den theoretischen Prämissen direkter Testverfahren liegen. Aber - wie von Testtheoretikern immer wieder betont wird - jede Art von Evaluation nicht-direkt beobachtbarer Gegenstände ist notwendigerweise indirekt (vgl. 1.2) und so werden bereits mit Ende der ersten Euphorie Forderungen laut, die Güte direkter Verfahren durch empirische Daten zu untermauern. Linn et al. konstatieren z.B.: "Evidence must support the interpretations and must demonstrate the technical adequacy of 'authentic' assesment." Und weiter: "Many issues concerning the evaluation of the new forms of assessment being developed have not been sufficiently addressed." (Linn et al. 1991, 16) Ob dazu eigens auf alternative Evaluationsverfahren zugeschnittene Gütekriterien notwendig sind (wie das z.B. Linn et al. 1991 fordern) oder sich die Vorteile direkter Tests unter traditionellen Standards subsumieren lassen (vgl. Messick 1994) ist dabei m.E. weniger dring-

lich, als angemessene Beschreibungskategorien und analytische Verfahren zu finden, die geeignet sind, die Güteansprüche direkter Tests durch empirische Evidenzen abzusichern.

Die in der Literatur zum kommunikativen Testen (Bachman 1990, Bachman/Palmer 1996, Norris et al. 1998) vorgeschlagenen Kategorien gehen m.E. zu wenig auf die spezifischen Eigenschaften authentischer Aufgaben ein. Im Untersuchungsverlauf der vorliegenden Arbeit wurden daher Modifikationen und Erweiterungen vorgenommen, die für noch zu entwerfende standardisierte Verfahren zur Konstruktion und Evaluation direkter Tests fruchtbar gemacht werden könnten. Die Exploration methodischer Möglichkeiten ist daher ein wichtiges Ergebnis der Arbeit. Dieser heuristische Wert soll noch einmal herausgestrichen werden, indem methodologische Erkenntnisse und daraus resultierende Desiderata im Folgenden dargestellt werden.

Qualitative Vorgehensweise

Als methodologisches Grundprinzip kann in Übereinstimmung mit Banerjee/Luoma 1997 festgehalten werden, dass man der Komplexität des Gegenstands Kommunikation nur durch die Einbeziehung qualitativer Verfahren gerecht wird. Diese Komplexität manifestiert sich in direkten Tests im Situationskontext, der in den Aufgaben implementiert wird, im Aufgaben-Input, im Antwortverhalten und dessen Auswertung durch subjektive Beurteilungen. Dies macht zunächst einen qualitativ-beschreibenden Zugang notwendig, heißt jedoch nicht, dass sich Evidenzen für direkte Tests in rein deskriptiven Kategorien erschöpfen. Gerade für konstruktbasierte Ansätze sind letztlich Generalisierungen notwendig, die nur durch quantitative Evidenzen untermauert werden können.

Quantitative Methoden allein (wie z.B. Rasch-Skalierungen und Generalisierbarkeitsverfahren) werden aber den vielfältigen Determinanten von diskursiven Daten nicht gerecht und sind wenig aussagekräftig, wenn sie nicht zu hermeneutisch angereicherten Informationen in Beziehung gesetzt werden.

Der Kontext: Neuere Konzeptionen und Konsequenzen für seine Beschreibung

Probleme des direkten Testens, wie sie in 8.1 dargestellt wurden, sind vor allem in der Komplexität begründet, die natürlichen Kontexten eigen sind. Um daraus erwachsene Probleme besser zu kontrollieren, ist m.E. ein analytischerer Zugang zum Phänomen Kontext erforderlich, der es erlaubt verschiedene Aspekte besser zu beschreiben und damit für die Testkonstruktion fruchtbar zu machen. Solche Beschreibungskategorien sind notwendig, um eine systematischere Aufga-

benkonstruktion zu ermöglichen und um die erwartete Antwort besser zu definieren.

Der relativ unspezifische Begriff "Kontext" ist für authentische Aufgaben zunächst auf zwei Ebenen - der Ebene des Situationskontextes und der Ebene des Aufgabenkontextes - anzusiedeln. Beide Ebenen stellen getrennte Größen dar, sind aber in der Aufgabe miteinander "verzahnt", wodurch sich für die Aufgabenbearbeitung unterschiedliche Beschränkungen ergeben. (vgl. 5.2)

Vor allem die Beschreibung des Situationsbegriffs setzt einen reflektierteren Zugriff voraus, wie er in der Soziologie und der funktionalen Linguistik vorgenommen wurde. Einige Punkte aus 3.2.1, die für direkte Tests praktische Relevanz haben könnten, sind ihr subjektiver und kulturspezifischer Charakter und die Rekurrenz von Situationen. Das heißt:

- Situationen sind nicht material gegeben, sondern kulturspezifische Konstrukte, die von den individuellen Teilnehmern in der aktuellen Kommunikation gemeinsam hergestellt werden (Kontextualisierung, vgl. 3.3). Dieser Eigenschaft muss bei der Konstruktion "natürlicher" Testaufgaben Rechnung getragen werden. Für die TK ist zunächst nur die Testsituation authentisch. Anwendungssituationen, in denen die Lernenden Sprache unter Beweis stellen sollen, müssen dagegen rekonstruiert werden und stellen für die Lernenden eine zusätzliche kognitive nicht-sprachliche Herausforderung dar, die durch den kulturellen Hintergrund der Testkandidaten und individuelle nicht-sprachliche Fähigkeiten leichter oder schwieriger ist.
- Situationen sind zudem nicht kontingente Monaden in einem potentiell unendlichen Kommunikationschaos; sie stellen vielmehr immer wiederkehrende Ereignisse dar, die sich systematisch beschreiben und kategorisieren lassen.

Für die Konstruktion von direkten Tests bedeutet das, dass die Ebene der Situation und des Testkontextes unabhängig voneinander zu spezifizieren sind.

- In der Untersuchung haben sich Kategorien aus der interkulturellen Pragmatik als nützlich erwiesen, um Kommunikationssituationen analytisch aufzufächern (vgl. 5.2.2). Damit stünde ein - von Bachman 1990 (vgl. 2.2.2) geforderter - Ansatz zu Verfügung, mit Hilfe dessen das kommunikative Chaos mit fixen Kategorien beschrieben und damit einer systematischen Aufgabenbeschreibung und -konstruktion zugänglich gemacht werden könnte.
- Mit den Aufgabencharakteristika von Bachman 1990 bzw. Bachman/Palmer 1996 liegt ein differenziertes Beschreibungsmodell für den Aufgabenkontext vor. Da das Modell einen besonderen Schwerpunkt auf Kategorien des Input legt, auf die spezifischen Charakteristika der Antwort aber zu wenig eingeht, muss es m.E. aber für produktive Formate adaptiert werden,

wo ein komplexes Antwortverhalten vorliegt, der Input dazu aber eine vergleichsweise untergeordnete Bedeutung spielt (bzw. spielen sollte). Tatsächlich wurde das Modell von Bachman bis jetzt vor allem an rezeptiven Teilprüfungen erprobt (z.B. Bachman et al. 1988).

Definition der erwarteten Antwort

Die präzise Beschreibung der erwarteten Antwort steht nur scheinbar im Widerspruch zur Philosophie offener Antwortformate mit ihren Prinzipien der Nicht-Erwartbarkeit (vgl. 3.1). Im Grunde ist es aber Ziel jedes Tests bzw. Prüfungsverfahrens, die Reaktion, die man sich von den Prüflingen erwartet, festzulegen, um die Ergebnisse vergleichbar zu machen und für alle Prüfungsverfahren wichtige Gütekriterien wie Reliabilität und Validität kontrollieren zu können.

Das ÖSD versucht vergleichbare Performanzen durch inhaltliche Vorgaben zu gewährleisten. Wie sich aber gezeigt hat, können solche Vorgaben nicht die Vergleichbarkeit in funktionaler und struktureller Hinsicht sicherstellen, weil sie indirekt und unbeabsichtigt (genre-)strukturelle (und damit kontextspezifische) Entscheidungen vorwegnehmen und auf diese Weise Lernenden eine angemessene Reaktionen abnehmen können.

In solchen Fällen ist es unmöglich zu entscheiden, ob (scheinbar) adäquate Performanzen Ergebnis von Kontextualisierung der Aufgabenstellung sind oder lediglich deren Transfer. Die Frage ist also, wie man sichergehen kann, dass der Kontext die Prozessierung von Sprache bei der Bearbeitung von authentischen Aufgaben tatsächlich beeinflusst und die Antwort somit geeignet ist, Auskünfte über konstruktrelevante Kenntnisse zu geben. (vgl. Messick 1996)

Mit Hilfe genre-theoretischer Vorstellungen ließe sich der Zusammenhang zwischen Situation und Sprache präzisieren, was eine wichtige Voraussetzung für eine funktionale Definition der erwarteten Antwort von kommunikativen Aufgabenformaten ist.

Einige Details im Aufgabenkorpus zeigen, dass individuelle Interaktion mit dem Kontext kontrolliert werden könnte, indem man obligatorische Strukturen des zu produzierenden Genres im Aufgaben-Input nicht erschöpfend beschreibt und damit den TK Gelegenheit gibt, durch selbständige Inferenzen die Struktur zu schließen und damit kontextsensitives Verhalten unter Beweis stellen zu können. Struktur-Input-Raster wie in 5.2.4 und 6.3.3.2 könnten eine wichtige Hilfe sein, auf systematische Weise Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad (etwa durch Anzahl und Qualität von Inferenzen) zu konstruieren und die erwartete Antwort präzise zu beschreiben. Dies hätte auch den Vorteil, dass gerade nicht-systemsprachliche Kategorien für die Bewertung genauer erfasst werden könnten und damit Bewertungsunsicherheiten in diesem

Bereich - die vermutlich einen großen Anteil am fehlerfokussierten Bias von Produktbeurteilungen haben (vgl. 1.3) - zu reduzieren.

Solche bewusst konstruierten Leerstellen erfüllen m.E. die Forderung in die Testaufgaben *information gaps* einzubauen, die Kommunikation erst notwendig machen und damit eine wesentliche Eigenschaft kommunikativer Aufgaben darstellen. (vgl. z.B. Bachman 1991) Das Prinzip der Offenheit und Nicht-Vorhersagbarkeit ist davon nicht beeinträchtigt, weil solche inferenzgesteuerten Aufgaben immer noch verschiedene Lösungsmöglichkeiten zulassen und in keiner Weise Diskursstrukturen oder gar sprachliche Formulierungen festlegen.

Generalisierbarkeit von Kontexten

Schließlich soll noch auf eine mögliche Anwendung von Beschreibungskategorien für Kontexte, wie sie oben dargestellt wurden, hingewiesen werden. Die Spezifizierung von Kontexten wäre mit ihrer Hilfe nicht nur besser nachvollziehbar und replizierbar, sie könnten auch als Ausgangspunkt für ein empirisches Programm dienen, mit dessen Hilfe festgestellt werden kann, wie weit sich Kontexte generalisieren lassen. Nach interaktionistischem Verständnis kann Kompetenz nur in Relation zu Kontexten, in denen Wissen demonstriert wird, definiert werden. Für Tests mit breitem Anwendungsgebiet (wo die Testersteller also kein einheitliches Bild haben, in welchen Anwendungsgebieten die TK die Fremdsprache einsetzen), ist es jedoch wichtig, dass die aktuelle (authentische) Testaufgabe repräsentativ für einen allgemeineren Kontext ist, innerhalb dessen im Test demonstrierte Kenntnisse stabil bleiben. Die Definition eines allgemeinen Kontextbereichs wäre auch eine wichtige Voraussetzung zur Definition von inhaltlichen Leistungsstandards, auf den Testergebnisse bezogen und interpretiert werden können (im Sinne einer kriteriumsorientierten Interpretation, vgl. 1.4). Desiderat ist hier ein klar abgrenzbarer Bereich, zu dem sich eine Menge von (verwandten) Kontexten bzw. (in operationalen Begriffen) von Aufgaben finden lassen, über die hinweg die Leistung der Lernenden konstant bleibt.

Kontextübergreifende Generalisierungen liegen jedem Test implizit zugrunde, aus dessen Ergebnissen inhaltliche Aussagen abgeleitet werden sollen. Das ÖSD definiert z.B. den Kontext, in dem die Lernenden in Aufgabe 1 Kenntnisse und Fertigkeiten wie "textsortenadäquates Schreiben" und "strategische Sensibilisierung" unter Beweis stellen sollen, als die Menge aller halbformellen Briefe (vgl. 3.1). Im Test eingesetzte Aufgaben wie Beschwerdebriefe oder Rückmeldungen sind dann aktuelle Instanzen, von denen angenommen wird, dass sie repräsentativ für diesen Kontext sind.

Gerade eine solch weite Interpretation bedarf jedoch besonderer Legitimation, die durch Ad-hoc-Setzungen allein nicht zu bewältigen ist. Ob Beschwerdebriefe (die den Löwenanteil im Korpus ausmachen) repräsentativ für halbformelles Schreiben sind, lässt sich z.B. leicht hinterfragen: Stellen Beschwerden nicht Anforderungen, die untypisch für andere Briefe sind? Und umgekehrt: Könnten andere Formen schriftlicher Korrespondenz nicht zusätzliche Eigenschaften enthalten, die durch Beschwerdebriefe nicht abgedeckt sind (z.B. verbale Mittel der Höflichkeit)? Während sich bereits auf dieser Ebene globaler Genretypen (bzw. Situationen) mehrere Möglichkeiten auftun, potenziert sich die Palette an potentiell konstruktrelevanten Eigenschaften, zieht man Variationsmöglichkeiten auf der Aufgabenebene - und deren Kombination mit Situationsfaktoren – hinzu.

In den ÖSD-Prüfungssätzen werden zwar Aufgaben mit verschiedenen Inhalten, Genres und Teilnehmerkonstellationen eingesetzt. Es ist aber nicht klar, inwiefern einer solchen Variation eine bewusste Auswahl von kontextuellen Variablen zugrundeliegt. Eine empirische Generalisierung dieser Aufgaben könnte streng genommen daher nur auf die aktuell evaluierten Aufgaben bezogen werden, weil nicht klar ist, auf welche Variablen sich der generalisierbare Anteil zurückführen lässt, die einen Schluss auf mögliche andere Aufgaben zulassen.

Überlegungen wie sie oben angestellt werden, machen deutlich, dass Methoden erforderlich sind, die Ansprüche der Generalisierbarkeit empirisch überprüfbar machen (vgl. Messick 1996) und dass transparente und replizierbare Prinzipien der Aufgabenkonstruktion dafür eine notwendige Voraussetzung sind. Der in der Untersuchung angewendete Analyseraster könnte insofern als Ausgangspunkt für ein Programm zur empirischen Evaluation direkter Tests herangezogen werden, weil er m.E. mit Ansätzen kompatibel ist, die in der gegenwärtigen Testliteratur diskutiert werden:

- Ein Ansatz, der unter dem Begriff „Item-Generierung“ bereits für geschlossene Aufgabenformate praktiziert wird (vgl. Klauer 1987), könnte auch für die Konstruktion authentischer Aufgaben übernommen werden. Kontextuelle Variable wie oben beschrieben könnten zum einen die inhaltliche Verortung der Aufgabenvarianten innerhalb eines „Aufgabenuniversums“ gewährleisten, zum anderen die reflektierte „Generierung“ neuer Aufgaben, indem mit Hilfe eines Repertoires an Aufgabenvariablen auf verschiedenen Kontextebenen Regeln formuliert werden.⁶⁹ Die Regeln stellen eine operationale Definition des Kriteriums dar (das Aufgabenuniversum), zu dem die Testergebnisse in Beziehung gesetzt werden. Auf diese

⁶⁹ Vgl. Klauer 1987; Lynch/Davidson 1994.

Weise könnten sich direkte Prüfungsverfahren eines systematischen Samplings von Aufgaben aus einem inhaltlich definierten Bereich bedienen und damit die kriteriumsbezogene Interpretation von Testergebnissen abgesichert werden. Eine repräsentative Auswahl aus dieser Menge müsste nach diesem Ansatz genügen, um die kriteriumsorientierte Interpretation von Ergebnissen eines so konstruierten Tests zu legitimieren.

- Matrixsampling sieht die bewusste Auswahl von Aufgaben mit unterschiedlichen Kontexten vor, die an einer Testpopulation eingesetzt werden. Geht man davon aus, dass bestimmte Faktoren die Leistung stärker, andere weniger stark beeinflussen, dann sollten sich verschiedene Aufgaben, die sich in diesen Faktoren unterscheiden, in den Testergebnissen unterschiedlich signifikant niederschlagen.
- Generalisierbarkeitstheorien stellen das technische Instrumentarium bereit, mit dem der Anteil an gemeinsamer Varianz geschätzt werden kann, d.h. welche Varianzen sich auf welche Faktoren zurückführen lassen und ob und inwieweit sich eine Aufgabenvariation auf einen gemeinsamen Anteil generalisieren lässt. (vgl. z.B. Bachman 1990; Messick 1996)

8.3 Praktische Schlussfolgerungen und Optimierungsvorschläge

Angesichts der oben dargelegten Desiderata haben alle Vorschläge zur Optimierung Ad-hoc-Charakter. Generell kann Qualität nur durch systematischere Aufgabenkonstruktion und eine genauere Spezifizierung der verschiedenen Kontextebenen sichergestellt werden. Die in der Untersuchung verwendeten Analysekatoren könnten für dieses Unterfangen einen wichtigen Beitrag liefern, indem sie Konzepte bereitstellen, die als Grundlage für eine reflektierte Diskussion von Entscheidungen dienen könnten. Ein Blick auf den revidierten ÖSD-Test auf C1-Niveau (Oberstufe) zeigt z.B., dass in der Neugestaltung der ersten Aufgabe im Teil zur Überprüfung der schriftlichen Fertigkeiten die Lernenden nicht mehr ausschließlich die Rolle von Beschwerdeführern innehaben, sondern u.a. angehalten werden, eigene Ansprüche zu verteidigen, auch wenn diese nicht ganz legitim sind (vgl. C1 Oberstufe Modellsatz 1). Vor dem Hintergrund des Analyserasters lässt sich die intuitiv wahrnehmbare Schwierigkeitssteigerung, die mit dieser Aufgabenveränderung verbunden ist, auf eine Verschiebung der Position der Schreibenden zurückführen, nämlich von offensiv zu defensiv (vgl. 5.2.2), die sie zwingt kontextuell sensibler (was z.B. die Registerwahl oder die Art der sprachlichen Handlungen betrifft) vorzugehen. Auch wenn ähnliche Überlegungen die Revision der Aufgabe motiviert haben, so ist doch unklar, inwieweit ein konzeptuelles Fundament zugrundegelegt wurde, das die systematische, reflektierte

und transparente Generierung ähnlicher Aufgaben erst ermöglicht.

