

Shujun Wan

Argumentationsstrategien chinesischer Deutschlerner/-innen

Eine korpusbasierte kontrastive
Untersuchung im Vergleich zu
deutschen L1-Sprecher/-innen

OPEN ACCESS



J. B. METZLER

Argumentationsstrategien chinesischer Deutschlerner/-innen

Shujun Wan

Argumentationsstrategien chinesischer Deutschlerner/-innen

Eine korpusbasierte kontrastive
Untersuchung im Vergleich zu
deutschen L1-Sprecher/-innen



J.B. METZLER

Shujun Wan
Institut für deutsche Sprache
und Linguistik
Humboldt-Universität zu Berlin
Berlin, Deutschland

Dieses Buch ist eine Dissertation der Humboldt-Universität zu Berlin.



ISBN 978-3-662-68452-8 ISBN 978-3-662-68453-5 (eBook)
<http://doi.org/10.1007/978-3-662-68453-5>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Arbeit ist gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – SFB 1412, 416591334 und das Chinese Scholarship Council.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2024. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

Open Access Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten. Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Carina Reibold
J.B. Metzler ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer-Verlag GmbH, DE und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

Das Papier dieses Produkts ist recyclebar.

不积跬步无以至千里

Tausend Meilen erreicht man in kleinen Schritten

Kurzfassung

Warum lassen sich L1-Texte und Lernertexte meistens ganz leicht voneinander unterscheiden, selbst wenn keine sprachlichen Fehler vorhanden sind? Die vorliegende Doktorarbeit versucht, diese Frage aus der Perspektive der „Argumentationsstrategie“ zu beantworten. In dieser Studie werden 40 argumentative Texte aus dem Kobalt-DaF-Korpus, die von chinesischen fortgeschrittenen Deutschlerner/-innen (CMN) und deutschen L1-Sprecher/-innen (DEU) verfasst wurden, analysiert und verglichen. Dabei stehen drei spezifische Forschungsfragen im Fokus: a) Wie unterscheiden sich die Texte im Hinblick auf den rhetorischen Aufbau? b) Wie werden die Textregionen Einleitung, Hauptteil sowie Schluss von den beiden Vergleichsgruppen jeweils inhaltlich, strukturell und sprachlich gestaltet? Und c) welche Einflussfaktoren könnten die ermittelten Unterschiede und/oder Gemeinsamkeiten bedingen?

Zur Erforschung dieser Fragen werden die Korpustexte anhand des funktionalen Frameworks Rhetorical Structure Theory sorgfältig annotiert. Damit sowohl gruppenübergreifende als auch individuelle Variationen untersucht werden können, kommt für die Datenanalyse eine methodische Kombination von quantitativen und qualitativen Ansätzen zum Einsatz.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass zwischen den CMN- und DEU-Texten beim rhetorischen Aufbau sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede bestehen. Das Muster, bei dem die Einleitung zunächst als Satellit mit dem Hauptteil eine rhetorische Relation von *Preparation* bildet, und das Gesamtsegment dann als Satellit mit dem Schluss eine Relation von *Evidence* aufbaut, stellt die rhetorische Struktur der meisten Texte beider Gruppen dar. Andererseits lassen sich auch unterschiedliche Häufigkeiten der rhetorischen Relationen bei CMN und DEU feststellen. Beispielsweise ist *Background* die am häufigsten vorkommende Relation in der Einleitung der CMN-Texte, während dies in den DEU-Texten die Relation *REASON* ist. Solche Unterschiede weisen auf unterschiedliche Strategien hin, die von CMN und DEU bei der Konstruktion der Texte angewendet werden. Zum Beispiel beleuchtet diese Arbeit bei den chinesischen Deutschlerner/-innen eine Distanzierungsstrate-

gie, die in unterschiedlichen Erscheinungsarten in den CMN-Texten auftritt, in den DEU-Texten aber gar nicht zu finden ist. Ausgehend von den Befunden setzt sich diese Arbeit anschließend mit den möglichen Einflussfaktoren auseinander. Dabei wird festgestellt, dass die traditionellen chinesischen rhetorischen Strukturen Ba-Gu-Wen und Qi-Cheng-Zhuan-He, deren Spuren in den L2-Texten chinesischer L1-Sprecher/-innen von vielen Studien identifiziert werden, in den hier untersuchten CMN-Texten nicht erkennbar sind. Stattdessen fallen die Einflüsse von vier anderen Faktoren auf. Diese sind a) Vertextungsstrategien des chinesischen argumentativen Textes (Yilunwen), b) Vertextungsstrategie des deutschen argumentativen Textes (Erörterung), c) didaktische Methode und d) Kultur und Gesellschaft. Darauf basierend formuliert diese Arbeit schließlich einige didaktischen Vorschläge zur Förderung der Schreibkompetenz chinesischer Deutschlerner/-innen.

Diese kontrastive Arbeit beruht auf einer soliden theoretischen und methodischen Grundlage. Sie zeigt ein konkretes Beispiel für eine tiefgehende korpuslinguistische Analyse auf der Diskursebene, was einen großen Beitrag für Forschungen sowohl im Bereich des Spracherwerbs als auch der Rhetorical Structure Theory leisten kann. Die Erkenntnisse aus dieser Studie bieten einen weiteren Einblick in die Diskursmerkmale der L1- und Lernertexte und können verwendet werden, um die didaktischen Lehr- und Lernansätze im chinesischen DaF-Unterricht zu fördern.

Abstract

Why it is often quite easy to distinguish an L1 text and a learner text, even when there are no linguistic errors present? This Ph.D. thesis attempts to answer this question from the perspective of „argumentative strategy“. In this study, 40 argumentative texts from the Kobalt-DaF corpus written by Chinese advanced learners of German (CMN) and German L1 speakers (DEU) are analyzed and compared. Specific research questions are: a) How do the texts vary in terms of their rhetorical structures? b) How are the introduction, main body, and conclusion organized differently between the two groups in terms of content, structure, and expressions? And c) what factors could account for the differences and/or similarities identified?

To explore these questions, the corpus texts are carefully annotated using the functional framework Rhetorical Structure Theory. In order to examine both cross-group and individual variations, a methodological combination of quantitative and qualitative approaches is used for the data analysis.

The research results show that there are both similarities and differences in the rhetorical structure between texts of the two comparison groups. The pattern in which the introduction initially forms a relation of *Preparation* with the main part, and then the larger segment consisting of both builds a relation of *Evidence* with the conclusion, represents the rhetorical structure of most of the texts in both groups. On the other hand, differences can also be observed in the frequency of certain rhetorical relations in the CMN and the DEU texts: *Background*, for example, is the most common relation in the introduction of the CMN texts, while in the DEU texts, the relation *REASON* is the most frequent. Those differences indicate different strategies applied by the Chinese learners of German and the German L1 speakers in constructing their texts. For example, this study examines a distancing strategy used by the Chinese learners of German, which occurs in different forms in the CMN texts but is rarely found in the L1 counterpart. Based on those findings, this work deals with possible influencing factors that account for the differences and similarities. It is found that the traditional Chinese rhetorical structures Ba-Gu-

Wen and Qi-Cheng-Zhuan-He, whose traces in the L2 texts of Chinese L1 speakers have been identified by many studies, are not identified in the German texts written by the Chinese L1 speakers studied here. Instead, the influences of four other factors are observed: a) text production strategies of the Chinese argumentative text (Yilunwen), b) text production strategies of the German argumentative text (Erörterung), c) didactic methods, and d) culture and society. Based on this, this work finally formulates some didactic proposals to promote the writing competence of Chinese German learners.

This contrastive work is grounded on a solid theoretical and methodological basis. It shows a concrete example of a deeper corpus linguistic analysis at the discourse level, which could make a great contribution to research in the fields of both language acquisition and Rhetorical Structure Theory. The results of this study provide further insight into the discourse characteristics of L1 and learner texts and could be used as references for the development of German teaching and learning approaches in China.

Danksagung

Diese Doktorarbeit ist ein Produkt von vielen Menschen und ich bin dankbar für jede Unterstützung, die ich auf dem Weg erhalten habe.

Zuallererst möchte ich mich von ganzem Herzen bei meiner Doktormutter Prof. Dr. Anke Lüdeling von der Humboldt-Universität zu Berlin und meinem Doktorvater Prof. Dr. Manfred Stede von der Universität Potsdam bedanken. Anke teilte großzügig mit mir ihre Erfahrungen in korpuslinguistischer Forschung und ermutigte mich, an unterschiedlichen akademischen Aktivitäten teilzunehmen. Wann immer ich Rat oder Unterstützung brauchte, war sie für mich da. Sie hat mich durch ihre Weisheit, ihr Engagement und ihre Geduld auf jedem Schritt dieser Reise inspiriert und begleitet. Manfred hat mit seinem hervorragenden Fachwissen in der Diskurslinguistik und Computerlinguistik zahlreiche konstruktive Vorschläge für die Durchführung dieser Doktorarbeit gegeben. Seine klugen Einsichten, sowohl zu den konzeptuellen als auch zu den technischen Aspekten, haben mir stets bei der Lösung der Probleme geholfen, auf die ich bei der Verwirklichung dieser Arbeit gestoßen bin.

Mein herzlicher Dank gilt auch Prof. Dr. Yuan Li von der Zhejiang Universität, die mich im Bachelor- und Masterstudium betreut und in mir die Liebe zur Forschung geweckt hat. Ich möchte auch meinem Dank an Prof. Dr. Marcus Callies von der Universität Bremen und Prof. Dr. Mingya Liu sowie Prof. Dr. Beate Lütke von der Humboldt-Universität zu Berlin aussprechen. Ihr Interesse an meiner Forschung hat mich sehr motiviert und ihre wertvollen Ratschläge haben diese Arbeit bereichert.

Außerdem danke ich allen meinen Kolleg/-innen im Korpuslinguistik-Team der Humboldt-Universität zu Berlin. Die offene und freundliche Arbeitsatmosphäre gab mir in Deutschland ein heimatliches Gefühl. Ich danke vor allem Dr. Hagen Hirschmann, Dr. Anna Shadrova, Dr. Thomas Krause, Dr. Antonio Machicao y Priemer, Dr. Sophia Döring, Dr. Carolin Odebrecht, Sarah Schneider, Dr. Julia Lukassek, Martin Klotz, Dr. Nicole Schumacher und Roodabeh Akbari. Ich habe von dem

Austausch und der Zusammenarbeit mit ihnen viel profitiert. Wenn ich eine Frage hatte, egal ob es sich um Technik, Daten, Methode oder alltägliche Kleinigkeiten handelte, war immer jemand da, der/die mir hilfsbereit beistand. Ein besonderes Dankeschön geht an Dr. Felix Golcher, der mir R beigebracht und mir unermessliche Unterstützung bei der statistischen Datenauswertung gegeben hat, und an Laura Perlitz für ihre Bemühungen bei der Datenannotation.

Ich bin zudem dankbar für die finanzielle Unterstützung des Chinese Scholarship Council, die es mir ermöglicht hat, in Deutschland zu promovieren und meine Forschung fortzusetzen. Außerdem bin ich außerordentlich stolz darauf, Mitglied des Projekts C04 (Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – SFB 1412, 416591334) zu sein. C04 hat mich nicht nur finanziell gefördert, sondern mir auch eine Plattform geboten, auf der ich die Möglichkeit hatte, mich mit klugen Wissenschaftler/-innen aus unterschiedlichen Forschungsbereichen auszutauschen und zusammenzuarbeiten. Ich danke dem Institut für deutsche Sprache und Linguistik für die Übernahme der Reisekosten für viele akademischen Konferenzen, an denen ich teilgenommen habe.

Ich möchte mich auch bei allen Reviewern, Wissenschaftler/-innen und Studierenden bedanken, die meine Forschungsarbeit in unterschiedlichen Kontexten gelesen oder kommentiert haben. Ihre Anregungen haben viel zur Bereicherung und Verbesserung dieser Doktorarbeit beigetragen.

Mein tiefster Dank gilt schließlich meiner Familie und meinen Freunden. Ich danke meinem Ehemann, der sein Bestes getan hat, um mich in jeder Hinsicht zu unterstützen. Seine Begleitung hat mich durch die schwierigsten Zeiten getragen. Er war nicht nur mein bester Freund, sondern auch ein kompetenter Forschungspartner, der viele wertvolle Vorschläge für diese Doktorarbeit gegeben hat. Ich bin auch unendlich dankbar für meine Mutter, die durch ihre bedingungslose Liebe meinem Leben Kraft, Mut und Freude verliehen hat. Sie hat mich immer umfassend unterstützt, egal welche Entscheidung ich getroffen habe. Mein Dank gilt auch an meinen Schwiegereltern und meinen Freunden, die sich über jeden meiner Fortschritte gefreut haben. Zuletzt danke ich meinem kleinen Schätzchen, das während der Promotionszeit zur Welt gekommen ist. Liebe Sophie, du bist der Engel, der mein Leben mit Sonnenschein und Glück erfüllt hat. Diese Doktorarbeit ist ein Geschenk an dich und ich hoffe, dass sie dir zeigen kann, dass alles möglich ist, wenn man hart arbeitet und an sich glaubt.

Abkürzungen

ADJA	Attributives Adjektiv	DaF	Deutsch als Fremdsprache
ADV	Adverbialsatz	DEU	Deutsche L1-Sprecher/-innen
AKP	Partizipialkonstruktion	DrH	Differenz der Relativen Häufigkeiten
AltLex	Alternative Lexicalization	E1	Englisch als Muttersprache
ANR	Nicht-restriktiver Relativsatz	E2	Englisch als Fremdsprache
ARR	Restriktiver Relativsatz	E-H	Einleitung zu Hauptteil
ATT	Sonstiger Attributsatz	E-S	Einleitung zu Schluss
BEL	Weißrussische Deutschlerner/-innen	EDU	Elementary Discourse Unit
CC	Chinesische L1-Sprecher/-innen	EE	Englische L1-Sprecher/-innen
CEE	Chinesische Englischlerner/-innen	FRB	Beendendes Fragment
CIA	Contrastive Interlanguage Analysis	FRE	Einleitendes Fragment
CMN	Chinesische Deutschlerner/-innen	HS	Hauptsatz
CR	Contrastive Rhetoric	H-S	Hauptteil zu Schluss

HSF	Fragmentarischer Hauptsatz	PRD	Prädikativsatz
IL	Interlanguage	PSR	Primär semantische Relation
ILV	Interlanguage Varieties	RH	Relative Häufigkeit
L1	Erste Sprache/ Muttersprache	RLV	Reference Language Varieties
L2	Zweite Sprache/ Fremdsprache	RST	Rhetorical Structure Theory
MR	Multinukleare Relation	S	Satellit
N	Nukleus	SDRT	Segmented Discourse Representation Theory
NL	Native Language	SWE	Schwedische Deutschlerner/-innen
NN	Normales Nomen	SUB	Subjektsatz
NNS	Non-native Speaker	TR	Textuelle Relation
NS	Native Speaker	UNS	Unklarer Nebensatz
OBJ	Objektsatz	WEI	Weiterführender Nebensatz
PCC	Potsdam Commentary Corpus	ZH1	Minimale Zielhypothese
PDTB	The Penn Discourse Treebank	ZH2	Erweitere Zielhypothese
PPR	Primär pragmatische Relation		

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung (Deutsch)	vii
Abstract (English)	ix
Danksagung	xi
Abkürzungen	xiii
1 Einleitung	1
1.1 Motivation	1
1.2 Forschungsstand	4
1.3 Forschungsfragen, Methodik und Zielsetzung	8
1.4 Aufbau der Dissertation	10
2 Definitivische, theoretische und methodische Grundlagen	11
2.1 Argumentationsstrategie und Analyseframework	11
2.1.1 Zur Begrifflichkeit	11
2.1.2 Modelle zur Beschreibung von Argumentationsstrategien	13
2.1.2.1 Toulmins Modell	14
2.1.2.2 Coffins Modell	16
2.1.2.3 Das Modell von Kamimura und Oi	18
2.1.2.4 Rhetorical Structure Theory	21
2.2 Kontrastive Rhetorik	26
2.2.1 Kontrastive Rhetorik: ein Überblick	26
2.2.2 Die chinesische Rhetorik im Allgemeinen	29
2.2.3 Schreibkonventionen chinesischer argumentativer Texte	32
2.2.4 Schreibkonventionen deutscher argumentativer Texte	41
2.2.5 Yilunwen und Erörterung im Vergleich	52
2.3 Lernerkorpora und der CIA-Ansatz	54

3	Korpus und Annotation	59
3.1	Das Kobalt-DaF-Korpus	59
3.2	Zusätzliche Annotation mit der RST	64
3.2.1	Konzeptuelle und technische Herausforderungen	65
3.2.2	Arbeitsverfahren	66
3.2.3	Segmentierung der EDUs	67
3.2.4	Annotation der rhetorischen Struktur	72
3.2.5	Evaluation der Annotation	82
3.3	Zugang zu den annotierten Daten	86
4	Statistische Datenauswertung der RST-Analyse	89
4.1	Rhetorische Relationen	89
4.1.1	Übersicht über die Anzahl der rhetorischen Relationen	89
4.1.2	Analyse der Relationen nach den Kategorien	92
4.1.3	Rangfolge der Häufigkeiten der Relationen	95
4.1.4	Statistisch signifikante/beachtenswerte Unterschiede	101
4.2	Rhetorischer Aufbau nach der Textgliederung	118
4.2.1	Rhetorische Relationen und Textgliederung	118
4.2.2	Einleitung	124
4.2.3	Hauptteil	126
4.2.4	Schluss	128
4.2.5	Relationen zwischen Einleitung, Hauptteil und Schluss	130
4.2.6	Muster des rhetorischen Textaufbaus	135
4.3	Fazit: Rhetorische Relationen und Argumentationsstrategien	143
5	Argumentationsstrategien	147
5.1	Einführung ins Thema	147
5.1.1	Merkmale der Einleitung der CMN-Texte	148
5.1.1.1	Eröffnung eines Textes	149
5.1.1.2	Überleitung zum Hauptteil	154
5.1.1.3	Beispiele und Sonderfälle	157
5.1.2	Merkmale der Einleitung der DEU-Texte	159
5.1.2.1	Eröffnung eines Textes	160
5.1.2.2	Überleitung zum Hauptteil	165
5.1.2.3	Beispiele und Sonderfälle	166

5.2	Aufbau des Hauptteils	169
5.2.1	Konstruktion eines Arguments	169
5.2.2	Anordnung der Argumente	176
5.2.2.1	Dialektischer oder linearer Aufbau	177
5.2.2.2	Stärke der Argumente	184
5.2.3	Sprachliche Mittel zur Verbindung von Argumenten	187
5.2.3.1	Vorkenntnisse	188
5.2.3.2	Adverbkonnektoren	191
5.2.3.3	Phrasale Verknüpfungen	198
5.2.3.4	Satzartige Verknüpfungen	199
5.3	Aufbau des Schlussteils	206
5.3.1	Die Positionierung der zentralen These	207
5.3.1.1	Definition der zentralen These einer Erörterung	207
5.3.1.2	Rhetorische Position der zentralen These	208
5.3.2	Inhaltlicher Aufbau im Schlussteil	212
5.3.2.1	Vorschlag & Appell	213
5.3.2.2	Zusammenfassung der Argumentation	218
5.3.3	Selbsterwähnung im Schlussteil	219
5.4	Zwischenfazit	225
6	Diskussion	227
6.1	Inter- und intra-individuelle Variationen	227
6.1.1	Beispiel I: Die Häufigkeiten von rhetorischen Relationen	229
6.1.2	Beispiel II: Die EDU-Anzahl in jeder Textregion	230
6.1.3	Beispiel III: Die Verwendung von Selbsterwähnungen	230
6.2	Einflussfaktoren	232
6.2.1	Traditionelle chinesische rhetorische Strukturen?	234
6.2.2	Vertextungsstrategien eines Yilunwen	236
6.2.3	Vertextungsstrategie einer Erörterung	237
6.2.4	Didaktische Methode	238
6.2.5	Kultur und Gesellschaft	240
6.3	Überlegungen zu didaktischen Aspekten	241
6.3.1	Im Hinblick auf Lerner/-innen	241
6.3.2	Im Hinblick auf Lehrwerke	242
6.3.3	Im Hinblick auf Lehrer/-innen	243

7 Zusammenfassung und Ausblick	245
7.1 Wesentliche Befunde	245
7.1.1 Quantitative Befunde der RST-Analyse	246
7.1.2 Ergebnis I: Rhetorischer Aufbau	247
7.1.3 Ergebnis II: Schreibstrategien in der Einleitung	248
7.1.4 Ergebnis III: Schreibstrategien im Hauptteil	249
7.1.5 Ergebnis IV: Schreibstrategien im Schluss	251
7.1.6 Variabilität, Einflussfaktoren und Vorschläge	253
7.2 Beschränkungen und Ausblick	254
Appendix: Relationsdefinitionen	257
Literaturverzeichnis	265



1 Einleitung

1.1 Motivation

Einen schönen Text zu schreiben ist nie eine leichte Aufgabe. Um eine sichere Schreibfähigkeit erwerben zu können, müssen selbst Muttersprachler/-innen schon von jungen Jahren an u. a. darin trainiert werden, unterschiedliche Textvarietäten zu unterscheiden und entsprechende Schreibstrategien zu entwickeln. Dementsprechend stellt dies für Nicht-Muttersprachler/-innen eine noch weitaus größere Herausforderung dar.

Selbst wenn keine Fehler vorhanden sind, kommt es im Alltag oftmals vor, dass sich beim Lesen eines Textes leicht erkennen lässt, ob es sich um einen L1-Text handelt oder ob der Text von einem Lerner/einer Lernerin verfasst wurde. Als Beispiel werden die Textauszüge (1) und (2) herangezogen. Dabei handelt es sich um die jeweils ersten beiden Sätze zweier Texte, die zum selben Thema „Geht es der Jugend heute besser als früher?“ geschrieben wurden. Obwohl beide Auszüge bereits gemäß Zielhypothesen¹ überarbeitet wurden, d. h., dass sie keine offensichtlichen orthographische, lexikalische oder syntaktische Fehler enthalten, lässt sich Auszug (1) die Nicht-Muttersprachlichkeit trotzdem deutlich anmerken. Woran liegt das? Die Neugier auf die Antwort dieser Frage ist der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit.

- (1) Mit der Entwicklung der Gesellschaft treten mehr und mehr junge Leute auf der Bühne der Welt auf. Die junge, energische und ausgebildete Generation spielt eine immer wichtigere Rolle in der Gesellschaft. (KobaltCMN007)
- (2) Der heutigen Jugend geht es besser als früheren Generationen. Dieser Aussage würde ich nur bedingt zustimmen, denn meiner Meinung nach gibt es für beide Generationen Vor- und Nachteile. (KobaltDEU003)

¹Das Konzept *Zielhypothese* ist ein wichtiger Bestandteil der Fehlerannotation (Lüdeling, 2008). Eine Zielhypothese ist „die Annahme der im Kontext ‚Korrekten‘ Form einer abweichenden Äußerung“ (Lüdeling et al., 2008). Mehr dazu in Abschnitt 3.1 (Seite 63).

Um sich mit dieser Frage zu befassen, kommen verschiedene Forschungsrichtungen oder -ansätze in Betracht, darunter auch: rhetorische Schreibstrategien. Denn Rhetorik – wie Gedanken schriftlich organisiert werden – ist nicht nur registerabhängig² (Lüdeling et al., 2022; Biber, 2006, 2019) sondern auch sprach- und kulturspezifisch (Kaplan, 1966, 2005). Beispielsweise unterscheidet sich ein narrativer Text über die Erlebnisse in den Sommerferien von einem argumentativen Text zur Frage, ob in der Schulcafeteria Süßigkeiten verkauft werden sollten (Biber und Conrad, 2009). Außerdem werden Angehörigen des chinesischen und des deutschen Sprachraums unterschiedliche rhetorische Strategien vermittelt (Liao und Chen, 2009; Liu, 2005; Tsao, 1983; Lehker und Wang, 2006). Um einen kohärenten, logisch und klar strukturierten, registerangemessenen Text in einer Fremdsprache zu verfassen, werden nicht nur lexikalische und grammatische Kenntnisse (Fareed et al., 2016), sondern auch Kenntnisse über die registerspezifische Vertextungsstrategie der Zielsprache benötigt. Das klingt alles andere als einfach! In diesem Zusammenhang frage ich mich: Wie sieht die tatsächliche Performanz der Lerner/-innen in Bezug auf rhetorische Ebenen in ihren fremdsprachlichen Produktionen aus? Inwiefern gibt es Unterschiede zu der von Muttersprachler/-innen, insbesondere wenn die sprachlichen Produktionen im gleichen Register vorgenommen werden? Woher stammen diese Unterschiede (falls vorhanden)? Und könnten sie die Ausgangsfrage erklären?

Um in dieses komplexe Thema einzusteigen, ziehe ich in dieser Arbeit argumentative Texte chinesischer Deutschlerner/-innen als Forschungsgegenstand heran. Die Gründe dafür sind vor allem wie folgt:

a) Chinesische Deutschlerner/-innen bilden eine große Gruppe. Den Angaben des Goethe-Instituts zufolge gibt es weltweit über 145.000 (Stand 2020³) chinesische Deutschlerner/-innen und diese Zahl steigt kontinuierlich an. Darüber hinaus liegen die chinesischen Studierenden, die einen Abschluss in Deutschland anstreben, mit über 43.600 an erster Stelle unter den ausländischen Studierenden in Deutschland (Stand 2022⁴, s. Tab. 1.1). Für diese Studierenden ist der Erwerb einer soliden Schreibfähigkeit, insbesondere im Kontext des akademischen Diskurses, eine uner-

²Zur Begrifflichkeit von Register wird hier die vom Projekt *SFB1412 Language Users' Knowledge of Situational-Functional Variation* konzipierte Fassung verwendet, die Register als „those aspects of socially recurring intra-individual variation that are influenced by situational and functional settings“ definiert.

³*Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020* (Letzter Zugriff: 9. Oktober 2023)

⁴*Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen* (Letzter Zugriff: 9. Oktober 2023)

Staatsangehörigkeit	Insgesamt		
	Rang	Anzahl	%
China	1	43 629	9,9
Türkei	2	36 575	8,3
Indien	3	34 134	7,7
Syrien, Arab. Republik	4	20 759	4,7
Österreich	5	16 809	3,8
Italien	6	15 154	3,4
Russische Föderation	7	14 549	3,3
Iran, Islamische Republik	8	12 667	2,9
Ukraine	9	8 450	1,9
Frankreich	10	8 350	1,9

Tab. 1.1: Ausländische Studierende in Deutschland im Wintersemester 21/22 nach den am stärksten vertretenen Herkunftsländern.

Quelle: Statistisches Bundesamt.

lässliche Erfolgsvoraussetzung.

b) Ein wichtiger Bestandteil der Kompetenzen im akademischen Register ist das Verfassen argumentativer Texte (Ferretti und Lewis, 2018). Da sowohl Sprachkenntnisse als auch argumentative Kompetenz erforderlich sind, ist dies eine der am häufigsten gestellten Aufgaben in Deutschprüfungen wie *TestDaF*, *DSH* oder *Telc*.

c) Allerdings, so der dritte Grund, wird diese Schreibaufgabe oft als eine Schwachstelle chinesischer Deutschlerner/-innen identifiziert. Einerseits lässt sich dies auf die Herausforderungen zurückführen, mit denen Nicht-Muttersprachler/-innen konfrontiert sind. Andererseits hängt dieses Problem teilweise auch mit den chinesischen Lehr- und Lernmethoden zusammen, wobei die Vermittlung von authentischem Registerwissen im DaF-Unterricht in China oft vernachlässigt wird (Qi, 2012), während das Auswendiglernen von grammatischen Faustregeln und Wortschatz überbetont wird (Hunold und Hong, 2009; Zeng, 2020; Hess, 1993).

All diese spannenden Beobachtungen motivieren mich zu einer tiefgehenden Erforschung der in argumentativen Texten eingesetzten rhetorischen Schreibstrategien (nachfolgend „Argumentationsstrategie“ genannt), wobei der Schwerpunkt auf die von chinesischen Deutschlerner/-innen gelegt wird. Außerdem stellt dies die Veranlassung dafür dar, einen Vergleich mit der L1-Gruppe durchzuführen, um mögliche Gemeinsamkeiten und/oder Abweichungen zu entdecken.