Einige mögliche Konsequenzen für die Modifikation des Formats, die Aufgabenselektion, die die Gestaltung des Inputs, die Bewertungskategorien und die Steuerung des Bewertungsverhaltens betreffen, sollen hier genannt werden, um das Potential eines differenzierten Beschreibungsmodells zu demonstrieren, ohne dass damit der Anspruch einer „Optimierung“ verbunden ist.

- Aufgabenselektion

Da die Konzentration auf die Aufgabe Beschwerdebrief die Gefahr einer für die Anwendungsdomäne „formeller Brief“ nicht repräsentativen Einschränkung des Konstrukts mit sich bringt, ist eine größere Streuung verschiedener Situationstypen innerhalb der Anwendungsdomäne zu überlegen. Dies auch auf die Gefahr hin, dass dadurch verschiedene Prüfungssätze unterschiedlich schwierig sind. Die Angleichung von Schwierigkeitsgraden zwischen Prüfungssätzen ist aber m.E. nur durch empirische Untersuchungen – und nicht durch die Kontrolle von Aufgabenformat und -inhalt - zu bewerkstelligen – *equating* ist eine Standardprozedur in der Qualitätssicherung von weltweit eingesetzten Prüfungssystemen.

- Input-Konstruktion

Die große Vielzahl potentieller Determinanten von Verhalten, die in 7.3.1 beschrieben wurden, legen eine Reihe von Maßnahmen nahe, wie Testverhalten über die gezielte Konstruktion von Input gesteuert werden kann. Ein paar Vorschläge sollen tendenziell andeuten, in welche Richtung eine gezielte Steuerung von Aufgaben-Interaktivität durch die Kontrolle von Input-Charakteristika gehen könnte:

- Vorgaben- Abfolge: Das Auflösen der eindeutigen Vorgaben- Abfolge könnte bei der Aufgaben-Bearbeitung Linearisierungs- und Organisationsprozesse erfordern, die im aktuell beobachteten Testverhalten eindeutig unterrepräsentiert waren (vgl. 6.2).
- Zahl und Beschränkungen: Statt die Produktion zu beschränken, indem die erschöpfende Bearbeitung zahlenmäßig geringer Vorgaben verlangt wird, könnte inhaltlicher Input durch mehr Vorgaben, die als Angebot fungieren, gestützt werden. Dadurch könnten für die Textproduktion konstitutive Selektionsprozesse (vgl. 6.1) verstärkt gefordert werden.
- Veränderung des Informationstyps: Mehr konkrete Informationen bei der Vorgabenkonstruktion könnte von den TK den verstärktem Einsatz von Makropropositionenbildung und Generalisierungsprozessen bei der Aufgabenbearbeitung fordern.
- Präsentation des Inputs: Durch die Zurücknahme verbalen Inputs (außer zur bewussten lexika-

lischen Entlastung) und die Stärkung visueller Elemente (wie z.B in PS15) könnte die Bildung ganzheitlicher (visueller) Vorstellung gefördert werden, die im Sinne einer Gesamtvorstellung ein psycholinguistisch angemesseneres Korrelat zu authentischer Textproduktion ist (vgl. 6.1 und 6.2).

- Allgemein wäre zu überlegen, ob es für die funktionale Ausrichtung von Aufgabe 1 nicht angemessener ist, die Kontrolle der erwarteten Antwort über pragmatische Beschränkungen anstatt über Inhalte zu definieren. Diese könnten durch eine stärkere Betonung der
 - Zielformulierungen/- vorgaben (Was soll erreicht werden?);
 - Spezifikation von Adressat und Autor;
 - Spezifikation von konkreten Sprechhandlungen (da Handlungswissen nicht unbedingt konstruktrelevant für allgemeinen direkten Test ist, vgl. 7.3.1: „Anweisungen“)

erreicht werden.

- Bewertung

Generell besteht die Gefahr, dass pragmatische Kriterien auf formale Merkmale reduziert werden. Um dem Anspruch des kommunikativen Testens gerecht zu werden, sollte versucht werden, die erwartete Antwort pragmatisch zu spezifizieren: Was sollte sich ein Prüfungsleser erwarten? Dieser Vorschlag ist auch als bewusste Gegenposition zur Auffassung zu verstehen, dass die Intuition des „realen“ Lesers ausreicht. Prüfungslesen ist kein reales Lesen. Statt auf das Abstimmen von intuitiven Urteilen über Angemessenheit und Textualität von Textprodukten sollte ein intensives Prüfertraining daher vermehrt den Schwerpunkt auf die Reflexion pragmatischer Qualitäten von Texten und ihre theoretische Fundierung setzen - unter Zuhilfenahme von „Ankertexten“, die auch die pragmatisch spezifizierten Leistungsklassen ausreichend differenzieren. Eventuell könnte auf diese Weise die Skalierung innerhalb einer zugrunde liegenden Leistungsdimension (die angesichts des heterogenen Testverhaltens eher illusorisch ist) zugunsten einer - im Sinne Messicks (s.o.) - Differenzierung verschiedener Interpretationsklassen ersetzt werden.

Literaturverzeichnis

- Alderson, J. Charles 1991: Bands and Scores. In: Alderson/North 1991, 71- 86.
- Alderson, J. Charles 1990: Testing Reading Comprehension Skills: Getting Students to Talk about Taking a Reading Test (A Pilot Study). In: Reading in a Foreign Language 7,1, 465- 502.
- Alderson, J. Charles/Caroline Clapham/Dianne Wall 1995: Language Test Construction and Evaluation. Cambridge: University Press.
- Alderson J. Charles /Brian North (Hrsg.) 1991: Language Testing in the 1990s. London.
- Antos, Gerd 1989: Textproduktion: Ein einführender Überblick. In: Antos/Krings 1989, 3- 57.
- Antos, Gerd/Hans P.Krings (Hrsg.) 1989: Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen.
- Arras, Ulrike/Rüdiger Grotjahn 2002: TestDaF: Aktuelle Entwicklungen.
http://www.testdaf.de/html/publikationen/pdf/arras_grotjahn.pdf (erschienen in: Fremdsprachen und Hochschule, 66, 65- 88.)
- Auer, Peter 1986: Kontextualisierung. In: Studium Linguistik 19, 22- 47.
- Bachman, Lyle F. 1991: What Does Language Testing Have to Offer? TESOL Quarterly, 25,4, 671- 704.
- Bachman, Lyle F. 1990: Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: OUP .
- Bachman, Lyle F./Andrew D. Cohen (Hrsg.) 1998: Interfaces between second language acquisition and language testing research. Cambridge: University Press.
- Bachman, Lyle F./A.S.Palmer 1996: Language Testing in Practice. Oxford.
- Bachman, Lyle F./Antony Kunnan Swathi Vanniarajan/Brian Lynch 1988: Task and ability analysis as a basis for examining content and construct comparability in two EFL proficiency test batteries. Language Testing 5,2, 128 – 159.
- Bachtin, Michail M. 1986: Speech genres and other late essays. Austin, Tex.: Univ. of Texas Press.
- Baker, David 1989: Language Testing. A Critical Survey and Practical Guide. London u.a.: Edward Arnold.
- Ballstaedt, Steffen-Peter/Heinz Mandl/Wolfgang Schnotz/Sigmar-Olag Tergan 1981: Texte verstehen, Texte gestalten. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

- Banerjee, Jayanti/Luoma,Sari 1997: Qualitative Approaches to Test Validation. In: Clapham/Corson 1997, 275- 287.
- Bazerman, Charles 1994: Constructing Experience. Carbondale: Southern Illionois Univers. Press.
- Beaugrande, Robert-Alain/Wolfgang Ulrich Dressler 1981: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Benson James D./ W.S. Greaves (Hrsg.) 1985: Systemic Perspectives on Discourse, Volume 1. Norwood, NJ.: Ablex Publishing.
- Bereiter, Carl 1980: Development in Writing. In: Gregg/Steinberg (Hrsg.) 1980, 73- 93.
- Bereiter, Carl/M.Scardamalia 1987: The Psychology of Written Composition. Hillsdale, New Jersey.
- Berk, Ronald A. 1984: A Guide to Criterion- Referenced Test Construction. Baltimore, London.
- Berkenkotter, Carol/T.N.Huckin 1995: Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power. Hillsdale, New Jersey.
- Berman, Ruth/H. Ragnarsdottir/S.Strömquist 2002: Discourse stance. In: Ludo Verhoeven/Robert Schreuder (Hrsg.): Written Language and Literacy, Vol.5/2, 253- 287.
- Bolton, Sybille 2005: Probleme der Bewertung bei den produktiven Fertigkeiten in den Deutschprüfungen des Goethe- Instituts. In: Kühn/Lehker/Timmermann 2005, 53- 59.
- Börner, Wolfgang 1992a: Selbststeuerung durch Schreibmaximen im fremdsprachlichen Schreiben. In: Pogner 1992, 67- 82.
- Börner, Wolfgang/Klaus Vogel (Hrsg.) 1992: Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS- Verlag.
- Boxer, Diana 1996: Ethnographic interviewing as a research tool in speech act analysis. The case of complaints. In: Gass/Neu 1996, 65- 86.
- Brinker, Klaus 1997: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt, 4.durchges. Aufl.
- Brown, Anne 1995: The effect of rater variables in the development of an occupation- specific language performance test. In: Language Testing 12, 1- 15.
- Brown, Penelope/Stephen C. Levinson 1987: Politeness. Some universals in language usage. Korr. Neuauflage. Cambridge u.a. : Cambridge Univ. Press.
- Candlin,C.N. 1987: Toward task- based language learning. In: C. N. Candlin/D. Murphy (Hrsg.): Language- learning tasks. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall International, 5- 22.

- Chafe, Wallace 1994: *Discourse, Consciousness and Time. The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago, London.
- Chafe, Wallace 1982: *Integration and Involvement In Speaking, Writing, and Oral Literature*. In: Tannen 1982, 35- 53.
- Chapelle, Carol A. 1998: *Construct definition and validity inquiry in SLA research*. In: Bachman/Cohen (Hrsg.) 1998, 32- 70.
- Christmann, Gabriela B./Susanne Günthner 1996: *Sprache und Affekt. Die Inszenierung von Entrüstungen im Gespräch*. In: *Deutsche Sprache* 24, 1- 33.
- Christie, Frances 1999: *Genre- Theory and ESL Teaching: A Systemic Functional Perspective*. In: *TESOL Quarterly* 33, 4, 759- 767.
- Clapham C./Corson, D 1997: *Language Testing and Assessment*. Dordrecht. (Encyclopedia of Language and Education)
- Clark, John L. 1987: *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: University Press.
- Clyne, Michael 1987: *Cultural Differences in the Organization of Academic Texts. English and German*. In: *Journal of Pragmatics* 11, 211- 247.
- Cohen Andrew D. 1998: *Strategies and processes in test taking and SLA*. In: Bachman/Cohen 1998, 90- 111.
- Cohen, Andrew D. 1998a: *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman
- Cohen, Andrew D./Elaine Olshtain 1993: *The production of speech acts by EFL learners*. In: *TESOL Quarterly* 27, 1, 33- 56.
- Connor, Ulla 1987: *Research Frontiers in Writing Analysis*. In: *TESOL Quarterly* 21, 4, 677- 696.
- Connor, Ulla 1987a: *Argumentative Patterns in Student Essays: Cross- Cultural Differences*. In: Connor/Kaplan 1987, 57- 72.
- Connor, Ulla/R.B.Kaplan (Hrsg.) 1987: *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading u.a.: Addison- Wesley.
- Coulmas, Florian 1985: *Reden ist Silber, Schreiben ist Gold*. In: *Zs. für Literaturwissenschaft und Linguistik* 15, 1985, H.59, 94- 112.
- Couture, Barbara 1985: *A Systemic Network for Analyzing Writing Quality*. In: Benson/Greaves 1985, 67- 87.
- Cumming, Alister H. (Hrsg.) 1994: *Bilingual Performance in Reading and Writing*. Ann

- Arbor/Amsterdam/Philadelphia.
- Davies, Alan/Annie Brown/Cathie Elder/Kathryn Hill/Tom Lumley/Tim McNamara 1999: Dictionary of Language Testing. Cambridge: University Press.
- Douglas, Dan 1998: Testing methods in context-based second language research. In: Bachman/Cohen 1998, 141- 155.
- Dressler, Wolfgang U. 1989: Semiotische Parameter einer textlinguistischen Natürlichkeitstheorie. Wien: Akademie der Wissenschaften.
- Eckes, Thomas 2005: Analyse und Evaluation sprachproduktiver Prüfungen beim TestDaF. In: Kühn/Lehker/Timmermann 2005, 60- 93.
- Eggs, Suzanne/J.R.Martin 1997: Genres and Registers of Discourse. In: Teun van Dijk (Hrsg.): Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction, Vol.1 (Discourse as Structure and Process). London: Sage, 230- 256.
- Ehlich, Konrad 1994: Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther/Ludwig 1994, 18- 41.
- Eßer, Ruth 1997: "Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat". Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.
- Faerch, Claus/Gabriele Kasper (Hrsg.) 1987: Introspection in second language research. Clevedon, Philadelphia.
- Faerch, Claus/Gabriele Kasper 1984: Plans and strategies in foreign language communication. In: Faerch, Claus/ Gabriele Kasper (Hrsg.): Strategies in interlanguage communication. London u.a.: Longman, 1984, 2.Aufl., 20- 60.
- Fiehler, Reinhard 1990: Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. Berlin,New York: de Gruyter.
- Flower, Linda S./John R. Hayes 1980: The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In: Gregg/Steinberg 1980, 31- 50.
- Fries, Norbert 1996: Grammatik und Emotionen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 1996, Jg.26., H.101. (Sprache und Subjektivität)
- Gass, Susan M./Joyce Neu (Hrsg.) 1996: Speech Acts Across Cultures. Challenges to Communication in a Second Language. Berlin, New York.
- Ghadessy, Mohsen 1993: On the nature of written business communication. In: Mohsen Ghadessy (Hrsg.): Register Analysis. Theory and Practice. London u.a.: Pinter Publ., 149- 164.

- Glaboniat, Manuela 1998: Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Glück, Helmut 1988: Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine Einführung. In: Maria Lieber/Jürgen Posset (Hrsg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. München: iudicium, 25-43.
- Goldman, Susan/Jennifer Wiley o.A.: Discourse Analysis: Written Text. <http://litd.psch.uic.edu/personal/jwiley/literacy.pdf> (erschieden in: N. K. Duke & M. Mallette (Hrsg.) 2004, Literacy research methods (pp. 62-91). NY: Guilford.)
- Grabe, William/R.B. Kaplan 1996: Theory and Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective. London, New York: Longman
- Gregg, Lee W./Erwing R. Steinberg (Hrsg.) 1980: Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey.
- Groeben, Norbert/Bettina Hurrelmann (Hrsg.) 2002: Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Grotjahn, Rüdiger 2000: Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis. In: Wolff, Armin/Harald Tänzer (Hrsg.): Sprache - Kultur - Politik. Beiträge der 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 3.-5. Juni 1999 an der Universität Regensburg. Universität Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 53), 304-341.
- Gruber, Helmut 1996: Streitgespräche. Zur Pragmatik einer Diskursform. Opladen.
- Günthner, Susanne 2000: Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen. Tübingen: Niemeyer.
- Günthner, Susanne 1995: Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse "kommunikativer Gattungen" als Textsorte mündlicher Kommunikation. In: Deutsche Sprache 23, 193 - 218.
- Günthner, Susanne 1988: Interkulturelle Aspekte von Schreibstilen. Zur Verwendung von Sprichwörtern und Routineformeln in Deutschaufsätzen chinesischer Deutschlerner/innen. In: Maria Lieber/Jürgen Posset (Hrsg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. München: iudicium, 145-159.
- Günther, Hartmut/Otto Ludwig 1994: Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin, New York.

- Haarstrup, Kirsten 1987: Using Thinking Aloud and Retrospection to Uncover Learners' Lexical Inferencing Procedures. In: Faerch/Kasper (Hrsg.) 1987, 197-212.
- Haertel, Edward 1992: Performance Measurement. In: M.D. Alkin (Hrsg.): Encyclopedia of educational research. New York: Macmillan, 984-989.
- Haertel, Edward 1985: Construct Validity and Criterion-Referenced Testing. In: Review of Educational Research, 55, 1,23-46.
- Halliday, M.A.K./Ruqaiya Hasan 1993: Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Geelong, Victoria: Deakin Univ. 1985 (repr. with correction 1993).
- Hamp-Lyons, Liz 1990: Second language writing: assessment issues. In: Kroll 1990, 69-87.
- Hartford, Beverly/Ahmar Mahboob 2004: Models of discourse in the letter of complaint. In: World Englishes, Vol. 23, No. 4, 585 - 600.
- Hayes, John R. 1996 A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy/Ransdell 1996, 1-27.
- Hayes, J.R./J.G.Nash 1996 On the Nature of Planning in Writing. In: Levy/Ransdell 1996, 40-47.
- Hayes, John R./Linda S.Flower 1980: Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg/Steinberg 1980, 3-30.
- He, Agnes Weiyun/Richard Young 1998: Language Proficiency Interviews: A Discourse Approach. In: Young/He (Hrsg.) 1998, 1-24.
- Heinemann, Wolfgang/Dieter Viehweger 1991: Textlinguis. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.
- Held, Gudrun 2002: Richtig kritisieren- eine Frage des höflichen Stils? Überlegungen anhand italienischer, französischer und österreichischer Beispiele. In: Lüger 2002, 113-127.
- Hellman, Christina 1995: The Notion of Coherence in Discourse. In: Rickheit/Habel 1995, 190-202.
- Henning, Grant 1987: A Guide to Language Testing. Boston. Tübingen.
- Herrmann, Theo 1995: Allgemeine Sprachpsychologie: Grundlagen und Probleme. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union. 2.Aufl.
- Hilke, Reinhard 1980: Grundlagen normorientierter und kriteriumorientierter Tests. Eine kritische Auseinandersetzung mit der klassischen Testtheorie und den logistischen Testmodellen. Bern: Hans Huber.

- Holzer, Sigrid 1993: Schreiben auf der Anfänger- und Mittelstufe. In: Gisela Tütken/G. Neuf-Münkel (Hrsg.) 1993: Schreiben im DaF- Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. Regensburg: AKDaF (Materialien Deutsch als Fremdsprache 37), 143- 160.
- Hörmann, Hans 1978: Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (stw 230).
- Huber, Günter L./Heinz Mandl 1994: Verbalisierungsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang. In: Huber/Mandl (Hrsg.) 1994, 11- 42.
- Huber, Günter L./Heinz Mandl (Hrsg.) 1994: Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim/Basel: Beltz 1994, 2.Auflage.
- Hufeisen, Britta 2002: Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität. Innsbruck, Wien: Studien- Verlag.
- Hymes, Dell 1991: On communicative competence. In: C.K.Brumfit/K.Johnson: The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: University Press, 1979, 7.Aufl. 1991.
- Hymes, Dell 1979: Soziolinguistik. Zur Ethnographie der Kommunikation. Frankfurt a.M.:Suhrkamp. (stw.299)
- Hyon, Sunny 1996: Genre in Three Traditions: Implications for ESL. TESOL Quarterly 30,4, 693- 722.
- Ivanic, Roz 1994: Characterizations of context for describing spoken and written discourse. In: Cmejrkova et.al.: Writing vs. Speaking. Language, text, discourse, communication. Proceedings of the conference held at the Czech Language Institute of the Academy of Sciences of the Czech Republic, Prague, October 14 – 16. Tübingen: Narr 1994, 181- 186.
- Jacobson, Roman 1979: Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921- 1971. Suhrkamp (stw262).
- Jahr, Silke 2000: Emotionen und Emotionsstrukturen in Sachtexten. Ein interdisziplinärer Ansatz zur qualitativen und quantitativen Beschreibung der Emotionalität von Texten. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Jechle, Thomas 1992: Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung. Tübingen: Narr.
- Johnson, Marysia/Andrea Tyler 1998: Re- analyzing the OPI: How Much Does It Look like Natural Conversation? In: Young/He (Hrsg.) 1998, 27- 51.
- Johnson- Laird, Philip N. 1985: Mental models. Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness. Cambridge u.a.: Cambridge University Press 1983 (repr. 1985).

- Jones, R.L. 1985: Some basic considerations in testing oral proficiency. In: Lee et al (Hrsg.): *New Directions in Language Testing*. Oxford: Pergamon Press, 77- 84.
- Kallmeyer, Wolfgang 1987: Konversationsanalytische Beschreibung. In: Ammon, Ullrich u.a. (Hrsg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin: de Gruyter 1987, 1095- 1108.
- Kaplan Robert B.1966: Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. In: *Language Learning*, 16, 1- 20.
- Klauer, Karl Josef 1987: *Kriteriumsorientierte Tests*. Göttingen, Toronto, Zürich.
- Klein-Braley, Christine 1995: Leistungsmessung. In: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3.Aufl., 499- 503.
- Klein, Wolfgang/Christiane von Stutterheim 1992: Textstruktur und referentielle Bewegung. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 86, 67- 92.
- Klein, Wolfgang/Christiane von Stutterheim 1987: Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen. In: *Linguistische Berichte* 109, 163- 183.
- Kobayashi, Hiroe/Carol Rinnert 1996: Factors Affecting Composition Evaluation in an EFL Context: Cultural Rhetorical Pattern and Readers' Background. In: *Language Learning* 46,3, 397- 437.
- Koch, Peter/ Wulf Oesterreicher 1994: Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther/Ludwig 1994, 587- 604.
- Koch, Peter 1992: Schriftlichkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Börner 1992, 2- 12.
- Konstantinidou, Magdalene 1997: *Sprache und Gefühl. Semiotische und andere Aspekte einer Relation*. Hamburg: Buske.
- Kotthoff 1998: Irony, Quotation, and Other Forms of Staged Intertextuality: Double or Contrastive Perspectivation in Conversation. In: *InLiSt No. 5 (Interaction and Linguistic Structures)*, <http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2000/471/>.
- Krings, Hans P. 1992 *Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen - Ein Forschungsüberblick*. Börner/Vogel (Hrsg.)1992, 47- 77.
- Kroll, Barbara (Hrsg.) 1990: *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Press.
- Kühn, Ingrid/Marianne Lehker/Waltraud Timmermann (Hrsg.) 2005: *Sprachtests in der Diskussion*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Lantermann, Ernst-Dieter 1980: *Interaktionen. Person, Situation und Handlung*. München, Wien

u.a.: Urban & Schwarzenberg.

Lautamatti, Liisa 1987: Observations on the Development of the Topic of Simplified Discourse. In: Connor/Kaplan 1987, 87- 113.

Lazaraton, Anne 2004: Qualitative research methods in language test development and validation. In: European language testing in a global context. Proceedings of the ALTE Barcelona Conference, July 2001, hrsg. von Michael Milanovic und Cyril Weir, 51- 71.

Levinson, Stephen C. 1990: Pragmatik. Tübingen: Niemeyer.

Levy, C.Michael/Sarah Ransdell 1996: The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications. Mahwah, New Jersey.

Linn, Robert L./Eva L. Baker/Stephen B. Dunbar 1991: Complex, Performance- Based Assessment: Expectations and Validation Criteria. In: Educational Researcher 20, 8, 15- 21.

Ludwig, Otto 1980: Funktionen geschriebener Sprache und ihr Zusammenhang mit Funktionen der gesprochenen und inneren Sprache. Zeitschrift für germanistische Linguistik 8, 74- 92.

Lüger, Heinz- Helmut (Hrsg.) 2002: Höflichkeitsstile. Frankfurt a.M. u.a.: Lang. (Cross Cultural Communication, Vol.7)

Lumley, Tom/ T.F.McNamara 1995: Rater characteristics and rater bias: implications for training. In: Language Testing 12, 54- 71.

Lux, Friedemann 1981: Text, Situation, Textsorte. Tübingen: Narr. (Tübinger Beiträge zur Linguistik 172)

Lynch, Brian K./Fred Davidson 1994: Criterion- Referenced Language Test Development: Linking Curricula, Teachers, and Tests. In: TESOL Quarterly, 28, 4, 727- 743.

Martin, J.R. 1985: Process and Text: Two Aspects of Human Semiosis. In: Benson/Greaves 1985, 248- 274.

McNamara, T.F. 1996: Measuring Second Language Performance. London [u.a.]: Longman.

Messick, Samuel 1989: Validity. In: Robert Linn (Hrsg.): Educational Measurement. New York u.a., 3.Aufl., 13- 103.

Messick, Samuel 1994: the Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. In: Educational Researcher 23, 2, 13- 23.

Meyer, Paul Georg 1992: Zur Pragmatik schriftlicher Kommunikation. In: Börner 1992, 29- 46.

Milanovic, Michael/Saville Nick 1996: Introduction. In: Milanovic/Saville 1996, 1- 17.

Milanovic, Michael/Nick Saville/Shen Shuhong 1996: A study of the decision- making behaviour of composition markers. In: Milanovic/Saville 1996, 92- 114.

- Milanovic, Michael/Saville Nick (Hrsg.) 1996: Performance Testing, Cognition and Assessment. Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem. Cambridge: University Press.
- Molitor-Lübbert, Sylvie 1994: Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther/Ludwig 1994, 1005- 1027.
- Molitor-Lübbert, Sylvie 1989: Schreiben und Kognition. In: Antos/Krings 1989, 278- 295.
- Morrow K. 1979: Communicative language testing: revolution or evolution? In: Brumfit C. J. and Johnson K. (eds): The communicative approach to language teaching. Oxford: Oxford University Press, 143- 157.
- Morrow K. 1977: Techniques of evaluation for a notional syllabus. London: Royal Society of Arts.
- Multhaupt, Uwe/Dieter Wolff (Hrsg.) 1992: Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M..
- Munby, John 1978: Communicative Syllabus Design. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murph, Beth/Joyce Neu 1996: My grade's too low: The speech act set of complaining. In: Gass/Neu 1996, 191- 216.
- Norris, John M./J.D.Brown/T.Hudson/J.Yoshioka 1998: Designing Second Language Performance Assessments. Honolulu: University of Hawai'i.
- Nystrand, Martin 1986: The structure of written communication: studies in reciprocity between writers and readers. Orlando u.a.: Academic Press.
- Oller, John W. 1978: Language Tests at School. A Pragmatic Approach. London: Longman.
- Olshtain, Elite/Liora Weinbach 1993: Interlanguage Features of the Speech Act of Complaining. In: Gabriele Kasper/Shoshana Blum- Kulka (Hrsg.): Interlanguage Pragmatics. Oxford u.a.: Oxford University Press 1993, 108- 122.
- Olson, David R. 1994: The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Plag, Ingo 1996: Individuelle Schreibstrategien beim Verfassen mutter- und fremdsprachlicher Texte. In: Börner,Wolfgang/Klaus Vogel (Hrsg.): Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und produzieren. Tübingen: Narr 1996, 237- 252.
- Pogner, Karl- Heinz 1992: Schreiben in Zeitlupe. Theorie und Praxis einer Didaktik des fremdsprachlichen Textens. In: Pogner 1992.
- Pogner, Karl- Heinz (Hrsg.) 1992: At skrive, schreiben, writing. Beiträge zur Schreibforschung

- und - didaktik. Odense. (Odense Working Papers in Language and Communication)
- Pollitt, Alastair 1991: Giving Students a Sporting Chance: Assessment by Counting and by Judging. In: Alderson/North 1991, 46- 70.
- Pollitt, Alastair/Murray, Neil L. 1996: What raters really pay attention to. In: Milanovic/Saville 1996, 74- 91.
- Popham, W. James 1984: Specifying the Domain of Content or Behaviors. In: Berk 1984, 29- 48.
- Raible, Wolfgang 1999: Kognitive Aspekte des Schreibens: vorgetragen am 23. November 1996. Heidelberg: Winter. (Schriften der Philosophisch- historischen Klasse der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Bd.14).
- Raimes, Ann 1994: Language Proficiency, Writing Ability, and Composing Strategies: A Study of ESL College Student Writers. In: Cumming 1994, 139- 172.
- Raimes, Ann 1985: What Unskilled ESL Students Do as They Write: A Classroom Study of Composing. TESOL Quarterly 19,2, 229- 258.
- Richter, Tobias/Ursula Christmann 2002: Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben/Hurrelmann 2002, 25- 59.
- Ricke, Gert/Christopher Habel 1995: Focus and Coherence in Discourse Processing. Berlin, N.Y.: de Gruyter.
- Sachtleber, Susanne 1990: Linearität vs. Digressivität. Wissenschaftliche Texte im zweisprachigen Vergleich. Folia Linguistica 24,1- 2, 105- 122.
- Sandhöfer- Sixel, Judith 1988: Modalität und gesprochene Sprache. Ausdrucksformen subjektiver Bewertung in einem lokalen Substandard des Westmitteldeutschen. Mainzer Studien zur Sprach- und Volksforschung 15. Stuttgart.
- Sandhöfer- Sixel, Judith 1990: Emotionale Bewertung als modale Kategorie. In: Grazer Linguistische Studien 33/34, 267- 278.
- Sandig, Barbara 1979: Ausdrucksmöglichkeiten des Bewertens. Ein Beschreibungsrahmen im Zusammenhang eines fiktionalen Textes. In: Deutsche Sprache, 7, 137- 159.
- Saxer, Robert 1993: Die Entstehung eines österreichischen Sprachdiploms für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache. ÖdaF- Mitteilungen. Sonderheft, August 1993 zur X. Internationalen Deutschlehrertagung in Leipzig, 14- 18.
- Schank, Gerd/Gisela Schoenthal 1983: Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden. Tübingen: Niemeyer, 2. Aufl.
- Schiffko, Manfred 1997: Zur Merkmalsbeschreibung sprachlicher Aufgaben aus testtheoretischer

- Sicht. In: Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache/Reihe A. Innsbruck: Studien-Verlag, 102-126.
- Schiffko, Manfred 1994: Was macht einen Sprachtest "kommunikativ"? In: ÖdaF-Mitteilungen, H. 2, 16-24 (Themenheft "Testen und Prüfen").
- Schneider, Klaus P. 1992: Prozesse und Strategien der Verbalisierung visueller Stimuli in der Fremdsprache. In: Multhaupt/Wolff 1992, 34-55.
- Schoonen, Rob/Amos van Gelderen/Kees de Glopper/Jan Hulstijn/Annegien Simis/Patrick Snellings/Marie Stevenson 2003: First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistic Knowledge, Speed of Processing, and Metacognitive Knowledge. In: Language Learning 53,1,165-202.
- Schütze, Fritz 2004: Situation. In: Ulrich Ammon/ Norbert Dittmar / Klaus J. Mattheier (Hrsg.): Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin [u.a.]: de Gruyter, 2.Aufl., 157-164.
- Searle, John R. 1990: Sprechakte : ein sprachphilosophischer Essay. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Selinker, Larry/Dan Douglas 1985: Wrestling with 'Context' in Interlanguage Theory. In: Applied Linguistics 6,2, 190-204.
- Shohamy, Elana 1996: Competence and performance in language testing. In: Brown, Gillian (Hrsg.): Performance and competence in second language acquisition. Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Press, 138-151.
- Shohamy, Elana 1990: Discourse Analysis in Language Testing. In: Annual Review of Applied Linguistics 11, 115-131.
- Shohamy, Elana/Thea Reves 1985: Authentic language tests: where from and where to? In: Language Testing 2,1, 48-59.
- Sieber, Peter 1998: Parlando in Texten: zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit . Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 191)
- Skehan, Peter 1998: A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: University Press.
- Spolsky, Bernard 1985: The limits of authenticity in language testing. In: Language Testing 2,1, 31-40.
- Stemmer, Brigitte 1991: What's on a C-test taker's mind: Mental processes in C-test taking. Bochum: Brockmeyer.
- Stevenson, Douglas K. 1985: Authenticity, validity and a tea party. In: Language Testing 2,1,

41-47.

- Streeck, Jürgen 1987: Ethnomethodologie. In: Ammon, Ullrich u.a. (Hrsg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin: de Gruyter, 672-679.
- Swales, John M. 1990: *Genre Analysis*. Cambridge: University Press.
- Tannen, Deborah 1982: The Oral/Literate Continuum in Discourse. In: Tannen (Hrsg.): *Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy*. Norwood 1982, 1-16.
- Tarone, Elaine 1998: Research on interlanguage variation: Implications for language testing. In: Bachman/Cohen 1998, 71-89.
- Teasdale, Alex 1996: Content validity in tests for well-defined LSP domains: an approach to defining what is to be tested. In: Milanovic/Saville 1996, 211-230.
- Trosborg, Anna 1995: *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies*. Berlin, New York.
- Ueding, Gert 1991: *Rhetorik des Schreibens. Eine Einführung*. 3., erw. und verb. Aufl. Frankfurt a.M.: Hain.
- van Dijk, Teun A. 1980: *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. München: dtv.
- van Os, Charles 1989: Aspekte der Intensivierung im Deutschen. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Grammatik: Bd. 37).
- Vater, Heinz 1991: Referenzrelationen in Texten. *Germanistische Linguistik*, 106/107, 19-53.
- Vorderwülbecke, Klaus 2002: Höflichkeit in Linguistik, Grammatik und DaF- Lehrwerken. In: Lüger 2002, 27-45.
- Walter, Paul 1978: Meß- und testtheoretische Grundlagen psychologischen Testens. In: Siegfried Grubitzsch/Günter Rexilius: *Testtheorie- Testpraxis. Voraussetzungen, Verfahren, Formen und Anwendungsmöglichkeiten psychologischer Tests im kritischen Überblick*. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.
- Weidle, Renate/Angelika C. Wagner 1994: Die Methode des Lauten Denkens. In: Huber/Mandl 1994, 81-103.
- Weigle, S.C. 2002: *Assessing writing*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- Weir, Cyril J. 1990: *Communicative Language Testing*. New York u.a.: Prentice Hall.
- Widdowson, H.G. 1978: *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. 1983 New starts and different kinds of failure. In: Aviva Freedman/Ian Prin-

- gle/Janice Yalden: Learning to Write. First Language/Second Language. London/New York: Longman, 34-47.
- Wolff, Dieter 1992: Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In: Börner/Vogel 1992, 110-134.
- Wrobel, Arne 1995: Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer.
- Wunderlich, Dieter 1976: Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 172).
- Würffel, Nicola 2001 Protokolle Lauten Denkens als Grundlage für die Erforschung von hyper-textgeleiteten Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht. In: Andreas Müller-Hartmann/Marita Schocher- v.Difurth (Hrsg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr, 163-186.
- Young, Richard/Agnes Weiyun He (Hrsg.) 1998: Talking and Testing. Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency. Amsterdam u.a.: John Benjamins Publ.Comp.
- Zimmermann, Rüdiger/Klaus P.Schneider 1987: The Collective Learner Tested: Retrospective Evidence for a Model of Lexical Search. In: Faerch/Kasper 1987 177-196.

Materialien zum Österreichischen Sprachdiplom Deutsch:

- Österreichisches Sprachdiplom Deutsch: Eine Initiative der österreichischen Bundesministerien für auswärtige Angelegenheiten, für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, für Wissenschaft und Verkehr. [Informationsblatt o.J. = ÖSD o.J.]
- ÖSD- Homepage 2008: <http://www.osd.at>
- Übungsmaterialien zum Österreichischen Sprachdiplom Deutsch – Mittelstufe. Wien 1997.