1.2 Forschungsstand

Rund um das Thema „Argumentationsstrategie“ im Kontext von Fremdsprachenerwerb liegen bereits mehrere Studien vor. Die überwiegende Mehrheit von ihnen bezieht sich auf Englisch als Zielsprache und untersucht Texte, die von Englischlerner/-innen aus unterschiedlichen L1-Hintergründen verfasst wurden, z. B. Persisch (Abdollahzadeh et al., 2017), Spanisch (Zhu, 2001), Malaysisch (Botley und Hakim, 2014), Französisch (White, 1991), Italienisch (Vergaro, 2011) und Koreanisch (Kang und Oh, 2011). Darin werden unterschiedliche Aspekte behandelt, darunter vor allem Textstruktur, rhetorischer Stil und/oder Diskursmarker.

Ein Beispiel dafür ist eine kontrastive Studie zu Argumentationsstrategien von japanischen und amerikanischen Studierenden (Kamimura und Oi, 1998). Hierbei werden die Schreibstrategien, die die L1- und L2-Sprecher/-innen in ihren englischsprachigen argumentativen Texten verwendet haben, im Hinblick auf *Argumentationsstruktur*, *rhetorische Appelle* und *Diktion*⁵ analysiert und verglichen. Schließlich werden die Unterschiede aus einer kulturellen Perspektive analysiert. Die Forschungsergebnisse weisen vor allem auf Folgendes hin: a) Die Texte der japanischen Studierenden stellen einen zirkulären Textaufbau dar. b) Die amerikanischen Studierenden neigen dazu, logisch orientierte Argumente vorzulegen, während die japanischen Studierenden eher emotional orientierte Argumente bevorzugen, um die Emotionen der Leser/-innen anzusprechen und eine empathische Wirkung zu erzielen. c) Angesichts der Diktion verwenden die amerikanischen Studierenden stärker *emphatic devices* (wie z. B. *should*, *the + superlatives* und *I believe*). Im Vergleich dazu greifen die japanischen Englischlerner/-innen häufiger auf *softening devices* wie *I think* und *maybe* zurück. d) Die Unterschiede der beiden Gruppen seien hauptsächlich auf kulturelle Einflüsse zurückzuführen. Dabei spielen die japanische *High-Context* Kultur und die amerikanische *Low-Context* Kultur⁶ eine wichtige Rolle.

⁵Mehr zum Modell von Kamimura und Oi befindet sich in Abschnitt 2.1.2.

⁶Nach Hall (1976) werden Kulturen in *High-Context* Kultur und *Low-Context* Kultur eingeteilt. High-Context bedeutet, dass die Gefühle und Harmonie im Mittelpunkt stehen. Zu den High-Context Ländern zählen zum Beispiel Japan, China und Korea. Bei Low-Context liegt das Hauptziel eines Gesprächs in der direkten und unmissverständlichen Kommunikation. Die Harmonie ist sekundär. Die USA, Deutschland und Skandinavien zählen beispielweise zu den Low-Context Verhaltenskulturen.

Natürlich gibt es auch eine Reihe von Studien, die sich speziell auf chinesische L1-Sprecher/-innen fokussieren. Davon ist eine der bekanntesten Studien die von Robert B. Kaplan, dem Begründer des methodischen Konzepts der „kontrastiven Rhetorik“⁷ (Kaplan, 1966), durchgeführte Untersuchung (Kaplan, 1968). Diese postuliert, dass der strukturelle Aufbau der von chinesischen Englischlerner/-innen geschriebenen Englischtexte mit den traditionellen chinesischen rhetorischen Strukturen korrespondiert und einer indirekten Linie folgt, was auf die konfuzianische Kultur zurückzuführen sei. Dieser Befund wird von Kaplan als ein gutes Beispiel für die Bekräftigung seiner These angesehen, nach der Rhetorik sprach- und kulturspezifisch ist und die Rhetorik in der L1-Sprache auf das Schreiben in der Fremdsprache übertragen werden kann.

Im Zuge dessen wurden viele Studien zur Rhetorik des Chinesischen und ihrem Einfluss auf das Schreiben auf Englisch im Rahmen der kontrastiven Rhetorik durchgeführt. Jedoch sind die Forschungsergebnisse widersprüchlich. Einerseits bestätigen viele Studien (Matalene, 1985; Tsao, 1983; Hinds, 1990; Jia und Cheng, 2002) Kaplans Ansicht und finden in den von chinesischen Englischlerner/-innen verfassten Englischtexten dasselbe Phänomen - explizite Bevorzugung der Indirektheit und Spuren der traditionellen chinesischen rhetorischen Strukturen „Ba-Gu-Wen“ und „Qi-Cheng-Zhuan-He“⁸. Andererseits gibt es ebenfalls viele Studien, die Kaplans Ansichten nicht vollkommen stützen: Kirkpatrick (1997) kritisiert beispielsweise die allzu vereinfachte Darstellung von Kaplan und argumentiert, dass die Schreibkonvention „Ba-Gu-Wen“, deren Struktur extrem komplex ist, keinen prägenden Einfluss mehr auf das Schreiben der Festlandchinesen ausübt. Mohan und Lo (1985) und Chien (2007) behaupten, dass der strukturelle Unterschied zu L1-Texten weniger aus den kulturellen Faktor sondern vielmehr aus den didaktischen Anweisungen im Klassenzimmer hervorgeht. Yang und Cahill (2008), Ji (2011) und Zheng (2013) zeigen, dass die chinesischen Deutschlerner/-innen genau wie die L1-Sprecher/-innen Direktheit bevorzugen und dass es textstrukturell gesehen keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen gibt. Wei (2020) belegt, dass die meisten chinesischen Englischlerner/-innen in der Studie, insbesondere diejenigen auf fortgeschrittenem Niveau, in der Lage sind, einen rhetorischen Transfer von L1 zu L2 metakognitiv zu erfassen und beim Schreiben gut zu kontrollieren.

⁷Mehr zum Thema „kontrastive Rhetorik“ wird in Abschnitt 2.2.1 dargestellt

⁸Näheres über chinesische Rhetorik s. Abschnitt 2.2.2

Abgesehen von Beiträgen zum Thema „Transfer der traditionellen chinesischen Rhetorik“ finden einige Studien zu L2-Texten chinesischer Englischlerner/-innen auch weitere rhetorische Merkmale heraus. Beispielsweise stellt [Cai \(1993\)](#) fest, dass Englischtexte chinesischer L1-Sprecher/-innen stets einen eingeschränkten Ausdruck persönlicher Gefühle/Ansichten sowie eine Präferenz für formelhafte Formulierungen vorweisen. [Liu und Furneaux \(2015\)](#) zeigt auf der Grundlage vom Coffins Modell⁹ ([Coffin, 2004](#)), dass, während die meisten englischen L1-Sprecher/-innen ihre Texte *analytisch* strukturieren, die meisten chinesischen L1-Sprecher/-innen sowohl ihre englischen als auch ihre chinesischen Texten *hortativ* aufbauen. Das heißt, dass die chinesischen L1-Sprecher/-innen es bevorzugen, in der Schlussstufe ihres Textes einen Vorschlag/Appell zu erteilen. [Liu \(2009\)](#) untersucht rhetorische Patterns in argumentativen Texten und stellt fest, dass die deduktive Gliederung sowohl von der L1-Gruppe als auch von der Lernergruppe am häufigsten eingesetzt wird. Beide Gruppen ziehen es vor, die These im ersten Absatz zu formulieren.

Im Vergleich zum Englischen ist die Anzahl der kontrastiven Studien im chinesischen und deutschen Diskurs viel geringer. Ein großer Teil der Studien beschäftigt sich mit einem Vergleich der chinesischen und deutschen Rhetorik ([Zhao, 2018](#); [Günthner, 1993](#); [Liang, 1991](#); [Chen, 2016](#); [Wen, 2001](#)). [Günthner \(1993\)](#) analysiert zum Beispiel die Diskursstrategien im mündlichen Dialog von Chinesen und Deutschen aus der Perspektive der interkulturellen Kommunikation. Demnach ziehen Chinesen es vor, in einem Gespräch zuerst Hintergrundinformationen anzugeben, bevor sie die Hauptthese darstellen, was in der deutschen Kultur als „undurchschaubar“ und „zirkulär“ angesehen werden kann. Im Gegensatz dazu legen Deutsche meist zuerst ihre zentrale Aussage dar, um sie anschließend zu begründen. Dieser Stil wird aber in der chinesischen Kultur häufig als unhöflich angesehen.

Auf die rhetorischen Merkmale deutschsprachiger Produktionen von chinesischen L1-Sprecher/-innen beziehen sich nur wenige Studien. Die Ergebnisse sind aber trotzdem sehr spannend. Beispielsweise stellt [Chen \(2017b\)](#) bei chinesischen L1-Sprecher/-innen eine extensive Verwendung von Redensarten und Sprichwörtern sowohl in ihren chinesischen als auch in ihren deutschsprachigen Texten fest. [Qi \(2012\)](#) und [Liu \(2016\)](#) untersuchen die in argumentativen Texten chinesischer Germanistikstudierenden vorkommenden Kohärenzrelationen sowie Kohäsionsmittel und vergleichen sie mit denen von L1-Texten. Daraus ergibt sich, dass explizite Kohärenz-

⁹Mehr zu Coffins Modell befindet sich in Abschnitt [2.1.2](#) „Modelle zur Beschreibung der Argumentationsstruktur“ (Seite [16](#)).

relationen viel häufiger in L1-Texten erscheinen. Aus einer interkulturellen Lehr- und Lernperspektive entdeckt [Skiba \(2009\)](#), dass es in deutschsprachigen Texten chinesischer L1-Sprecher/-innen eine Überlagerung der chinesischen und deutschen Aufsatzmuster gibt. Durch eine qualitative Forschung zu drei auf Deutsch geschriebenen wissenschaftlichen Schriften von chinesischen Studierenden identifiziert [Völz \(2016\)](#) eine Verwendung von musterhaften und imitativen textorganisierenden Ausdrücken. Ein ähnliches Phänomen wird auch bei [Lober \(2020\)](#) in einer Studie zu wissenschaftlichen Präsentationen von chinesischen Deutschlerner/-innen nachgewiesen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die bisherigen Untersuchungen zu Argumentationsstrategien sehr aufschlussreich sind und einen enormen Beitrag zum Fortschritt in diesem Forschungsbereich geleistet haben. Viele interessante Erkenntnisse wurden dadurch gewonnen. Auch diverse theoretische und methodologische Ansätze sind aus ihnen entstanden. Allerdings zeigt ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand auch, dass ein Bedarf an Ergänzungen und Optimierungen besteht. a) Dies betrifft zunächst den Inhalt. Bisher gibt es nach meinem Wissen, insbesondere in der deutschsprachigen Domäne, nur sehr wenige Studien, die aus einer (diskurs)linguistischen Perspektive zu rhetorischen Merkmalen/Argumentationsstrategien fremdsprachlicher Produktionen (sowohl schriftlich als auch mündlich) chinesischer L1-Sprecher/-innen durchgeführt wurden. Die große Mehrheit der bisherigen Forschungen orientiert sich an (inter)kulturellen oder didaktischen Forschungsrichtungen. b) Raum für Verbesserungen spiegelt sich auch in der methodischen Vorgehensweise wider. Während in einigen Studien zu chinesischen Englischlerner/-innen noch Modelle zur feinen Klassifizierung der Texte eingesetzt werden, stützen sich die meisten Studien zu chinesischen Deutschlerner/-innen ausschließlich auf eine qualitative Analyse (Fallstudien).¹⁰ c) Inwieweit die traditionelle chinesische rhetorische Struktur einen Einfluss ausüben kann, ist außerdem ein kontroverses Thema. Welche Faktoren für chinesische L1-Sprecher/-innen beim Schreiben in einer Fremdsprache tatsächlich eine Rolle spielen, ist eine offene Frage.

¹⁰Ausnahmen sind [Qi \(2012\)](#) und [Liu \(2016\)](#), wobei Texte korpusbasiert modelliert untersucht wurden.

1.3 Forschungsfragen, Methodik und Zielsetzung

Angesichts dieser Hintergründe widmet sich die vorliegende kontrastive Studie im Wesentlichen drei Forschungsfragen, die sich sowohl auf formale als auch funktionale Aspekte beziehen:

- a) Unterscheiden sich die argumentativen Texte chinesischer Deutschlerner/-innen und deutscher L1-Sprecher/-innen im Hinblick auf den rhetorischen Aufbau?
- b) Wie werden die Textregionen *Einleitung*, *Hauptteil* sowie *Schluss* jeweils inhaltlich, strukturell und sprachlich gestaltet? Gibt es strategische Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Gruppen?
- c) Welche Einflussfaktoren könnten die Unterschiede und/oder Gemeinsamkeiten (wenn es welche gibt), die dabei ermittelt werden, bedingen?

Im Vergleich zu Studien, die sich mit oberflächlichen linguistischen Phänomenen (z. B. Kollokationen) befassen, ist eine Untersuchung von Forschungsfragen wie den Vorstehenden methodisch betrachtet oft viel komplexer und abstrakter. Denn zum einen stellt die Erforschung der linguistischen Struktur auf der Diskursebene generell höhere Anforderungen an die Korpusdaten (Biber, 2007), zum anderen lässt sich eine Beschreibung solch tiefgreifender Phänomene meistens nicht einfach durch eine Suche in Korpora auf Wortebene erreichen, sondern erfordert eine weitere Modellierung oder Kategorisierung (Lüdeling et al., 2021), was eine extrem zeit- und ressourcenintensive Aufgabe sein kann. Um die oben genannten Forschungsfragen systematisch zu beantworten, wird in der vorliegenden Studie eine Kombination von vier methodischen Ansätzen eingesetzt:

- a) Kontrastiv: Die Kontrastive Interimssprache Analyse¹¹ (Granger, 1996; Gracner, 2015) zufolge ist es sinnvoll, die Lernaltersprache auch aus der Perspektive der Referenzsprache zu analysieren. In der vorliegenden Studie wird ein Vergleich zwischen chinesischen Deutschlerner/-innen und deutschen L1-Sprecher/-innen vorgenommen, um eine umfassendere Sichtweise zu erhalten.
- b) Korpusbasiert: Linguistische Forschungen beruhen im Grunde auf systematisch erstellten und gut dokumentierten Lernerkorpora (Lüdeling et al., 2008).

¹¹In Abschnitt 2.3 wird die Kontrastive Interimssprache Analyse ausführlich vorgestellt.

Als Datenbasis werden hierbei zwei Subkorpora aus dem Deutschlernerkorpus „Kobalt-DaF-Korpus“¹² (Zinsmeister et al., 2012) adoptiert und anschließend nach dem Framework Rhetorical Structure Theory¹³ (Mann und Thompson, 1988; Taboada und Mann, 2006) annotiert. Diese sorgfältig erhobenen und modellierten Korpus-texte bieten der vorliegenden Studie eine solide Datengrundlage.

- c) Quantitativ: Die Hauptaufgabe einer quantitativen linguistischen Analyse besteht darin, entsprechende linguistische Phänomene zu entdecken, sie systematisch zu beschreiben und - soweit möglich - Gesetze zu finden bzw. zu formulieren (Köhler et al., 2008). Um vor allem die Merkmale der rhetorischen Strukturen der L1- und Lernertexte zu beschreiben und zu vergleichen, werden die Diskursannotationen statistisch ausgewertet.
- d) Qualitativ: Neben quantitativen Auswertungen werden die Korpus-texte ebenfalls qualitativ untersucht und analysiert. Dies dient insbesondere dazu, die aus der Statistik entdeckten Phänomene zu interpretieren und die Gründe dahinter herauszufinden (Davis, 1995).

Die Zielsetzung dieser Studie umfasst dreierlei Perspektiven. Aus linguistischer Sicht können die Antworten auf die Forschungsfragen erstens die Ähnlichkeiten und Unterschiede darüber aufzeigen, wie chinesische Deutschlerner/-innen und deutsche L1-Sprecher/-innen im Rahmen des gleichen Registers ihre Texte strategisch aufbauen. Dies beinhaltet sowohl strukturelle als auch inhaltliche und formulierungsbezogene Aspekte. Eine solch vollständige Untersuchung zu Argumentationsstrategien ist zum derzeitigen Forschungsstand selten. Zweitens zielt diese Studie methodisch darauf ab, ein anschauliches Beispiel für eine korpusbasierte Studie auf Diskursebene zu präsentieren und die Entwicklung empirischer Anwendungen vom funktionalen Framework Rhetorical Structure Theory im Bereich des Spracherwerbs voranzutreiben. Nicht zuletzt hoffe ich, dass die Befunde dieser Studie in praktischer Hinsicht als Referenz dienen werden, mit deren Unterstützung chinesische Deutschlerner/-innen ein Bild von ihren eigenen Schreibmerkmalen bekommen können und die Entwicklung von Lehr- und Lernmethoden im chinesischen DaF-Unterricht gefördert werden kann.

¹²Siehe Abschnitt 3.1 für mehr Informationen über das Kobalt-DaF-Korpus.

¹³Eine Vorstellung der Rhetorical Structure Theory sowie ihrer funktionale Anwendungen findet sich in Abschnitt 3.2.1.

1.4 Aufbau der Dissertation

Diese Arbeit besteht insgesamt aus sieben Kapiteln. Jedes Kapitel beginnt mit einer kurzen inhaltlichen Übersicht. Die übrigen Teile sind wie folgt aufgebaut.

In Kapitel 2 werden die definitorischen, theoretischen und methodischen Grundlagen vorgestellt, auf denen diese Studie beruht. Dazu gehören beispielsweise die Begriffsbestimmung von Argumentationsstrategien und ein Vergleich der chinesischen und deutschen Schreibkonventionen für argumentative Texte. Darüber hinaus wird in diesem Kapitel auch die Wichtigkeit einer korpusbasierten kontrastiven Forschungsmethode für L2-Erwerbsforschungen dargestellt.

Kapitel 3 befasst sich mit der Datengrundlage dieser Studie. Hier wird zuerst das verwendete Korpus vorgestellt. Anschließend werden das Framework, die Rhetorical Structure Theory, sowie der darauf basierend durchgeführte Annotations- und Evaluationsprozess beschrieben.

In Kapitel 4 und Kapitel 5 werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Studie präsentiert. Der rhetorische Aufbau der Texte und die Argumentationsstrategien, die die chinesischen Deutschlerner/-innen und die deutschen L1-Sprecher/-innen jeweils in der Gestaltung der Textregionen Einleitung, Hauptteil und Schluss einsetzen, werden verglichen und dargestellt. Kapitel 4 umfasst die Schlussfolgerungen, die aus der quantitativen Datenauswertung gezogen werden. Diese statistischen Befunde werden dann in Kapitel 5 qualitativ interpretiert und analysiert.

In Kapitel 6 werden drei Themen behandelt, die ich als Anregung für Diskussionen anführen möchte. Diese sind a) die in dieser Studie herausgefundenen inter- und intra-individuellen Variationen, b) die Faktoren, die chinesische L1-Sprecher/-innen beim Schreiben eines deutschsprachigen Textes beeinflussen können und c) meine Überlegungen zur Förderung der didaktischen Lehr- und Lernansätze im chinesischen DaF-Unterricht.

Abschließend wird in Kapitel 7 die ganze Arbeit zusammengefasst. Dabei werden die wichtigsten Ergebnisse wiedergegeben, die Beschränkungen dieser Studie erläutert und es wird ein Ausblick auf zukünftige Forschungen vorgenommen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





2 Definitiorische, theoretische und methodische Grundlagen

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den definitiorischen, theoretischen und methodischen Grundlagen der vorliegenden Studie. Dabei wird zunächst der Begriff „Argumentationsstrategie“ erklärt, bevor eine Auseinandersetzung mit der Anwendbarkeit unterschiedlicher Modelle zur Beschreibung der Argumentationsstrategien für diese Studie erfolgt. Anschließend wird die „Kontrastive Rhetorik“, die dieser Studie einen konzeptuellen Rahmen gibt, vorgestellt: Der Abschnitt 2.2.1 gibt einen Überblick über die grundlegenden Ansätze der kontrastiven Rhetorik. Der Abschnitt 2.2.2 geht auf die Entwicklung der chinesischen Rhetorik ein. Im Anschluss daran werden die Merkmale argumentativer Texte im Chinesischen und im Deutschen in den Abschnitten 2.2.3 und 2.2.4 präsentiert und in Abschnitt 2.2.5 verglichen. Der dritte Abschnitt dieses Kapitels konzentriert sich auf die methodische Grundlage dieser korpusbasierten Studie. Dabei wird die Rolle von Lernerkorpora in der Zweit- bzw. Fremdsprachenforschung und die Kontrastive Interimsprache Analyse als methodischer Ansatz dargelegt.

2.1 Argumentationsstrategie und Analyseframework

2.1.1 Zur Begrifflichkeit

Wird von Argumentationsstrategien in einem argumentativen Text gesprochen, gilt es zunächst begrifflich zu erklären, wie Argumentation verstanden wird und was ein argumentativer Text ist. Somit ist darzulegen, worauf sich der Begriff Argumentationsstrategie in der vorliegenden Studie konkret bezieht.

Argumentation als ein menschliches Handeln ist ein interdisziplinärer Forschungsgegenstand (Atayan, 2007; van Eemeren et al., 2003), für den sich viele Fachbereichen interessieren (Pielenz, 1993; Klein, 1985; Kopperschmidt, 1989; Kienpointner,

1983; Tretyakova, 2014). Dazu gehören z. B. Philosophie, Soziologie, Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Logik, Psychologie, Pädagogik, Literaturwissenschaft und natürlich auch die Sprachwissenschaft. Diese unterschiedlichen Blickwinkel tragen zu einem vielfältigen konzeptuellen Verständnis des Begriffs der Argumentation bei.

Im Fachgebiet der Linguistik wird Argumentation beispielsweise aus der Perspektive der Pragmatik als ein sprachliches Handeln verstanden. Trautmann (2004) beschreibt Argumentation als „einen bestimmten Typ problembearbeitenden sprachlichen Handelns“. Von van Eemeren et al. (2015) wird Argumentation als ein sprachliches Handeln betrachtet, „um einen Standpunkt zu rechtfertigen oder zu widerlegen, mit dem Ziel, eine Übereinstimmung der Ansichten zu erreichen“. Herbig und Sandig (1994) bezeichnen Argumentation als „ein persuasives Handeln“, durch das versucht wird, „anderen Menschen dazu zu bringen, die eigene Perspektive auf einen in Frage stehenden Sachverhalt zu verändern bzw. anhand der Information über einen schon bewerteten Gegenstand erst eine dementsprechende Perspektive zu gewinnen“. In einer leichten Abweichung von diesen Definitionen wird Argumentation im Rahmen der systemisch-funktionalen Linguistik (SFL) (Halliday, 1995) von Persuasion unterschieden. Argumentation wird dabei als ein Prozess der Festlegung einer Position definiert, die dann durch die Verwendung von Belegen, Verhandlungen, Logik usw. verteidigt wird. Persuasion wird dagegen als ein Prozess betrachtet, bei dem die Leser/-innen dazu gebracht werden, die Position des Autors/der Autorin zu übernehmen und eine Handlung auszuführen.

Als eine linguistische Arbeit beruht die vorliegende Studie auf den Begriffsbestimmungen im allgemeinen linguistischen Kontext und sieht Argumentation als ein sprachliches Handeln an. Hierbei wird allerdings die Persuasivität in der Argumentation nicht gesondert berücksichtigt, denn diese Differenzierung a) ist in der Praxis nicht immer trivial und b) ist nicht der Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit.

Zusammenfassend betrachtet die vorliegende Studie Argumentation als ein mündliches oder schriftliches Handeln zur Begründung und Rechtfertigung einer Behauptung mit dem Ziel der Überzeugung anderer Personen. Ein argumentativer Text ist eine Art der schriftlichen Argumentation. Darin äußert der Autor/die Autorin die eigene Meinung zu einem bestimmten Thema und versucht, die Leser/-innen durch die Darlegung von Begründungen (Argumenten) zu überzeugen. Argumentationsstrategien in einem argumentativen Text werden dementsprechend als alle mögliche

rhetorische Schreibmittel angesehen, die beispielsweise für den strukturellen Aufbau, für die inhaltliche Konstruktion sowie für die sprachlichen Formulierungen des argumentativen Textes eingesetzt werden, um die Überzeugungskraft der Argumentation zu verstärken.

Gestützt auf dieses konzeptuelle Verständnis lässt sich das Forschungsthema konkreter formulieren. Genauer gesagt ist die vorliegende Studie eine kontrastive Analyse der strategischen Mittel, die chinesische Deutschlerner/-innen und deutsche L1-Sprecher/-innen in ihren deutschsprachigen argumentativen Texten verwenden, um ihre eigenen Standpunkte (überzeugender) darzustellen. Dabei geht es sowohl um den rhetorischen strukturellen Textaufbau als auch die inhaltliche und sprachliche Gestaltung.

2.1.2 Modelle zur Beschreibung von Argumentationsstrategien

Wie bei den meisten Studien zu tiefgreifenden linguistischen Phänomenen erfordert eine systematische Erforschung von Argumentationsstrategien ebenfalls eine theoretische/methodische Modellierung oder Kategorisierung (Lüdeling et al., 2021), die entsprechende Phänomene beschreibt und mit den Daten gezielt und fein analysiert werden können. Das heißt, dass die Suche nach einem an den Forschungsfragen und -Zielen der vorliegenden Studie (s. Abschnitt 1.3) orientierten Modell eine Voraussetzung für die Analyse der Korpus Texte ist. Grundsätzlich sollte ein für diese Studie ideales Modell die folgenden Bedürfnisse erfüllen: a) Es ist für deutschsprachige argumentative Texte anwendbar; b) Es kann sowohl den gesamten inhaltlichen und strukturellen Aufbau eines Textes beschreiben als auch eine tiefere Analyse der rhetorischen Relationen binnen der Gesamtstruktur ermöglichen; c) Die Schilderung der sprachlichen Gestaltung ist dabei integriert; Und d) es ist in der korpuslinguistischen Vorgehensweise gut einsetzbar und verfügt optimalerweise bereits über eine systematische Annotationsrichtlinie.

Wie in Abschnitt 1.2 erwähnt, gibt es bisher bereits eine Reihe von Modellen (Toulmin, 1958; Leff, 2003; Coffin, 2000; Kamimura und Oi, 1996; Kienpointner, 1992; Eemeren et al., 2002; Mann und Thompson, 1988; Taboada und Mann, 2006; Asher und Lascarides, 2003; Miltsakaki et al., 2004; Prasad et al., 2008), die in Untersuchungen zu Argumentationsstrategien, vor allem im Kontext des Fremdspracherwerbs, verwendet wurden. Als nächstes werden einige dieser Modelle vorgestellt, wobei ihre Anwendbarkeit für die vorliegende Studie diskutiert wird.

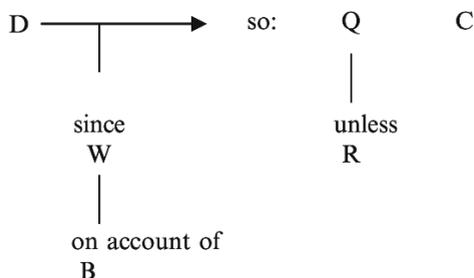


Abb. 2.1: Das Toulmin-Modell (Toulmin, 1958, 2003)

2.1.2.1 Toulmins Modell

Eines der einflussreichsten Modelle ist das von dem Philosophen Stefan E. Toulmin entwickelte Modell. Toulmins Modell (Toulmin, 1958; Toulmin et al., 1979; Toulmin, 2003) dient insbesondere zur Beschreibung der Struktur einer Argumentation. Ihm zufolge gliedert sich eine Argumentation in sechs Teilen:

- *Claim* (C): Behauptung, die man argumentieren möchte.
- *Data* (D): wird auch *Grounds* genannt. Fakt oder Begründung, die *Claim* unterstützen kann.
- *Warrant* (W): die zugrundeliegende Verbindung zwischen *Claim* und *Data*, die erklärt warum *Data* *Claim* unterstützt.
- *Backing* (B): zusätzlicher Beweis zur Unterstützung für *Warrant*.
- *Qualifier* (Q): im Wesentlichen die Grenzen von *Claim*, oder die Einsicht, dass *Claim* nicht in allen Situationen zutrifft.
- *Rebuttal* (R): potenzieller Widerspruch gegen *Claim*.