Abkürzungen:

TK: TestkandidatInnen

PS: Prüfungssatz

ÜS: Übungssatz

V1, V2, ...: Vorgaben der Testaufgabe in der Reihenfolge ihres Auftretens

Anhang 1: Übungs- und Prüfungssätze:

Name:

insgesamt 90 Minuten

Schreiben**15 Punkte**

Situation: Als Theaterfreund hatten Sie im letzten Jahr folgendes Theater-Abonnement:

THEATER-Abonnement des Stadttheaters

Das besondere Angebot für Theaterfreunde!



Ihre Vorteile als Abonnent:

**13 Karten zum Preis von 10 – gültig für alle Preisklassen**

Sehen Sie 7 unserer besten Stücke und wählen Sie selbst 3 weitere Vorstellungen frei aus!

Nach der Aufführung – Einladung in die Künstlergarderobe

Genießen Sie als Abonnent die einmalige Gelegenheit einem Schauspieler Ihrer Wahl persönlich zu begegnen!

Gutschein für eine Führung durch 's Theater

Stehen Sie selbst einmal auf der Bühne und lernen Sie unsere modernste Bühnentechnik aus der Nähe kennen!

Theater-Zeitschrift „Die Bühne“ – Gratis-Abo

Lesen Sie monatlich die spannendsten Interviews und die neuesten Reportagen im Theaterbereich!

Ihr Stadttheater – modernes Theater in traditionellem Haus. Buffet in den Pausen, reservierte Parkplätze für Theaterbesucher

Interessenten wenden sich bitte an:

Stadttheater, Abo-Abteilung, z.H. Fr. Schneider, Theaterplatz 1, A – 9020 Klagenfurt

Da Sie mit dem Abonnement sehr schlechte Erfahrungen gemacht haben, schreiben Sie nun an die Abo-Abteilung des Stadttheaters, um sich zu beschweren.

Sie haben bereits eine Liste mit jenen Punkten gemacht, über die Sie sich besonders geärgert haben:

- Für Abonnenten besonders schlechte Plätze
- Theater-Führung nur 15 Minuten
- Zu spät angekündigte Programmänderung
- Schlechtes Buffet
- Zu wenig Parkplätze

Gehen Sie in Ihrem Brief auf alle Punkte ein und schreiben Sie mindestens **120 Wörter**. Beachten Sie dabei auch die formalen Kriterien dieser Textsorte (Adresse, Datum, Grußformeln).

Name:

insgesamt 90 Minuten

Schreiben

15 Punkte

Aufgabe 1

Situation: Sie haben sich bei der Telefongesellschaft **GHL** angemeldet, um in Zukunft billiger telefonieren zu können. Leider mussten Sie aber feststellen, dass einige der im Werbeprospekt versprochenen Punkte nicht erfüllt wurden.

Schreiben Sie der Telefongesellschaft und gehen Sie dabei insbesondere auf die Punkte im Prospekt ein, zu denen Sie sich bereits Notizen gemacht haben.

GHL DIE BESSERE VERBINDUNG
Billiger telefonieren im Servicenetz 1099

Senken Sie Ihre Telefonkosten bis zu 70%

Melden Sie sich gleich bei **GHL** an!
Tel. 01/642 45 61-0
Fax 01/642 45 61-17

- Schon einen Tag nach Ihrer Anmeldung werden Sie freigeschaltet und telefonieren zu unserem billigen Tarif!
- Wählen Sie einfach vor jedem Gespräch **1099**, dann die Ortsvorwahl und anschließend, wie gewohnt, die Telefonnummer.

Bei weiteren Fragen steht Ihnen unsere **Info-Hotline** täglich von 9:00 – 19:00 Uhr gern zur Verfügung:
Tel. 01/642 45 61-12

Werben Sie Kunden und profitieren Sie!

1. Lassen Sie auch Ihre Verwandten, Freunde und Bekannten mit GHL bares Geld beim Telefonieren sparen!
2. Sie erhalten für jeden von Ihnen vermittelten Kunden ein Gesprächsguthaben von € 250,- auf Ihr **GHL-Konto!**

Ihre Vorteile mit GHL

- keine Anmeldegebühr
- keine monatliche Grundgebühr
- keine Vertragsbindung

erst 4 Tage später!

Verbindung funktioniert nicht immer

zuerst immer besetzt, dann Person bei Info-Hotline (unfreundlich)

Gesprächsguthaben auf erster Rechnung noch nicht gutgeschrieben

Gehen Sie in Ihrem Brief auf alle Punkte Ihrer Notiz ein und schreiben Sie mindestens **120 Wörter**. Beachten Sie dabei auch die formalen Kriterien dieser Textsorte (Adresse, Datum, Grußformeln).

ÖSD-Mittelschule, Prüfungssatz 13, © ÖSD

8

Name:

insgesamt 90 Minuten

Schreiben

15 Punkte

Aufgabe 1

Situation: Sie haben das folgende Angebot der Bahn gebucht und im Juli eine Wochenendreise nach Salzburg gemacht. Da einige Punkte nicht Ihren Vorstellungen entsprachen, schreiben Sie nun einen Brief an das Reisebüro, um sich zu beschweren. Sie haben sich bereits einige Notizen gemacht.

Person mit der Bahn

Ein Wochenende in Salzburg

Wir haben das richtige Angebot für Sie:

- **Bahnfahrt 1. Klasse Wien-Salzburg-Wien für 2 Personen**
- **Mittagessen im Zugrestaurant**
- **1 Übernachtung in 3-Sterne Hotel im Zentrum Salzburgs**
- **2 Karten für das Salzburger Marionettentheater**
- **4-gängiges Menü im Hotelrestaurant**

um 150 EURO

Buchen Sie noch heute Ihre Reise im Bahnhofreisebüro!!!

Nähere Auskünfte und Buchungen: Bahnhofreisebüro,
Franz-Josefs-Bahnhof, 1090 Wien, Hr. Kaiser

Zugenteil überfüllt

20 Min. mit Bus bis ins Zentrum!

schlechte Plätze!

lange Wartezeit, unfreundliches Personal!

Aufpreis von 40 Euro/Person im Juli (Hauptsaison)

Gehen Sie in Ihrem Brief auf alle Punkte Ihrer Notiz ein und schreiben Sie mindestens **120 Wörter**. Beachten Sie dabei auch die formalen Kriterien dieser Textsorte (Adresse, Datum, Grußformeln).

ÖSD-Mittelschule Deutsch, Prüfungssatz 14, © ÖSD

8

Schreiben

Name:
insgesamt 90 Minuten

Aufgabe 1

15 Punkte

Situation: Sie haben folgende Anzeige des Reiseunternehmens Utoring AG gelesen und daraufhin angefragt um ein Appartement zu buchen. Da Sie einige Kritikpunkte anzumerken haben, schreiben Sie einen Brief an die Leitung der Utoring AG. Sie haben sich bereits Notizen gemacht.

SOMMERSPEZIALANGEBOTE

Sehr geehrte Dame, sehr geehrter Herr,
als Utoring-Kunde haben wir für Sie ein ganz spezielles
Angebot:
35 Utoring-Ferienhotels
in 5 Schweizer Regionen
3 Wochen buchen und nur 2 Wochen zahlen
zahlreiche Freizeitmöglichkeiten (Wandern, Radfahren,
Thermalquellen, etc.)

Bestellen Sie jetzt unseren aktuellen Utoring-Katalog und
suchen Sie sich Ihre Wunschdestination aus.

Unsere Beratungs-Hotline steht Ihnen
täglich von 08:00-24:00 Uhr zur Verfügung:
☎ 01-4972770
eMail: info@utoring.ch

Wir wünschen Ihnen schon jetzt einen schönen Urlaub!
Ihre UTORING AG

Angebot gilt nur für 5 Hotels!
Viele Hotels schon ausgebucht
Katalog ist kostenpflichtig
Tafelberg 1 Stunde lang besetzt!

Gehen Sie in Ihrem Brief auf Ihre Notizen (siehe oben) ein und schreiben Sie mindestens **120 Wörter**. Beachten Sie dabei auch die formalen Kriterien dieser Textsorte (Adresse, Datum, Grußformeln).

Schreiben

Name:
insgesamt 90 Minuten

Aufgabe 1

15 Punkte

Situation: Sie haben folgende Anzeige gelesen und daraufhin das Gratis-Testabonnement der Fachzeitschrift „Länder dieser Welt“ bestellt. Da Sie einige Kritikpunkte anzumerken haben, schreiben Sie einen Brief an die Redaktion.

Länder dieser Welt

Blättern Sie im neuen Magazin und erleben Sie die Vielfalt und Faszination der Länder dieser Welt in Ihren eigenen vier Wänden!

Das Magazin bietet Ihnen:

- Reiseberichte ausgewählter Spezialisten
- farbenprächtige Bilder
- Geheimtipps für Ihre Reise
- aktuelle Reiseangebote in jeder Preisklasse
- wöchentliche Ausgabe am Montag

Bestellen Sie noch heute das **Gratis-Abonnement** für 1 Monat und testen Sie selbst die Qualität unseres Magazins!
Schreiben Sie uns Ihre Meinung, denn Ihre Kritik hilft uns weiter!
Jede Einsendung nimmt an unserem großen Gewinnspiel teil:
1. Preis: 1 Reise für 2 Personen nach Bali!

Bestellungen und Kritiken an:
Redaktion „Länder dieser Welt“
Zähringerstr. 14
D – 12679 Berlin

oft langweilig!
fast nur teure Reisen!
Viele schwarz-weiße Fotos!
Zusstellung erst am Mittwoch!

Gehen Sie in Ihrem Brief auf alle Punkte Ihrer Notiz ein und machen Sie auch Verbesserungsvorschläge. Schreiben Sie mindestens **120 Wörter**. Beachten Sie dabei auch die formalen Kriterien dieser Textsorte (Adresse, Datum, Grußformeln).

Anhang 2: Beurteilungskriterien

Schreiben 1 Formeller Brief (max.15 Punkte)	
• Textlänge (mind. 120 Wörter):	
ausreichend: 120 Wörter und mehr	kein Punkteabzug
Untertlänge: bis - 10 % (bis ca. 108 Wörter)	Punkteabzug: - 1 Punkt
bis - 20 % (bis ca. 96 Wörter)	- 2 Punkte
bis - 30 % (bis ca. 84 Wörter)	- 3 Punkte
bis - 40 % (bis ca. 72 Wörter)	- 4 Punkte
nicht ausreichend: bis - 50 % (bis ca. 60 Wörter)	Schreiben 1 insgesamt: 0 Punkte, n.b.
erreichte Punktezah: <input style="width: 50px;" type="text"/>	
• Aufgabe:	
Aufgabe mehr als ausreichend erfüllt; alle Vorgaben (über zitierende Verwendung hinaus) berücksichtigt; zusätzliche Mehrleistung	+1
Aufgabe inhaltlich voll (ohne relevante Auslassungen) erfüllt; weitgehend alle Vorgaben berücks.	0
zum großen Teil (90 %), einige Auslassungen bzw. oft nur zitierende Verwendung der Vorgab.	-1
ca. 80 %, mehrere Auslassungen bzw. oft nur zitierende Verwendung der Vorgaben	-2
ca. 70 % , bzw. Vorgaben oft nur zitierend übernommen	-3
Weniger als 60 % der Vorgaben berücksichtigt bzw. Thema ganz verfehlt	n.b.*
erreichte Punktezah: <input style="width: 50px;" type="text"/>	
• Kommunikative Angemessenheit/Textsortenadäquatheit:	
Kommunikative Angemessenheit / Textsortenadäquatheit erreicht: Formalia/ Adressatenbezogenheit: Adresse, Datum, Grußformeln etc.); Register, Ton: öffentlichkeitsorientiert, höflich	3
Kommunikative Angemessenheit in hohem Ausmaß erreicht	2
Komm. Angemessenheit nur teilweise erreicht	1
Kommunikative Angemessenheit kaum gegeben	0*
erreichte Punktezah: <input style="width: 50px;" type="text"/>	
• Text/Textaufbau (Textkohärenz):	
Text: kohärent, logisch-stringent aufgebaut; in sich verwoben (Verweis- und Verbindungswörter, Nebensätze); klar gegliedert; in sich schlüssig	3
oben genannte Merkmale an einigen Stellen nicht erfüllt	2
oben genannte Merkmale an mehreren Stellen nicht erfüllt	1
Text: sprunghaft, widersprüchlich, abgehackt, zusammenhanglos, ungegliedert; Verständnis des Textes bereits beeinträchtigt	0*
erreichte Punktezah: <input style="width: 50px;" type="text"/>	
• Lexik/Ausdruck:	
Wortwahl durchwegs sicher, treffend, variantenreich, dem Schreibenlaß angemessen	4
Wortwahl manchmal unpassend, einige Unangemessenheiten / Redundanzen	3
Wortwahl häufig unpassend / unangemessen / redundant	2-1
Wortwahl oft unpassend / nicht angemessen / redundant; verständnisstörend	0*
erreichte Punktezah: <input style="width: 50px;" type="text"/>	
• Formale Richtigkeit:	
morphologisch u. syntaktisch größtenteils korrekt; beinahe fehlerlose Orthografie u. Zeichensetzung	4
einige Fehler	3
häufig Fehler	2-1
viele Fehler, Verständnis bereits beeinträchtigt	0*
erreichte Punktezah: <input style="width: 50px;" type="text"/>	
erreichte Punktezah Schreiben 1: <input style="width: 50px;" type="text"/>	
15 - 0	
* = die gesamte Aufgabe 1: 0 Punkte	

Anhang 3: Textproduktionen

1

Peter Meier
 Rosenstraße 2
 Düsseldorf

24.06.2000

Geeherte Herr Meier,

Ich habe Ihnen Buch "Wunderbar radlbar" gelesen und ein Paar Sachen gefehlt mir nicht. Vor allem denke ich über Kinder. Ich glaube, daß es zu schwierig ist. Die Kinder sind so klein und sie haben nicht so viel Kraft durch die 26 Kilometer zu fahren. Außerdem ist es nur ein Lusthaus, aber alle wissen, daß die Kinder spielen mögen. Sie sollen ein super Spielplatz für Kinder machen. Die Ne[h]ste Sache das ist keine Zeitangabe. Alle möchten wissen bis wie viel Uhr man bleiben kann. Ich will noch über Lusthaus schreiben. Hier sind so hohe Preise, daß man ganze Geld ausgeben kann. Außerdem sind hier ungünstige Öffnungszeiten und das Essen schmeckt auch nicht so gut. Man hat kein Platz zu setzen. Vor allen soll es rauchen verbot sein, das soll ein Radlerparadies sein und nicht Hölle. Die Behinderungen durch Baustellen stören nicht nur mir. Dadurch ist es unbequem. Ich hoffe, das jemand das verbessern kann.

Mit freundlichen Grüßen

2

[Name]
 [Anschrift]

Krakow 24.06.00

Sehr gehe[e]rte Herr Kölbels,

ich habe mit grosse interesse Ihre Buch "Wunderbar radlbar" gelesen. Es war für mich besonderes interessant, weil ich passionierte Radfahrer bin. Am meisten fahre ich allein aber Sie haben in Ihren Buch die Radwege so wunderbar beschrieben, dass ich mich meine Familie auch mitzunehmen entscheiden habe. Wir wollten eine Familieekskursion machen. Jetzt bedaure ich diesem Schritt. Die Wege, die Sie uns als leicht und nicht anstrengend vorgestellt haben, sind zu schwer für Kinder. Nach ersten Kilometer waren meine Kinder so müde, dass wir ihnen auf dem Rücken tragen müssen und gleichzeitig zwei Bikes führen. Ich hoffe, dass Sie gute Vorstellung von diesen schrecklichen Bild haben. Ich habe auf dem Plan angeschaut und hatte die Hoffnung, dass wir bald zum einem Bar kommen. Leider kamm es nicht dazu. Wir mußten fast eine Stunde marschieren um einen Platz

zum ausruchen zu finden. Es war doch schrecklich. Sie haben nicht geschrieben wie lange die Schnitzel sind. Die sehen auf dem Plan sehr kurz aus, aber Wahrheit ist anderes "sie sind lange und andstrenge".

Sie haben in Ihrer Buch sehr interessant und vielversprechend das Lusthaus beschrieben. Leider sind die Preise für die Familie mit 2 Kinder zu hoh. Auch die Öffnungszeiten (die Sie nicht ausgezalt haben) sind ungünstig. Wir waren dorthin nur halb Stunde, dann kam eine schöne, nette Frau und sagte "Entschuldigung, aber wir schliessen schon" Ich mußte schnell meine weinende Kinder zurück auf dem Raden sitzen und nach Hause fahren.

Wir entscheiden uns auf die am kurzte Weg. LEIDER. Die ganze Radweg war voll von Lochen und andere Behinderunge. Drei Mall mußten wir den Umweg benutzen, wegen die Bauplätze und Strassenarbeiten. Wir hatten Hunger und Durst, die Kinder waren müde und wütend. Aber zum Glück kammten wir am Abend zu Hause. Ich hatte Streit mit mein Mann weil er und die Kinder durch die Mücken gebissen waren.

Am Ende wünsche ich Ihnen mehr Glück auf dem Urlaub als ich das hatte und Reisenprospekte, die durch Authoren die wiessen, worüber sie schreiben, geschrieben sind.

Mit freundlichen Grüßen Ihre schon nicht Leserin

3

[Name]

Krakau, 24.06.00

[Anschrift]

Sehr geeerte Herr,

mit großem Interesse habe ich Ihre Buch "Wunderbar radlbar" gelesen. Es gibt Bücher, die man nicht vergißt. Aber ich möchte Ihre Aufmerksamkeit auf einige Punkte lenken. Ich bin vor allem Mutter. Hausfrau zu sein ist kein leichter Job, die Arbeit ist nicht zu unterschätzen. Ich arbeite als Ärztin in einer Poliklinik. Ich bleibe bis 16 oder 17 Uhr in der Arbeit, je nachdem wie viele Patienten ich zu untersuchen habe. Meine Kinder sind allein. Sie machen oft die Ausflüge. Aber für Kinder meiner Meinung nach, sind die Radwege zu schwierig und haben dort keine Zeitangabe.

Sehr geehrter Herr, meine Kinder trinken am liebsten Cola. Im Lusthaus habe Sie hohe Preise! Ein Glas Cola kostet 20 DEM! Das Lusthaus hat auch ungünstige Öffnungszeiten. Wer hat Zeit um 10 Uhr?!!

Und meine letzte Aufmerksamkeit: dort sind große Behinderungen durch Baustellen! Das ist sehr gefährlich! Hier darf man nicht parken, nicht halten und nicht abbiegen.

Das ist das Radlerparadies, Herr Kölbel?!

Mit freundlichn Grüßen

4

[Name]
[Anschrift]

Alfred Kölbl
Wienerstraße 15
005- 238 Wien
2000

Krakau, den 24. Juni

Sehr geehrter Herr Kölbl, vor zwei Wochen habe ich Ihr Buch gelesen und zwar "Wunderbar radlbar". Ich finde es ganz interessant und gut geschrieben. Einmal machte ich also eine Reise, die von Ihnen in diesem Buch beschrieben wurde. Meine Tour sah aber nicht so gut aus, wie ich es mir früher vorgestellt habe. Während der Reise traf ich viele Schwierigkeiten.

Zum erstens will ich Ihnen sagen, daß die Strecke für meinen sechsjährigen Sohn zu schwierig war,

obwohl Sie geschrieben haben, daß sie leicht und einfach ist. Mein Sohn wurde sehr schnell müde

und jetzt hat er eine Lungenentzündung.

Außerdem wußte ich es auch nicht, wie lange die ganze Tour dauern wird. Deshalb konnte ich sie nicht gut organisieren.

Nach zwei Stunden wollte ich meinen Sohn ins Lusthaus einladen. Es war aber nicht möglich, da es geschlossen war. Um 19.00 Uhr wurde es geöffnet aber meine Freude dauerte kurz, weil Preise der Ware sehr hoch waren. Ich mußte also für all das sehr viel zahlen.

Dazu war die Gegend verschmutzt, da sich in der Nähe vom Lusthaus Baustellen befanden. Es arbeitete dort eine Maschine also es war dermaßen laut, daß es keine Ruhe hatte.

Ein ganz wichtiges Argument habe ich noch nicht genannt und zwar das, daß die Route zu lang war

und meine Gesundheit das sehr schlecht ertragen hat.

Meiner Meinung nach solle Sie Ihre Beschreibungen mehr deutlich schreiben, Radfahrer werden weniger Probleme haben,

hochachtungsvoll

5

Alfred Kölbl

Krakau 24.06.2000

Sehr geehrte Herr Alfred Kölbl. Ich habe Ihr Buch "Wunderbar radlbar" gekauft und mit der Freude gelesen. Ich muß aber daran hinweisen, daß die Beschreibung eines Wieners Radfahrweges nicht meinen Vorstellungen entspricht.

Ich muß feststellen, daß die beschriebene Radtour allzuschwierig für Kinder ist. Wenn eine Familie mit Kinder einen Ausflug machen wollte, wäre diese Radtour für Kinder nicht zu überwinden.

Ich habe auch keine Zeitangaben gefunden. Wenn ich einen Ausflug beginne, weiß ich eigentlich nicht, wieviel Zeit ich fahren werde.

Zusätzlich gibt es im Lusthaus ungünstige Öffnungszeiten und hohe Preise.

Außerdem gibt es große Behinderungen durch Baustellen.

Das alles macht einen Eindruck, als ob das Buch nicht wohldurchdacht wurde. Man kann zur

Ansicht kommen, daß es sich nicht immer um wunderbar radlbar handelt. Ich wäre sehr dankbar, wenn Sie die Rücksicht auf meine Wörter nehmen und ich hoffe, daß weitere Bücher etwas besser sein werden.

Mit freundlichen Grüßen

6

[Name]

[Anschrift]

Krakow 24.06.2000

Sehr geehrter Herr Köbel,

Ich habe dieser Brief geschrieben, weil ich mit Ihrer Idee von Kinderradfahrweg nicht einverstanden bin.

Meiner Meinung nach ist der Radfahrweg für Kinder zu schwierig. Ich meine, die Strecke ist schon für gewachsene Männer zu lang. Der Radfahrweg soll auch nicht in der Nähe des Strömes sein. Das Risiko ist zu groß. Ich sehe auch zu viele Brücke, die nicht gut vor Gefahr schützen. Auf der Karte sehe ich auch keine Zeitangabe. Man soll dort mindestens 10 Zeitangaben [bauen]. Ich möchte mich auch um das Lusthaus beschwerden. Ich habe nie so große Preise an solchem Ort gesehen. Das soll strafhaftig sein. Auch die Öffnungszeiten sind ungünstig. Das Lusthaus soll ab 8.00 bis 22 Uhr geöffnet sein.

Ich möchte mich auch noch um die behinderungen durch Baustellen beschwerden. Kinder sollen keine solche Behinderungen treffen.

Ich warte bis Sie eine bessere Ort finden

Mit freundlichen Grüßen

7

[Name

Anschrift]

Warschau, den 17. juni, 2000

an: Alfred Köbel

7 Goethe Str.

Wien

Österreich

Sehr geehrter Herr Köbel,

es tut mir wirklich leid daß ich an Ihnen diesen Brief schreiben muß aber ich schätze es notwendig.

Bei unserem Aufenthalt in Österreich, meine Familie und ich haben die Radtour gemacht die in Ihrem Buch in solchen Superlativen beschrieben wurde. Was haben wir dabei entdeckt war daß die Tatsachen stimmen nicht mit der im Buch beschriebene Lage.

Dieses "Radlerparadies" war für meine Frau und mich kaum möglich durchzugehen, für meine Kinder war es aber hektisch.

Nicht nur waren sie auf die letzte Füße nach zehn Stunden unseres Durchkampfes durch alle diese Baustelle, mehr mit der Räder als auf der Räder, als auch waren sie besonders enttäuscht das Lusthaus schon geschlossen zu finden. Um es besuchen zu können müßten wir um drei Uhr

morgens anfangen haben!

Es ist doch vielleicht nützlich denn ich weiß nicht ob wir es uns leisten könnten...

Warum haben Sie eigentlich keine Zeitangabe gegeben? Zehn Stunden von so etwas?! Es ist unmenschlich!

Ich möchte Sie bitten, in nächste Ausgabe Ihres Buches zu schreiben, daß es nicht um Radlersparadies sondern um Radmeistersparadies geht.

mit freundlichen Grüßen

8

[Name]

Warschau, den 17.06.2000

[Anschrift]

Alfred Köbel
Wienerstraße 17
A 17789 Wien

Sehr geehrter Herr Köbel,

in Bezugnahme auf Ihr Inserat in ... Zeitung vom ... Juni 2000 möchte ich mich beschweren.

In Ihrer Anzeige wurde habe Sie einen Radfahrweg vorgestellt, das heißt "Wiener Radfahrweg". Auf der Anzeige darunter wurde geschrieben, daß der Weg sehr ausführlich in Ihrem Buch beschrieben ist.

Zwar enthält das Buch viele Informationen, aber muß ich sagen, sie sind nicht aktuell und haben mich vielfach irregeführt.

Sie schreiben zum Beispiel, daß der Weg für Kinder geeignet ist, aber mir scheint dieser Radweg viel zu viel schwer für Menschen unter 18 Jahren. Meine zwei Kinder: ein vierzehnjährige Junge und ein fünfzehnjähriges Mädchen waren nach der Helfte der Route total erschöpft. Die beiden sind normalerweise sehr fit, also kann ich sagen, daß Sie mit dieser Information übertrieben haben.

Ich muß auch sagen, daß die nötigen Zeitangaben im Buch fehlen. Ohne die kann man gar nichts planen.

Das von Ihnen empfohlene Lusthaus entspricht auch nicht den Informationen aus dem Buch. Die von Ihnen angegebene Öffnungszeiten gelten schon seit einem Jahr nicht mehr und Preise sind unvorstellbar hoch, bestimmt nicht für mittelmäßige Familie geeignet.

Wir haben außerdem vielen anderen Hindernissen begegnet. Hin und her werden Bauarbeiten seit einem Jahr geführt, was in manchen Orten die [Bewegunb] .

Ich hoffe, daß meine Bemerkungen Ihnen sehr behilflich sein, wenn Sie an der nächsten Ausgabe Ihres Buches arbeiten werden.

mit freundlichen Grüßen

9

[Name]
[Anschrift]

Warschau, den 17.06.2000

Herrn
Alfred Köbels
Inocentiastr.90
25- 326 WIEN

Ihr Buch "Wunderbar radlbar"

Sehr geehrter Herr Köbels,

Ihr Buch unter dem Titel "Wunderbar radlbar" hat mich sehr beeindruckt. Schon seit zwei Monaten wollten ich und meine Familie (die insgesamt aus vier Personen besteht) eine Radtour machen. Daher nachdem ich "Wunderbar radlbar" gelesen hatte, haben wir uns sofort entschieden, das Radlerparadies selbst durchzuqueren. In diesem Brief gestatte ich Sie zu informieren, daß leider sehr wenige Punkte meinen Vorstellungen entsprachen.

Im Gegensatz zu Ihrer Feststellung "Leichte Strecke, ohne Steigungen" war sie wenigstens für unsere Kinder viel zu schwierig. Erika, unsere 6-jährige Tochter, ist nämlich vom Rad hinuntergefallen und hat sich dabei das Bein gebrochen. Der 10-jährige Johann ist mit vielen blauen Flecken heimgekehrt.

Außerdem konnten wir leider keine Zeitangabe finden.

Leider hatten wir keine Gelegenheit, ins Lusthaus einzutreten vor allem ist es' nur 3 Stunden täglich eröffnet und dazu kostet eine Eintrittskarte 20 DM, also viel zu teuer für uns.

Ich möchte auch Ihnen mitteilen, daß die Strecke gar nicht so aussah, wie Sie es gezeichnet haben:

auf der Route befanden sich nämlich viele Baustellen, die unsere Reise noch schwerer machten. Im Bezug auf die von mir genannten Behinderungen muß ich Sie um Entschädigung - Sie haben uns falsch informiert. Wenn Sie meine Forderungen nicht berücksichtigen, werde ich gerichtliche Schritte einleiten.

Mit freundlichen Grüßen

10

[Name]
[Anschrift]

Warschau, den 17. Juni 2000

Hans Bauer
Wiener Verlag
Goethe Straße
Wien

Betrifft: Buch "Wunderbar radlbar"

Sehr geehrter Herr Bauer,
ich habe das Buch "Wunderbar radlbar" mit großem Interesse gelesen. Die Beschreibungen

waren so vielversprechend, daß ich zwei- oder dreimal die beschriebene Radtour gemacht habe. Und deswegen habe ich viele Bemerkungen von Ihrem Buch. Ich meine, daß Sie nicht genug diese Radtour gekannt haben.

Und meiner Meinung nach haben Sie gar keine Erfahrung mit Kindern. Diese Radwege ist einfach für Kinder zu schwierig, aber es gibt keine Informationen darüber im Buch. Meine jüngere Schwester war total müde nach dieser "tollsten Radwege".

Die nächste Sache scheint mir sehr wichtig, daß Sie die Zeitangabe beschreiben sollen. Es wäre sehr hilfreich für die Leute, die nicht Erfahrung mit Radfahren haben.

Als ich diese Radtour gemacht habe, habe ich bemerkt und dann besucht viele gute Rasthäuser. Aber Sie, es weiß ich nicht warum, haben Beschreibung des Lusthauses gegeben, das ungünstige Öffnungszeiten und hohe Preise hat.

Und noch habe ich die letzte Bemerkung, die Behinderungen durch Baustellen angeht. Ich finde diese Behinderungen sehr lebensgefährlich.

Es soll mit aller Deutlichkeit gesagt werden, daß die Autoren der Bücher mehr verantwortungsbewußt sein soll.

Mit freundlichen Grüßen

11

[Name]

[Anschrift]

Alfred Köbel
Friedhofstraße13
Wien

den 17. Juni 2000

Sehr geehrter Herr Köbel,

Ich schreibe an Sie, weil ich letztens das Buch "Wunderbar radlbar" gelesen habe, dessen Autor Sie sind. Das Buch hat mir sehr gefallen und ich entschiedete die Radtour in Radlerparadies Donauinsel zu machen. Es scheint als eine gute Idee für Samstag Abend, deswegen nahm ich meine ganze Familie mit und unsere "Wundertour" begann. Ehrlich muß ich sagen, daß die Wirklichkeit entspricht Ihrer Beschreibung nicht.

Das Radlerparadies Donauinsel ist keine leichte Strecke und nach 10 Kilometer waren meine Kinder erschöpft.

Wir dachten, daß es schon nah zum Lusthaus war aber Sie gab keine Zeitangabe und wir mussten noch 1 Stunde fahren um dieses Lusthaus zu erreichen.

Überraschend war aber Lusthaus geschlossen (es war 21.Uhr) [...] darüber hinaus konnte ich solche Preise nicht leisten.

Und die letzte Behinderung waren Baustellen, die wir ausweichen mussten. Die Tour wechselte von Wundertour ins Grauen.

Bitte verbessern Sie Ihre Beschreibung im Buch, sonst immer mehr Leute wird dabei betrogen.

Mit freundlichen Grüßen

12(003333;12)

[Name]
Liebermannstraße 40
00832 Wien

Alfred Kölbl
Republikstraße 15
2015 Wien
2000

Wien, den 17. Juni

Sehr geehrter Herr,

Ich habe Ihr Buch "Wunderbar radlbar" gelesen und ich habe einige von den beschriebenen Strecken ausprobiert. Ich möchte meine Meinung dazu äußern, damit Sie Ihr Buch mal verbessert könnte.

Ich bin mit meiner Nichte radgefahren und ich habe das Radlerparadies Donauinsel gewählt, weil sie nur 10 Jahre jung ist. Es sollte eigentlich eine leichte Strecke sein, aber es stellte sich heraus,

daß es zu schwierig für Kinder war.

Zweitens geben Sie nur Länge der Route an, obwohl Zeitangabe auch nützlich wäre. Dann wäre es leichter, einen Ausflug zu planen.

Ich möchte auch darauf hinweisen, daß das empfohlene Lusthaus ungünstige Öffnungszeiten anbietet und sehr teuer ist.

Schließlich möchte ich Ihnen mitteilen, daß Behinderungen durch Baustellen entstanden sind.

Ich hoffe, daß Sie meine Beobachtungen in Betracht ziehen werden und verbleibe mit freundlichen Grüßen

13

Alfred Kölbl
Wiener Wiener Blat Edition
087556 Wien

[Name]
Wienerstraße 3
087536 Wienerstraße

Betrifft "Wunderbar radlbar"

Wien, den 17. Juni 2000

Sehr geehrter Herr Kölbl!

Nachdem ich Ihr Buch mit großem Interesse gelesen hatte, machte ich sofort eine der beschriebenen Radtouren. (Wiener Radfahrerweg). Ich muß ehrlich sagen, dass ich ziemlich enttäuscht bin.

Einige Punkte entsprachen meinen Vorstellungen ganz und gar nicht.

Diese Strecke ist vor allem für Kinder zu schwierig. Ich habe keine Ahnung, wie Sie diese zwei große Steigungen nicht bemerken konnten. Sie sahen wohl diese Route noch nie, sonst würden Sie nicht schreiben, dass sie leicht ist.

Das Lusthaus ist, meiner Meinung nach, nur für diese "Kaisernostalgie" ideal, weil die Preise viel zu hoch sind und Öffnungszeiten ungünstig.

Was mir noch nicht gefällt: es gibt keine Zeitangabe in Ihrem Buch. Ich weiß zwar die Länge von dieser Strecke, aber ich möchte auch wissen, wieviel Zeit ich dazu brauche (so ungefähr).

Außerdem wenn ich schon eine Radtour mache, möchte ich auch schöne Landschaften bewundern

und in diesem Falle ist es leider unmöglich: verschiedene Löcher, Maschinen usw. finde ich nicht besonders interessant. Dieses ganze Gebiet ist noch eine große Baustelle!

Warum beschreiben Sie in Ihrem Buch keine Realität?

Mit herzlichen Grüßen

14

[Name]
[Anschrift]

Warszawa 17.06.2000

Alfred Köbel
02- 580 Poznan
ul. Sienkiewicza 3

Anfrage über Radfahrerweg

Sehr geehrter Herr Köbels,

ich habe letztens Ihres Buch "Wunderbar radlbar" gelesen, und ich habe mich schließlich entschieden, Ihnen zu schreiben. Ich muß feststellen, daß ich mich für das Radfahren interessiere und ich habe in diesem Bereich viel zu sagen. Außerdem muß ich dazu noch sagen, daß das Buch mir gefallen ist. Sie vorschlagen uns viele gute Lösungen. Meiner Ansicht nach, sind das sowohl gute als auch schlechte Vorschläge.

Am Anfang muß ich feststellen, daß die Fahrtroute zu schwer für Kinder ist. Ich würde gern mit meinen Kinder dort radfahren.

Immer wenn ich radfahre, brauche die Zeitangaben, um sich darin gut zu orientieren, wie schnell soll ich fahren um einen Ziel zu erreichen, oder der Weg nachzuholen.

Ich muß mich auch darüber beschweren, daß es im Lusthaus hohe Preise gibt. Ich glaube, daß wir zusätzlich die ungünstige Öffnungszeiten in Betracht nehmen sollen.

Es ist mir auch aufgefallen, daß es an der Fahrtroute zu viele Behinderungen durch Baustellen gibt.

Ich bitte Sie herzlich, meine Hinweise nächstes Mal zu berücksichtigen.