Von diesen sechs Teilen werden *Claim*, *Data* und *Warrant* als die Grundelemente bezeichnet und sind in jeder Argumentation vorhanden. Im Gegensatz dazu sind *Backing*, *Qualifier* und *Rebuttal* optionale Elemente. Sie sind nur dann gegeben, wenn ein Bedürfnis nach ihnen besteht. Eine grafische Darstellung von Toulmins Modells findet sich in der Abb. 2.1. Dieses wird mittels des Beispiels „Harry“ (Toulmin, 1958) konkreter illustriert:

- D: Harry ist auf Bermuda geboren (*Harry was born in Bermuda*)
- Q: Vermutlich (*presumably*)
- C: Harry ist ein britischer Untertan (*Harry is a British subject*)
- W: Ein Mann, der auf Bermuda geboren wurde, ist in der Regel ein britischer Untertan (*a man born in Bermuda will generally be a British subject*)
- B: Die folgenden Statuten und andere gesetzliche Bestimmungen: (*The following statutes and other legal provisions:*)
- R: Beide seine Eltern waren Ausländer/ er ist eingebürgerter Amerikaner/ ... (*Both his parents were aliens/ he has become a naturalized American/ ...*)

Toulmins Modell findet in vielen Bereichen Anwendung, vor allem im juristischen Rechtsfertigungsverfahren (Neumann, 2017), in politischen Debatten/Diskussionen (Freeley und Steinberg, 2013) und in der künstlichen Intelligenz (Verheij, 2009). Auch in einigen Studien im Bereich des Spracherwerbs wird Toulmins Modell eingesetzt, um die Argumentationsstruktur von L1- und/oder Lernertexten zu beschreiben und ihre Einfluss auf die Textqualität zu analysieren (Díaz Hormazábal, 2007; Qin und Karabacak, 2010; Huh und Lee, 2014; Sundari und Febriyanti, 2021).

Beispielsweise analysieren Cooper et al. (1984) anhand Toulmins Modell die Argumentationsstruktur der argumentativen Texte von zehn Studienanfänger/-innen (englischen L1-Sprecher/-innen) und stellen fest, dass in den Texten, die weniger effektiv sind, bestimmte Elemente wie *Data* und *Warrant* fehlen. Qin und Karabacak (2010) modifizieren Toulmins Modell und verfeinern/umklassifizieren die Elemente *Claim*, *Data* und *Rebuttal* als *Claim*, *Data*, *Counterargument Claim*, *Counterargument Data*, *Rebuttal Claim*, und *Rebuttal Data*.¹ Darauf basierend untersuchen sie 133 englischsprachige argumentative Texte, die von chinesischen Englischler/-

¹Nach Qin und Karabacak (2010) sind die modifizierten Elemente wie folgt definiert:

Claim: eine Behauptung als die Antwort auf die Themenfrage; *Data*: Beweise, die *Claim* unterstützen können; *Counterargument Claim*: die möglichen gegensätzlichen Ansichten, die die Gültigkeit von *Claim* in Frage stellen können; *Counterargument Data*: Beweise, die *Counterargument Claim* unterstützen können; *Rebuttal Claim*: Aussagen, in denen der Autor/die Autorin auf ein Gegenargument eingeht, indem er/sie auf dessen mögliche Schwächen hinweist, wie z. B. logische Fehler oder unmoralische Werte; *Rebuttal Data*: Beweise, die *Rebuttal Claim* unterstützen können.

innen verfasst wurden. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die meisten Texte mindestens ein durch vier *Data* gestütztes *Claim* enthalten. Allerdings kommen *Counterargument Claim*, *Counterargument Data*, *Rebuttal Claim*, und *Rebuttal Data* weitaus seltener vor, obwohl sie aus Sicht der Autoren tatsächlich signifikante Indikatoren für einen überzeugenden argumentativen Text sind.

Mithilfe von Toulmins Modell lassen sich Logik und Vollständigkeit einer mündlichen oder schriftlichen Argumentation systematisch überprüfen. Allerdings entspricht dies nicht ganz dem Forschungsbedarf der vorliegenden Studie. Erstens konzentriert Toulmins Modell sich ausschließlich auf die Argumentation an sich. Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie steht jedoch nicht nur der argumentative Teil eines argumentativen Texts (z. B. die Darstellung von Argumenten/Beweisen aus unterschiedlichen Perspektiven), sondern auch der inhaltliche und strukturelle Aufbau anderer Textkomponenten (z. B. die Einführung ins Thema und die Zusammenfassung). Diese Aspekte können nicht vollkommen durch Toulmins Modell abgebildet werden. Außerdem lassen sich die sprachlichen Formulierungen, die als ein Bestandteil der Argumentationsstrategie für diese Studie von großer Bedeutung sind, mit Toulmins Modell nur schwierig erfassen.

2.1.2.2 **Coffins Modell**

Ein weiteres Modell, mit dem man Argumentationsstrategien analysieren kann, ist Coffins Modell. Coffins Modell (Coffin, 2004) wird im Rahmen der systemisch-funktionalen Linguistik entwickelt und dient hauptsächlich zur Schilderung des Argumentationsziels. Es stützt sich auf die konzeptuellen Ansätze, dass a) ein argumentatives Handeln nach dem Kommunikationszweck entweder als analytisch (Argumentation) oder als hortativ (Persuasion) klassifiziert werden kann, und b) die Beschreibung der Textstruktur ein Prozess ist, den Kommunikationszweck des Autors/der Autorin aufzudecken (Martin, 2009; Coffin, 2000).

Gemäß Coffins Modell können sich argumentative Texte je nach Zielsetzung insgesamt in vier Argumentationsgenres gliedern. Diese sind *Hortative Exposition (hortatory exposition)*, *Analytische Exposition (analytical exposition)*, *Hortative Diskussion (hortatory discussion)* und *Analytische Diskussion (analytical discussion)*. Jedes Argumentationsgenre besteht aus unterschiedlichen Stufen, und jede Stufe erfüllt eine bestimmte Funktion zum Erreichen des Gesamtzwecks des Texts. Diese Stufen stehen in einer linearen Abfolge. Manche sind obligatorisch und manche sind optional. Eine Übersicht zu den vier Argumentationsgenres sowie ihre entsprechen-

Genre	Hortative Exposition	Analytische Exposition	Hortative Diskussion	Analytische Diskussion
Ziel	einen Standpunkt vermitteln und eine Vorgehensweise empfehlen	einen Standpunkt vermitteln	zwei oder mehr Standpunkte zu einem Thema vorbringen und eine Vorgehensweise empfehlen	zwei oder mehr Standpunkten zu einem Thema vorbringen und eine Position vertreten
Stufen	These, Argumente+Beweise, (Gegenargumente + Beweise), Verstärkung der These, Vorschlag/Appell	These, Argumente+Beweise, (Gegenargumente + Beweise), Verstärkung der These	Thema, Argumente+Beweise aus zwei oder mehrere Perspektiven, (Beurteilung/Position), Vorschlag/Appell	Thema, Argumente+Beweise aus zwei oder mehrere Perspektiven, Beurteilung/Position

Tab. 2.1: Coffins Modell (Coffin, 2004: 10)

den Stufen finden sich in der Tab. 2.1.²

In den Genres *Hortative Exposition* und *Analytische Exposition* beginnt ein Autor/eine Autorin den Text mit der Darlegung der zentralen These. Im Hauptteil legt er/sie Argumente und Beweise vor, um die am Anfang aufgestellte These zu unterstützen. Gegenargumente und Beweise können ebenfalls in diesem Teil eingesetzt werden. In der Schlussstufe des Texts verstärkt der Autor/die Autorin die zentrale These (Stufe *Verstärkung der These*) und/oder schlägt eine Vorgehensweise vor (Stufe *Vorschlag/Appell*). In den Genres *Hortative Diskussion* und *Analytische Diskussion* ist der Startpunkt ein kontroverses Thema statt eine These/Behauptung. Der Autor/die Autorin geht auf das Thema aus zwei oder mehreren Perspektiven ein, bevor er/sie in der abschließenden Stufe eine Position ein- oder eine Beurteilung (Stufe *Beurteilung/Position*) vornimmt und/oder einen Vorschlag/Appell abgibt.

Coffins Modell bietet eine gute Grundlage, insbesondere wenn es um eine Untersuchung von Argumentationsstrategien im Hinblick auf den Kommunikationszweck

²Die optionalen Stufen sind in Klammern gesetzt.

und die Positionierung von bestimmten Textelementen geht. Zum Beispiel wird dieses Modell von [Liu und Furneaux \(2015\)](#) eingesetzt, um die Struktur von 100 englischsprachigen argumentativen Texten zu analysieren und somit das Schreibziel von L1-Sprecher/-innen und Lerner/-innen zu vergleichen. Es wird festgestellt, dass, während die meisten englischen L1-Sprecher/-innen ihre Texte *analytisch* schreiben, die chinesischen Englischler/-innen ihre Texte *hortativ* verfassen. [Wan \(2022\)](#) untersucht anhand Coffins Modells sowie auf der Grundlage der Ergebnisse von [Liu und Furneaux \(2015\)](#) 80 deutschsprachige argumentative Texte und zeigt, dass chinesische L1-Sprecher/-innen die zentrale These in ihren englischsprachigen und deutschsprachigen Texten jeweils unterschiedlich platzieren.³

Anders als Toulmins Modell, das auf verschiedene Forschungsbereiche und Sprachregister anwendbar ist, wird Coffins Modell spezifisch für die Analyse des strukturellen Aufbaus von argumentativen Texten verwendet. Obwohl in der vorliegenden Studie auch argumentative Texte untersucht werden, deckt sich der Fokus von Coffins Modell nicht mit den Schwerpunkten dieser Dissertation. Coffins Modell beschreibt den strukturellen Aufbau eines argumentativen Texts eher aus einer Sichtweise der Makroebene und beschäftigt sich hauptsächlich mit Fragen wie „Wo liegt die These?“, „Wo sind das erste und das zweite Argument?“ oder „Gibt es Gegenargumente?“. Allerdings können Strukturen auf der niedrigeren Ebene, die für diese Studie ebenfalls von großem Interesse sind, z. B. der innere Aufbau einer These oder die rhetorischen Relationen zwischen den Argumenten, nicht durch dieses Modell widerspiegelt werden.

2.1.2.3 Das Modell von Kamimura und Oi

Ein Modell, das ebenfalls oft von Studien zur Beschreibung des strukturellen Aufbaus eines argumentativen Textes eingesetzt, ist das Modell von Kamimura und Oi. Im Unterschied zu Coffins Modell, das sich hauptsächlich auf den Kommunikationszweck richtet, befasst sich das Modell von Kamimura und Oi eher mit den kulturellen Merkmalen hinter einer Argumentationsstruktur. Diesem Modell zufolge besteht die organisatorische Struktur eines argumentativen Texts aus den folgenden sieben Teilen:

- Thesenaussage (*Thesis Statement*) (TS): Ein Satz, der die Meinung des Autors/der Autorin darstellt.

³Auf die Studie von [Liu und Furneaux \(2015\)](#) und [Wan \(2022\)](#) wird in Abschnitt 5.3.2.1 und Abschnitt 5.3.1.2 näher eingegangen.

- Hintergrundinformation (*Background Information*) (BI): Die einleitende Informationen zum Thema.
- Zurückhaltung (*Reservation*) (RE): Die Sätze, in denen der Autor/die Autorin das gegebene Thema kontrovers ansieht und sein/ihr Verständnis für die Gegenmeinung zeigt.
- Zögern (*Hesitation*) (H): Die Sätze, die darauf hinweisen, dass der Autor/die Autorin Zeit benötigt, um zu entscheiden, welche Seite er/sie unterstützen will.
- Rationale Appelle (*Rational Appeals*) (R)⁴: Die logischen Argumente.
- Affektive Appelle (*Affective Appeals*) (AA)⁵: Die emotionellen Argumente. Dabei werden häufig spezifische Beispiele als Beweise gegeben.
- Schlussfolgerung (*Conclusion*) (C): Sätze, die die Meinung des Autors/der Autorin zusammenfassen.

Kamimura und Oi (1996) zufolge lässt sich anhand dieses Modells nicht nur der strukturelle Aufbau eines argumentativen Textes beschreiben, sondern auch der Argumentationsstil des Autors/der Autorin erkennen. Beispielsweise lässt sich durch den Ort, wo sich die *Thesenaussage* befindet, feststellen, ob ein Text deduktiv oder induktiv aufgebaut wird: Wenn die *Thesenaussage* am Anfang des Texts steht, ist die Argumentationsstruktur des Texts im Allgemeinen eher deduktiv als induktiv organisiert. Die Häufigkeit der Verwendung von *Hintergrundinformation* zeigt, ob der Autor/die Autorin seine/ihre Meinung auf einem direkten oder indirekten Weg zum Ausdruck bringt: Je mehr Informationen als Hintergrund gegeben werden, desto indirekter ist der Argumentationsstil. *Zurückhaltung* weist darauf hin, ob der Autor/die Autorin einem linearen oder zirkulären Textaufbau folgt. Der Aufbau wird eher als zirkulär gesehen, wenn mehr *Zurückhaltung* eingesetzt wird. Der Teil *Zögern* weist darauf hin, ob der Autor/die Autorin an seinem/i ihrem Standpunkt

⁴Ein Beispiel für *Rational Appeals*: *The second reason why we should have the death penalty is to save taxpayer's money. By sending killers to jail, we are paying for their food and imprisonment. I really don't feel that murderers deserve to have own money to keep them cleaned and fed* (Kamimura und Oi, 1996: 4).

⁵Ein Beispiel für *Affective Appeals*: *Once a child or person's life has been taken the family and loved ones are murdered as well. In this sense, the bond between the family and its members die along with this crime* (Kamimura und Oi, 1996: 4).

festhält. Durch den Anteil von *rationalen Appellen* und *affektiven Appellen* lässt sich erkennen, ob ein dargestelltes Argument eher logisch oder eher emotional ist. Die *Schlussfolgerung* steht normalerweise am Ende des Texts.

Ursprünglich wurde das Modell von Kamimura und Oi für eine kontrastive Untersuchung von argumentativen Texten amerikanischer und japanischer Studierenden entwickelt. Die Studie (Kamimura und Oi, 1998) wurde bereits in Abschnitt 1.2 als ein Beispiel für vorhandene kontrastive Studien zu Argumentationsstrategien angeführt. Darüber hinaus findet das Modell von Kamimura und Oi auch in vielen anderen Studien zu Argumentativen Texten, vor allem in denjenigen, die aus einer kulturellen Perspektive durchgeführt werden, Anwendung. Beispielsweise kommt dieses Modell in Zheng (2013) für die Analyse von Argumentationsstrategien chinesischer und koreanischer Englischler/-innen sowie englischer L1-Sprecher/-innen zum Einsatz. Dabei wird gezeigt, dass kein signifikanter Unterschied in der Positionierung der *Thesenaussage (TS)* zwischen den Lerner/-innen und den L1-Sprecher/-innen besteht. Darauf basierend stellt Zheng (2013) fest, dass alle drei Gruppen es vorziehen, ihre eigene Meinung im ersten Abschnitt darzulegen, und somit eine deduktive Gliederung gegenüber einer induktiven bevorzugen. Außerdem deckt die Studie auch einige Unterschiede auf. Ein Beispiel ist die extensive Verwendung von Hintergrundinformation bei chinesischen Englischler/-innen, was nach Zheng darauf hindeuten kann, dass diese etwas weniger direkt sind als die anderen beiden Vergleichsgruppen. Dieses Merkmal sei stark durch den kulturellen und sozialen Hintergrund geprägt.

Obwohl das Modell von Kamimura und Oi eine systematische Analyse von Argumentationsstrategien ermöglicht, ist es für die vorliegende Studie nicht geeignet. Erstens zielt es, wie Coffins Modell, auf die Beschreibung von Makrostrukturen ab und berücksichtigt kaum den strukturellen Aufbau auf niedriger Ebene. Für die vorliegende Studie sind allerdings beide Ebenen von besonderem Interesse. Zudem ist das Modell von Kamimura und Oi primär auf die Untersuchung der kulturellen Einflüsse hinter Argumentationsstrategien ausgerichtet und interessiert sich nicht wirklich für die linguistische Verwirklichung der Argumentationsstruktur. Fragen wie „Sind die Argumente durch einen Konnektor verbunden?“ lassen sich dadurch kaum beantworten.

Zwischenfazit

Die Erstellung der vorstehend erläuterten Modellen hat sowohl zu der konzeptuellen Entwicklung der Argumentationstheorie als auch zu der empirischen Analyse von konkreten sprachlichen Produktionen verschiedener Register beigetragen. Vor allem die Modelle von [Toulmin \(1958\)](#); [Toulmin et al. \(1979\)](#); [Toulmin \(2003\)](#), [Coffin \(2004\)](#) und [Kamimura und Oi \(1996\)](#) haben wertvolle Erkenntnisse zu Argumentationsstrategien von Lerner/-innen ermöglicht. Jedes Modell, ob es auf ein breites Spektrum von Forschungsgebieten anwendbar ist (wie Toulmins Modell) oder sich einem speziellen Rahmen widmet (wie Coffins Modell oder das Modell von Kamimura und Oi), hat seinen eigenen Schwerpunkt und seine eigene Vorgehensweise. Werden jedoch die Bedürfnisse der vorliegenden Studie (siehe Anfang dieses Abschnitts) berücksichtigt, ist jedoch keines dieser drei Modelle optimal geeignet.

2.1.2.4 Rhetorical Structure Theory

Das Modell, das alle gewünschte Bedingungen erfüllt und sich für das Forschungsziel der vorliegenden Studie eignet, ist die Rhetorical Structure Theory (Abk. RST) ([Mann und Thompson, 1988](#); [Taboada und Mann, 2006](#)). Die RST ist eines der beliebtesten funktionalen Frameworks zur Beschreibung der Diskursstruktur im Bereich der Diskursanalyse.⁶ Sie wurde explizit aus einer empirischen, korpusbasierten Perspektive heraus entwickelt und kann im Prinzip für beliebige Textsorten und Sprachen verwendet werden ([Stede, 2018](#); [Das und Stede, 2018](#)). Die RST befasst sich damit, den rhetorischen Aufbau eines Textes durch eine Baumstruktur darzustellen. Die nachstehende Abb. 2.2 zeigt ein Beispiel dafür, wie ein RST-Baum aussehen könnte. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass für die Zusammenstellung eines RST-Baumes drei Bestandteile besonders wichtig sind:

⁶Neben der RST werden Frameworks wie die *SDRT* (*Segmented Discourse Representation Theory*) ([Asher und Lascarides, 2003](#)) oder die *PDTB* (*The Penn Discourse Treebank*) ([Miltsakaki et al., 2004](#); [Prasad et al., 2008](#)) ebenfalls häufig für die Analyse der Diskursstruktur eingesetzt. Solche Ansätze unterscheiden sich in vielen Aspekten aber vor allem im Ausgangspunkt: Während beispielsweise die PDTB auf Lexik beruht und die SDRT semantisch getrieben ist, enthält die RST eine Kombination von semantischen und intentionalen Relationen ([Demberg et al., 2019](#)). Da der Schwerpunkt der vorliegenden Studie weder auf Lexik, noch auf semantischer Logik, sondern auf den von den Zielgruppen verwendeten rhetorischen Relationen, sowie den dahinter liegenden Intentionen liegt, ist die RST im Vergleich zu den anderen Frameworks hierfür besser geeignet.

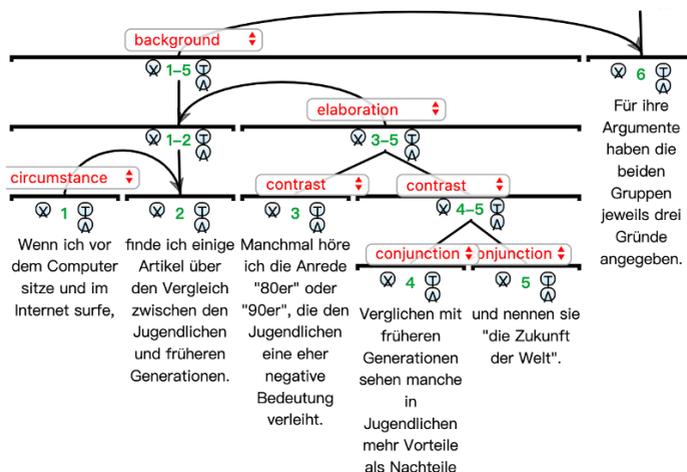


Abb. 2.2: Ein Beispiel für das Aussehen eines RST-Baumes. Die Analyse basiert auf einem Textauszug aus KobaltCMN017 und wurde mithilfe des Werkzeugs *RSTWeb* (Zeldes, 2016) visualisiert.

- Die Blätter – Minimale Diskurseinheiten (auf Englisch *Elementary Discourse Units*, Abk. *EDUs*): Eine EDU entspricht einer erkennbaren, selbstständigen Sprechhandlung (Illokution) (Stede, 2016). Die Diskurseinheiten unter den Zahlen in Abb. 2.2 sind jeweils die einzelnen EDUs.
- Die internen Knoten – Rhetorische Relationen: Die Relationen verbinden minimale Diskurseinheiten oder rekursiv größere Textabschnitte. Sie bestehen nach dem Konzept der *Nuklearität* aus mononuklearen Relationen und multinuklearen Relationen. Für mononukleare Relationen gilt, dass die beiden miteinander verbundenen EDUs nicht gleich gewichtet sind, sondern eine von beiden die zentrale Funktion erfüllt (Nukleus) und die andere eine unterstützende Rolle spielt (Satellit). Dementsprechend haben multinukleare Relationen zwei oder mehr Nuklei. In Abb. 2.2 stehen beispielsweise EDU 1 und EDU 2 in einer mononuklearen Relation von *Circumstance*, wobei EDU 2 der Nukleus ist und EDU 1 die Satellit-Rolle übernimmt. Im Vergleich dazu sind EDU 4 und EDU 5 beide Nuklei und werden durch die multinukleare Relation *Conjunction* verbunden. Ursprünglich definierten Mann und Thompson

Circumstance	Antithesis and Concession
Solutionhood	Antithesis
Elaboration	Concession
Background	Condition and Otherwise
Enablement and Motivation	Condition
Enablement	Otherwise
Motivation	Interpretation and Evaluation
Evidence and Justify	Interpretation
Evidence	Evaluation
Justify	Restatement and Summary
Relations of Cause	Restatement
Volitional Cause	Summary
Non-Volitional Cause	Other Relations
Volitional Result	Sequence
Non-Volitional Result	Contrast
Purpose	

Tab. 2.2: Das klassische Relationsset: Definitionen von 23 rhetorischen Relationen nach (Mann und Thompson, 1988: 9)

(1988) 23 Relationen (s. Tab. 2.2). Darüber hinaus gibt es inzwischen auch viele andere Relationssets, z. B. die Erweiterung der klassischen Menge⁷ oder die Relationen nach dem *Potsdamer Commentary Corpus* (Abk. PCC) (Stede, 2016). Die Relationsdefinitionen sind nach der RST grundsätzlich offen, d. h., sie können anhand des Forschungsziels, der Textsorte und der Sprache des Textes überarbeitet oder neu erstellt werden.

- Die Struktur – Schemata: Ein grundlegendes Prinzip der RST ist, dass der gesamte Text am Ende durch eine Baumstruktur abgedeckt werden muss. „Kreuzende Kanten“ sind nicht erlaubt, infolgedessen werden stets nur benachbarte Einheiten verbunden. Mann und Thompson (1988) zufolge kennt die RST fünf Typen von Schemata (s. Abb. 2.3). Typ a) und d) repräsentieren die Strukturen der mononuklearen Relationen. Die gebogenen Pfeile darin verbinden den Satelliten einer Relation mit ihrem Nukleus. Besonders beachtenswert ist, dass eine EDU nicht gleichzeitig als Satellit zu zwei verschiedenen Nuklei fungieren darf. Der umgekehrte Fall ist allerdings möglich, d. h., ein Nukleus kann mehrere verschiedene Satelliten haben, wie in d) ge-

⁷<https://www.sfu.ca/rst/01intro/definitions.html> (Letzter Zugriff: 9. Oktober 2023)

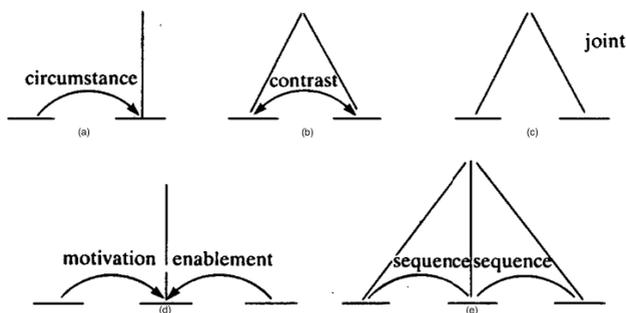


Abb. 2.3: Beispiele von den fünf Schemata dazu, wie unterschiedliche Diskurseinheiten miteinander strukturell verbunden werden können (Mann und Thompson, 1988: 7). Typ a) und d) repräsentieren die Strukturen der mononuklearen Relationen. Typ b), c) und e) stehen für die multinuklearen Relationen.

zeigt wird. Typ b), c) und e) stehen für die multinuklearen Relationen, die zwei oder mehrere Nuklei verbinden.

Bei einer RST-Analyse lassen sich Informationen auf mehreren Ebenen auslesen. Dazu gehört nicht nur die Makrostruktur (z. B. wo liegt der stärkste Nukleus), sondern auch der inhaltliche Aufbau des Textes (z. B. bedeutet das Vorkommen von *Background* oft, dass Hintergrundwissen vermittelt wird). Des Weiteren ermöglicht die RST auch eine Analyse der sprachlichen Gestaltung eines Textes, weil bei der Annotation der rhetorischen Relationen auch sprachliche Faktoren berücksichtigt werden müssen (z. B. ob zwei Einheiten durch einen Konnektor verbunden sind).

Die RST findet in vielen Bereichen häufig Anwendung. Beispielsweise kann sie im NLP (*Natural Language Processing*) für Aufgaben wie Informationsextraktion, Textzusammenfassung, Maschinelle Übersetzung oder Textgenerierung eingesetzt werden. Mit der RST lassen sich auch Korpora annotieren und darauf basierend linguistische Untersuchungen unterschiedlicher Perspektive durchführen. Bisher wurden bereits viele Korpora in verschiedenen Sprachen und Textsorten annotiert. Darunter befinden sich z. B. die *RST Discourse Treebank* (Carlson et al., 2002), welche 385 Zeitungsartikel des *Wall Street Journal* beinhaltet, das *Discourse Relations Reference Corpus* (Taboada und Renkema, 2008), das aus 65 englischen Texten aus verschiedenen Quellen besteht, und das *RST Signalling Corpus* (Das und Taboada,

2018), worin die Signale der rhetorischen Strukturen annotiert wurden. Außerdem gibt es z. B. das *CSTNews* (Cardoso et al., 2011) mit brasilianisch-portugiesischen Texten; die *RST Spanish Discourse Treebank* (Da Cunha et al., 2011), die *RST Basque Treebank* (Iruskieta et al., 2013), die *RST Spanish-Chinese Treebank* (Cao et al., 2018), die *Bangla RST Discourse Treebank* (Das und Stede, 2018), die jeweils Spanisch, Baskisch, Chinesisch und Bengalisch betreffen; und das für deutschsprachige Meinungstexte entwickelte Korpus *Potsdamer Commentary Corpus* (Stede, 2016), das 175 Kommentare aus der *Märkischen Allgemeinen Zeitung* aus den Jahren 2002 bis 2007 enthält.