Mit herzlichen Grüßen

15

Betreff: Beschwerde über die Telefonanmeldung

Sehr geehrte Damen und Herr,

Am Montag, den 10.Jänner habe ich Ihren Werbeprospekt gelesen.

Ich habe mich für die Angebot sehr interessiert, und ich habe mich sofort angemeldet.

Am Mittwoch wollte ich nach Chile anrufen, aber ich könnte nicht. Ich habe immer die 1099 gewählt, aber es funktioniert nicht.

Als ich endlich mit meiner Familie sprechen könnte, wurde die Verbindung unterbrochen. Es war in 4 Tagen später.

Am nächsten Tag habe ich bei Info- Hotline angerufen. Und das Telefon war immer besetzt, die Frau, die mit mir gesprochen hat, war so unfreundlich, sie hat gesagt, dass das Problem in meinem Telefon ist.

Am nächsten Tag versuchte ich noch einmal, zum Glück hat es funktioniert.

Ich habe meinen Freunden über die Vorteile mit GHG gesprochen. Sie haben sich auch angemeldet. Deswegen bekomme ich öS 250, auf mein GHG Konto. Leider habe ich das Geld auf erster Rechnung noch nicht gutgeschrieben.

Im Werbesprospekt steht auch, daß die Anmeldegebühr, monatliche Grundgebühr und Vertragsbindung nicht zu bezahlen ist. Aber in meiner Telefonsrechnung steht klar und deutlich, dass ich bezahlen muß.

Ich hoffe, dass Ihr eine gute Lösung findet nicht nur für mich, sondern für alle Ihre Kunden.
Mit freundlichen Grüßen

16

Sehr geehrte Damen und Herren

In meiner Wohnung in der Klosterneuburgerstr.63,1200 Wien, habe ich ein Anschluß bekommen

um billigen Tarif zu telefonieren.

Erst 4 Tage später der Verbindungsfunktion geht nicht immer, oder es ist ganz gestört, ob ich vor jedes Gespräch 1099 gewählt habe.

Ich versuche dauernd die Info- Hotline von 9:00 - 19:00 Uhr unter tel.Nr.01/6424561- 12 zu informieren, aber leider es ist immer zuerst besetzt, und dann der Person bei Info- Hotline unfreundlich und frech.

Dann mein Gesprächsguthaben von 250,- auf erste Rechnung noch nicht gutgeschrieben auf mein GHG- Konto. Aber natürlich doch gibtz einige Vorteile auch mit GHG, keine Anmeldegebühr, keine monatliche Grundgebühr und auch keine Vertragsbindung und das finde ich sehr günstig. Ich hoffe, dass die Störung bald entwirrt wird, bleiben wir in Kontakt.

Mit freundlichen Grüßen

17

Betrifft: Ihrer Werbesprospekt: „GHG die bessere Verbindung“

Sehr geehrte Damen und Herren!

Bezugnehmend auf Ihren Werbesprospekt über das billigere Telefonieren habe ich die folgende Beschwerden.

Ich habe mich bei Ihnen angemeldet, aber erst 4 Tage später nach meiner Anmeldung bin ich freigeschaltet worden und konnte ich zu Ihrem billigen Tarif telefonieren.

Ich habe vor jedem Gespräch 1099 gewählt, dann die Ortsvorwahlnummer und anschließend die Telefonnummer aber die Verbindung hat nicht immer funktioniert.

Dann habe ich die Info- Hotline über die 01/6424561 Telefonnummer angerufen, aber es war

zuerst immer besetzt und wenn nicht besetzt war, war die Person beim Telefon unfreundlich. Und außerdem haben Sie versprochen, daß ich für jeden von mir vermittelten Kunden ein Gesprächsguthaben von öS 250,- auf mein GHK-Konto erhalten werde, aber das Gesprächsguthaben auf erster Rechnung war noch nicht gutgeschrieben. Es würde mich interessieren, was ist mit dem, was sie versprochen haben. Können Sie, bitte, mich informieren. Ich würde mich sehr über eine positive Antwort freuen.
Hochachtungsvoll

18

Betrifft: Beschwerde

Sehr geehrter Fr. Schneider,
im letzten Jahr habe ich ein Abonnement gekauft. Das war wirklich schlecht. Ich habe mich darüber geärgert.
Meine Erfahrungen waren:
ich habe sehr schlechte Plätze bekommen. Das heißt in die zwanzigsten Reihe von zwanzig Reihen.
Man kann überhaupt nichts in die letzten Reihe sehen.
Einmal war Mephisto auch im Theater, mit Klaus Maria Brandauer. Er hat wirklich phantastisch gespielt, aber mein Platz, so schlecht, daß ich nichts sehen konnte.
Die Theater-Führung war insgesamt 15 Minuten. Ich habe von den Theater nichts interessantes gesehen. Die einzige der interessant war, war der Ankleideraum.
Auch die Programmänderungen waren *nicht gut* gekündigt. Ich habe einen Anruf nur einen Tag vor die Vorstellung bekommen.
Das Buffet war *besonders* schlecht. Der Kaffee war untrinkbar. Ich kann überhaupt nicht vorstellen warum gibt es normaler Kaffee im Theater.
Über die Parkplätze möchte ich nichts sagen. Es gibt 20 Plätze für 300 oder mehr Leuten.
Ich möchte Sie darauf bitten, daß am nächsten Mal ein bißchen pünktlicher über die Situation schreiben.
Mit freundlichen Grüßen

19

Betrifft: Theater- Abonnement des Stadttheaters

Sehr geehrte Frau Schneider,
der Grund, was mich zu den Schreiben dieses Briefes brachte, ist meine Empörung über Ihre Theater- Abonnement. Ich habe damit sehr schlechte Erfahrungen gemacht, und ich mußte feststellen, daß die meisten von Ihnen in Werbung versprochenen Sachen überhaupt nicht der Wahrheit entsprechen.
Erstens: ich habe bisher 5 Vorstellungen gesehen, bei 3 davon habe ich die Zeit im letzten Reihe verbracht - angeblich gab es bloß dort Plätze. Auch meinen Schicksalsgenossen ging es so.
Zweitens: Der von Ihnen angekündete Theater- Führung dauerte nur 15 Minuten, ich habe keinen einzigen Schauspieler getroffen. Bei meinem letzten Theaterbesuch erfuhrte ich 1 Tag früher, daß die Vorstellung verschoben wird. Ich hatte viel Mühe damit, die Aufsicht meine Kinder zu

organisieren und dann durfte ich alles absagen.

Das Buffet ist unter aller Kritik, um ganz zu schweigen von den wenigen Parkplätzen, trotz die von Ihnen versprochenen.

Im Name aller Abonnenten möchte ich Sie deswegen bitten, uns entweder andere Umstände aufzubringen oder unser Geld zurückzuzahlen.

Mit freundlichen Grüßen,

20

Sehr geehrte Frau Sneider,

letztes Jahr hatte ich ein Abonnement des Stadttheaters gekauft, aber leider erwartete mich eine sehr große Enttäuschung. Viele ärgerliche Dinge tauchten auf, wie z.B., daß sie behaupten, daß es gibt reservierte Parkplätze, aber es gaben zu wenig. Wenn Sie sowas behaupten, dann sollten sie andere Fahrer nicht ins Parkhaus einlassen, die keine Abonnement haben. Und ich möchte gerne Ihnen sagen, daß Sie wahrscheinlich nie im Büffet gegessen haben, weil das Essen ist so schlimm, daß nach ein Bissen fühlt sich jeder schlecht. Außerdem kann ich nur Gratulieren für die Ankündigung der Programmänderung, weil Sie haben immer alles in der letzten Minute angekündigt. Und wenn man doch noch schafft hinzukommen, dann wird er mit ein besonders schlimme Platz erwartet. Die theater- Führung dauert nur 15 Minuten, und nichts wird erklärt, wie funktioniert, usw. Ich wurde Ihnen raten, diese Idee mit dem Theater- Abonnement zu vergessen. Nämlich werden Sie viele solche Briefe erhalten in die Zukunft von andere „Theaterfreunde“.

Recht herzliche Grüße

21

Sehr geehrter Herr Schneider,

ich bin eine sehr theaterfreundliche Frau, immer, wenn es möglich ist, gehe ich ins Theater. Deshalb habe ich mich über ihre Anzeige gefreut. Ich habe mich sofort angemeldet, und ich habe schon 4 Stücke gesehen, aber ich bin sehr enttäuscht geworden.

Die Preis habe ich nicht so billig gefunden, weil die Plätze so schlecht waren, daß ich fast nichts gesehen habe. Die Musik konnte ich auch nicht genießen. Zum Glück war es nur 15 Minuten lang, sonst wäre ich taub geworden.

Am ersten mal war ich so begeistert, daß ich meine Freundin auch mitbringen mochte. Aber es ist nicht gelungen, weil das Programm verändert wurde, und ich wurde nur an dem Tag der Vorstellung angekündigt. Es war sehr unangenehm.

Das Buffet ist auch schrecklich: ich mußte 10 Minuten lang Schlange stehen und noch dazu schmeckt der Kaffee nach Wasser, und die Kuchen sind auch ekelhaft.

Aber das schlimmste war das, daß ich einmal keinen Parkplatz gefunden habe, und ich mußte auf der Straße parken. Ich habe die Hälfte des Stückes verpasst.

Also, ich bin sehr enttäuscht, und ich beanspruche ihre Leistung nicht mehr.

Mit freundlichen Grüßen

22

[Name]
[Anschrift]

UTORING AG
eMail: info@utoring.ch
Tel.: 01-4972770

Ort, den 08.04.2000

Reklamation wegen führender Angebot

Sehr geehrte Damen und Herren, ich bin [Name] und bin ein Student aus Ungarn. Ich möchte in nächsten Jahr nach Ausland fahren, deshalb telefonierte ich für Ihnen. Ich möchte meine persönlichen Erfahrungen erzählen.

Erstens, die Telefonzentrale war immer besetzt, so ich konnte nur am morgen früh mit Ihnen sprechen.

Zweitens Sie schreiben in Ihren Angebot über 35 Hotels, trotzdem war nur 5. So ich konnte nur in Schweiz Hotel platz bestellen.

Drittens ich bestellte ein Katalog. Es war in Ihren Angebot kostenlos, aber ich mußte 20 Euro bezahlen.

Viertens alle Hotel war voll nur im Hotel Sweiz war ein paar freiplatz.

Schließlich ich glaube, ich bin nicht allein mit mein Problem, und ich hätte nie gedacht, dass so etwas passieren kann.

Bitte schicken Sie mir bitte eine gute Prospekt, und wenn es möglich schreiben sie nur die Wirklichkeit. Vielen Dank, dass ich meine Erfahrungen Ihnen erzählen durfte.

Mit freundlichen Grüßen

23 (11:02333)

[Name]
[Anschrift]

den 15.02.2003

Leitung der Utoring AG
eMail: info@utoring.ch

Sehr geehrte Damen und Herren,
ich habe ihre Anzeige in dem Reiseunternehmen Utoring AG gelesen.
Sie haben behauptet, daß Sie mit 35 Utoring- Ferienhotels verfügen. Das ist recht, aber das Angebot gilt nur in 5 Hotels.

Haben geschrieben, daß ich einen aktuellen Utoring- Katalog bestellen kann. Aber dieser Katalog ist kostenpflichtig. Warum haben Sie das in der Anzeige nicht geschrieben?

Ich kann aus den Hotels nicht wählen, weil viele Hotels schon ausgebucht sind.

Ich habe Ihre Beratungs- Hotline angerufen, aber das Telefon war 1 Stunde lang besetzt.

Also ich bin sehr unzufrieden. Ich kann keinen schönen Urlaub mit Ihnen machen, ich wähle lieber ein anderes Reiseunternehmer.

Ich hoffe, daß Sie die Fehler korrigieren werden. Ich wünsche für Ihnen außerdem viel Spaß.

Mit freundlichen Grüßen

24

Leitung der Utornig AG
info@utoring.ch

[Name]

[Anschrift]

15.02.2003.

Sehr geehrte Leitung,

ich habe ein paar Bemerkungen an Ihnen Anzeige.

Es klingt sehr schön, daß Ihnen 35 Utoring- Ferienhotels haben, aber das haben Sie ausgelassen, dass dieses Angebot nur in 5 Hotels gilt.

Und das haben sie uns auch nicht mitgeteilt, daß Ihnen Katalog kostenpflichtig ist.

Es ist auch ein Problem, dass viele Hotels schon ausgebucht haben und so kann man nur von wenigen Hotels wählen.

Und die Beratungs- Hotline steht täglich nicht von 08:00 – 24:00 Uhr zur Verfügung, weil ich Sie mehrmals angerufen habe, und den Telefon war 1 Stunde lang besetzt.

Das passierte mir zweimal und jetzt schreibe ich lieber einen e- Mail.

Ich hoffe darauf, dass Sie meinen e- Mail lesen und warte ich auf die Rückmeldung, ob ihr Angebot wahr oder nur ein Witz ist.

Ich mochte bei Ihnen einen schönen Urlaub verbringen, aber ich brauche dazu ihre Hilfe.

Mit freundlichen Grüße

25

[Name]

[Anschrift]

Utoring AG
Betreff: Kritik

Salzburg, 15.02.2003

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich habe in der Zeitung Ihre Anzeige gelesen, die ich sehr gut gefunden habe. Ich wollte mein Urlaub mit meiner Familie in der Schweiz verbringen, deshalb habe ich mich für Ihr Angebot interessiert.

Wir haben ein Katalog bestellt, aber er war teuer und hatte keine Bilder.

Ich war sehr überrascht, als ich bemerkt habe, daß dieses Angebot nur in 5 Hotels gilt.

Wir haben doch ein Hotel ausgewählt und ich wollte Sie anrufen, damit Sie ein bild vom Hotel senden. Das Telefon war eine Stunde lang besetzt, was meiner Meinung nach empörend ist.

Als es mir endlich gelungen, hat man gesagt, daß das Hotel schon ausgebucht wurde. Wir mußten ein anderes Hotel auswählen, das nicht mehr so gut war. Dort gab es keinen Spielplatz, kein Schwimmbad. Da ich zwei kleine Kinder habe, ist es ziemlich schlecht. Mein Mann hat ein Rheuma, deshalb wollte er die Thermalquellen besuchen, die im angebot gestanden sind. In der Umgebung des Hotels, das wir ausgewählt haben, gab keine solchen Quellen.

Ich vorschlage, daß Sie keine Anzeige machen sollen, die nicht wahr sind.

Mit freundlichen Grüßen

26

[Name]
[Anschrift]

Gyonk, 01.02.2003

Hr. Kaisernostalgiebahnhofsreisebüro
Franz- Josefs- Bahnhof
1090, Wien
Betr.: Ein Wochenende in Salzburg

Sehr geehrte Hr. Kaiser,
ich habe eine Wochenende in Salzburg mit meiner Freundin verbracht, und waren mit den Angebot nicht zufrieden.
Einer von denen war: wir dürften in 1.Klasse fahren, aber unseren Zugabteil war einfach überfüllt.
Wir hatten kein Platz, oder nur wenig. Die Reise war also nicht besonders bequem. Sie sollten diese Bitte der Gäste in acht nehmen.
Das Mittagessen war eigentlich sehr gut, wir hatten damit keine Probleme gehabt.
Das Hotel war wunderschön, doch es wäre besser, wenn es nicht so weit her von das Zentrum stehen hätte. Wir müssten zwanzig Minuten mit Bus fahren, bis wir unseren Ziel erreichten.
Das Marionettentheater war unerträglich: wir haben schlechte Plätze bekommen und haben von das Program überhaupt nicht gesehen.
Im Hotelrestaurant mussten wir lange warten, bis wir unseres Essen bekommen haben; und so ein unfreundliches Personal! Sie waren sehr frech mit den Gäste. Mit den Preise haben wir auch einige Probleme gehabt.
Wenn Sie so einen Angebot machen, sollten sie wenigstens die Ansprüche der Gäste in acht nehmen. Vielen Dank!
Mit freundlichem Gruß,

27

[Name]
[Anschrift]

Hr. Keiser Bahnhofsreisebüro
Franz- Josefs- Bahnhof
1090 Wien
Deutschland

Betreff: Reklamation

01.02.2003

Sehr geehrte Herr Direktor
Ich schreibe ihnen, weil mir die Reisen mit der Bahn nicht gefallen hat.
Die Bahnfahrt auf 1.Klasse für 2 Personen war kein Platz für uns, die Zugabteil war überfüllt und wir müßten stehen.
Das Mittagessen im Zugrestaurant war jämmerlich. Von das Hotel mußten wir 20 Minuten Bus fahren bis ins Zentrum, und dort mußten wir noch viel laufen.

Wir haben zwei Karten für das Salzburger Marionettentheater gekriegt, aber wir könnten [dafon?] nichts sehen.

Im Hotelrestaurant mußten wir viel auf das 4- gängiges Menü warten und der Person der das gebracht hat war mit uns sehr unfreundlich, der wollte kein Visa einnehmen, sondern er wollte Geldschein haben der Preis war 150 Euro, aber wir mußten Aufpreis zahlen 40 Euro/Person, weil wir im Juli fahrten wollten.

Ich erwarte jetzt von ihnen einen Schadenersatz, oder ich melde sie auf.

Mit freundlicher grüße

28

[Name]

[Anschrift]

Bahnhofsreisebüro
Franz- Josefs Bahnhof
Hr. Kaiser
A- 1090 Wien

Gyönk,01.02.2003

Betrifft: Reklamation

Sehr geehrter Herr Direktor,
ich habe ein Angebot der Bahn gebucht und im Juli eine Wochenendreise nach Salzburg gemacht.

Leider entsprachen einige Punkte nicht meinen Vorstellungen.

Die Bahnfahrt 1.Klasse wäre bequemer gewesen, wenn man in dem Zugabteil Platz gehabt hätte. Wegen dem überfüllten Zug mußte ich zwei Stunden lang stehen, denn ich konnte mich nicht setzen.

Das 3- Sterne Hotel in Salzburg war toll, aber ich mußte vom Hauptbahnhof 20 Minuten mit Bus ins Zentrum fahren.

Im Marionettentheater hatte ich einen schlechten Platz, denn ich sah nichts von dem Vortrag. Im Hotelrestaurant mußte ich lange warten, bis ich mein Abendessen von dem unfreundlichen Personal bekam.

Nämlich der Kellner war unhöflich und ungeschickt. Im Juli mußte ich noch 40 Euro Aufpreis bezahlen, aber ich weiß nicht, warum. Denn im Angebot stand 150 Euro, aber so kostete die ganze Reise 190 Euro.

Ich hoffe, daß diese Klage die Qualität des Reisebüros erhöht.

In der Hoffnung auf eine positive Antwort:

29

[Name]
[Anschrift]

Bahnhofsreisebüro
Franz- Josefs- Bahnhof
A- 1090 Wien

Gyonk, 01.Februar 2003

Betreff: Reklamationsbrief

Sehr geehrte Herr Direktor,
ich heiße [Name]. Ich Juli habe ich eine Wochenendreise nach Salzburg mit Ihrem Reisebüro gemacht. Auf das Angebot ist gestanden: „Bahnfahrt 1.Klasse.“ Der Zugabteil war völlig übergefüllt. Ich konnte nicht hinsetzen.

Auf das Blatt ist noch gestanden, daß unser Hotel im Zentrum Salzburgs liegt. Dagegen müssten wir 20 Min. mit dem Bus fahren, bis wir zum Zentrum gekommen sind.

Im Marionettentheater hatten wir schlechte Plätze gehabt. Kaum habe ich etwas gesehen. Und das Essen?! Zwischen die Gänge müssten wir lange warten und das Personal war sehr unfreundlich. Dafür habe ich 150 Euro bezahlt. Wenn ich alleine gegangen wäre, hätte es nur 40 Euro gekostet.

Ich hoffe, dass Sie mir eine Erklärung geben können.

In der Hoffnung auf eine positive Antwort

30

[Name]
[Anschrift]

Gyönk,01.02.2003

Bahnhofsreisebüro
Franz- Josefs- Bahnhof
A- 1090 Wien

Betrifft: Kritik

Sehr geehrte Reisebüro,
im Juli habe ich eine Wochenendreise nach Salzburg gemacht. Da einige Punkte nicht meinen Vorstellungen entsprachen.

Sie haben geschrieben Bahnfahrt 1. Klasse Wien- Salzburg- Wien für 2 Personen“ Ja, das ist ÖK. Aber das Zugabteil ist sehr – sehr überfüllt. Man wird ohnmächtig. Das ist unerträglich.

„Übernachtung im 3- Sterne Hotel im Zentrum Salzburg“ Das Zentrum ist 20 Minuten mit Bus. Das Salzburger Marionettentheater ist ein sehr schlechte Plätze. Das gefällt mir nicht.

Im Hotelrestaurant gibt lange Wartezeit. Ich mußte sehr viel auf mein Mittagessen warten.

Und die Personal, die bedienen sind unfreundliches.

Das Preis ist ein Witz. Das Aufpreis ist im Juli von 40 Euro/Person!

Ich denke so, daß diese Reklame empörend ist. Bitte ändern Sie auf dieser Sachen!

Mit Verehrung:

31

An: Redaktion „Länder dieser Welt“
 Zühlsdorferstr.14
 D- 12679 Berlin

[Name]
 [Anschrift]

Liebe Damen und Herren!

20.5.2003

Ich bekam ihren Magazin und wollte eine Urlaub für mich und meine Familie aussuchen, wenn die Preise so günstig sind. Reiseberichte sind von Spezialisten und sie boten andere sehr nette [Dinke] an. Aber, ich war sehr unzufrieden, weil ihre Reiseberichte waren langweilig! (Etwas solches habe ich noch nicht gelesen!)

Farbenprächtige Bilder, natürlich nur für Blinde, weil die meistens Fotos waren schwarz-weiß! (und ob Sie in der Schule gingen, dann wissen Sie, dass weiß und schwarz keine Farben sind.)

Zu der aktuellen Reiseangebote in jeder Preisklasse, die Reiseangebote sind vielleicht aktuell, aber gar nicht in allen Preisklassen. Ihre Reise sind fast nur teure!

Und wochentliche Ausgabe am Montag, stimmt gar nicht. Zustellung ist erst am Mittwoch.

Ich hoffe, dass Sie am nächstenmal nicht lügen werden und jetzt ihre Angebot verbessern.

Mit vielem Dank

32

[Name]
 [Anschrift]

Redaktion „Länder dieser Welt“
 Zühlsdorferstr.14
 D- 12679 Berlin

Berlin, der 15.02.2003

Betreff: Reklamation

Sehr geehrte Redaktion,

ich pflege ihren Magazin zu lesen, aber die Punkte – in ihrem Artikel – spiegeln nicht die Wahrheit.

Im Angebot steht, daß Sie über spezielle Orte, Städte mit schönen und bunten, farbenreichen Fotos berichten. Man erwartet von solchen Berichten, die sich mit interessantesten Plätzen beschäftigen, aber diese Artikel sind oft eintönig. Die illustrative Mittel sind nicht so gut ausgearbeitet, also anstatt der schwarz-weiß Bilder benutzen Sie farbreiche.

Meine Lieblingsspalte ist die „Geheimtipps für Ihre Reise“. Mein Ehemann und ich planen eine Fahrt nach Indien. Letzte Woche habe ich über dieses Land in der Zeitung gelesen, aber ich muß noch hinzufügen, daß die Preise immer zu hoch sind. Die alltäglichen Menschen können sich es nicht leisten.

Meine Eltern haben eine Zeitungsbude und wir bekommen die Magazine zuerst am Mittwoch, obwohl Sie versprochen haben, die schon am Montag bekommen zu werden.

Wenn Sie einige kleine Änderungen machen, wird der Magazin mehr volkstümlicher.

Mit freundlichen Grüßen

33

[Name]
[Anschrift]

Redaktion „Länder dieser Welt“
Zühlsdorferstr.14
D- 12679 Berlin

Mezőbereny, den 15.02.2003

Betreff: Verbesserungsvorschläge

Sehr geehrte Redaktion,
ich habe Ihre Anzeige gelesen und habe das Magazin „Länder dieser Welt“ sofort bestellt, weil ich sehr oft ins Ausland fahre und ich einige nützliche Informationen über verschiedenen Länder haben wollte.
In der Anzeige stand, dass die Zeitung Reiseberichte ausgewählter Spezialisten bietet, aber leider habe ich erfahren, dass die Mehrheit dieser Berichte langweilig ist und für jeden Mensch bekannte Sachen enthält.
Statt der farbigen Bilder finde ich viele schwarz-weiß Fotos, die mir kein Interesse erregen. Meiner Meinung nach könnten Sie mehrere Leser mit farbigen Bildern bewundern.
Mein nächstes Problem ist, dass Sie aktuelle Reiseangebote in wirklich jeder Preisklasse bieten müssten, aber bisher habe ich nur teure Reisen in Ihrem Magazin gesehen. Ich glaube, dass billige Reisen in einem nicht so berühmten Land genauso schön und erinnerlich sein können wie z.B. ein Urlaub in Brasilien.
Übrigens die Zustellung kommt auch nicht im richtigen Zeitpunkt: ich bekomme die Zeitung erst am Mittwoch, obwohl Sie in der Anzeige geschrieben haben, dass das Magazin jeden Montag ausgegeben wird.
Ich hoffe, dass ich Ihnen mit meinen Bemerkungen helfen konnte und ich wünsche Ihnen noch viel Erfolg für die Zukunft.
Mit freundlichen Grüßen

34

[Name]
[Anschrift]

Redaktion „Länder dieser Welt“
Zühlsdorferstr.14
D- 12679 Berlin

Wien, den 15.02.2003

Reklamation

Sehr geehrtes Redaktionsteam,
vor einem Monat habe ich das Gratis-Abonnement Ihrer Zeitschrift „Länder dieser Welt“ bestellt,
und ich möchte Ihnen meine Meinung über Ihr Magazin mitteilen.
Die Berichte über die Reisen handeln hauptsächlich von den Naturgegebenheiten der Länder

und es gibt keinem Wort von Gebäuden, Museen. Also sind die Berichte nicht zu hochinteressant.

Am besten gefielen mir Ihre Geheimtipps. Diese sind wirklich nützlich und praktisch, aber die Reisen sind zu teuer. Ich arbeite als Verkäuferin in einem Gemüsegeschäft also ich verdiene nicht zu viel Geld. Es wäre besser, wenn mehr billigere Reisen angeboten würden.

Ich habe noch eine Bemerkung. Wenn die Zeitung am Montag ausgehen wird, warum bekomme ich sie erst am Mittwoch? Das ist unlogisch und empörend.

Bald hätte ich etwas vergessen. Das Magazin könnte viel bessere Qualität haben, wenn nicht so viele schwarzweiß Fotos darin wären.

Ich hoffe, dass Sie meine Vorschläge annehmen werden.

Mit freundlichen Grüßen

35

Briefkopf

an: Redaktion „Länder dieser Welt“

Zühlsdorferstraße 14

D- 12679 Berlin

am 20.Mai 2003

Sehr geehrte Redaktion,
ich möchte auf Ihre Aufforderung reagieren.

Deshalb sende ich diesen Brief mit meinen persönlichen Anmerkungen und Tipps, was sich eventuell in Ihrem Magazin verbessern konnte. Ich möchte aber auch erwähnen, dass meine Meinungen natürlich nur subjektiv sein können.

Die Reiseberichten, die mit vielen Bildern begleitet werden, kommen aus interessanten Plätzen, aber die Form, in der sie geschrieben werden, ist manchmal langweilig. Für diese Aufgabe würde ich eher eine mehr in Literatur eingeweihte Person wählen, als einer Reisespezialisten.

Und zu den Bildern - es wurde doch versprochen, dass sie „farbenprächtig“ sein sollen. Aber ich habe über 40% schwarz- weiße Bilder gesehen. Halten Sie bitte das versprochene ein.

Die Reiseangebote sollten auch für jede Preisklasse vorbereitet sein. Aber ich kann mich keinen Studenten vorstellen, die für 1 Woche Urlaub 500€ nur für Unterkunft angeben wird. Ich würde empfehlen den Bereich der Preisklassen noch [verweitern] und dabei auch auf Sozialschwächere denken.

Und letzte Anmerkung ist eher organisatorisch. Das Magazin erscheint jeden Montag, aber ich bekomme ihn in meinen Briefkasten erst am Mittwoch. Da wird aber der Fehler nicht in den Postbeamten, meine ich.

Ich hoffe, dass meine Kritik, obwohl unangenehm, auch konstruktiv sein wird.

Freundlichen Grüßen

36

[Name]
[Anschrift]

Znojmo, 20.5.2003

Redaktion „Länder dieser Welt“
Zühldorferstr.14
D- 12679 Berlin

Sehr geehrte Damen und Herren!

Ich habe euer ganzes Magazin nur sehr schnell gelesen. Meiner Meinung nach ist das Magazin „Länder dieser Welt“ etwas, was auf unserem Markt bisher wert war.

Es könnte noch erfolgreicher sein, wenn die Artikel kürzer, aber aktueller wären.

In eurem Magazin gibt es sehr schöne Fotos und Bilder aus der ganzen Welt. Leider sind sie am meisten nur schwarzweiß.

Ich bin euch sehr dankbar für eure tolle Tipps für verschiedene Reisen. Auch die aktuellen Reiseangebote sind sehr nützlich. Aber weil ich noch eine Schülerin bin, kann ich mir diese teure Reisen [nicht] leisten. Es wäre sehr gut, wenn [ihr] auch einige [billigere] Reisen vorstellen würden.

Das würden sicher auch andere Schüler und Studenten willkommen.

Ihr schreibt, dass eures Magazin wöchentlich am Montag erscheinen soll. Aber ich konnte es erst am Mittwoch beschaffen. War das so nur an dieser Woche oder wird das schon so sein?

Ich wünsche euch auch weiterhin viele interessante Artikel und viele Leser.

Mit herzlichem Gruß

37

Redaktion „Länder dieser Welt“
Zühldorferstr.14
D- 12679 Berlin

[Name]
[Anschrift]

20.Mai 2003 in Znaim

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich habe Ihre Zeitschrift „Länder dieser Welt“ bestellt, aber ich bin nicht zufrieden, darum schicke ich Ihnen meine Kritik.

Im Angebot haben sie Reiseberichte versprochen. Diese gibt es dort, aber als ich sie bis Ende gelesen hatte fand ich sie als langweilig, nicht als interessantvoll, wie es aus dem Angebot ergibt. Auch die meisten Fotos waren schwarz.

Zum diesen Thema erlaube ich mich, ihnen anzubieten, dass es in unserem Land viele Reisenden gibt, die ihnen gute Tipps geben können. Warum machen Sie nicht eine Rubrik, in die die Leute, die daran Interesse haben, ihre Beiträge schicken können?

Ihre Reiseangebote, die auch ich zu teuer finde, kann sich wirklich nicht jeder erlauben. Aber sie könnten es so machen, dass in einer Ausgabe eine teure Reise ist und in der weiteren Ausgabe eine billigere.

Noch eine Bemerkung: das Magazin soll am Montag ausgegeben werden, warum wir es am Mittwoch bekommen?

Ich werde auch noch bewerten, wenn es in ihrem Magazin mehr Tipps für Reise hier in Deutschland gebe. Ist es doch schön unser Land bereisen.
Ich hoffe, dass sie meine Bemerkungen beachten werden und bleibe mit freundlichen Grüßen

38

[Name]
[Anschrift]

Redaktion „Länder dieser Welt“
Zühldorferstr.14
D- 12679 Berlin

in Zneim 20.5.2003

Sehr geehrte Damen und Herren,
ihre Anzeige hat mich sehr beeindruckt und deshalb habe ich mich entschieden Ihre Zeitschrift zu bestellen. Leider muss ich ihnen mitteilen, dass ich mit ihrem Angebot nicht zufrieden bin. In der Anzeige versprechen Sie Reiseberichte ausgewählter Spezialisten und wenn man durch die Zeitung blättert, kann man sie dort zwar finden, aber meiner Meinung nach sind meistens zu langweilig. Vielleicht[t] wäre es besser, wenn die ausgewählten Spezialisten in diesen Reiseberichten mehr von ihren persönlichen Erlebnissen schreiben. Meiner Meinung nach sollte eine solche Reisebericht nicht nur das Land, sondern auch die Leute und ihre Bräuche beschreiben. Als nächsten Punkt meiner Kritik nenne ich Ihre farbenprächtige Bilder. In der Zeitung gab zwar einige farbige Bilder, aber meistens waren die Fotos schwarz- weiß. Diese schwarz- weiß Fotos stören vor allem bei den Artikeln aus den exotischen Ländern. Zum Punkt aktuelle Reiseangebote in jeder Preisklasse muss ich sagen, dass die Wortverbindung jede Preisklasse für mich eine ein bisschen andere Bedeutung hat. Ich persönlich könnte mich z.B. nur 3 Reise von Ihrem ganzen Katalog leisten. Und letzter Punkt meiner Kritik gehört dem letzten Punkt Ihrer Anzeige. Sie schreiben dort, dass die Zeitschrift jede Woche am Montag erscheinen soll. Ich habe sie erst am Mittwoch bekommen.
Für nächstes Mal wäre es besser, wenn Sie entweder Ihre Zustellungsdienst beschleunigen, oder darauf in Ihrer Anzeige die Kunden aufmerksam machen.
Ich hoffe, das Ihnen meine Kritik ein bisschen hilft, damit die nächste Ausgabe schon in Ordnung wäre.
Mit freundlichen Grüßen

39

[Name]
[Anschrift]

Redaktion „Länder dieser Welt“
Zühldorferstr.14
D- 12679 Berlin

Mezobereny, den 15.02.2003

Betreff: Kritik an der Angebot an dem Inhalt

Sehr geehrte Redaktion

ich interesse mich sehr für Fremdenverkehr und Möglichkeiten ins Ausland zu fahren, deshalb habe ich das Gratis- Testabonnement der Fachzeitschrift „Länder dieser Welt“ bestellt. Ich war sehr begeistert, wenn ich zuerst über die Zeitung gehört habe, aber ich musste das einsehen, dass diese Zeitung die erwünschten Bedürfnisse nicht befriedigen kann. So habe ich vorgehabt meine Bemerkungen Ihnen mitzuteilen.

Zuerst möchte ich meine Meinung zum Punkt: „Reiseberichte ausgewählter Spezialisten“ zufügen.

Ich finde das Thema ganz gut und natürlich notwendig, aber ich habe mir etwas Interessantes vorgestellt. Ich könnte Ihnen bieten in diesen Bereich etwas Spannendes einzusetzen. Dann werden sich viele für dieses Thema interessieren.

Im Angebot habe ich gelesen, dass die Zeitschrift „farbenprächtige Bilder enthält. Ich habe aber statt färbiger Bilder viele schwarzweißen Fotos gefunden. Ich möchte, dass sie einhalten, was Sie schon versprochen haben. So werden die Leser zufrieden und nicht enttäuscht.

Mit dem Teil: „Geheimtipps für Ihre Reise“ bin ich völlig zufrieden und habe schon einige Tipps ausprobiert. Sie sind echt gute Ideen.

Die aktuellen Reiseangebote beziehen sich aber nicht auf jeden Preisklasse. Es gibt viele Leser, die kleinere Ausflüge machen möchten, weil sie leider wenig Geld haben. Sie sollen das akzeptieren und Ihre Angebote ergänzen und erweitern.

Es gibt noch einen Punkt, wozu ich noch Bemerkung habe, und zwar die Ausgabe. Man kann lesen: wöchentliche Ausgabe am Montag“. Die Zustellung der Schrift ist aber erst am Mittwoch. Ich denke, dass sie die Fehler verbessern können. Nach meiner Meinung werden Sie so mehr Leser und natürlich Bestellungen haben.

Und noch etwas: ich halte das Gewinnspiel für eine gute Idee.

Ich wünsche Ihnen immer mehr Leser!

Mit freundlichen Grüßen

40

[Name]

[Anschrift]

Redaktion „Länder dieser Welt“

Zühldorferstr.14.