Auch im Bereich des Spracherwerbs wurde die RST bereits in einigen Studien eingesetzt, um den rhetorischen Aufbau von Lernertexten (vor allem von Englischlerner/-innen) zu analysieren (Brown, 2019; Skoufaki, 2009; Ahmadi und Parhizgar, 2017; Li und Liao, 2015; Soleimani et al., 2008; Miura, 2007a). Beispielsweise verwendet Brown (2019) das klassische Relationsset von Mann und Thompson (1988) und untersucht damit die rhetorischen Strukturen von 44 englischsprachigen argumentativen Texten (22 verfasst von englischen L1-Sprecher/-innen sowie 22 von japanischen Englischlerner/-innen). Das Forschungsergebnis zeigt, dass *Subject Matter Relations*⁸ von den japanischen Englischlerner/-innen statistisch signifikant weniger ($p=0,047$, Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test) verwendet werden. Eine geringere Anzahl solcher *Subject Matter Relations* in einem Text sei ein Zeichen dafür, dass die Informationen innerhalb des Textes unzureichend sind. Ihr Mindergebrauch sei als Symptom der kognitiven Überlastung („cognitive overload“) bei den japanischen Englischlerner/-innen zu interpretieren, die zu einem relativ geringen Grad der inhaltlichen Ausarbeitung des zu diskutierenden Themas führen könne.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die RST ein ideales Framework für die vorliegende Studie anbietet, denn im Vergleich zu anderen Modellen hat sie einige besonders bedeutende Merkmale. Zunächst eignet sich die RST für korpusbasierte Forschungen und ist auf jede Sprache sowie jede Textsorte anwendbar. Zudem

⁸Nach Mann und Thompson (1988) können rhetorische Relationen in zwei Gruppen eingeteilt werden, nämlich *Subject Matter Relations* und *Presentational Relations*. *Subject Matter Relations* sind solche, deren Ziel darin besteht, dass die Leser/-innen den rhetorischen Zusammenhang zwischen zwei Diskurseinheiten erkennen können. Dazu gehören z. B. *Elaboration*, *Summary* oder *Contrast*. Im Vergleich dazu dienen *Presentational Relations* dazu, bestimmte Neigungen bei den Leser/-innen zu verstärken, wie z. B. die Akzeptanz einer Behauptung. Relationen dieser Gruppe sind beispielsweise *Motivation* („increases desire“), *Background* („increases ability“), *Evidence* („increases belief“) oder *Concession* („increases positive regard“).

verfügt die RST bereits über einige systematisch ausgearbeitete Annotationsrichtlinien, die für diese Studie gut einsetzbar sein könnten. Darüber hinaus ermöglicht die RST eine umfassendere Analyse. Auf der Grundlage der RST kann der rhetorische strukturelle Aufbau sowohl auf der Makroebene als auch auf der niedrigeren Ebene abgebildet werden. Auch lässt sich dadurch die inhaltliche und sprachliche Gestaltung eines Textes widerspiegeln. In Abschnitt 3.2.1 wird die Annotation der Korpusdaten mit der RST detailliert vorgestellt.

2.2 Kontrastive Rhetorik

2.2.1 Kontrastive Rhetorik: ein Überblick

Rhetorik ist nicht universell, sondern variiert von Sprache zu Sprache, von Kultur zu Kultur und sogar von Zeit zu Zeit innerhalb einer bestimmten Kultur. Diese Annahme wird von Robert B. Kaplan besonders hervorgehoben und bildet den Grundstein des von ihm im Jahr 1966 begründeten methodischen Konzepts der Kontrastiven Rhetorik (*Contrastive Rhetoric*, Abk. CR).

Basierend auf einer Studie zu 600 Texten von Englischlerner/-innen aus verschiedenen kulturellen und sprachlichen Hintergründen postuliert Kaplan, dass a) Rhetorik sprach- und kulturspezifisch ist und b) die rhetorischen Konventionen der L1 das Schreiben in der L2 beeinflussen können (Kaplan, 1966). Dabei bringt er initiativ fünf Denkschemata (thought patterns) (s. Abb 2.4) vor und zeigt, wie unterschiedlich die rhetorischen Strukturen verschiedener Sprachen sein können. Zum Beispiel: a) Englisch, das von anglo-europäischer Kultur und platonisch-aristotelischer Denkweise beeinflusst wurde, bevorzugt demnach eine lineare und direkte/deduktive Entwicklungslinie; b) Semitische Sprachen (wie Arabisch und Hebräisch) erfolgen einer Absatzbildung durch eine komplexe Reihe von Parallelkonstruktionen ; c) Orientalische Sprachen (wie Chinesisch und Japanisch) ziehen eine indirekte und zyklische Linie vor; d) Romantische Sprachen (wie Spanisch und Italienisch) favorisieren einen abschweifenden Argumentationsstil, der die Leser/-innen auffordert, der Argumentation bis zum Schluss zu folgen; und e) Russisch orientiert sich am romanischen Modell, jedoch mit mehr Freiheiten bei der Aufteilung von Argumenten. Darüber hinaus wehrt sich Kaplan dagegen, dass einer, weil er einen adäquaten Text in seiner Muttersprache schreiben kann, automatisch in der Lage ist, auch einen rhetorisch adäquaten Text in einer Fremdsprache zu schreiben. Sein Forschungs-

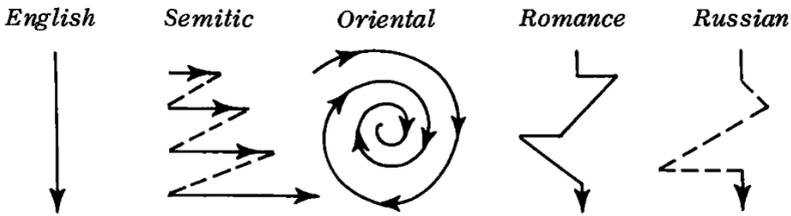


Abb. 2.4: Die fünf kulturellen Denkschemata (Kaplan, 1966)

gebnis zeigt, dass die Rhetorik in der L1 auf das Schreiben in der Fremdsprache übertragen werden kann (Kaplan, 1968). Beispielsweise bauen Lerner/-innen mit einer orientalischen L1 englischsprachige Texten indirekt und zyklisch auf, was durch ihren sprachlichen und kulturellen Hintergrund geprägt ist .

Die frühen Ansichten von Kaplan sind wegweisend, zeigen jedoch auch eine gewisse Begrenztheit auf. Seine Stellungnahmen werden vor allem von dem in den 50er und 60er Jahren dominierenden Modell der kontrastiven Analyse beeinflusst, welches den L1-Transfer als das größte Hindernis beim L2-Erwerb betrachtet (Connor, 1996). Außerdem versucht Kaplan, Lernertexte mit professionellen L1-Texten zu vergleichen, wobei die Unterschiede im Genre und in den Vergleichsgruppen vernachlässigt werden (Kaplan, 2005). In den kulturellen Denkschemata besteht das Risiko der Verallgemeinerung und der Übereinfachung. Die Schematisierung von den fünf *thought patterns* basiert ausschließlich auf 600 Texten. Die Variationen innerhalb eines Kulturraums werden nicht berücksichtigt und es ist generell fraglich, wie sich die Denkweise von unterschiedlichen Menschen, selbst wenn diese denselben kulturellen und sprachlichen Hintergrund haben, überhaupt beschreiben lässt. Zudem behandeln die anfänglichen Studien der CR die Schreibkonventionen der L1-Sprecher/-innen als präskriptiv (Leki, 1991), zum Beispiel: Im Englischen schreiben wir so; wer als Lerner/Lernerin gut im Englischen schreiben möchte, muss sich an diesem Schema orientieren und es nachahmen.

Angetrieben von diesen Kritikpunkten wurden die CR-Ansätze im Laufe der Zeit weiterentwickelt (Panetta, 2000; Connor, 2003; Kubota und Lehner, 2004; Kaplan, 2005; Connor, 2018). Statt zu versuchen, mehrere unterschiedliche Sprachen unter einen Hut zu bringen, konzentrieren sich die neueren Studien eher auf einen Vergleich zwischen zwei spezifischen Sprachen. Darüber hinaus richten immer mehr Studien den Fokus auf ein bestimmtes Register, statt die rhetorischen Merkmale

einer Sprache über Genres hinweg zu generalisieren. Im Rahmen der CR werden zahlreiche kontrastive Studien zur Rhetorik durchgeführt. Diese Studien können anhand des jeweiligen Forschungsschwerpunkts hauptsächlich in vier Bereiche kategorisiert werden (Connor, 2002): a) *Kontrastive textlinguistische Studien*, die untersuchen und vergleichen, wie Texte in verschiedenen Sprachen und Kulturen gebildet und interpretiert werden (Clyne, 1987; Hinds, 1990); b) *Studien zum Textschreiben als eine kulturelle und pädagogische Aktivität*, die die Entwicklung der Literalität anhand der L1-Sprache untersuchen und den kulturellen Hintergrund und seine Effekte auf die Schreibfähigkeit in der L2-Sprache erforschen (Mok, 1993; Kuntjara, 2004; Incecay, 2015; Wei et al., 2020); c) *Kontrastive Studien im Klassenzimmer*, die interkulturelle Schemata im Schreibprozess, Interaktionen zwischen Lehrer/-innen und Lerner/-innen, und die Vermittlung der rhetorischen Kenntnisse im Unterricht untersuchen (Petrić, 2005; Walker, 2011); Und d) *Genrespezifische Studien*, die die Rhetorik in einer spezifischen Textsorte und/oder in einem spezifischen Szenario beobachten (Hou und Li, 2011; Soler-Monreal et al., 2011).

Im Bereich von Zweit-/Fremdspracherwerb wird die CR als eines der wichtigsten methodischen Konzepte betrachtet (Miura, 2007b). Wie in Abschnitt zum Forschungsstand (s. Abschnitt 1.2) dargestellt, findet sich im Rahmen der CR ebenfalls eine Vielzahl von Studien, die sich speziell auf chinesische L1-Sprecher/-innen und ihre Schreibstrategien in Fremdsprachen (insbesondere im Englischen) fokussieren (Matalene, 1985; Tsao, 1983; Hinds, 1990; Jia und Cheng, 2002; Yang und Cahill, 2008; Ji, 2011; Wei, 2020; Zhao, 2018; Günthner, 1993; Liang, 1991; Chen, 2016; Wen, 2001). Diese Studien (auch wenn ihre Ergebnisse über den Einfluss der traditionellen chinesischen Rhetorik etwas umstritten sind) haben einen erheblichen Beitrag zu Erkenntnissen über rhetorische Merkmale chinesischer L1-Sprecher/-innen geleistet.

Die CR bildet auch die konzeptionelle Grundlage der vorliegenden Dissertation. In diesem Zusammenhang werden in den nächsten Abschnitten die rhetorischen Konventionen des Chinesischen und des Deutschen insbesondere im Hinblick auf das Genre des argumentativen Textes vorgestellt und einander gegenübergestellt. Dies liefert die Wissensbasis für die nachfolgende kontrastive Analyse der deutschsprachigen Texte chinesischer Deutschler/-innen und deutscher L1-Sprecher/-innen.

2.2.2 Die chinesische Rhetorik im Allgemeinen

Die chinesische Rhetorik ist ein umfangreiches Feld mit einer Geschichte von mehreren tausend Jahren. Tief mit der chinesischen Kultur verbunden üben die chinesischen rhetorischen Konventionen erhebliche Einflüsse auf beispielsweise die alltägliche Kommunikation unter Menschen sowie den politischen und gesellschaftlichen Diskurs aus. Womöglich werden sich die Einflüsse auch in der L2 der chinesischen Fremdsprachler/-innen widerspiegeln. Bevor das Thema der Einflüsse der chinesischen Rhetorik auf die L2 behandelt wird, sollte zunächst geklärt werden, was die sogenannte chinesische Rhetorik ist und welche charakteristischen Merkmale die rhetorischen Schreibkonventionen der chinesischen Sprache aufweisen.

Die früheste bekannte Verwendung des Begriffs Rhetorik (修辞) in China führt auf ein Zitat aus „dem Buch der Wandlungen (易经)“, einem der fünf Klassiker des konfuzianischen Kanons, zurück (Kirkpatrick, 1997). Als erste systematische Darstellung der Rhetorik gilt generell das von Xie Liu (465-520 n. Chr.) verfasste Buch „Der literarische Geist und das Schnitzen von Drachen (文心雕龙)“. Liu fördert in seinem Werk eine Rückkehr zum schlichten und klaren konfuzianischen Stil und betont die Wichtigkeit die Klassiker als Vorbild zu imitieren, so dass man einen von Geschwätzigkeit freien Stil entwickeln kann (Kirkpatrick und Xu, 2012). Das erste Buch, das sich mit dem rhetorischen Stil befasst, ist „Prinzipien des Schreibens (文则)“ von Kui Chen (1128-1203). Dabei werden Metaphern als ein wichtiges rhetorisches Mittel betrachtet und zum ersten Mal systematisch kategorisiert (Harbsmeier, 1999).

In Hinsicht auf den traditionellen rhetorischen Aufbau eines Meinungstexts werden Qi-Cheng-Zhuan-He (起承转合) und Ba-Gu-Wen (八股文) meist als zwei der wichtigsten Ansätze erachtet. Die Struktur Qi-Cheng-Zhuan-He tauchte historischen Aufzeichnungen zufolge (Wu, 1988) ursprünglich erstmals in der Tang-Dynastie (618-907) oder Song-Dynastie (906-1287) auf. Ein Text, der dieser zirkulär verlaufenden Struktur folgt, besteht aus vier Bestandteilen (Yang und Yang, 2010):

- Qi: die Eröffnung oder der Anfang
- Cheng: setzt die Eröffnung fort oder verbindet sie mit der nächsten Stufe
- Zhuan: der Übergang oder der Wendepunkt
- He: die Zusammenfassung oder Schlussfolgerung.

Ba-Gu-Wen, oft bezeichnet als „achtgliederiger Aufsatz“ oder „Essay mit acht Beinen“, war einer der grundlegenden Bestandteile der Beamtenprüfung unter der Ming-Dynastie (1368-1644) und der Qing-Dynastie (1644-1912). Die Kandidaten waren aufgefordert, basierend auf Textstellen aus dem konfuzianischen Kanon (四书五经) Aufsätze (Exegese der Klassiker) zu schreiben. Nach der Richtlinie von Ba-Gu-Wen sollte ein Text aus acht festgelegten Abschnitten bestehen (Tu, 1974; Kirkpatrick, 1997; Cai, 1993; Theobald, 2017):

- Po Ti (破題, Eröffnung des Themas):

Dies darf nur in zwei Sätzen verfasst werden, wobei man seine Kenntnis über die Quelle des Aufsatztitels gezeigt werden sollte.

- Cheng Ti (承題, Empfangen des Themas):

Dieser Teil besteht aus vier oder fünf Sätzen und gibt die Begründung, warum der Weise (Konfuzius) die im Aufsatztitel zitierte Aussage gemacht hat.

- Qi Jiang (起讲, Beginn der Diskussion):

Dies ist der tatsächliche Beginn des Aufsatzes. Hier können eigene Worte benutzt werden, anstatt den Weisen zu zitieren und über dessen Aussagen zu diskutieren.

- Qi Gu (起股, vordere Beine):

Dies ist der Beginn der Diskussion. Sätze müssen parallel und paarweise geschrieben werden. Das heißt, dass der Text in mehreren zweizeiligen Satzketten, die den gleichen Satzbau haben, dargestellt werden sollte. Ein Beispiel⁹ einer zweizeiligen Satzketten ist wie folgt (3):

- (3) 取之无穷，何忧乎有求而不得？
用之不竭，何患乎有事而无备？

*Wenn [der Herrscher] unbegrenzten Zugang hat, warum sollte er sich dann Sorgen machen, dass er seine Wünsche nicht erfüllt bekommt?
Wenn [der Herrscher] unbegrenzte Ressourcen hat, warum sollte er dann Angst haben, dass er im Bedarfsfall unvorbereitet ist?*

⁹Ein Textauszug aus dem Ba-Gu-Wen „百姓足，君孰与不足“, verfasst von Wang Ao (1450-1524), einem Politiker und Schriftsteller der Ming-Dynastie.

- Zhong Gu (中股, zentrale Beine):

Der wichtigste Teil des ganzen Aufsatzes. Hier sollte das zentrale Argument dargestellt werden. Sätze müssen parallel und paarweise geschrieben werden.

- Hou Gu (后股, hintere Beine):

Hier werden Punkte erörtert, die im Zhong Gu nicht erwähnt wurden. Außerdem lassen sich die Gedanken zum zentralen Argument weiter auffüllen. Sätze müssen parallel und paarweise geschrieben werden.

- Letzter Punkt (束股, letzte Beine):

Hier wird das Hauptthema wieder aufgegriffen. Sätze müssen parallel und paarweise geschrieben werden.

- Da Jie (大结, großer Abschluss):

Hier wird der Aufsatz zu Ende gebracht.

Mit dem Wandel der Zeit hat sich die chinesische Rhetorik auch kontinuierlich weiterentwickelt. Die konzeptuellen Ansätze der rhetorischen Konventionen wurden nach und nach vervielfältigt und verfeinert. Inwieweit die traditionelle Rhetorik heutzutage noch einen Einfluss auf das moderne Chinesisch hat, ist ein kontroverses Thema. Einerseits belegen viele Studien (Kaplan, 1966; Cai, 1993; Liao und Chen, 2009), dass die traditionelle chinesische Rhetorik, vor allem die zwei typischsten Strukturen Qi-Cheng-Zhuan-He und Ba-Gu-Wen, weiterhin einen starken Einfluss auf das moderne Chinesisch ausüben. Auch weisen viele Studien (Würtz, 2005; Fang und Faure, 2011; Chen, 2004) nach, dass chinesische L1-Sprecher/-innen, beeinflusst von den traditionellen chinesischen Denkweisen (wie Konfuzianismus und Taoismus) (Shen, 1989), eher einen indirekten rhetorischen Stil bei der mündlichen und schriftlichen Kommunikation bevorzugen, um Respekt und Höflichkeit zu zeigen sowie Konflikte zu vermeiden. Allerdings gibt es andererseits auch viele Studien (Kirkpatrick, 1997; Lehker, 2001; Liu, 2005; Mohan und Lo, 1985), die postulieren, dass die traditionellen Schreibkonventionen, deren Strukturen extrem komplex und eingeschränkt sind, keinen großen Einfluss mehr auf das moderne Chinesisch, vor allem auf Mandarin, nehmen, und dass die modernen chinesischen Texte ebenfalls Klarheit und Direktheit erfordern.

Diese Kontroverse deutet darauf hin, dass es tatsächlich sehr schwierig ist, die chinesische Rhetorik pauschal zu beschreiben. Dies ist aber auch nicht der Zweck der vorliegenden Studie. Vielmehr geht es in der vorliegenden Arbeit darum, die rhetorischen Schreibkonventionen/Vertextungsstrategien eines chinesischen argumentativen Textes zu erkennen, und darauf basierend zu untersuchen, ob die Argumentationsstrategien, die die chinesischen Deutschlerner/-innen in ihren deutschen Texten verwenden, von den L1-Vertextungsstrategien beeinflusst werden. Daher wird der Fokus, statt weiterhin mit der allgemeinen chinesischen Rhetorik fortzufahren, im Folgenden spezifisch auf die rhetorischen Konventionen des Genres des argumentativen Textes gelegt.

2.2.3 Schreibkonventionen chinesischer argumentativer Texte

Die Darstellung der Schreibkonventionen chinesischer argumentativen Texte bezieht sich hier hauptsächlich auf schulische Lehr- und Lernmaterialien des Faches Chinesisch bei Zhang (2017), Wang (2012), Yu (2014), Chen (2017c) usw. und die Vorarbeiten bei Skiba (2009) sowie Lehker (1997, 2001). Darüber hinaus beruht die Darstellung ebenfalls ergänzend auf dem chinesischen Lehrwerkset Yuwen (语文)¹⁰, welches landesweit an den meisten Schulen als Referenz für das Fach Chinesisch gelehrt wird.

Ein chinesischer argumentativer Text wird auch als ein Yilunwen (议论文) bezeichnet. Im Yilunwen werden vorrangig strittige Fragen (meistens über Phänomene in Bezug auf Wirtschaft, Politik und Gesellschaft oder Stellungnahmen zu einer bestimmten Angelegenheit) diskutiert und analysiert, wobei die Sichtweisen und Haltungen des Autors/der Autorin dargelegt werden. Das zentrale Schreibziel besteht darin, Gründe zu benennen (说理) und die Leser/-innen zu überzeugen (服人), indem der Autor/die Autorin Belege präsentiert (讲事实) und Argumente anführt (摆道理) (Wang, 2012; Chen, 2017a). Das Schreiben eines Yilunwen ist eine der wichtigsten Fähigkeiten, die in der Schulzeit erworben sollten, weil dadurch trainiert werden kann, die Dinge in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit zu analysieren und zu erfassen (Skiba, 2009).

¹⁰Ausgabe von „People Education Press“, Klassen 7 bis Klassen 12, insgesamt 12 Bücher.

Elemente eines Yilunwen

Ein Yilunwen ist im Wesentlichen aus den folgenden Bestandteilen aufgebaut: a) Thema (论题) und b) die drei Kernelemente - These (论点), Argument (论据) und Begründung (论证) (Yu, 2014; Wang, 2012; Zhang, 2017; Skiba, 2009; Guo, 2012):

- **Thema:** die zu erörternde zentrale Frage.
- **These:** das wichtigste Element eines Texts. Eine These ist die grundlegende Sichtweise (看法) / die Behauptung (主张) / die Haltung (态度) / der Standpunkt (观点) eines Autors/einer Autorin. In einem Yilunwen lässt sich nur eine zentrale These aufstellen. Eine These sollte in Form von einem Entscheidungssatz ermittelt werden.
- **Argument:** Material, das zur Unterstützung der These verwendet wird. Obwohl es leichte Differenzen in der Klassifizierung von Argumenten und der Bezeichnung dieser Klassifizierungen gibt, lassen sich Argumente zusammengefasst generell in zwei Hauptkategorien einteilen.
 - **Tatsachen (事实论据):** historische Fakten (史实), wissenschaftliche Ergebnisse (科学成果), Anekdoten und Legenden (逸闻传说), Anspielungen auf Idiome und Redewendungen (成语典故), konkrete Beispiele (具体事例) oder Ereignisse aus Büchern oder dem Leben bekannter Personen (名人故事), usw.
 - **Theoretische Argumente (理论论据):** wissenschaftliche Lehrsätze (科学定理), Aussprüche berühmter Personen (名人名言), Sinnsprüche (警句警句), Redewendung und Sprichwörter (俗语谚语) usw.
- **Begründung:** ein logisches Verfahren. Dabei werden Argumente verwendet, um die zentrale These zu beweisen.

Es ist bemerkenswert, dass im Yilunwen neben wissenschaftlichen Fakten auch Aussprüche berühmter Personen, Anekdoten, Sprichwörter usw. als überzeugende Argumente gelten. In der Tat ist das Zitieren von Sprichwörtern generell ein prominentes Merkmal der modernen chinesischen Rhetorik (Liao und Chen, 2009; Wu, 2019). Die Fähigkeit, in der richtigen Situation adäquate Sprichwörter oder Redewendungen zu finden, wird im chinesischen Sprachraum sehr geschätzt (Chen, 2017c).

Gliederung eines Yilunwen

Während „Ba-Gu-Wen“ und „Qi-Cheng-Zhuan-He“ die wichtigsten rhetorischen Strukturen im alten Chinesischen sind, gilt im modernen Chinesisch die Struktur des dreiteiligen Aufbaus (三段式论证) als die grundlegende Textstruktur eines Yilunwen (Zhang, 2017; Guo, 2012; Lehker, 1997). Die drei Bestandteile dieser Struktur sind jeweils *Frage stellen* (提出问题), *Problem analysieren* (分析问题) und *Problem lösen* (解决问题), was auch oft als *zusammenfassen* (总), *zerlegen* (分), und *zusammenfassen* (总) oder *Einleitung* (引论), *Hauptteil* (本论) und *Schluss* (结论) bezeichnet wird (Liu, 2005).

• Einleitung

Die Einleitung eines Yilunwen beschäftigt sich hauptsächlich mit der Frage „Worum geht es in diesem Text?“. Die Hauptaufgabe des Einleitungsteils besteht darin, die Leser/-innen mit dem zu behandelnden Thema vertraut zu machen und ihnen die zentrale These zu verdeutlichen, um sie auf den Hauptteil, in dem die Analyse und die Argumentation erfolgt, vorzubereiten. Eine gute Einleitung ist der erste Schritt zum Gelingen eines Yilunwen. Es gibt einige rhetorische Methoden, mit denen eine Einleitung verfasst werden kann (Yu, 2014; Xu, 2003; Chen, 2017a). Beispiele sind:

- Direkt auf den Punkt (开门见山): Das Thema wird direkt eingeführt und die zentrale These wird direkt vorgestellt.
- Beispiele zeigen (由此喻彼): Das Thema wird mit einem oder einigen relativ leicht zu verstehenden konkreten Beispiel(en) eingeführt.
- Aussprüche berühmter Personen / Gedichte/ Sprichwörter zitieren (名言诗词引用): Das Thema wird mit Zitaten von berühmten Personen, Gedichten oder Sprichwörtern eingeleitet.
- Hintergrund vorstellen (背景介绍): Der Hintergrund und die Wichtigkeit des Themas wird vorgestellt, damit das Interesse der Leser/-innen an dem Text geweckt werden kann.

• Hauptteil

Der Hauptteil eines Yilunwen dreht sich vorwiegend um die Frage „Warum ist es so?“. Im Hauptteil wird die zentrale These, die in der Einleitung gestellt worden ist, mit Argumenten untermauert. Das Ziel des Hauptteils liegt

darin, die These aussagekräftiger zu machen und die Leser/-innen zu überzeugen. Hierfür sollten die unterstützenden Argumente arrangiert werden. Das Grundprinzip dazu ist die Struktur von „zusammenfassen-zerlegen“ oder „zerlegen-zusammenfassen“. Anders formuliert: die Argumente, die die zentrale These unterstützen, sollten in mehrere Kernpunkte zusammengefasst werden, wobei jeder Kernpunkt aus einigen Teilargumenten besteht. Beim deduktiven Verfahren (zusammenfassen-zerlegen) wird ein Kernpunkt der zu ihm gehörenden Teilargumente vorangestellt, und beim induktiven Verfahren (zerlegen-zusammenfassen) folgt ein Kernpunkt den Teilargumenten. Bezüglich der Anordnung von Argumenten gibt es generell drei Modelle (Zhang, 2017; Wang, 2012; Yu, 2014; Wang, 2016):

- Koordinierender / Paralleler Aufbau (并列/平行结构): die Argumente werden aus verschiedenen Perspektiven parallel dargestellt. Die Reihenfolge dieser Argumente ist gegeneinander austauschbar.
- Sukzessiver / Progressiver Aufbau (层进/递进结构): die Argumente werden Schritt für Schritt fortschreitend präsentiert. Die spezifischen Reihenfolgen sind: vom Äußeren ins Innere (由表及里), vom Seichten in die Tiefe (由浅入深), vom Abstrakten zum Konkreten (由抽象到具体), von der Erscheinung zum Wesen (由现象到本质), vom Besonderen zum Allgemeinen (由个别到一般), usw.
- Kontrastierender Aufbau (正反对照结构): die Argumente werden nach „Pro“ oder „Contra“ angeordnet.

• Schluss

Der Schlussteil eines Yilunwen ist vor allem auf die Frage „Was ist zu tun?“ ausgerichtet. In diesem Teil sollte der Autor/die Autorin die zentrale These, die in der Einleitung dargestellt wurde, nochmal klarstellen, indem er/sie diese zusammenfasst (总结论点) und/oder sublimiert (升华主题). Beim Zusammenfassen bekräftigt der Autor/die Autorin seine/ihre Position in einer präzisen und prägnanten Form. Beim Sublimieren bleibt ein Text dann nicht mehr in der Beschreibung einer Sache an sich stehen, sondern wird auf eine höhere Ebene gehoben, wobei das Motiv des Texts vertieft wird. Die häufigste Vorgehensweise zum Sublimieren besteht darin, ein Problem zu identifizieren und eine entsprechende Lösung vorzuschlagen, oder die Lebensweisheit hinter einem Ereignis zu entdecken und einen Appell zu erteilen (Yu, 2014; Guo,

2012). Nach Liu (1999) und Skiba (2009) gilt es beim Verfassen des Schlussteils zweierlei zu vermeiden: a) „Ein vorschneller Rückzug der Soldaten (草率收兵)“ - Man soll die Soldaten nicht vorschnell zurückziehen, bevor der Kampf beendet worden ist. Dies bedeutet, dass der Autor/die Autorin den Text nicht beenden sollte, bevor eine ausreichende Begründung vorgenommen und die These klar dargestellt wurde. (2) „Beine auf eine Schlange zeichnen (画蛇添足)“ - Man soll nicht einer schön gemalten Schlange Füße hinzufügen. Das heißt, dass der Autor/die Autorin im Schlussteil keine neuen Fragen oder Ungewissheiten ansprechen sollte.

Rhetorische Stilmittel

Stilistisch gesehen sollte ein Yilunwen sowohl rational als auch emotional dargestellt werden, wodurch der Text dann neben Überzeugungskraft (说服力) auch Anziehungskraft (感染力) (Skiba, 2009; Guo, 2012; Yu, 2014) gewinnen soll. Typische rhetorische Mittel sind (Yu, 2014; Chen, 2017a; Wang, 2012; Guo, 2012):

- Parallelismus (排比): Die Verwendung von Parallelismus kann den Schwung, den Rhythmus und die Überzeugungskraft verstärken.
- Metapher (比喻) / Personifikation (比拟): Die Verwendung von Metaphern oder Personifikationen kann dabei helfen, abstrakte Dinge anschaulich zu beschreiben und schwer nachvollziehbare Dinge leicht verständlich zu machen.
- Zitat (引用): Durch das Zitieren von Aussprüchen berühmter Personen, Redewendungen, Sprichwörter usw. kann der Autor/die Autorin seine/ihre literarischen Fähigkeiten sowie seine/ihre Gelehrsamkeit demonstrieren und die Überzeugungskraft sowie die Anziehungskraft des Texts erhöhen.
- Fragestellungen (设问/反问): Die Verwendung von Fragen kann dazu beitragen, die Aufmerksamkeit der Leser/-innen zu fesseln und sie zum Nachdenken anzuregen. Die Fragestellungen können auch in Form von rhetorischen Fragen oder Dialektik dargestellt werden.
- Hyperbel (夸张): Die Verwendung von Hyperbeln kann die Besonderheiten der zu beschreibenden Dinge deutlicher hervorheben und die Anziehungskraft des Texts verstärken.

- Kontrast (对比): Die Verwendung von Kontrastieren dient dazu, die verschiedenen Seiten einer Sache besser aufzuzeigen.

In einem Yilunwen kann eine Kombination unterschiedlicher rhetorischer Mittel verwendet werden, damit der Text anschaulicher und/oder überzeugender wird.

Beispiel

Im Folgenden handelt es sich um einen Yilunwen, der von einem chinesischen Schüler zur Universitätsaufnahmeprüfung 2016 in Shanghai geschrieben wurde. Wegen seiner „klaren Struktur“ und „schönen rhetorischen Darstellung“ wird dieser Text oft als Musteraufsatz für andere Schüler gezeigt (Cui, 2016; Wang, 2016). Thematisch geht es in diesem Yilunwen um das Phänomen der „Beurteilung des Lebens von anderen Menschen“.¹¹

莫让„评价“成为„绑架“

《孟子》有言：“子路人告之以有过则喜。”这就是成语“闻过则喜”的由来，它体现了子路宽广真诚的胸怀。人本来就是社会动物，我们需要他人的评价来更好地看清、改善自己。随着科技的发展，以微博、微信为代表的社交媒体几乎让每一个人的生活都暴露在他人的评价之中。我们更容易，也更频繁地对他人的生活指指点点。殊不知，这样的“评价”会演变成无形的“绑架”。

看见开豪车的年轻女子，有人评价“傍大款的”；看见朋友圈里有人晒出度假美景照片，有人评价“炫富”；看见公交车上不让座的上班族，有人评价“没有公德心”……多少人在还没有弄清事实真相时便妄加评价，多少人打着“评价他人生活”的旗号窥探乃至侵犯他人的隐私，又有多少人因为这种评价而受到伤害，无辜却遭受“道德绑架”？人们心中早已有之的成见是这种评价的根本由来，而互联网的匿名本质则成了助推器，让心怀不满者、嫌贫爱富者、爱管闲事者、唯恐天

¹¹Die Aufgabestellung lautet: Mit der Entwicklung der modernen Gesellschaft ist das Leben der Menschen für die Öffentlichkeit leichter zugänglich. Es ist somit immer üblicher geworden, das Leben der anderen zu beurteilen. Diese Beurteilungen beeinflussen auch immer mehr den Einzelnen und die ganze Gesellschaft. Menschen haben unterschiedliche Meinungen zu diesem Phänomen der „Beurteilung des Lebens von anderen Menschen“. Bitte schreiben Sie einen Aufsatz dazu und teilen Sie Ihre Gedanken zu diesem Phänomen mit. Anforderungen: (1) Verfassen Sie einen Titel; (2) Nicht weniger als 800 Wörter. (随着现代社会的发展,人们的生活更容易进入大众视野,评价他人生活变得越来越常见,这些评价对个人和社会的影响也越来越大。人们对„评价他人的生活“这种现象的看法不尽相同,请对此写一篇文章,谈谈你对这种现象的思考。要求:(1)自拟题目;(2)不少于800字。)

下不乱者得以肆无忌惮且不负责任地评价他人的生活，乃至对其妄加揣测，甚而给给被评价者带来困扰痛苦。当被评价者为了消弭此种困扰痛苦而不得不迎合评价者，这样的评价不就成了名副其实的绑架了吗？

孔子曰：“见贤思齐焉，见不贤而内自省也。”面对这种社会困境，也许思齐与自省是比评价更智慧的处理方式。

杨绛先生在《丙午丁未年纪事》中回忆了十年浩劫里自己生活的改变。出人意料的是，她非但没有指责批判那些曾迫害她的红卫兵们，而是称他们为“披着狼皮的羊”，她在反思，如果是自己，是否也会做出此等疯狂的行径？在《老王》中，她没有去猜测老王为何瞎了一只眼，也不去评价他的生活，而是捕捉到了老王身上闪耀的人性光辉，更为自己的“多吃多占”感到愧怍。她见贤思齐，见不贤而自省，在冷眼观察他人的生活之后，将判断与评价留在心底，给他人的生活留出空间——这空间就是尊重。

没有尊重的评价，无异于绑架，与其如此，不如回归沉默。这沉默不代表漠不关心，也不是袖手旁观的同义词，而是把解释、定义、演绎生活的权利交还到每个人自己手中，只保留思考与体悟，而后方能思齐与自省。

新的时代已经到来。在这个时代，我们更需要一份自由的空间和对个体存在价值的尊重；在这个时代，我们更应该重新品味老子所说的“无为”之境界；在这个时代，我们更渴望他人久违的、会心的、智慧的沉默；在这个时代，我们奔走，我们呼号：莫让评价成为绑架。

Übersetzung¹²

Lass die „Beurteilung“ nicht zur „Entführung“ werden

- 1 Im Mencius¹³ heißt es: „Als man Zilu¹⁴ von seinen Fehlern erzählte, war er sehr
- 2 erfreut“. Dies ist die Herkunft der Redewendung „Froh über die Kritik anderer
- 3 sein“ und spiegelt Zilus Großzügigkeit und Aufrichtigkeit wider. Menschen sind
- 4 von Natur aus soziale Tiere. Wir brauchen die Beurteilungen von anderen, um uns
- 5 selbst näher zu erkennen und zu verbessern. Mit der Entwicklung der Technologie

¹²Diese Übersetzung versucht, die rhetorischen Mittel des Originaltextes beizubehalten, damit der Beispieltext möglichst vollständig präsentiert werden kann. Aus diesem Grund kann es einige ungewöhnlichen Formulierungen geben.

¹³Mencius oder Mengzi (372 v. Chr - 289 v. Chr) war der bedeutendste Nachfolger des Konfuzius. Er reformierte die konfuzianische Philosophie und entwickelte sie weiter. Mencius wird nach Konfuzius als der zweite Patriarch des Konfuzianismus angesehen. Das Werk, das seine Gedanken zusammenfasst, ist als Mencius bekannt.

¹⁴Zilu (542 v. Chr. - 480 v. Chr.) war einer der berühmtesten Schüler von Konfuzius.

6 haben die sozialen Medien, repräsentiert durch Weibo und WeChat, das Leben
7 fast jeder Person den Beurteilungen von anderen ausgesetzt. Es ist einfacher und
8 häufiger für uns, mit dem Finger auf das Leben anderer zu zeigen. Jedoch kann
9 eine solche „Beurteilung“ zu einer unsichtbaren „Entführung“ werden.

10 Wenn eine junge Frau ein Luxusauto fährt, sagen manche Leute, sie sei ein „Gold-
11 digger“; Wenn jemand in den sozialen Medien Bilder von einem schönen Urlaub
12 postet, sagen manche Leute, dass er „seinen Reichtum zur Schau stellt“; Wenn ein
13 Pendler im Bus seinen Sitzplatz nicht für Senioren freigibt, sagen manche Leute,
14 er habe „keinen öffentlichen Anstand“... Wie viele Menschen urteilen, bevor sie
15 die Wahrheit kennen? Wie viele Menschen schnüffeln herum oder dringen sogar
16 in die Privatsphäre anderer ein, unter dem Vorwand „das Leben von anderen zu
17 beurteilen“? Wie viele Menschen werden aufgrund solcher Beurteilung verletzt und
18 leiden unschuldig unter einer „moralischen Entführung“? Die bereits bestehenden
19 Stereotypen sind Wurzel solcher Beurteilungen. Die Anonymität des Internets ist
20 ein Verstärker, der es den Unzufriedenen, den Versnobten, den Schnüfflern und den
21 Verängstigten erlaubt, das Leben anderer unverantwortlich zu beurteilen, über es
22 zu tratschen, und andere Personen zu verletzen. Wenn die zu beurteilte Person dem
23 Beurteiler nachgeben muss, um solche Schmerzen und Ängste zu beseitigen, wird
24 eine solche Beurteilung dann nicht zu einer Entführung?

25 Konfuzius sprach: „Wenn du einen weisen Mann erblickst, eifere ihn nach. Wenn
26 du einen törichten Mann erblickst, prüfe dich selbst.“ Das Lernen von den Weisen
27 und das Nachdenken über sich selbst sind vielleicht ein besserer Weg, mit dem
28 gesellschaftlichen Problem umzugehen, als das Beurteilen.

29 Yang Jiang¹⁵ erinnert sich in ihrem Werk „Die Chroniken von Bing Wu Ding
30 Wei“¹⁶ an die Veränderungen in ihrem Leben während der zehnjährigen Katastro-
31 phe¹⁷. Erstaunlicherweise beschuldigt und tadelt sie nicht die Rotgardisten, die sie
32 verfolgt haben, sondern nennt sie „Schafe im Wolfspelz“. Yang denkt über sich
33 selbst nach, ob sie wohl die gleichen verrückten Dinge getan hätte, wenn sie an der
34 Stelle der Rotgardisten gewesen wäre. In ihrem Werk „Lao Wang“ tratscht sie nicht
35 darüber, warum Lao Wang auf einem Auge blind ist, und sie urteilt auch nicht über
36 sein Leben. Stattdessen fängt sie das Licht der Menschlichkeit in Lao Wang ein und

¹⁵Yang Jiang (1911-2016) war eine sehr renommierte chinesische Schriftstellerin und Übersetzerin

¹⁶In der Prosa „Die Chroniken von Bing Wu Ding Wei“ handelt es sich hauptsächlich um die Erleb-
nisse der Autorin während der chinesischen Kulturrevolution. „Bing Wu Ding Wei“ bezeichnet
das Jahr 1966.

¹⁷„Die zehnjährigen Katastrophe“ steht für die chinesische Kulturrevolution (1966-1976).

37 schämt sich für ihre Habsucht. YANG Jiang lernt von den Weisen und denkt über
38 sich selbst nach, wenn sie das Untugendhafte sieht. Nach einer neutralen Beobach-
39 tung behielt sie ihre Beurteilungen im Herzen und gibt der Freiheit des Lebens von
40 anderen einen Raum - dieser Raum ist Respekt.

41 Eine Beurteilung ohne Respekt ist gleichbedeutend mit einer Entführung. Des-
42 halb sollten wir eher zur Schweigsamkeit zurückkehren. Schweigen bedeutet weder
43 Gleichgültigkeit noch Untätigkeit, sondern gibt jeder Person das Recht zurück, das
44 eigene Leben zu interpretieren, zu definieren und durchzuführen. Nur so können
45 wir erst von den Weisen lernen und über uns selbst nachdenken.

46 Es ist eine neue Ära angebrochen. In dieser Ära brauchen wir einen Raum für
47 Freiheit und den Respekt für individuelle Werte; In dieser Ära sollten wir das
48 Konzept „Wu Wei“¹⁸ von Laozi¹⁹ wieder aufgreifen; In dieser Ära ersehnen wir das
49 lang vermisste, herzliche und weise Schweigen; In dieser Ära rufen wir dazu auf:
50 Lass die Beurteilung nicht zur Entführung werden.

Der vorstehende Aufsatz ist ein sehr typisches Beispiel für einen Yilunwen. In Bezug auf die rhetorische Struktur ist dieser Beispieltext eher progressiv aufgebaut. Die zentrale These des Autors/der Autorin (eine Beurteilung kann zu einer Entführung werden) wird im Titel und im ersten Abschnitt [*Zeilen 1-9*] direkt genannt. Im zweiten Abschnitt (*Zeilen 10-24*) zeigt der Autor/die Autorin mehrere konkrete Beispiele, um näher zu erklären, in welchen Fällen eine Beurteilung zu einer Entführung werden kann. Im dritten Abschnitt (*Zeilen 25-28*) zitiert der Autor/die Autorin Konfuzius und argumentiert, dass man von den Weisen lernen und über sich selbst nachdenken sollte, statt andere zu beurteilen. Im vierten (*Zeilen 29-40*) und fünften Abschnitt (*Zeilen 41-45*) argumentiert der Autor/die Autorin am Beispiel der berühmten Schriftstellerin YANG Jiang, warum er/sie diese Vorgehensweise für gut hält und was dazu genau getan werden sollte. Im letzten Abschnitt (*Zeilen 46-50*) fasst der Autor/die Autorin den gesamten Text zusammen und sublimiert ihn durch einen Handlungsaufruf. Außerdem wird die zentrale These ganz am Ende nochmal betont, wodurch ein Echo auf den Anfang und das Ende erzielt wird. Im Hinblick auf die rhetorischen Mittel verwendet der Autor/die Autorin mehrmals Parallelismus (z. B.: die drei „Wenn“-Sätze und die drei „Wie viele Menschen“-Sätze im zweiten Abschnitt), rhetorische Frage (z. B.: „Wenn die zu beurteilende Person

¹⁸ „Wu Wei“ ist ein taoistischer Begriff und wird als „Nichtstun“ bezeichnet.

¹⁹Laozi gilt als der Begründer des Taoismus.

dem Beurteiler nachgeben muss, um solche Schmerzen und Ängste zu beseitigen, wird eine solche Beurteilung dann nicht zu einer Entführung?“), Zitate (z. B.: das Zitieren von Konfuzius), Metaphern (z. B.: Der Autor/die Autorin beschreibt eine Beurteilung als eine unsichtbare Entführung) usw. In einer Rezension dieses Yilunwen kommentiert Wang (2016), dass die reichhaltigen rhetorischen Mittel, die in diesem Aufsatz verwendet wurden, erheblich zur Überzeugungskraft und Anschaulichkeit beitragen.

Zwischenfazit

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass bei einem modernen chinesischen argumentativen Text (Yilunwen) auch sehr großer Wert auf eine klare Struktur, eine direkte Darlegung der zentralen These sowie eine überzeugende Argumentation gelegt wird. Dies weist Unterschiede zu den traditionellen Strukturen Qi-Cheng-Zhuan-He und Ba-Gu-Wen sowie zu Kaplans Forschungsergebnis auf (Kaplan, 1966, 1968), nach dem die chinesische Textstruktur zyklisch und indirekt ist. Zu aussagekräftigen Argumenten gehören neben wissenschaftlichen Fakten auch Aussprüche oder konkrete Beispiele berühmter Personen, Anekdoten und Legenden, Sprichwörter usw. Bezüglich rhetorischer Mittel gelten Parallelismus, Metapher, Zitat, Hyperbel usw. als gute Möglichkeiten, die die Überzeugungskraft und Anschaulichkeit des Textes verstärken können.

2.2.4 Schreibkonventionen deutscher argumentativer Texte

Die Darstellung der Schreibkonventionen deutscher argumentativer Texte basiert hauptsächlich auf der Vorarbeit von Skiba (2009), den schulischen Lehrwerken *Erörterung Deutsch* (Gigl, 2009) *Argumentieren, Erörtern und Debattieren* (Glitza, 2015) sowie *Blickfeld Deutsch Oberstufe* (Mettenleiter und Knöbl, 2003), und Beiträgen aus online-Schreibhilfematerialien.

Deutsche argumentative Texte umfassen im weiteren Sinne alle schriftlichen Textsorten, die Begründungen beschreiben, oder anders ausgedrückt, in denen argumentiert werden muss (Becker-Mrotzek et al., 2014). Beispiele für solche Texte sind Kommentare, Leserbriefe, Beschwerden, Reklamation, Bittbriefe, Anträge und Rezensionen. Im engeren Sinne bezieht sich ein deutscher argumentativer Text speziell auf die Texte, in denen der Autor/die Autorin seine/ihre Stellungnahme zu einem strittigen Problem, einem Sachverhalt oder einer Fragestellung darstellt und sich

mit nachvollziehbaren Argumenten auseinandersetzt (Haueis, 2006; Skiba, 2009). Ein argumentativer Text dieser Art wird im deutschen Diskurs auch oft Erörterung genannt. Die zu untersuchenden argumentativen Texte der vorliegenden Studie sind in diesem Sinne Erörterungstexte.

Schulischen Lehrwerken sowie Vorarbeiten (Gigl, 2009; Glitza, 2015; Skiba, 2009; Mettenleiter und Knöbl, 2003) zufolge gibt es verschiedene prototypische Erörterungsformen. Grundsätzlich lassen sich diese in vier Arten kategorisieren: Problemerkörterung, Texterörterung, Sacherörterung, und literarische Erörterung.

- **Problemerkörterung:** Die Problemerkörterung ist eine schriftliche Auseinandersetzung mit einem kontroversen Thema. In ihr wird der Autor/die Autorin angewiesen, unterschiedliche Standpunkte und Positionen gegeneinander abzuwiegen, Argumente gegenüberzustellen, um im Anschluss daran ein eigenes nachvollziehbares Urteil zu fällen. Das zu erörternde Problem ist als Entscheidungsfrage, Ergänzungsfrage oder Aussage formuliert, z. B. *Soll das Wahlalter in der Bundesrepublik Deutschland auf 16 Jahre gesenkt werden?* (Gigl, 2009) oder *Der Feminismus hat den Frauen mehr geschadet als genutzt.* (Reznicek et al., 2012).
- **Texterörterung:** Bei der Texterörterung stehen die Analyse eines vorgegebenen Textes und die eigene Stellungnahme dazu im Mittelpunkt. In der Regel wird einer Texterörterung ein Sachtext, z. B. aus einer Zeitung, zugrunde gelegt.
- **Sacherörterung:** In der Sacherörterung befasst sich der Autor/die Autorin ausführlich mit den in einem Thema enthaltenen Problemen. Zu diesen Problemen werden Thesen entwickelt, erläutert, die Vor- und Nachteile der Thesen aufgezeigt und mögliche Lösungen verdeutlicht. Gegenstand einer Sacherörterung ist eine Sachfrage. Ein Beispiel für die Formulierung des Themas kann sein: *Wie könnte eine primär schülerbezogene Unterrichtsgestaltung aussehen?* (Glitza, 2015).
- **Literarische Erörterung:** Die literarische Erörterung ist eine Auseinandersetzung mit einem literarischen Thema. Oft geht es darum, ein literarisches Werk (z. B. einen Roman oder ein Drama) zu analysieren, es dann als Einstieg in die Problematik zu nützen und anschließend das Problem erörternd darzulegen. Ein Beispiel für eine Aufgabestellung ist: *Der Literaturkritiker Günter*

Zehm hält die Figur der Katharina Blum für idealisiert und unglaubwürdig. Diskutieren Sie diese Sichtweise der Titelfigur aus Heinrich Bölls Erzählung „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“. (Gigl, 2009). Die literarische Erörterung setzt grundsätzlich die genaue Kenntnis eines oder mehrerer Werke voraus, obwohl Textauszüge der Werke manchmal vorgegeben sind.

Jede Art der Erörterung hat eigene Eigenschaften und erfordert eine differenzierte Vertextungsstrategie. Allerdings besteht das Ziel einer Erörterung immer darin, sich selbst Klarheit über eine Problematik zu verschaffen und Argumente so darzulegen, dass man andere dadurch überzeugen kann (Gigl, 2009).

Die argumentativen Texte, die in die vorliegende Studie einbezogen werden, sind genauer gesagt Problemerkörterungen. Definitionsgemäß können Yilunwen als Problemerkörterungen eingestuft werden, denn bei Yilunwen geht es ebenfalls hauptsächlich um die Auseinandersetzung mit einem kontroversen Thema. Daher liegt der Fokus in der Folge zunächst vorwiegend auf den Schreibkonventionen der Problemerkörterung, die dann anschließend mit denen des Yilunwen verglichen werden.

Elemente einer Erörterung

Skiba (2009) zufolge sind „These“ und „Argumentation“ die wichtigsten Elemente einer Erörterung.

- **These:** Als These gilt die Meinung, die man selbst vertritt (Mettenleiter und Knöbl, 2003). Schurf und Wagner (2004) und Glitza (2015) unterscheiden mögliche Formen einer These als Behauptungen (z. B. *Männer sind klüger als Frauen*), Feststellung (z. B. *Computer sind heutzutage nicht mehr wegzudenken*), Empfehlungen (z. B. *Dem Umweltschutz zuliebe sollten die Menschen auf die Nutzung von privaten Autos verzichten.*) und Forderungen (z. B. *Dem Umweltschutz zuliebe müssen die Menschen auf die Nutzung von privaten Autos verzichten!*). Die Gültigkeit einer These ist keineswegs selbstverständlich. Die These muss argumentiert werden.
- **Argumentation:** Argumentation dient als Begründung und Rechtfertigung der aufgestellten These. Der wichtigste Baustein der Argumentation ist das Argument. Ein überzeugendes Argument sollte stichhaltig, überprüfbar und allgemein akzeptiert sein (Glitza, 2015). Entsprechend diesem Prinzip können folgende Argumente in einer Erörterung verwendet werden²⁰ (Gigl, 2009;

²⁰Die Beispiele stammen aus Gigl (2009).

Glitza, 2015; Skiba, 2009; Häring und Schurf, 2001).

- **Praxisargument:** Verweis auf überprüfbare Tatsachen oder Beobachtungen. Beispiel: *Für Schüler, die den Umgang mit dem Computer im Unterricht eingeübt haben, ist es im Studium und im Berufsleben eine Selbstverständlichkeit, damit zu arbeiten.*
- **Normatives Argument:** Berufung auf allgemein akzeptierte Wertmaßstäbe und Verhaltensgrundsätze. Beispiel: *Die private Nutzung des Internets, z. B. Chat und E-Mail, ist in vielen Firmen verboten. Hier Zurückhaltung zu üben, muss auch schon in der Schule eingeübt werden.*
- **Autoritätsargument:** Berufung auf Aufsaen von Fachleuten, Statistiken, wissenschaftliche Beiträge usw. Beispiel: *Nach Aussagen von Professoren ist es für viele Studenten inzwischen eine Selbstverständlichkeit, Informationen aus dem Internet abzurufen.*
- **Analogisierendes Argument:** Heranziehen eines vergleichbaren Sachverhalts oder Rückschlüsse aus allgemein bekannten Tatsachen. Beispiel: *Es kann aus der besten Verfilmung nichts werden, wenn jeder Schauspieler die Hauptrolle besetzen möchte und dabei nur an sich selbst denkt. Dies gilt auch für Meinungsverschiedenheiten.*
- **Evidenzargument:** Anführung einleuchtender Erfahrungen. Beispiel: *Die allgemeine Erfahrung zeigt, dass junge Menschen weniger Scheu haben, am Computer zu arbeiten, als ältere.*

Die Darstellung von Argumenten sollte stets objektiv und sachlich bleiben, denn nur dann können die Überzeugungskraft und die Aussagekraft der Argumentation erzielt werden. Skiba (2009) zufolge soll eine Erörterung die Vernunft ansprechen, folglich gelten Argumente, die das Gefühl der Leser/-innen ansprechen, allgemein als unredlich, da sie die Leser/-innen nicht überzeugen, sondern überreden und manipulieren wollen. Auch Argumente, die auf persönliche Erlebnisse verweisen oder den Einzelfall betreffen, werden nur als Scheinargumente betrachtet, da sie keine allgemeine Gültigkeit aufweisen (Glitza, 2015). Darüber hinaus machen Häring und Schurf (2001) darauf aufmerksam, dass bei der Verwendung von normativen Argumenten Zurückhaltung geboten ist, weil es in einer pluralistischen Gesellschaft generell unterschiedliche Wertmaßstäbe gibt.

Um die Argumentation anschaulicher und überzeugender zu gestalten, können neben Argumenten auch zusätzlich Beispiele angeführt werden. Jedoch sollte immer darauf geachtet werden, dass die Beispiele nachvollziehbar und verständlich sind. Beispiele aus dem Bereich der Familie oder des Freundeskreises (z. B.: *Auch meine Tante hat schon erlebt, dass...*) stehen oft für singuläre Ereignisse und sind für die Leser/-innen meist nicht überzeugend (Gigl, 2009; Glitza, 2015; Mettenleiter und Knöbl, 2003).

Besonders zu erwähnen ist, dass im Vergleich zum chinesischen Yilunwen, Sprichwörter, Redewendungen und Aussprüche berühmter Personen in der deutschen Kulturgemeinschaft nicht als überzeugende Begründung betrachtet werden (Fluck, 1990; Lehker, 1997; Günthner, 2001; Chen, 2017c). Sie sind weder als Argument noch als Beispiel für eine Erörterung geeignet. Günthner (2001) warnt für einen guten Text geradezu vor einem solchen Gebrauch, weil die Wahrheit, die in den Sprichwörtern verpackt wird, generell als zeitlich, bedingt, zufällig und spezifisch gilt. Basierend auf der Analyse von fünf deutschen Lehrwerken fasst Chen (2017c) zusammen, dass aber die einzige Einsatzmöglichkeit von Sprichwörtern und Redewendungen in einer Erörterung im Einleitungsteil zur Themeneröffnung besteht.

Gliederung einer Erörterung

Ähnlich wie Yilunwen ist für jede Erörterung auch der dreiteilige strukturierte Aufbau Einleitung-Hauptteil-Schluss erforderlich.

- **Einleitung:**

Die Einleitung einer Erörterung übernimmt neben der anführenden Funktion, die Leser/-innen mit dem Thema vertraut zu machen und die Hintergründe sowie Problematik des Themas einzuführen, vor allem die Funktion, das Interesse der Leser/-innen zu wecken und sie zum Weiterlesen zu motivieren (Skiba, 2009; Trabitsch, 2002; Fix und Felder, 2006; Glitza, 2015). Im Gegensatz zum Yilunwen macht es eine Erörterung nicht zur Aufgabe der Einleitung, den Standpunkt des Autors/der Autorin und die zentrale These des Textes direkt zu verdeutlichen. Es wird sogar gewarnt, unbedingt zu beachten, dass keine Gedanken in der Einleitung angeführt werden, die in den Hauptteil der Erörterung gehören (Gigl, 2009; Glitza, 2015).