12679 Berlin

Deutschland

Mezőbereny,15.02.2003

Betreff: Reklamation

Sehr geehrte Redaktion,

ich habe vor einem Monat in einer Zeitung Ihren Anzeigenteil gelesen und ich habe Ihre Zeitung sofort bestellt. Als ich die Zeitung bekommen habe, war ich sehr froh denn ich mag sehr reisen und ich mag die exotischen Länder. Aber in der Zeitung gibt es einige Fehler.

Sie haben interessante Berichte über die Länder versprochen, aber die sind immer langweilig und zu lang.

In dem Inseratenteil habe ich gelesen, dass in der Zeitung viele farbige Fotos sind, aber ich habe nur schwarz-weiß Bilder gesehen.

Sie haben verschiedene Reiseangebote versprochen, aber die sind mir immer zu teuer.

In der Zeitung steht, daß die Zeitschrift jeden Montag ausgegeben wird, aber die ist erst am Mittwoch erschienen.

Probieren Sie Ihre Angebote einhalten, dann wird Ihre Zeitschrift vielleicht besser!

Mit freundlichen Grüßen

Anhang 4: Beobachtungsprotokolle

KAT/PS13/1

12.01 12.05S>

1. ***** Wien, 26.04.2004

2. Schußwallgasse

3. Wien

4.

5. Telefongesellschaft GHL

A ↓ A(75) P(10) A(15)

6. Wien

7.

S>

8. Reklamation wegen Telefonangebot

9.

10. Sehr geehrte Damen und Herren

P S> A S> A S>

11. In der Zeit habe ich Ihre Werbeprospekt über

P

12. billige Verbindung gelesen. Und nachher

A(5)

13. habe ich schnell eines Handy von Ihre

AS>

14. Angebot gekauft. Leider muß ich feststellen,

AS>

15. dass einige der im ~~Wet~~ Werbeprospekt

A

1. versprochenen Punkte nicht erfüllt wurden.

↓

P ↑↓A(30)

2. Und ich bin nicht zufrieden. Erst hatte ich

AS>

3. Problem mit meinen billigen Tarif. Ich konnte

↓ARed^T

4. n Sie war nach 4 Tagen freigeschaltet sonst

A↓

5. nach einen Tag. Aber ich habe darüber nicht

↑↓

6. gewußt und hab ein paar Minuten (von)? Guthaben

↓ RedE(6)

A↓

7. verloren. Und die Verbindung mit Ihren

8. empfehlenden Numer 1099 funktionierte nicht

A

9. immer.

A

A

10. Außerdem muß ich krietisieren Ihre Info-Hotline

11. Die Lienie ~~war~~ ist immer besetzt. Und ~~Hire~~

Red(11E)

12. Person bei Infohotline war oft unfreundlich

A(30)

13. anstatt immer zur Verfügung sein.

↑ S> ↓ Red^T

14. ~~Aber ich~~ Am Ende ersten Monat ich

A ↓ A Red^E N S> A P

15. war wirklich (wegen meines Ghl-Konto) aufgeregt, das ohne

↓ Red^T

1. Ihre ~~gespro~~ versprochenen Gesprächsguthaben

A L(p2) ↓ N

2. war.

↓ ↑(10) A(20) ↓ S> ↓

↑

3. Sie haben mich also betrogen. Und ich

↓ A(20) S>

4. denke nicht nur mich. Ich bin wirklich

↑ N ↓

5. enttäuscht. Vielleicht können Sie mir

↑

↑

S> ↑

6. das wiedergutmachen? (Ich warte auf Ihre baldige Antwort.) Sonst werde ich

↑ Red^E(6)

7. Ihnen meinen Rechtsanwalt ~~einschalten~~ (~~eintreten~~) (einschalten).

8. Mit freundlichen Grüßen

N Red(p3)// 12.35

9. ***** *****

MART/PS13/1

(9.409.42) S>

1. *** **

2. Silvester Früchteg.40

3. 1230 Wien

4.

PA

5. GH- Die bessere Verbindung

6. Mozartstr.5

7. 1010 Wien

PA

8. Wien, 26.04.2004

9. (Betreff: Reklamation Ihrer nicht erfüllenden Punkte im Werbeprospekt)

PA(10)

9. Sehr geehrte Damen und Herren,

AS-----Red^ERed^E

10.ich habe (mich) (letzte Woche) bei der Telefongesellschaft GH- angemeldet

AS-----

11. um in Zukunft billiger telefonieren zu können.

12. Leider muß ich feststellen, dass einige der im

-----A-----A

13. Werbeprospekt versprochenen Punkte nicht erfüllt wurden.

A S -----P A Red^T

14.Sie haben geschrieben, dass ich schon nach einen

A

15. Tag nach meiner Anmeldung billiger telefonieren

P L

A Red^T

P A(15)

1. kann. Das konnte ich leider erste erst 4 Tage später machen.

PA

PA

AS-----

2. In Wirklichkeit kann ich auch nicht vor jedem

-----P

AS-----

3. Gespräch den die Nummer 1099 wählen, dann die Ortsvorwahl

Red^T(Z3)PRed^T(Z3)

4. und die Telefonnummer wählen. Diese Verbindung

AS----- P L A(10)

5. funktioniert nicht immer.

A

PA

PA L(15)

6. Sie Ich wollte ein paar Fragen Ihnen stellen und

A

A

7. deswegen habe wollte ich (eine Person bei) Info-Hotline angerufen. Leider

PA

A

8. stimmt es nicht, dass ich täglich von 9.00-19.00 Uhr

P(5)AS-----

9. Sie angerufen könnte. Zuerst war es immer besetzt

----- A L(40) A Red^E(Z7)

10. dann Person bei Info-Hotline war unfreundlich!

A(75)

PA

11. Sie haben im Prospekt geschrieben und versprochen,

Red

A

A Red

12.dass ich für jeden von mir vermittelten Kundem

AS-----

13. ein Gesprächsguthaben von öS250,- auf mein GHK Konto

(A) A(10) A L

14. erhalte. Zur Zeit wurde (ein) Gesprächsguthaben auf

L A L Red(7)

15. erster Rechnung noch nicht gutgeschrieben.

APA

AP⁽¹⁵⁾RedP

P⁽¹⁰⁾

1. Ich hoffe, Sie erklären mir (diese) allen Mängel (von der bessere) Verbindung.

P Red P

2. Wenn das nicht erklärt ~~wur~~ wird, schicke ich zu

P L(35)

3. Ihnen meinen Rechtsanwalt.

4. Mit freundlichen Grüßen

L A Red^E(Z1E) Red^T(Z2)N (//10.13) -A2

5.

**** ****

PAT/PS13/A1

17.45

Wien, den 19.04.2004

• N S>

• Betreff: Konto Nr. 27964

• Sehr geehrte Herren,

N

• Seit drei Wochen bin ich GHIL-Kundin

5. und (im Gegensatz zu Ihrem Werbeprospekt,) seit drei Wochen habe ich Probleme mit

A P P

6. Ihrem Service (~~und mit den Punkte in Ihrem Werbeprospekt~~). Zuerst habe ich (Ich habe) an den 29. März

AS PA A(5) S> AP

7. bei GHIL angemeldet, aber werde ich ~~nur~~ (erst) 4 Tage

AS----- PA

8. später freigeschaltet – nicht nur einen Tag nach der

PN R^{T(Z6,7)} Red^{E(Z6)}

S>AS-----

9. Anmeldung. (Wann ich ein Gespräch mache, wähle) Ich wähle immer 1099 vor der Ortsvorwahl,

P

10. aber die Verbindung funktioniert nicht immer. Außerdem

AS-----R^T-----AN11. wann ich Ihre Info-Hotline ~~anrufen~~ angerufen habe, zuerst

AS-----N S>A-----

12. die Verbindung immer besetzt war, dann die Person

----- N LZ6Red^{Z6} NRed^{Z6} LALA^{RedZ9} AN S> N

13. bei die Info-Hotline sehr unfreundlich war!

Und

AS-----

14. noch einen Klage: [Sie sagen in ~~xxxx~~] die Werbung, dass ich

- L AS-----AP

15. ein Gesprächsguthaben von öS250 für (bekomme, wenn ich) für jeden von

Red^{Z15} P[^] NRed^T N Red

1. für jeden (meine) Freunde und Bekannten bei GHIL

N

2. anmelden. Mein Bruder hat neu angemeldet,

P A S N AS

3. aber ich (Sie) haben das Gesprächsguthaben auf meiner

L S>PRed Red^{Z5/p1}

4. erster Rechnung noch nicht gutgeschrieben.

AS PL S> N

5. Abschließend, würden Sie mir zurückschreiben

N S N Red N

6. ~~und~~ (um) mir erklären ~~warum ich immer~~ (wie Sie diese) ProblemeS> Red^{Z6} L S> L

7. regeln werden?

8. Mit freundlichen Grüßen,

(18.20)

9. Patrycia *****

10.

11.

EWA/PS13/A1

[15.07]

[15.10 S>]

1. xxx xxx

1. yyyyyyyygasse

1. 1120 Wien

2.

3. An die

3. Telefongesellschaft GHL

4. Betreft: Beschwerde Wien08.06.04

A(10)R^{Z4}

5. Sehr geehrte Damen und Herren!

A(30)

6. Ich habe mich vor einiger Zeit bei Ihren

A(20)

7. Telefongesellschaft als (neu) Kunde angemeldet.

↓(10)

↓(20)

8. Ich musste leider feststellen, dass das was

A ↓(10)

9. in dem Prospekt angeboten ist (war), nicht mit der

↓(70) R^{Z9} S>

A(75)

10. Realitet überein stimmt.

S>PS>PAS-----R

11. Die freischaltung sollte schon naeh ein

-----↓ (25)

A(20)

12. Tag nach der Anmeldung erfolgen,

13. mein Anschluss würde erst nach 4 Tagen

A(30)

14. freigeschalten.

S>A(15)↓(15)

↓

15. Was die Verbindung betrifft, die funktionirt

↓

↓

1. nicht immer, man musste die Nummer

↓

2. mehrmals wählen um die Verbindung

P S> A

3. telefonieren zu können. Was ich

P

4. persönlich sehr unangenehm finde.

AS-----PAN

5. Die Info-Hotline ist ständig besetzt,

A

A

6. und wen sich doch jemand gemeldet hat

A

7. dann ist (war) dieser Person unfreundlich gewesen.

A(45)↑(15)NS>A(5)

8. Bei neu Kunden vermittlung, sollte man

A

↓(50)

P

9. ein Gesprächguthaben erhalten. Ich habe

↓A(10)

10. einen neuen Kunden für Sie vermittelt

A

11. leider ist das Gesprächguthaben auf

12. erster Rechnung noch nicht gutgeschrieben.

A(20)L(S1,2)R A(25) A↑(10)A(50) S> P S> A(15)

13. Ich finde man muss bei Ihren Leistungen

↓(10)

14. noch sehr viel ändern, so dass der Kunde

A(10)↓A(10)S>

15. auch zufrieden ist sein kann, und

1. von Ihrem Angebot wirklich profitieren kan.

2.

3. Mit freundlichen Grüßen

xxx xxx | [15.50 -> A2-Rezeption]

Anhang 5: Kurzfassung deutsch/englisch

Ein Leitprinzip bei der Erstellung kommunikativer Tests ist die Simulation natürlicher Anwendungssituationen in den Testaufgaben, wodurch garantiert werden soll, dass der kommunikative Kontext bei der Erhebung von Sprachleistungen berücksichtigt wird und die Testergebnisse somit auch valide Aussagen über die Sprachleistung außerhalb der Testsituation zulassen. Andererseits gründen Erwartungen in eine höhere Validität durch authentische Aufgaben auf Apriori-Annahmen, deren empirische Evaluation bis heute weitgehend ausgeblieben ist. Seit dem Aufkommen neuer kommunikativer Testformate in den 80iger Jahren ist auch immer wieder auf den Widerspruch zwischen der Komplexität natürlicher Kommunikation auf der einen Seite und den psychometrischen Anforderungen, die an Tests gestellt werden, auf der anderen Seite hingewiesen worden. Scheinbar entziehen sich offene Aufgabenformate einer Aposteriori-Analyse, durch die erst zentrale Gütekriterien von Tests sichergestellt werden kann. In dieser explorativ ausgerichteten Arbeit wird der Versuch unternommen, mögliche empirische Verfahren zur Validierung authentischer Aufgaben aufzuzeigen und exemplarisch zu beschreiben und damit einen Beitrag zur Antwortvalidierung offener Aufgabenformate zu leisten.

Theoretischer Bezugsrahmen ist dabei ein interaktionistisches Verständnis von kommunikativen Tests, wonach der authentische Kontext einer Aufgabe erst aktiv durch metakommunikative Strategien der Lernenden bzw. Testkandidaten hergestellt wird. Forschungsleitende Frage ist daher, inwieweit Testkandidaten diese metakommunikativen Strategien bei der Bearbeitung authentischer Aufgaben einsetzen und somit tatsächlich mit dem (simulierten) Kontext interagieren.

Am Beispiel eines Teiltests zur Fertigkeit Schreiben des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD) werden zunächst die kontextuellen Eigenschaften von ausgewählten Prüfungsaufgaben beschrieben und daraus Erwartungen hinsichtlich eines kontextuell angemessenen (Schreib-)Verhaltens formuliert. Die Textprodukte von 40 ausgewählten TestkandidatInnen, die das ÖSD im Zeitraum zwischen 1999 und 2001 abgelegt haben, werden anschließend mit diskursanalytischen Methoden analysiert mit dem Ziel, Auskünfte über strategisches Verhalten bei der Aufgabenbearbeitung zu erhalten. Dabei wird auf genretheoretische Ansätze zurückgegriffen, die eine enge Beziehung zwischen Kontext und Diskurs proklamieren und damit die Vorhersage der zu erwartenden, kontextuell angemessenen Diskursstrukturen erlauben, die mit dem Reaktionsverhalten der KandidatInnen verglichen werden. Zusätzlich werden prozessbezogene Daten ausgewählter Lernender erhoben (die Beobachtung des Schreibprozesses in einer simulierten Testsituation und Retrospektionen der Probandinnen) und mit den Diskursdaten trianguliert.

Die Ergebnisse zeigen ein heterogenes Bild: An ausgewählten Beispielen lässt sich zwar belegen, dass authentische Aufgaben das Potential haben, Sprachgebrauch in Interaktion mit dem Kontext zu elizitieren, im untersuchten Korpus zeichnet sich jedoch eine Tendenz ab, dass die Lernenden auf verkürzende „Teststrategien“ zurückgreifen, die allein durch die Testumgebung möglich werden und damit die Authentizität einschränken. Konsequenzen solcher Phänomene für die Konstrukt- und Vorhersagevalidität werden anschließend diskutiert. Es wird argumentiert, dass ein hinsichtlich der Interaktivität heterogenes Verhalten – wie es im Untersuchungskorpus beobachtet werden konnte – Probleme der Interpretierbarkeit der Testergebnisse nach sich ziehen und dass es auch zweifelhaft ist, ob und inwieweit die Testleistungen auf Leistungen in natürlichen Anwendungsgebieten generalisiert werden können. Abschließend wird das Potential der in der Untersuchung eingesetzten Methoden für eine systematischere Aufgabenkonstruktion und eine quantitativ repräsentative Validierung authentischer Aufgaben diskutiert.

Authenticity is a main principle in constructing communicative tests, which apparently guarantees the involvement of context in test tasks and therefore secures prognostic validity. The goal of this thesis is to develop and explore empirical methods in order to validate and describe authentic test tasks. The theoretical framework is constructed through an interactionist view of communicative tests, which states that the authentic context of a task is constructed by the learner and the means of metacommunicative strategies.

The research question deals with the issue of test candidates actually making use of such strategies when working on a task. Exemplified in a writing task of a German Language Certificate Test in Austria („Österreichisches Sprachdiplom Deutsch“) the response behaviour of test candidates is inquired by discourse analysis. The methodological framework through a genre-analytic approach proclaims a strong interdependence between context and discourse and therefore enables the prognosis of expected discourse structures. Additional introspective data are elicited and triangulated with discourse data.

The results show that authentic tasks have the potential to elicitate language use in interaction with context. However, candidates very often make use of test takers strategies which are unique to the testing environment and therefore limit the claim of authenticity. Consequences for construct and prognostic validity are discussed as well as the methodological benefits of the techniques used in the research for test construction and further representative evaluation of open task formats in direct tests.

Anhang 6: Lebenslauf

Christoph Prantl

Geburtsdatum: 31. 5. 1963
 Geburtsort: Wien
 Wohnort: Wickenburggasse 4/15; 1080 Wien.
 E-mail: chistoph.prantl@chello.at

Ausbildung:

1970 - 1982 Volksschule und Realgymnasium in Laa/Thaya
 1982 - 1991 Studium der Germanistik, Sprachwissenschaft und Musikwissenschaft an den Universitäten Wien und Graz; Abschluss in Germanistik und Sprachwissenschaft.
 1989 - 1991 Hochschulkurs für Markt- und Meinungsforschung.

April – Juli 2003 Forschungsaufenthalt an der Gesamthochschule Kassel (IQN-Stipendium).

Beruflicher Werdegang

1991 Praktika bei Gfk und Gallup.
 1993 - 1996 Österreichischer Lektor am Fremdsprachenkolleg der Universität Gdansk.
 1997 - Sept.2001 Österreichischer Lektor am Germanistischen Institut der Universität Wroclaw.
 Mitarbeit an der Österreich-Bibliothek Breslau.
 seit Sept 2002 Deutsch-als-Fremdsprache-Trainer in der Erwachsenenbildung.

Tagungsbeiträge:

Mai 2005 „Kommunikatives Testen: Eine Untersuchung zur Validität direkter Tests am Beispiel des ÖSD.“ (ALTE Second International Conference 19.-21. Mai 2005)
 August 2005 „Wie kommunikativ sind kommunikative Tests? Versuch einer Antwortvalidierung am Beispiel des ÖSD.“ (XIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Graz, 1.-6. August 2005)