Mögliche Textanfänge einer Erörterung sind (Glitzka, 2015; Skiba, 2009; Fix und Felder, 2006) :

- Eine Begriffserklärung
- Ein aktuelles Ereignis
- Eine Statistik oder anderes Zahlenmaterial
- Ein paralleles, vergleichbares Thema
- Historische Bezüge
- Eine (rhetorische) Frage
- Ein Zitat, eine Redewendung, ein Sprichwort, ein Slogan, ein Lied, ein Film oder ein Buch

Mit den obengenannten „Knallern“ allein ist eine Einleitung aber noch nicht vollständig. Eine Einleitung sollte darüber hinaus auch eine Überleitung zum Hauptteil enthalten. Dabei wird das Problem des zu diskutierenden Themas umrissen und die Themenstellung möglichst präzise und deutlich formuliert.

• **Hauptteil**

In Hauptteil werden Argumente aufgeführt. Der strukturelle Aufbau des Hauptteils umfasst vor allem zwei Aspekte: a) wie ein Argument konstruiert ist und b) wie verschiedene Argumente angeordnet sind.

Die interne Struktur eines Arguments setzt sich aus drei Teilen zusammen: *Behauptung*, *Begründung/Beleg* und *Beispiel* (Rösch, 2019): a) In *Behauptung* wird eine These des Autors/der Autorin aufgestellt. b) In *Begründung/Beleg* wird mittels stützender Belege erklärt, warum der Autor/die Autorin diese Ansicht vertritt. Und c) in *Beispiel* wird ein konkret formuliertes Beispiel gezeigt, um die Begründung zu veranschaulichen. Es folgt ein Beispiel für ein vollständiges Argument:

- (4) Islamunterricht sollte in deutschen Schulen eingeführt werden,] *Behauptung*

denn die Zahl muslimischer Kinder an deutschen Schulen ist in den letzten Jahren stark gestiegen. Für sie gibt es kein Angebot an Religionsunterricht, sondern sie können nur den Ethikunterricht besuchen. Daher haben sie keine Wahlmöglichkeiten wie die christlichen Schülerinnen und Schüler. } *Begründung*

In manchen Schulen Frankfurts ist beispielsweise die Zahl der
Muslime so hoch, dass fast ausschließlich muslimische Schüle-
rinnen und Schüler den Ethikunterricht besuchen. } Beispiel

(Beispiel aus dem Lehrwerk *Leben leben 3* (Rösch, 2019: 90))

Die Anordnung von Argumenten richtet sich nach der Art der Erörterung sowie nach dem zu diskutierenden Thema, das entweder unstrittig oder kontrovers ist. Grundsätzlich lassen sich Argumente in den zwei Grundformen der linearen und der dialektischen Gliederung darstellen (Gigl, 2009; Glitza, 2015; Skiba, 2009; Schurf und Wagner, 2004; Mettenleiter und Knöbl, 2003). Ein Überblick über die Gliederungen wird durch Abb. 2.5 ermöglicht.

- **Linearer Aufbau:** Der lineare Aufbau (s. Abb. 2.5(a)) wird eingesetzt, wenn der zu diskutierende Sachverhalt unstrittig ist. Die Aussage wird nicht angezweifelt, sondern es wird nach Argumenten gesucht, die die Aussage stützen. Die Argumente sollten nach Wichtigkeit geordnet werden. Das stärkste Argument kommt dabei zuletzt. Oft wird die Frage in einer Ergänzungsfrage gestellt, z. B.: *Welche Ursachen führen Ihrer Meinung nach dazu, dass Jugendliche zu Drogen greifen?* (Gigl, 2009).
- **Dialektischer Aufbau:** Eine Erörterung sollte dialektisch gliedert werden, wenn das zu diskutierende Thema kontrovers und strittig ist. Dabei sollten unterschiedliche Ansichten (Pro- und Contra / These und Antithese) zu dem Thema erläutert werden. Oft wird die Aufgabestellung in einer Entscheidungsfrage dargestellt, z. B. *Ist es sinnvoll, Drogen zu verbieten?* (Gigl, 2009). Es gibt zwei Optionen, wie eine Erörterung dialektisch aufgebaut werden kann.

Nach dem *Sanduhr-Prinzip* (s. Abb. 2.5(b)) werden die Argumente für und gegen die Position des Autors/der Autorin jeweils nacheinander angeführt. Damit die Überzeugungskraft verstärkt wird, wird die Argumentation zuerst mit dem stärksten Gegenargument begonnen und schreitet dann bis zum schwächsten fort. Anschließend dreht sich die Argumentation: die Eigenthesen des Autors/der Autorin sollten vom schwächsten zum stärksten Argument geordnet werden. Nach dem *Ping-Pong-Prinzip* (s. Abb. 2.5(c)) werden die Argumente für und gegen die Position des Autors/der Autorin abwechselnd aufgeführt. Die wichtigste These kommt zuletzt.

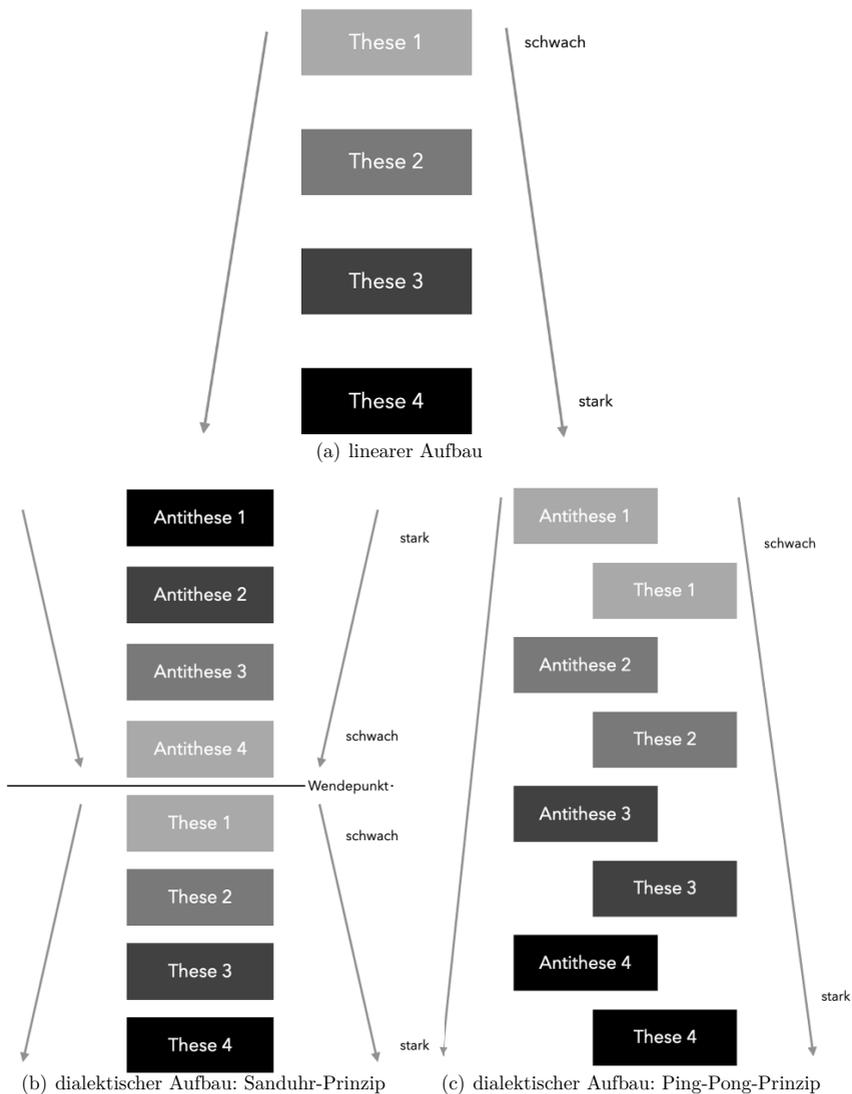


Abb. 2.5: Die grafische Darstellung der linearen und der dialektischen Gliederung. Der Inhalt stützt sich auf die präskriptiven Ansätze aus [Glitzka \(2015\)](#), [Schurf und Wagner \(2004\)](#) und [Mettenleiter und Knöbl \(2003\)](#)

- **Schluss**

Im Schlussteil einer Erörterung werden die zusammengetragenen Argumente kurz und präzise zusammengefasst, abgewogen und beurteilt. Ein Schluss sollte zudem die Themenfrage in der Einleitung nochmal kurz aufgreifen und vor allem die persönliche Position des Autors/der Autorin enthalten, wenn dies die Aufgabestellung ausdrücklich verlangt (Glitza, 2015; Mettenleiter und Knöbl, 2003; Fix und Felder, 2006). Oft sollte die eigene Stellungnahme in einer Synthese dargelegt werden (Gigl, 2009). Der Schluss sollte an die Einleitung anknüpfen und die Ergebnisse aus dem Hauptteil einbeziehen, erlaubt aber auf keinen Fall neue Argumente (Trabitsch, 2002; Skiba, 2009).

Rhetorischer Stil einer Erörterung

Anders als chinesische Yilunwen, deren Darstellung stilistisch sowohl Rationalität als auch Emotionalität verlangt, sollte die sprachlich-stilistische Gestaltung einer Erörterung im Allgemeinen stets sachlich und nüchtern bleiben (Egle, 2019; Gigl, 2009). Unseriöse Argumentationsweisen wie umgangssprachliche Wendungen und erzählende Ausdrucksweise sollte vermieden werden, weil sie die Gefühle und nicht die Vernunft der Leser/-innen ansprechen (Häring und Schurf, 2001; Mettenleiter und Knöbl, 2003; Skiba, 2009).

Darüber hinaus sollte Parataxe vermieden und Hypotaxe verwendet werden, denn dadurch wird die syntaktische Subordination zwischen den Sätzen deutlicher und verständlicher (Gigl, 2009; Glitza, 2015). Zudem sollte der Nominalstil dem Verbalstil vorgezogen werden, weil die Sprache dadurch kürzer und prägnanter wird (Gigl, 2009). Zur Förderung der inhaltlichen Kohärenz des ganzen Textes ist die angemessene Verwendung von Kohäsionsmitteln ebenfalls unerlässlich.

Eine Erörterung sollte überzeugend und informativ aber auch nicht trocken sein (Fix und Felder, 2006; Skiba, 2009). Um den Textanfang interessant zu gestalten und die Leser/-innen somit neugierig zu machen und zum weiteren Lesen zu motivieren, sind im Einleitungsteil deskriptive Sachverhaltsdarstellungen und narrative Schilderungen persönlicher Erfahrungen zulässig (Skiba, 2009; Mettenleiter und Knöbl, 2003; Glitza, 2015). Kurze deskriptive Belege oder narrative Beispiele können auch die Anschaulichkeit und die Lebendigkeit des argumentativen Hauptteils erhöhen (Mettenleiter und Knöbl, 2003).

Beispieltext

Um die obigen Merkmale einer Erörterung anschaulicher darzulegen, wird in diesem Abschnitt ein Beispieltext gezeigt. Diese Erörterung wurde von einer Gymnasiastin im Abiturjahrgang verfasst und wird als ein Musteraufsatz im Lehrwerk *Argumentieren, Erörtern und Debattieren* (Glitz, 2015) präsentiert. Die Themenstellung war: *Lohnt sich das „Spicken“ in Prüfungen?*

Lohnt sich das „Spicken“ in Prüfungen?

1 Von vielen Schülern ist nach Klassenarbeiten und Klausuren zu vernehmen, dass
2 sich einzelne Mitschüler nicht auf ihre gelernten Inhalte verlassen, sondern abge-
3 schrieben hätten: „Robert hat in der heutigen Mathearbeit wieder einmal ‚gespickt‘.
4 Hast du gesehen, dass sein Arm mit Formeln beschrieben war?“ Mit „Spicken“ ist
5 fast jeder Schüler schon einmal konfrontiert worden, insbesondere dann, wenn die
6 bevorstehende Prüfung aussichtslos erschien. Wer seine Eltern einmal fragt, weiß,
7 dass seit Generationen „gespickt“, „geschummelt“, „abgeschrieben“ wird. Ist es
8 jedoch sinnvoll, in Prüfungen zu „spicken“? Lohnt sich das „Spicken“?

9 Vielen Schülern erscheint das Spicken sehr lohnenswert. Es verhilft ihnen dazu,
10 mit wenig Aufwand gute Resultate erreichen zu können. Der Arbeitsaufwand bei
11 der Vorbereitung hängt selbstverständlich vom Umfang des vorzubereitenden Stoffes
12 ab, ist jedoch gering, verglichen mit jenem, den das Auswendiglernen und die
13 Auseinandersetzung mit der Grundstruktur des Lernstoffes erfordert.

14 Vor allem ist es lohnenswert, seinen „Spick“ immer wieder auf den „neuesten
15 Stand zu bringen“, d. h., ihn zu aktualisieren, sei es wegen Platzmangels oder wegen
16 einer Verbesserung der bisherigen Darstellung. Durch das Verkleinern und Um-
17 schreiben des „Spicks“ prägt sich manch schwieriger Lernstoff sehr viel besser ein.

18 Durch den Spick erhöhen sich zumeist das Selbstbewusstsein und das Gefühl
19 der Sicherheit des Schülers, insofern er davon überzeugt ist, dass nichts mehr schief
20 gehen könne. Läuft während der Prüfung wirklich nichts schief, führt ein gutes Prü-
21 fungsergebnis in der Regel dazu, dass der Ehrgeiz des Schülers gesteigert wird: Ist
22 es nicht ein Urbedürfnis des Menschen, sich zu verbessern und sich in der Konkur-
23 renz mit anderen zu behaupten? Dies kann der Schüler mit Hilfe des „Spicks“ tun,
24 indem er zu sich sagt: „Den anderen werde ich es zeigen. Diesmalbin ich optimal
25 vorbereitet!“

26 Andererseits ist aber auch leicht einzusehen, dass ein Spick nicht zu langfristigen
27 Lernerfolgen führt und demnach auch nicht lohnenswert ist. Die Grundstruktur des

28 Lernstoffes wird von den meisten „Spickern“ nicht verstanden, die Inhalte werden
 29 nicht „durchschaut“, die eigentliche Problemstellung der Prüfung nicht erkannt.
 30 Überdies verschwendet der „Spicker“ viel Zeit mit Fragen wie: „Wie soll ich es an-
 31 stellen, dass mich der Lehrer nicht erwischt? Wo ist mein ‚Spick‘ am besten aufge-
 32 hoben?“ In dieser Vorbereitungszeit könnte man sich viel gescheiter und schneller
 33 die Grundstrukturen, Vokabeln und Probleme des Lernstoffes erarbeiten. Damit
 34 hätte man für einen ehrlichen Prüfungserfolg viel getan.

35 Während der Prüfung - so ist zu bedenken - kann ein Schüler, der unredliche
 36 Mittel einsetzt, von Angst und einem schlechten Gewissen geplagt werden. Konzen-
 37 trationsschwächen sind die wahrscheinliche Folge. Zudem fehlt spickenden Schülern
 38 solides Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, wenn sie glauben, gute Resultate er-
 39 schwindeln zu müssen. Im Berufsleben werden solche Schüler Mühe haben, überzeu-
 40 gend zu wirken. Sie werden sich deshalb langfristig auch nicht behaupten können.
 41 Noch wichtiger ist es schließlich, dass man ohne eigenes mühevolleres Lernen auch
 42 nicht erfährt, wie wichtig Arbeitsdisziplin und Verantwortung sind.

43 Wer spickt, kommt vielleicht zu kurzfristigen Erfolgen, aber er setzt sich unnötiger
 44 Angst aus und beweist damit den Lehrern, den Eltern, aber auch sich selbst, dass
 45 er zu wenig Arbeitsdisziplin und Selbstvertrauen hat: Spicken - so ist abschließend
 46 zu resümieren - ist ein Betrug an sich selbst und daher auch nicht lohnenswert.

Dieser Beispielaufsatz beruht strukturell auf einer dialektischen Gliederung, die dem Sanduhr-Prinzip folgt. Da das zu diskutierende Thema kontrovers und strittig ist, ist der Einsatz dieser Struktur in diesem Fall sehr angemessen. In Bezug auf die Einleitung [*Zeilen 1-8*] eröffnet die Autorin das Thema anschaulich mit einem Phänomen, dem im Schulalltag oft begegnet wird. Anschließend leitet die Autorin den Text mit Themenfragen in den Hauptteil über. Die Haltung der Autorin zu diesem Thema wird in der Einleitung nicht dargelegt. Im Hauptteil [*Zeilen 9-42*] geht die Autorin zunächst auf die Perspektiven ein, aus denen sich das Spicken lohnt, und dann auf die Perspektiven, aus denen sich das Spicken nicht lohnt. Wie am Ende des Aufsatzes zu lesen ist, vertritt die Autorin die Meinung, dass Spicken nicht lohnenswert ist. Daher lässt sich auch sagen, dass die Autorin zuerst mit Antithesen und dann mit Thesen argumentiert. Zur Steigerung der Überzeugungskraft der Argumentation werden dabei mehrmals Praxisargumente verwendet. Im Schlussteil [*Zeilen 43-46*] fasst die Autorin die Kernpunkte im Hauptteil zusammen, und bringt anschließend ihre eigene Sicht auf das Thema ein: „Spicken ist ein Betrug an sich

selbst und daher auch nicht lohnenswert“. Hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung ist der Darstellungsstil dieses Aufsatzes objektiv und sachlich. Zudem benutzt die Autorin viele Überleitungen und Kohäsionsmittel, wie z. B. „vor allem“, „andererseits“ und „so ist abschließend zu resümieren...“. Dadurch wird die Struktur klarer und der Inhalt kohärenter.

2.2.5 Yilunwen und Erörterung im Vergleich

Der Vergleich der zwei hoch bewerteten Musteraufsätze macht sehr anschaulich und deutlich, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es zwischen einem chinesischen argumentativen Text (Yilunwen) und einem deutschen argumentativen Text (Erörterung) gibt. Die Aufgabestellung beider Aufsätze greift jeweils ein kontroverses Thema auf: Bei dem einen Thema geht es darum, ob es angemessen ist, das Leben anderer zu bewerten, und bei dem anderen darum, ob das Spicken sich in Prüfungen lohnt. Dies bietet eine gute Vergleichsgrundlage.

In Bezug auf die Textstruktur sind beide Texte aus Einleitung, Hauptteil und Schluss aufgebaut. Jedoch unterscheidet sich der Inhalt der einzelnen Bestandteile voneinander. Im Beispielaufsatz des Yilunwen verdeutlicht der Autor/die Autorin seine/ihre Position direkt im Titel und in der Einleitung. Alle folgenden Argumente sind anschließend um diese zentrale These herum linear aufgebaut. Im Beispieltext der Erörterung hingegen werden zunächst verschiedene Perspektiven diskutiert. Die Meinung der Autorin lässt sich erst am Ende des Aufsatzes finden. Zur Unterstützung der Thesen werden in dem Yilunwen viele Aussprüche und Beispiele berühmter Personen angeführt. Im Vergleich dazu werden in der Erörterung mehrere Praxisargumente verwendet. Im Schlussteil werden zwar in beiden Aufsätzen die im Hauptteil dargestellten Argumente zusammenfasst, aber im Unterschied zur Erörterung erfolgt beim Yilunwen zusätzlich noch ein Handlungsauftrag.

Auch in Hinblick auf den rhetorischen Stil weisen die beiden Beispielaufsätze Unterschiede auf. Während die Erörterung sprachlich stets sachlich und objektiv formuliert wird, werden im Yilunwen Parallelismus, rhetorische Fragen, Metaphern usw. mehrmals eingesetzt. Der Autor/die Autorin des Yilunwen verwendet auch *wir*, was in der Erörterung nicht zu finden ist.

Um einen klaren Überblick über den Vergleich zwischen diesem Yilunwen und der Erörterung zu ermöglichen, werden die jeweils in den Abschnitten 2.2.3 und 2.2.4 dargestellten Merkmale in Tab. 2.3 einander gegenübergestellt.

	Chinesischer argumentativer Text: Yilunwen	Deutscher argumentativer Text: Erörterung
Überzeugende Argumente	<ul style="list-style-type: none"> • Tatsachen: historische Fakten, wissenschaftliche Erkenntnisse, Anekdoten und Legenden, Anspielungen auf Idiome und Redewendungen, konkrete Beispiele oder Ereignisse aus Büchern oder dem Leben bekannter Personen • Theoretische Argumente: wissenschaftliche Lehrsätze, Aussprüche berühmter Personen, Sinnsprüche, Sprichwörter 	<ul style="list-style-type: none"> • Praxisargumente: überprüfbare Tatsachen oder Beobachtungen • Normative Argumente: allgemein akzeptierte Wertmaßstäbe und Verhaltensgrundsätze • Autoritätsargumente: Aussagen von Fachleuten, Statistiken, wissenschaftliche Beiträge • Analogisierende Argumente: vergleichbare Sachverhalte oder Rückschlüsse aus Tatsachen • Evidenzargumente: einleuchtende Erfahrungen
Einleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabe: die Leser/-innen mit dem Thema vertraut machen und die zentrale These (die Meinung des Autors / der Autorin) verdeutlichen • Methoden: direkt auf den Punkt, Beispiele, Aussprüche berühmter Personen, Vorstellung der Hintergründe 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabe: das Interesse der Leser/-innen wecken und zum Weiterlesen motivieren, die Leser/-innen mit dem Thema vertraut machen • Methoden: Begriffserklärung, aktuelle Ereignisse, Statistiken oder Zahlenmaterial, ein vergleichbares Thema, historische Bezüge, (rhetorische) Fragen, Zitate / Redewendungen / Sprichwörter / Lieder / Filme / Bücher
Hauptteil	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabe: Thesen argumentieren • Anordnung der Argumente: Koordinierender / paralleler Aufbau, sukzessiver / progressiver Aufbau, kontrastierender Aufbau 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabe: Thesen argumentieren • Anordnung der Argumente: linearer Aufbau, dialektischer Aufbau (Sanduhr-Prinzip & Ping-Pong-Prinzip)
Schluss	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabe: zusammenfassen und sublimieren / vertiefen 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabe: zusammenfassen und eigene Meinung darlegen
Rhetorik	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel: Überzeugungskraft und emotionale Anziehungskraft • Stil: rational und emotional • Rhetorische Methoden: Parallelismen, Metaphern, Zitate, Fragestellungen, Hyperbeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel: Überzeugungskraft • Stil: sachlich und objektiv • Rhetorische Methoden: Hypotaxen, Nominalstil, Kohäsionsmittel

Tab. 2.3: Überblick über die Merkmale eines Yilunwen und einer Erörterung

2.3 Lernerkorpora und der CIA-Ansatz

Korpora sind wichtige Datengrundlagen in der linguistischen Forschung (Schmidt, 2011; Bubenhofer, 2009). Als einer der vielen Korpusstypen bezeichnen Lernerkorpora speziell die digitalisierten Sammlungen authentischer schriftlicher oder mündlicher Sprachdaten, welche von Lerner/-innen produziert wurden (Granger, 2008; Lüdeling und Walter, 2009). Bei der Erforschung des Zweit- bzw. Fremdspracherwerbs werden immer häufiger systematisch erstellte und gut dokumentierte Lernerkorpora als Datenbasis eingesetzt (Lüdeling und Walter, 2009; Bergmann et al., 2018; Skiba, 2008; Lozano und Mendikoetxea, 2013; Granger, 2008), denn zum einen erlauben sie es, den Kontext einer verwendeten Äußerung mitzubetrachten, zum anderen können sie auch als Datenquelle für kontrastive Untersuchungen und quantitative Vergleiche zu Daten von Muttersprachler/-innen oder von anderen Lernergruppen verwendet werden.

Lernerkorpora dienen nicht nur zur Entdeckung von oberflächennahen linguistischen Auffälligkeiten (wie orthographische Abweichungen oder Wortfrequenz), sondern eignen sich auch für Phänomene, die viel komplexer sind (wie Modifikatoren (Hirschmann, 2015) oder Koselektion (Shadrova, 2020)). Es gibt neben großen Korpora mit Milliarden Tokens auch zahlreiche kleine bis mittelgroße Korpora, die auf bestimmte Fragestellungen und/oder bestimmte Gruppen gezielt erhoben wurden. Für eine lernerkorpusbasierte Untersuchung ist die Datenmenge des eingesetzten Korpus nicht unbedingt ein Maß für die Überzeugungskraft der Forschungsergebnisse. Stattdessen kommt es mehr auf die Sauberkeit von Erstellungsprozessen und die Transparenz sowie Qualität von Annotationsprozessen an (Lüdeling et al., 2021).

In der korpusbasierten Erforschung der Lernaltersprache spielt die Kontrastive Interimsprache²¹ Analyse (*Contrastive Interlanguage Analysis*, Abk. CIA) (Granger, 1996, 2002; Granger et al., 2015) als methodischer Ansatz eine wesentliche Rolle.

Im Rahmen der CIA werden nicht zwei verschiedene Sprachen miteinander in Kontrast gesetzt, sondern Varietäten zwischen L1-Sprecher/-innen und Lerner/-innen einer und derselben Sprache (Granger, 1996). Bisher sind zwei Versionen der CIA entstanden. Diese werden jeweils als CIA (Granger, 1996) und CIA₂ (Granger, 2015) bezeichnet.

²¹Interimsprache (interlanguage [IL]) wird im Kontext des Fremdspracherwerbs als ein spezifisches und dynamisches Sprachsystem verstanden, das von Lerner/-innen einer Fremdsprache im Laufe ihrer Lernprozesse herausgebildet wird (Selinker, 1972; Janý, 2017)

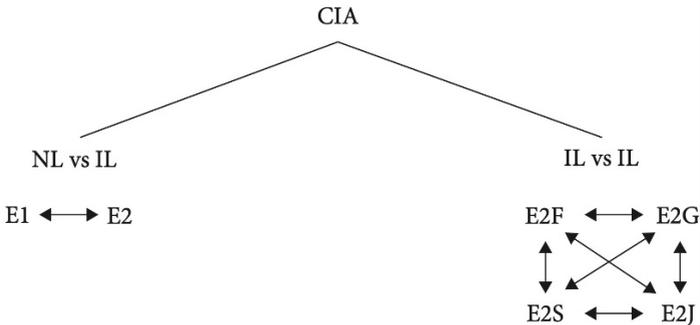


Abb. 2.6: Die Kontrastive Interimsprache Analyse nach (Granger, 1996: 44). Abkürzungen: NL = native language, IL = interlanguage, E1 = Englisch als Muttersprache, E2 = Englisch als Fremdsprache, E2[*] = Englisch als Fremdsprache für Lerner/-innen mit [*] als L1.

Das ursprüngliche Konzept der CIA (die erste Version) erachtet zwei Arten von Vergleichen als besonders sinnvoll und wertvoll:

- Ein Vergleich der Lernersprache mit der Muttersprache (L1 vs. L2)
- Ein Vergleich einer Lernersprache mit anderen Lernersprachen, oder anders ausgedrückt, ein Vergleich zwischen Lerner/-innen mit verschiedenen L1-Hintergründen (L2 vs. L2)

Dies ist in Abb. 2.6 illustriert. Darin stehen NL und IL jeweils für Muttersprache (*native language*) und Interimssprache (*interlanguage*), welche später auch als NS (Muttersprachler/-innen (*native speaker*) vs. NNS (Nichtmuttersprachler/-innen, *non-native speaker*) (Granger, 2002) sowie L1 vs. L2 (fremde/zweite Sprache) (Granger, 2012) bezeichnet werden. Die zwei Vergleichsarten werden am Beispiel von Englisch als Zielsprache dargestellt: Bei dem Vergleichspaar NL vs IL werden Englisch als Muttersprache (E1) und Englisch als Fremdsprache (E2) verglichen; Bei IL vs IL werden Englischlerner/-innen mit L1 Französisch (E2F), Deutsch (E2G), Schwedisch (E2S) und Japanisch (E2J) nebeneinander gestellt.

Seit der Einführung dieses Konzepts wird die CIA von einer großen Anzahl von Studien eingesetzt (Hasselgard und Iohansson, 2011; Ishikawa, 2013; Gilquin, 2008; Kızıl und Kilimci, 2014; Yu, Yu). Granger (2015) zufolge enthält die Website der

*Learner Corpus Association*²² eine Bibliographie mit über tausend Publikationen, von denen die meisten zumindest teilweise auf CIA basieren. Andererseits wird die CIA aber auch kritisiert (Hunston, 2002; Seidlhofer, 2001; Cogo und Dewey, 2012; Yamaguchi, 2019). Dabei werden vor allem zwei Punkte angesprochen, nämlich *Comparative fallacy* und *Norm*. Einige Wissenschaftler/-innen im Bereich des Fremdspracherwerbs argumentieren, dass die Arbeit an Lernaltersprachen durch die Berücksichtigung der Zielsprache ernsthaft beeinträchtigt oder fehlgeleitet werden kann, was auch als *comparative fallacy* (Bley-Vroman, 1983) bezeichnet wird, und dass Interimsprache als ein eigenständiges System betrachtet (Selinker, 1972) sowie mit eigenen Begriffen beschrieben werden sollte (Selinker, 2014). Außerdem behaupten Larsen-Freeman und Long (2014), dass es schwierig ist, IL nicht als mangelhaft zu betrachten, wenn die sprachliche Produktion der L1-Sprecher/-innen als Erfolgskriterium herangezogen wird. Ausgehend von diesem Hintergrund kritisiert zum Beispiel Hunston (2002), dass die CIA die Normen von L1-Sprecher/-innen als Ziele von Lerner/-innen zugrunde legt. Der zweite Kritikpunkt an der CIA richtet sich gegen die Dichotomie von „native“ und „non-native“. Je mehr sich beispielsweise das Englische zu einer internationalen Sprache entwickelt, desto inkonsistenter wird die Klassifizierung seiner Sprecher/-innen in „Muttersprachler/-innen“ und „Nicht-Muttersprachler/-innen“ (Brutt-Griffler und Samimy, 2001). Es stellt sich die Frage, was „nativeness“ überhaupt bedeutet, denn es zu einem schwer fassbaren und umstrittenen Begriff geworden (Granger et al., 2015).

Angesichts dieser Kritikpunkte wurde die CIA₂ entwickelt (Granger, 2015). Diese neue Version fördert den Begriff der „Varietäten“: „Referenzsprachvarietäten (*Reference language varieties, RLV*)“ auf der linken Seite und „Interimssprachvarietäten (*Interlanguage varieties, IV*)“ auf der rechten Seite (s. Abb. 2.7).

Statt „Muttersprache“ wird beim Konzept CIA₂ „Referenzsprache“ verwendet. Der neue Begriff Referenzsprachvarietäten macht deutlich, dass es eine große Anzahl unterschiedlicher Referenzpunkte gibt, mit denen die Lernerdaten verglichen werden können: Der Bezug auf diatypische Variablen (*diatypic variables*) ist für die Vergleichbarkeit von verschiedenen Registern (z. B. akademisches Schreiben, argumentative Texte, Alltagsdialog) unerlässlich. Bei dialektalen Variablen (*dialectal variables*) werden verschiedene Dialekte mit einbezogen. Die gestrichelten Pfeile deuten an, dass die Varietäten der Referenzsprachen gleichzeitig verwendet und

²²Mehr Informationen über die Learner Corpus Association und die ausführliche Bibliografie finden sich unter <https://www.learnercorpusassociation.org/> (Stand: 13. Januar 2021)

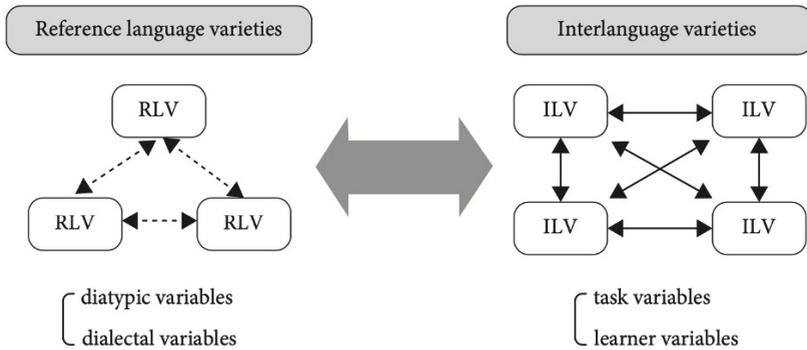


Abb. 2.7: Die Kontrastive Interimsprache Analyse (die zweite version, CIA₂) nach (Granger, 2015: 17). Abkürzungen: RLV = Reference language varieties, ILV = Interlanguage varieties.

verglichen werden können. Parallel dazu führt CIA₂ den Begriff Interimssprachvarietäten ein. Dadurch zielt sich Sylviane Granger darauf ab, die Varietäten der Lernersprache hervorzuheben. Aufgabenvariablen (*task variables*) - wie die Aufgabestellung und der Erstellungsprozess der Lernerdaten- und die Lernervariablen - wie die L1-Sprache(n), der Bildungshintergrund, das Alter und Erfahrungen in anderen Sprachen²³ - sind wichtige Faktoren, die bei einem Vergleich berücksichtigt werden müssen.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass CIA einige sehr wertvolle Perspektiven für eine kontrastive Studie im Bereich des Fremdspracherwerbs und vor allem für die vorliegende Studie vermittelt: a) Um Lernersprache zu erforschen, ist es sinnvoll, sie auch aus der Sicht der Referenzsprache zu beobachten. Denn dadurch können Phänomene aufgedeckt werden, die sonst bei separater Betrachtung nicht einfach zu erkennen gewesen wären. Ohne eine Referenzsprache wäre es zum Beispiel schwierig, das Phänomen des Über- oder Mindergebrauchs²⁴ einer linguistischen Form zu identifizieren. b) Lerner/-innen müssen sich aber nicht an den Normen von L1-Sprecher/-innen orientieren: Zum einen gibt es nicht nur eine Norm für

²³Solche Informationen sind oft in den Metadaten eines Korpus zu finden.

²⁴Die hier verwendeten Begriffe „Übergebrauch (overuse)“ und „Mindergebrauch (underuse)“ sind deskriptiv, nicht präskriptiv: Sie beziehen sich lediglich auf das statistische Ergebnis, dass eine sprachliche Form im Lernerkorpus signifikant mehr oder weniger vorkommt als im Referenzkorpus (Gilquin und Paquot, 2008).

eine Sprache, zum anderen soll Interimssprache als eine eigenständige Sprache erforscht werden. c) Viele Variablen können das Ergebnis einer kontrastiven Studie beeinflussen. Dazu gehören z. B. die Aufgabestellung, das Alter / der Bildungshintergrund / andere Sprachkenntnisse der Lerner/-innen. Daher erfordert das Design einer kontrastiven Studie zwischen der Lernaltersprache und der Referenzsprache stets eine gründliche Berücksichtigung der möglichen Einflüsse verschiedener Variablen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





3 Korpus und Annotation

Eine wesentliche Grundlage für die Untersuchung der Argumentationsstrategien von chinesischen Deutschlerner/-innen und der von deutschen L1-Sprecher/-innen ist die Aufbereitung von sich für die Forschungsansätze eignenden Korpusdaten. Bei der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen konzeptuellen Modellen zur Beschreibung der Argumentationsstrategie in Abschnitt 2.1.2 wurde festgelegt, die RST als Framework für die Datenanalyse einzusetzen. Ausgehend davon werden in diesem Kapitel drei Fragestellungen diskutiert und beantwortet: a) Welches Korpus wird für die Studie verwendet? b) Wie wurden die Korpusdaten mit der RST annotiert? c) Wo lässt sich auf die annotierten Korpusdaten zugreifen?

3.1 Das Kobalt-DaF-Korpus

Um die Argumentationsstrategien von chinesischen Deutschlerner/-innen und deutschen L1-Sprecher/-innen eingehend zu erforschen, sollten systematisch erhobene Korpora eingesetzt werden, welche sowohl von chinesischen Deutschlerner/-innen als auch von deutschen L1-Sprecher/-innen produzierte argumentative Texte enthalten. Geschriebene Korpora, die diese Bedingung erfüllen, sind z. B. das Falko-Essay-Korpus (Reznicek et al., 2012; Hirschmann et al., 2022), das ALeSKo-Korpus (Zinsmeister und Breckle, 2012) und das Kobalt-DaF-Korpus (Zinsmeister et al., 2012).

Das Falko-Essay-Korpus als ein wichtiger Teil der Falko-Korpusfamilie enthält 186 Aufsätze, die von fortgeschrittenen Deutschlerner/-innen mit multiplen L1-Hintergründen erstellt wurden, und 95 Aufsätze, die von deutschen L1-Sprecher/-innen stammen. Für beide Gruppen bestand die Aufgabe darin, innerhalb von 90 Minuten ohne jegliche Hilfsmittel zu einem von vier Themen¹ einen argumentati-

¹Die vier Themen in der Aufgabenstellung sind: a) Der Feminismus hat den Frauen mehr geschadet als genutzt; b) Kriminalität zahlt sich nicht aus; c) Die meisten Universitätsabschlüsse bereiten die Studenten nicht auf die wirkliche Welt vor. Sie sind deswegen von geringem Wert;

ven Aufsatz zu verfassen. Das Falko-Essay-Korpus ist frei zugänglich und umfasst diverse Annotationsebenen. Allerdings gibt es im Falko-Essay-Korpus nur einen einzigen Text, der von einem Deutschlerner/einer Deutschlernerin mit L1 Chinesisch geschrieben wurde, weshalb dieses Korpus für die vorliegende Studie nicht geeignet ist.

Das AleSko-Korpus ist ein kleines Lernerkorpus, das aus 43 Aufsätzen chinesischer Deutschlerner/-innen mit einem Umfang von insgesamt 13 587 Token und 39 muttersprachlichen Vergleichstexten aus dem Falko-Essay-L1-Subkorpus zusammengestellt wurde. Die Lernerdaten wurden in zwei Gruppen mit jeweils einer eigenen Aufgabenstellung und Rahmenbedingung erhoben. Davon wurden 25 Aufsätze über das Thema Urlaub² innerhalb von 30 bis 45 Minuten ohne Hinzuziehen von Wörterbüchern verfasst, und 18 Aufsätze über das Thema Tourismus³ innerhalb von 90 Minuten mit der Möglichkeit Wörterbücher zu verwenden. Das AleSko-Korpus verfügt über deutlich mehr Texte, die von chinesischen Deutschlerner/-innen produziert wurden als das Falko-Essay-Korpus. Jedoch gibt es Unterschiede bei den Rahmenbedingungen während des Verfassens der Aufsätze. Des Weiteren wurden in der Aufgabenstellung Vorgaben zur Textstruktur gemacht, welche einen starken Einfluss auf die Schreibstrategien der Autor/-innen haben könnten.

Im Vergleich zu dem Falko-Essay-Korpus und dem AleSKo-Korpus eignet sich das Kobalt-DaF-Korpus für das Forschungsziel der vorliegenden Studie am besten, sowohl aus der Perspektive des Erhebungsprozesses der Daten, der Aufgabenstellung sowie der Menge der Aufsätze, als auch aus der Sichtweise der Nutzerfreundlichkeit.

d) Die finanzielle Entlohnung eines Menschen sollte dem Beitrag entsprechen, den er/sie für die Gesellschaft geleistet hat.

²Aufgabestellung der *Urlaub*-Gruppe: „In dem Text *Flucht in den Urlaub* (Jost Krippendorf) und in dem Interview mit Herrn Hennig haben Sie zwei gegensätzliche Standpunkte zur Fluchtthese kennen gelernt. Schreiben Sie einen Text (Einleitung - Hauptteil - Schluss) zum Thema *Ist Urlaub die vergebliche Flucht aus dem Alltag?*, in dem Sie Argumente für und gegen die Flucht-These darstellen und am Schluss Ihren eigenen Standpunkt deutlich machen.“

³Aufgabestellung der *Tourismus*-Gruppe: „Der Tourismus wird in der Werbung von Reiseunternehmen oft als Mittel zur Völkerverständigung empfohlen. Er bietet Gelegenheit, mit Menschen fremder Kulturen in Kontakt zu kommen und ihre Lebensbedingungen kennen zu lernen. Damit leistet der Tourismus einen wichtigen Beitrag zum Abbau von Vorurteilen zwischen den Völkern. Was meinen Sie dazu? Dient der Tourismus der Völkerverständigung? Schreiben Sie einen Text (Einleitung - Hauptteil - Schluss) zum Thema *Dient der Tourismus der Völkerverständigung?*, in dem Sie Argumente für und gegen die Flucht-These darstellen und am Schluss Ihren eigenen Standpunkt deutlich machen.“

Datenerhebung und Metadaten

Das Kobalt-DaF-Korpus ist ein *task-based* Deutschlernerkorpus, welches im Rahmen des wissenschaftlichen Netzwerks Kobalt-DaF⁴ entstanden ist. Es ist frei zugänglich und kann durch das Suchinterface *ANNIS-Kobalt* online direkt abgefragt werden. Die Texte im Korpus wurden von Mitgliedern des Netzwerks an Universitäten und Schulen in China, Weißrussland, Schweden und Deutschland kontrolliert erhoben. Insgesamt enthält das Kobalt-DaF-Korpus 80 argumentative Texte. 60 Texte davon stammen von Deutschlerner/-innen aus drei verschiedenen Gruppen mit unterschiedlichen L1-Sprachen (im Detail: Chinesisch, Russisch und Schwedisch – jeweils 20 Texte). Die verbleibenden 20 Texte stammen von deutschen L1-Sprecher/-innen und dienen als Referenztexte. Alle Lernertexte stammen von fortgeschrittenen Lerner/-innen (Mindestvoraussetzung für die Teilnahme war Erreichen des B2-Niveaus im onDaF-Test⁵).

Die Teilnehmer/-innen wurden angewiesen, innerhalb von 90 Minuten einen argumentativen Text zur Fragestellung „Geht es der Jugend heute besser als früher?“ zu schreiben. Dabei sollte der Text ungefähr 500 Wörter umfassen. Diese Aufgabenstellung gilt für alle Teilnehmer/-innen. Das heißt, dass alle Texte in diesem Korpus, sowohl die Lernertexte als auch die L1-Texte, zum selben Thema und unter den selben Rahmenbedingungen verfasst wurden. Dies ist sehr wichtig, vor allem für Studien zu Schreibstrategien, weil die Aufgabenstellung einen direkten Einfluss auf den Textaufbau hat (Ferretti et al., 2009). Somit bietet das Kobalt-DaF-Korpus ein ideales Datenfundament für die Forschung in der vorliegenden Arbeit.

Als Datengrundlage der vorliegenden Studie werden zwei Subkorpora aus dem Kobalt-DaF-Korpus hierfür herangezogen. Dabei handelt es sich um die 20 argumentativen Texte der chinesischen L1-Sprecher/-innen (Abk. CMN) und die 20 Texte der deutschen L1-Sprecher/-innen (Abk. DEU). Tab. 3.1 enthält eine Zusammenfassung der Datenmenge.

⁴Das Netzwerk Kobalt-DaF verbindet Sprachwissenschaftler/-innen, die gemeinsam Eigenschaften von schriftlichen Lernertexten untersuchen. Die Beteiligten sind ausgewiesene Experten der Fachgebiete Deutsch als Fremdsprache bzw. Korpuslinguistik. Mehr Informationen s. Zinsmeister et al. (2012) und <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/kobalt-daf> (Letzter Zugriff: 06.01.2020).

⁵onDaF ist ein Online-Einstufungstest für Deutsch als Fremdsprache, der vom TestDaF-Institut entwickelt wurde. Die Leistung wird gemäß den Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) nach den Stufen A2 bis C1 eingestuft. Mehr Informationen zum onDaF-Test s. <https://shop.deutsch-uni.com/gast/ondaf/info/home.jsp>.

L1	Abk.	Genre	Textanzahl	Textlänge i. D.	Token
Chinesisch	CMN	argum. Texte	20	521	13 949
Deutsch	DEU	argum. Texte	20	488	12 984

Tab. 3.1: Wichtige Parameter der aus dem Kobalt-DaF-Korpus für diese Studie adoptierten Texte

Vorhandene Annotationen

Annotation, auch „Tagging“ genannt, kann als Prozess der Anreicherung mit linguistischen Informationen durch manuelles oder maschinelles Einfügen (oder durch eine Kombination aus beidem) verstanden werden (Leech, 1993; Hovy und Lavid, 2010; Gries und Berez, 2017). Die Annotation der Korpusdaten bildet eine wichtige Grundlage für korpusbasierte Studien zu unterschiedlichen linguistischen Phänomenen.

Das Kobalt-DaF-Korpus wurde bereits tief annotiert. Die vorhandenen Annotationen des Kobalt-DaF-Korpus orientieren sich dabei grundlegend an der Falko-Datenaufbereitung. Die Annotationsebenen enthalten Informationen über folgende Aspekte:

- Wortarten und Lemmata (*STTS-Tagset*, Schiller et al. (1999))
- Grammatische Funktionen (Tagset des *Tiger-Korpus*, Brants et al. (2004))
- Topologische Felder (Tagset des *TüBa-D/Z-Korpus*, Telljohann et al. (2009))
- Abhängigkeiten (nach der Richtlinie von Shadrova (2021))
- Zielhypothesen und Fehlertags (nach Richtlinien der *Falko-Korpusfamilie*, Reznicek et al. (2012))

Wortarten (POS) des STTS und Lemmata sind die fundamentalen Annotationen und dienen als die Grundlage für die Abfrage der Korpusdaten. Im Kobalt-DaF-Korpus wurde diese Ebene zuerst mithilfe vom Treetagger (Schmid, 1994) automatisch annotiert und anschließend manuell überprüft sowie korrigiert. Die Annotationen von *grammatischen Funktionen*, *topologischen Feldern* und *Abhängigkeiten* wurden jeweils im Kontext von Arbeiten mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt und bieten wichtige linguistische Informationen zu den Korpus-texten an. Die Annotationsebene, die für die vorliegende Studie von besonderer Relevanz ist, ist *Zielhypothesen und Fehlertags*.

Der Begriff der „Zielhypothese“ (Lüdeling, 2008) stellt eine Interpretation der Lerneräußerung durch einen geschulten Annotator/eine geschulte Annotatorin dar. Laut Reznicek et al. (2012) handelt es sich bei den Zielhypothesen „nicht um explizite nach Fehlerkategorien unterteilte Fehlerannotationen, sondern um eine implizite Annotation von Abweichungen der Lernertexte von einer postulierten Standardvariante, vor deren Hintergrund eine Fehlerannotation möglich wird und die auf dieser aufbauen kann“. Im Kobalt-DaF-Korpus (auch in der Falko-Korpusfamilie) wurden zwei verschiedenen Zielhypothesen für den gleichen Text erstellt, dies sind die *minimale Zielhypothese* (ZH1) und die *erweiterte Zielhypothese* (ZH2).

- Die *minimale Zielhypothese* beschränkt sich vor allem auf Fehler niedriger sprachlicher Ebenen (Satzebene, Orthografie, Morphosyntax).
- Die *erweiterte Zielhypothese* soll den Originaltext so wenig wie möglich verändern und dabei einer muttersprachlichen Äußerung dennoch möglichst ähnlich sein. Sie versucht eine große Bandbreite von Fehlern der „höheren“ Ebenen (Semantik, Lexik, Pragmatik, Stilistik⁶) zu erfassen.

Ein Beispiel für die beiden Zielhypothesen kann aus (5) herangezogen werden:

- (5) An der anderen Seite, wenn da kein Feminismus wäre, stünden wir noch nur in der Küche und kochten wir. *(das Falko-Korpus: fkb034_2008_07)*

*An der anderen Seite, wenn da kein Feminismus wäre, stünden wir **nur noch** in der Küche und **kochten**.* (ZH1)

***Andererseits** stünden wir, **wenn es keinen Feminismus gäbe**, **nur noch** in der Küche und **kochten**.* (ZH2)

Besonders erwähnenswert ist, dass im Kobalt-DaF-Korpus nicht nur die Lernertexte, sondern auch alle argumentativen Texte der deutschen L1-Sprecher/-innen mit Zielhypothesen annotiert wurden. Der Grund dafür liegt darin, dass das Korpus der L1-Sprecher/-innen nicht unbedingt eine Norm darstellen muss (Granger, 2015).

⁶Die Korrekturen von „Stilistik“ in der ZH2 betreffen nur die folgenden vier Aspekte (Reznicek et al., 2012): a) Direkte Rede wird nur korrigiert, wenn sie fehlerhaft ist. b) Uneingeleitete Nebensätze werden nicht korrigiert, wenn sie nicht selbst mit einem eingebetteten Nebensatz beginnen oder Verbletzstellung vorliegt. c) Nichtstandardsprachliche Relativpronomen werden ersetzt. d) Umgangssprachliche Lexik wird durch im Kontext angemessenere ersetzt.

Die vorhandenen Annotationen bieten eine fundierte Grundlage für den praktischen Umgang mit dem Korpus. Allerdings reichen sie alleine nicht aus, um die Argumentationsstrategien vor allem auf der Diskursebene eingehend zu erforschen und die rhetorischen Strukturen der Korpustexte zu explorieren. Dazu sollte eine zusätzliche Annotationsebene bezüglich der rhetorischen Strukturen hinzugefügt werden.

3.2 Zusätzliche Annotation mit der RST

Korpusdaten zu annotieren ist eine komplexe Aufgabe. Eine zuverlässige Annotation kann nur durch ein gut durchdachtes Annotationsverfahren erreicht werden. Dies umfasst beispielsweise a) einen für das Ziel geeigneten konzeptuellen Ansatz b) die Entwicklung der Annotationsrichtlinie, wobei meistens eine Pilotstudie erforderlich ist, um die Richtlinie zu überprüfen und zu optimieren, c) geschulte Annotator/-innen und d) eine ordentliche Evaluation der Annotationsergebnisse (Hovy und Lavid, 2010).

Nach der Auseinandersetzung mit der Anwendbarkeit unterschiedlicher konzeptueller Ansätze wird die Rhetorical Structure Theory (RST)⁷ als Annotationsframework der vorliegenden Studie festgelegt (s. Abschnitt 2.1.2), denn, wie bereits dargestellt, hat sie im Vergleich zu anderen Ansätzen, einige für diese Studie äußerst zweckdienliche Merkmale. Zunächst ist die RST auf jede Sprache sowie jede Textsorte anwendbar. Außerdem lässt sich in einer RST-Analyse sowohl der strukturelle und inhaltliche Aufbau als auch die sprachliche Gestaltung eines Textes erkennen. Darüber hinaus eignet sie sich für korpusbasierte Forschungen und verfügt bereits über einige systematisch ausgearbeitete Annotationsrichtlinien. Allerdings ist die RST-Annotation der Daten aus dem Kobalt-DaF-Korpus alles andere als trivial. Denn zusätzlich zu den allgemeinen Anforderungen einer guten Annotation steht sie noch vor einigen speziellen Herausforderungen. Dazu gehören sowohl konzeptionelle als auch technische Aspekte. In den nächsten Abschnitten werden in diesem Zusammenhang die folgenden Fragen diskutiert: a) Mit welchen Herausforderungen ist diese Studie insbesondere konfrontiert? b) Wie kann damit umgegangen werden? Und c) wie ist der konkrete Annotationsprozess?

⁷Die konzeptuelle Darstellung der RST und die Auseinandersetzung mit ihrer Eignung für die vorliegende Studie im Vergleich zu anderen Frameworks finden sich in Abschnitt 2.1.2.4.

3.2.1 Konzeptuelle und technische Herausforderungen

Die Herausforderung der RST-Annotation liegt zunächst an den konzeptuellen Eigenschaften der RST. Der RST-Analyse ist eine gewisse Subjektivität inhärent, da sie als die Rekonstruktion der Absicht des Autors/der Autorin aus Sicht des Lesers/der Leserin betrachtet wird (Stede, 2016). Das heißt, dass verschiedene Leser/-innen durchaus zu unterschiedlichen Analysen gelangen können, und verschiedene Annotator/-innen einen Text unter den selben Rahmenbedingungen unterschiedlich annotieren mögen.

Eine weitere Herausforderung, die vor allem für die vorliegende Studie nicht zu übersehen ist, ist die Komplexität der Lernaltersprache. Beispielsweise ist die Wahrscheinlichkeit eines falschen oder ungewöhnlichen Sprachgebrauchs in der Lernaltersprache generell höher als in der L1-Sprache, was die Verständlichkeit des Textes beeinträchtigen kann. Im Falle der RST-Annotation bedeutet dies zum Beispiel, dass die falsche Verwendung eines Konnektors, der zwei EDUs verbindet, ein Hindernis für die Bestimmung der rhetorischen Relationen zwischen den beiden EDUs sein könnte. Die Schwierigkeiten der Annotation der Lernaltersprache wurde bereits in verschiedenen Annotationsarbeiten auf vielen anderen linguistischen Ebenen gezeigt, z. B. bei der POS-Annotation (Diaz-Negrillo et al., 2010) oder bei der Fehlerannotation (Lüdeling, 2008).

Die unvermeidliche Subjektivität der RST-Analyse sowie das Merkmal der Lernaltersprache bringen auch technische Schwierigkeiten bei der Annotation mit sich. Die Annotation mit der RST (und generell auf der Diskursebene) ist eine extrem zeit- und ressourcenintensive Aufgabe (Gries und Berez, 2017), denn aufgrund der unvermeidlichen Subjektivität, Komplexität und Mehrdeutigkeit des Diskurses werden heutzutage die meisten Diskursannotationen immer noch manuell durchgeführt. Obwohl es schon einige Versuche gibt, die die RST-Annotation semi-automatisch zu verwirklichen, wie z. B. das *ConnAnno* (Stede und Heintze, 2004), das sich hauptsächlich der Markierung von lexikalischen Konnektoren und von den damit entsprechend signalisierten Relationen widmet oder Tools wie *automatic syntactic and lexically-based segmenter* Abk. *SLSeg*⁸ (Tofiloski et al., 2009) und *DiscourseSegmenter*⁹ (Sidarenka et al., 2015), die die Segmentierungsarbeit bis zu einem gewissen Grad erleichtern können, ist ihre Anwendbarkeit in der Praxis jedoch sehr begrenzt. Beispielsweise können solche Werkzeuge bei komplizierten Texten, die aus

⁸<https://www.sfu.ca/~mtaboada/SLSeg.html> (Letzter Zugriff: 9. Oktober 2023)

⁹<https://github.com/discourse-lab/DiscourseSegmenter> (Letzter Zugriff: 9. Oktober 2023)

unterschiedlichen komplexen Sätzen bestehen, auf Probleme stoßen, weil die ihnen zugrunde liegenden Algorithmen aufgrund der Implizität und Ambiguität der Sätze möglicherweise nicht immer in der Lage sind, ihre Aufgaben richtig durchzuführen. Ganz zu schweigen davon, dass die Fehler oder die Variationen in der Lernaltersprache die Genauigkeit der automatisierten Annotationsergebnisse noch stärker beeinträchtigen können.

3.2.2 Arbeitsverfahren

Damit die Korpusdaten trotz dieser Herausforderungen sauber annotiert werden können und somit ein zuverlässiges Annotationsergebnis gelingen kann, werden folgende Festlegungen gemacht:

- a) Die Zielsetzung der Annotation liegt darin, nicht eine große Anzahl verschiedener Annotationen zu zeigen, sondern von den möglichen Interpretationen nur eine Version darzustellen, die aber sauber ausgearbeitet und sorgfältig geprüft wird.
- b) Um die mögliche Beeinträchtigung der Textverständlichkeit durch Fehler (sowohl bei L1- als auch bei Lernertexten) zu minimieren, baut die Annotationsebene der RST auf der Grundlage der bereits mit den beiden Zielhypothesen annotierten Texte auf.
- c) Die Annotationsarbeit wird manuell durchgeführt. Um jedoch die persönlichen Einflussfaktoren auf die Qualität der Annotation möglichst zu verringern und somit die Zuverlässigkeit der Annotationsergebnisse gewährleisten, werden zwei fachlich ausgebildete Linguist/-innen als Annotator/-innen für die Annotation eingestellt. Beide Annotator/-innen haben sich jahrelang mit linguistischen Annotationen beschäftigt und sich vor dem Anfang der Annotationsarbeit in die theoretischen Grundlagen der RST eingearbeitet. Zur Ermittlung der Übereinstimmung zwischen den beiden Annotator/-innen wird das Inter-Annotator-Agreement berechnet,¹⁰ was eine Methode der Annotationsevaluation ist, die meist angewendet wird, um zu vergleichen, inwieweit unterschiedlichen Annotator/-innen in ihrer manuellen Analyse übereinstimmen (Lüdeling, 2008).

¹⁰Nicht überraschend sind der Vergleich und die Evaluation der Annotationen unterschiedlicher Annotator/-innen konzeptuell und technisch gesehen ebenfalls nicht trivial. Darauf wird in Abschnitt 3.2.5 näher eingegangen.

Um die Transparenz und die Sauberkeit der ganzen Annotationsarbeit sicherzustellen, wird zudem die Annotation nach einer systematisch erstellten und speziell für diese Studie angepassten Annotationsrichtlinie (Wan, 2021) durchgeführt. Das ist nicht nur für eine Annotation mit der RST, sondern tatsächlich für Annotationen aller Ebenen wichtig. Die Annotationsrichtlinie liegt die Richtlinie des Potsdamer Kommentarkorpus (Stede, 2016) zugrunde. Dies gilt sowohl für das Segmentierungsverfahren als auch für das Relationsset, das in Tab. 3.3 dargestellt ist. Der Grund für die Anlehnung an die PCC-Richtlinie anstatt das klassische Relationsset von Mann und Thompson (1988) (s. Tab. 2.2) oder andere erweiterte Versionen besteht hauptsächlich darin, dass die PCC-Richtlinie speziell für deutschsprachige Meinungstexte entwickelt wurde. Somit stimmt dies mit der Textsorte und Sprache der Texte der vorliegenden Studie überein. Nach einer Pilotstudie von fünf Texten wird die Anwendbarkeit der PCC-Richtlinie für die Daten überprüft. Anschließend werden die problematischen Fälle überarbeitet und ergänzt. Dadurch entsteht eine modifizierte Richtlinie, die letztendlich für die Annotation aller Texte angewendet wird.

Der Arbeitsprozess als Ganzes ist in Abb. 3.1 illustriert. Daran lässt sich erkennen, dass die gesamte Arbeit grundsätzlich aus drei Teilen besteht: a) Segmentierung der EDUs, b) Annotation der rhetorischen Relationen (inkl. Pilotstudie und Überarbeitung des Relationssets) und c) Evaluation der Annotation. Im Folgenden wird jeder dieser Schritte detailliert erläutert.

3.2.3 Segmentierung der EDUs

Wie in Abb. 2.1.2.4 vorgestellt, sind EDUs - minimale Diskurseinheiten - die Blätter eines RST-Baumes. Die Segmentierung eines Textes in EDUs bildet die Voraussetzung für die Analyse der rhetorischen Relationen und stellt somit den allerersten Schritt des gesamten Annotationsprozesses dar. Das Segmentierungsverfahren erfolgt, wie oben erwähnt, entsprechend der Segmentierungsrichtlinie des Potsdamer Kommentarkorpus. Gemäß der Richtlinie (Stede, 2016) verläuft die Segmentierung der Texte in EDUs zusammengefasst in den folgenden vier Schritten:¹¹

¹¹Die Darstellung basiert auf einer Zusammenfassung des Kapitels „Diskurssegmentierung“ der PCC-Richtlinie (Stede, 2016: 23-44). Die genannten Beispiele werden entweder aus der PCC-Richtlinie entnommen oder sind fiktiv.

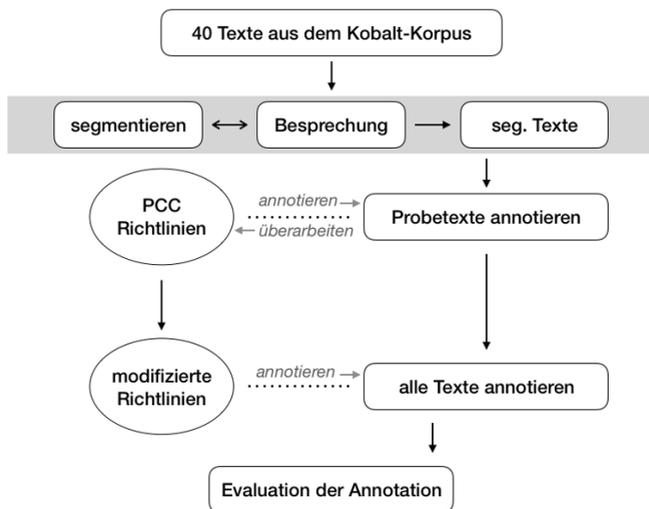


Abb. 3.1: Arbeitsprozess der Segmentierung und Annotation

1. **Teilung in Sinneinheiten:** Im ersten Schritt werden satzbeendende Interpunktionszeichen daraufhin geprüft, ob sie eine vollständige Sinneinheit abschließen oder nur eine kaum interpretierbare, unvollständige Einheit. Es werden diejenigen Zeichen markiert, die dann insgesamt den Text in eine Folge von in sich geschlossenen Sinneinheiten gliedern. Die Grenzen werden mit XX markiert.

(6) Gestern hat mein Freund Hans mich wieder besucht; XX er war ja immer schon eine treue Seele.

2. **Unterteilung der Sinneinheiten in Segmente:** Im zweiten Schritt wird jede einzelne Sinneinheit – soweit notwendig – ihrerseits in eine Folge von einer oder mehreren strukturellen Einheiten gegliedert, die entweder Hauptsätze (HS) oder fragmentarische Einheiten (FR) darstellen. Diese werden dabei jeweils durch eckige Klammern [] abgegrenzt und mit einem *Typ* (s. Tab. 3.2) gekennzeichnet.

(7) [Letzte Woche sind wir nach Chemnitz gefahren.]_{HS} [Dort haben wir das Museum Gunzenhauser besucht.]_{HS}

Hauptsatz	vollständig		HS
	unvollständig		HSF
Nebensatz	Satzgliederweiterung	Subjektsatz	SUB
		Objektsatz	OBJ
		Adverbialsatz	ADV
		Prädikativsatz	PRD
	Attributsatz	restr. Relativsatz	ARR
		nichtrestr. Relativs.	ANR
		Partizipialkonstr.	AKP
		sonstige	ATT
	weiterführend		WEI
		unklar	UNS
Fragment	einleitend		FRE
	beendend		FRB

Tab. 3.2: Typen der Diskurssegmente nach [Stede \(2016\)](#)

- (8) [Vielen Ostdeutschen wurde wendebedingt jedoch eingeredet:]_{FRE} [Ihr habt alles falsch gemacht!]_{HS}

3. **Unterteilung zusammengesetzter Sätze:** Im dritten Schritt werden alle Hauptsätze daraufhin geprüft, ob sie durch Unterordnung (Nebensätze), Nebenordnung, oder Einbettung parenthetischer Einheiten selbst weiter untergliedert werden müssen.

- (9) [Sie wissen nicht, [ob sie auch eingeladen sind.]_{OBJ}]_{HS}

- (10) [Das Haus, [das dort drüben steht,]_{ARR} gehört meinem Onkel.]_{HS}

4. **Partitionierung in EDUs:** Die gemäß der letzten drei Schritte ausgeführte Diskurssegmentierung ist hierarchisch und muss nun für die RST-Analyse in eine flache Struktur überführt werden. Die grundsätzlichen Regeln dafür sind wie folgt:

- a) **Einschübe:** Parenthetische Einschübe, die in der Mitte eines Segments stehen, werden nicht als EDU markiert, obwohl sie eigentlich eine Illokution darstellen.

- (11) Heute war, [wie gesagt, _{HS} das Kind pünktlich in der Schule.]_{HS}
[Heute war, wie gesagt, das Kind pünktlich in der Schule.]

b) **Hauptsätze:** HS und HSF bilden stets eine eigenständige EDU.

- (12) Klaus fährt nach Berlin. _{HS} [Kauft sich ein Motorrad.]_{HSF}
[Klaus fährt nach Berlin.] [Kauft sich ein Motorrad.]

c) **Fragmente:** FRE und FRB sind auf den Status einer selbstständigen Illokution hin zu überprüfen und dann entweder als eigene EDU zu markieren oder dem benachbarten HS/HSF anzufügen.

- (13) Übrigens: _{FRE} [Der Bürgermeister wurde wiedergewählt.]_{HS}
[Übrigens: Der Bürgermeister wurde wiedergewählt.]

d) **Nebensätze:**

- SUB, OBJ und PRD bilden in der Regel eigenständige EDUs. Ausnahme: Der Autor bewertet bzw. beurteilt eine eingebettete Proposition persönlich.

- (14) Wann wir ankommen werden, _{SUB} [ist ungewiss.]_{HS}
[Wann wir ankommen werden, ist ungewiss]

- (15) Es ist kaum zu fassen, [dass er wiedergewählt wurde. _{OBJ}]_{HS}
[Es ist kaum zu fassen,] [dass er wiedergewählt wurde.]

- ARR und ATT übermitteln keine eigenständige Informationseinheit und bilden daher keine EDU.

- (16) Das Haus, [das dort drüben steht _{ARR} gehört meinem Onkel]_{HS}
[Das Haus, das dort drüben steht, gehört meinem Onkel]

- ANR und WEI kommunizieren selbstständige Informationseinheiten und bilden daher eine EDU.

- (17) Er hat uns eingeladen, [was uns sehr freut. _{WEI}]_{HS}
[Er hat uns eingeladen,] [was uns sehr freut.]

- ADV enthalten eine eigenständige Informationseinheit und bilden daher eine EDU.

(18) Er ging schwimmen, [obwohl er eine leichte Grippe hatte. _{ADV}]_{HS}
 [Er ging schwimmen,] [obwohl er eine leichte Grippe hatte.]

- AKP und UNS, sowie koordinierte Nebensätze sollten im Einzelfall gemäß der obigen Regeln separat auf EDU-Status überprüft werden.

5. **Präpositionalphrasen:** Manche Präpositionalphrasen werden in der RST-Annotation auch als EDUs betrachtet. Dafür müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: Erstens, die eingebettete Nominalphrase enthält ein Substantiv, mit dem auf einen Sachverhalt referiert wird; Und zweitens, die Präpositionalphrase steht in einer klar erkennbaren rhetorischen Relation zum umgebenden Haupt- bzw. Nebensatz. Typische Präpositionen für solche Fälle sind *trotz*, *wegen*, und bestimmte Verwendungen von *bei*.

(19) [Trotz des schlechten Wetters,] [geht er schwimmen.]

Am Ende des gesamten Segmentierungsprozesses sollte ein Text vollständig in eine Sequenz von EDUs aufgeteilt sein. Anhand der obigen Richtlinie haben die beiden Annotator/-innen alle 40 Texte aus dem Kobalt-DaF-Korpus zuerst getrennt von einander segmentiert. Das *RST-Tool*¹² (O'Donnell, 2000), das vor allem für die RST-Analyse entwickelt wurde, wurde für die Segmentierung eingesetzt. Anschließend wurden die ersten Entwürfe der Segmentierung von den beiden Annotator/-innen Wort für Wort verglichen und besprochen, weil es im praktischen Vorgehen mit der Richtlinie oft Zweifel gibt, und ein Austausch zwischen den Annotator/-innen zu einem besseren Verständnis jedes Einzelfalls und zu einem zuverlässigeren Segmentierungsergebnis beitragen kann.

Beim Vergleich des ersten Entwurfs kam es z. B. oftmals vor, dass sich die beiden Annotator/-innen bei der Segmentierung von Aufzählungen unsicher waren. Während die Aufzählungen in (20) eindeutig separate EDUs sind, erscheinen die Fälle in (21) und (22) etwas zweifelhaft. Einerseits können *malen*, *singen*, *genügende Lebensmittel* oder *eine schöne Wohnung* auch als Sinneinheiten verstanden werden, andererseits scheinen sie aber als ein einzelnes Verb oder eine einzelne Nominalphrase semantisch gesehen aufgrund des fehlenden Subjekts eher unvollständig zu sein.

¹²<http://www.wagsoft.com/RSTTool/> (Letzter Zugriff: 9. Oktober 2023)

Als Lösung für diesen Fall einigten sich die beiden Annotator/-innen darauf, dass der aufzählende Teil, wenn es sich nur um ein Verb oder eine NP handelt, nicht als eine separate EDU segmentiert wird. So wurden die beiden Fälle wie (21a) und (22a) segmentiert.

- (20) [In der Jugendzeit haben sie Gutes zu essen,] [sie haben schöne Kleidung,]
[sie können in eine gute Schule gehen] [und dort neue Kenntnisse erwerben.]
(KobaltCMN002)
- (21) Schon von klein auf müssen sie Klavier spielen, malen, singen und lernen.
a. [Schon von klein auf müssen sie Klavier spielen, malen, singen und lernen.]
b. [Schon von klein auf müssen sie Klavier spielen], [malen], [singen] und [lernen.]
(KobaltCMN002)
- (22) Überall herrschen gute Bedingungen: Genügend Lebensmittel, eine schöne Wohnung, ein gutes Verkehrssystem, gute Schulbildung usw.
a. [Überall herrschen gute Bedingungen:] [Genügend Lebensmittel, eine schöne Wohnung, ein gutes Verkehrssystem, gute Schulbildung usw.]
b. [Überall herrschen gute Bedingungen:] [Genügend Lebensmittel], [eine schöne Wohnung], [ein gutes Verkehrssystem], [gute Schulbildung] [usw.]
(KobaltCMN002)

Nach der gemeinsamen Besprechung solcher problematischen Fälle entstand die endgültige Version der segmentierten Texte, die die Grundlage für die weitergehende Annotation bildete.

3.2.4 Annotation der rhetorischen Struktur

Die Annotation der rhetorischen Strukturen setzt eine bereits übereinstimmende Segmentierung voraus. Der Annotationsrichtlinie (Wan, 2021) liegt die PCC-Richtlinie (Stede, 2016) zugrunde. In diesem Abschnitt liegt der Fokus der Darstellung des Annotationsprozess der rhetorischen Struktur auf drei Punkten: a) einer kurzen Zusammenfassung der PCC-Richtlinie, b) der Pilotstudie zur Anpassung der PCC-Richtlinie an die vorliegende Studie und c) dem konkreten Annotationsablauf.

Primär pragmatische Relationen	Primär semantische Relationen	Textuelle Relationen	Multinukleare Relationen
Background	Circumstance	Preparation	Contrast
Antithesis	Condition	Restatement	Sequence
Concession	Otherwise	Summary	List
Evidence	Unless		Conjunction
Reason	Elaboration		Joint
Reason-N	E-Elaboration		
Justify	Interpretation		
Evaluation-S	Means		
Evaluation-N	Cause		
Motivation	Result		
Enablement	Purpose		
	Solutionhood		

Tab. 3.3: Überblick über die 31 rhetorischen Relationen nach der PCC-Richtlinie (Stede, 2016)

Die PCC-Richtlinie

In der PCC-Richtlinie werden insgesamt 31 rhetorische Relationen definiert, die sich nach der inhaltlichen und strukturellen Unterscheidung in vier Kategorien gliedern (s. Tab. 3.3), und zwar: a) primär pragmatische Relationen, b) primär semantische Relationen, c) textuelle Relationen und d) multinukleare Relationen.

Der PCC-Richtlinie (Stede, 2016) zufolge beschreiben primär pragmatische Relationen die Argumentation des Autors/der Autorin. Primär semantische Relationen kommen zum Einsatz, wenn im Text ein (komplexer) Sachverhalt der Welt lediglich beschrieben wird. Textuelle Relationen erfüllen einen organisierenden Zweck. Während die ersten drei Gruppen als mononukleare Relationen einzustufen sind, werden Relationen mit zwei oder mehr Nuklei von der vierten Gruppe der multinuklearen Relationen umfasst.

Die Definition der jeweiligen Relation orientiert sich an dem Definitionsformat von Mann und Thompson (1988): a) die Bedingungen für den Nukleus, b) die Bedingungen für den Satelliten, c) die Bedingungen für die Kombination von dem Nukleus und den Satelliten und d) der Effekt der Relation. Dabei werden mononukleare Relationen durch alle vier Felder definiert. Bei multinuklearen Relationen entfallen die Felder b) und c). Darüber hinaus werden In der PCC-Richtlinie gegebenenfalls auch zusätzliche Informationen wie „Typische Konnektoren“, „Beispiel“

und „Bemerkung“ bei der Definitionsbestimmung angegeben. Am Beispiel der rhetorischen Relation *REASON* wird das Definitionsformat nachstehend dargestellt.

Reason

- N: Eine subjektive Aussage/Einschätzung/These, die der Leser/die Leserin möglicherweise nicht akzeptiert oder als nicht genügend wichtig oder positiv einschätzt.
- S: Eine subjektive Aussage/Einschätzung/These
- N/S: Durch das Verstehen von S akzeptiert der Leser/die Leserin die Aussage von N leichter, bzw. teilt die damit verbundene Einschätzung des Autors/der Autorin.
- Effekt: Der Leser/die Leserin glaubt eher, dass die in N getroffene Aussage zutrifft.
- Typische Konnektoren¹³: (kausale Konnektoren)
- Beispiel: [Die Militärschläge der USA verlieren mit jedem Tag weiteren Bombardements schleichend an Glaubwürdigkeit.]_N [Mit flächenhafter Zerstörung sind weder die Taliban noch bin Laden zu treffen.]_S (maz-5701)
- Bemerkung: Reason ist spezifischer als Evidence: der Unterschied besteht darin, ob S von dem Autor/der Autorin als „objektiv“ dargestellt wird (Evidence) oder selbst eine subjektive Einschätzung ist (Reason).

Wegen der Mehrdeutigkeit ist die Entscheidung für eine Relation nicht immer einfach. In vielen Fällen können mehrere rhetorische Relationen gleichermaßen verwendbar sein. In der PCC-Richtlinie wird bezüglich des Umgangs mit solchen Fällen auf die folgenden drei Punkte hingewiesen:

a) Textsortenspezifität - Nuklearität sorgfältig zuweisen: Die Aufgabe der Annotation eines Meinungstextes liegt darin, die Absicht des Autors/der Autorin möglichst klar und deutlich zu repräsentieren (Stede, 2016). Das bedeutet, dass die Entscheidungen über Nuklearität konsequent die Prinzipien *centrality for the author's purposes* (Mann und Thompson, 1988) sowie *strong nuclearity principle* (Marcu,

¹³Die typischen Konnektoren, die in der Definition genannt werden, sind oftmals lediglich Beispiele. Manche Konnektoren können mehrere Relationen gleichzeitig anzeigen.

2000b) berücksichtigen sollten. Mit anderen Worten: Was für die kommunikative Absicht des Autors/der Autorin wichtig ist, sollte möglichst auf allen Ebenen des Baumes Nukleus-Status besitzen.

b) Textsortenspezifität - Vorrang für pragmatische Relationen: Wenn beim Annotieren eine Mehrdeutigkeit zwischen einer pragmatischen und einer semantischen Relation festgestellt wird, ist stets die pragmatische Relation zu bevorzugen, weil sie einen wertvolleren Beitrag bei der Rekonstruktion des Plans des Autors/der Autorin liefert.

c) Informationsreiche vor informationsarmer Relation: Innerhalb der semantischen Relationen spielt das Maß an Informativität, im Sinne von implizit enthaltener Bedeutung, bei der Entscheidung über Relationen eine wichtige Rolle. Wenn z. B. *Elaboration*, welche die Funktion hat, lediglich den Inhalt weiter zu spezifizieren, gleichzeitig mit einer der beiden kausalen Relationen *Cause* oder *Result* besteht, dann ist auf jeden Fall *Cause/Result* zu bevorzugen.

Pilotstudie

Um die Anwendbarkeit der PCC-Richtlinie für die Annotation des Kobalt-Daten zu überprüfen, wurden zunächst fünf Texte (davon drei Lernertexte und zwei L1-Texte) aus dem Kobalt-DaF-Korpus als Probetexte herausgenommen und nach der PCC-Richtlinie annotiert. Mithilfe des Annotationstools *RSTWeb*, das stetig für die RST-Analyse weiter entwickelt und aktualisiert wird, wurde die Annotation der fünf Probetexte von den beiden Annotator/-innen getrennt voneinander und ohne gegenseitige Absprache durchgeführt. Anschließend wurde das Inter-Annotator-Agreement mithilfe des Tools *RST-Tace* (Wan et al., 2019) berechnet (Die Berechnungsmethode wird im Abschnitt 3.2.5 im Detail dargestellt). Dies diente dem Ziel, Ungenauigkeiten und Unklarheiten der PCC-Richtlinie aufzudecken, um diese darauf basierend überarbeiten zu können und eine endgültige Version der Richtlinie festzulegen, die dann die Grundlage für die Annotation der restlichen Texte bildet.

Zur Darstellung des Inter-Annotator-Agreements wurde hier der κ -Wert (*Kohens Kappa*) ausgerechnet, der vor allem zum Einsatz kommt, wenn es sich um die Evaluation der Annotationen von zwei Annotator/-innen handelt (Lüdeling, 2008). Letztendlich lautete das Inter-Annotator-Agreement der fünf Probetexte:

$$\kappa = 0,5465$$

Für die Interpretation des κ -Wertes gilt im Allgemeinen, dass je näher der Wert an 1 herankommt, desto übereinstimmender sind die beiden Annotator/-innen (Passonneau et al., 2006). Nun stellt sich die Frage, ob eine Übereinstimmung von $\kappa = 0,5465$ akzeptabel ist. In der Tat ist diese Frage sehr schwierig zu beantworten, denn ob die Annotator/-innen übereinstimmen oder nicht, ist nicht immer eine binäre Angelegenheit (Eugenio und Glass, 2004). Im Vergleich zu einigen Annotationsaufgaben, bei denen es eine „Standardantwort“ gibt, ist es viel schwieriger, eine hohe Übereinstimmung z. B. bei der Annotation linguistischer Phänomene auf der Diskursebene zu erzielen, da hier oft mehrere „Antworten“ möglich sind (Lüdeling, 2008). Trotz dieser Tatsache liegen viele Versuche vor, den Übereinstimmungsgrad mit dem κ -Wert zu beschreiben, bei denen Schwellenwerte definiert werden (Krippendorff, 1980; Passonneau et al., 2006; Landis und Koch, 1977).

Für die vorliegende Studie wird die Skala von Landis und Koch (1977) verwendet, bei der es sich um eine der am häufigsten eingesetzten Interpretationen des κ -Werts handelt.

$\kappa < 0,00$	= schlechte Übereinstimmung,
$0 < \kappa < 0,20$	= etwas Übereinstimmung,
$0,21 < \kappa < 0,40$	= ausreichende Übereinstimmung,
$0,41 < \kappa < 0,60$	= mittelmäßige Übereinstimmung,
$0,60 < \kappa < 0,80$	= beachtliche Übereinstimmung,
$0,81 < \kappa < 1,00$	= (fast) vollkommene Übereinstimmung.

Das Inter-Annotator-Agreement $\kappa = 0,5429$ liegt im Bereich von 0,41 bis 0,60, was Landis und Koch (1977) zufolge bedeutet, dass die Annotationen der beiden Annotator/-innen miteinander mittelmäßig übereinstimmen.¹⁴ Ich interpretiere dieses Ergebnis als ein Zeichen, dass einerseits die PCC-Richtlinie für die Annotation der Kobalt-Daten verwendbar ist, andererseits aber auch noch Raum für Anpassungen besteht.

¹⁴Ich möchte an dieser Stelle allerdings nochmal darauf hinweisen, dass a) es auch andere Interpretationsmöglichkeiten des κ -Werts gibt und b) die Berechnung des Inter-Annotator-Agreements lediglich als quantitativer Indikator zur Evaluation der Unterschiede der Annotationen beider Annotator/-innen dient.

Damit die Annotation möglichst zuverlässig durchgeführt werden kann, ist nach der Annotation der Probetexte noch zweierlei zu ergänzen und zu spezifizieren:

1. Die Ergänzung der Relationen *Question* und *Solutionhood-S*

Bei der Annotation auf Basis der PCC-Richtlinie ist deutlich geworden, dass noch eine Relation fehlt, die die rhetorische Relation zwischen einer Fragestellung und der entsprechenden Antwort/den Antworten beschreibt. Diese Relation wird als *Question* bezeichnet und ist zur Kategorie der primär pragmatischen Relationen zuzuordnen, erfüllt aber nebenbei auch eine strukturell organisierende Funktion.

Question

- N: Eine subjektive These/Aussage/Einschätzung.
- S: Eine Fragestellung.
- N/S: Der Inhalt von N kann als „Antwort“ auf die in S gestellte Frage aufgefasst werden. S geht N normalerweise im Text voraus.
- Effekt: Durch N erhält der Leser/die Leserin eine Antwort auf S.
- Typische Konnektoren: selten durch Konnektoren angezeigt; gelegentlich durch das Interpunktionszeichen Fragezeichen.
- Beispiel: [Wie sieht die Situation bei den heutigen Jugendlichen aus?]_S [Diese Fragestellung kann man aus verschiedenen Perspektiven beantworten.]_N

Darüber hinaus taucht ein weiteres Problem auf: Die originale Definition der Relation *Solutionhood* umfasst nur die Situation, in der lediglich der Satellit als das „Problem“ betrachtet werden darf, während der Nukleus die „Lösung“ des Problems darstellt.

- (23) [Mit der Verabschiedung des Nichtraucherschutzgesetzes sitzen viele Kneipen in der Falle.]_S [Es empfiehlt sich, früh genug auf die Einrichtung abtrennbarer Räume zu achten.]_N (PCC-Richtlinie)

Das folgende Beispiel (24) zeigt jedoch, dass es noch eine Möglichkeit gibt, bei der das „Problem“ eine wichtigere Rolle als die „Lösung“ übernimmt:

- (24) [Trotz einigen guten Charaktereigenschaften bei der heutigen Jugend ist sie aber schlechter als frühere Generationen.]_N [Die heutige Jugend sollte vieles von früheren Generationen lernen.]_S (KobaltCMN010)

In diesem Fall repräsentiert der „Problemteil“ - „die heutige Jugend ist schlechter als frühere Generationen“ - die zentrale Meinung des Autors/der Autorin. Insofern sollte sie gemäß der *centrality for the author's purposes* sowie der These *strong nuclearity principle* als Nukleus betrachtet werden. Dementsprechend haben die beiden Annotator/-innen die Definition der Relation *Solutionhood* modifiziert, und sie je nach dem Status des Nukleus in zwei Relationen gliedert: *Solutionhood-N* und *Solutionhood-S*. Während die Relation *Solutionhood-N* mit der originalen Relation *Solutionhood* identisch ist, notiert *Solutionhood-S* die Relation, in der der Nukleus das „Problem“ darstellt und der Satellit die „Lösung“ erläutert.

Solutionhood-S

- N: Der Inhalt von N kann als „Problem“ aufgefasst werden.
- N/S: S kann als Lösung des in N dargestellten Problems aufgefasst werden.
- Effekt: Der Leser/Die Leserin erkennt S als Lösung des Problems in N.
- Typische Konnektoren: selten durch Konnektoren angezeigt.
- Beispiel: [Meiner Ansicht nach geht es der Jugend heute aber nicht besser als früheren Generationen.]_N [Wenn die Jugend ein besseres Leben führen soll, muss man zuerst diese Probleme lösen.]_S (KobaltCMN009)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zusätzlich zu den ursprünglich von der PCC-Richtlinie definierten 31 Relationen noch zwei weitere Relationen nach der Pilotstudie in dieser Studie ergänzt werden. Somit werden insgesamt 33 rhetorische Relationen gebildet, die schließlich als das Relationsset der vorliegenden Arbeit zur Beschreibung der rhetorischen Struktur dienen. Ein Überblick über alle diese Relationen ist in Tab. 3.4 zu finden. Die Definitionen jeder einzelnen Relation im Detail befinden sich im Appendix.

Primär pragmatische Relationen	Primär semantische Relationen	Textuelle Relationen	Multinukleare Relationen
Background	Circumstance	Preparation	Contrast
Antithesis	Condition	Restatement	Sequence
Concession	Otherwise	Summary	List
Evidence	Unless		Conjunction
Reason	Elaboration		Joint
Reason-N	E-Elaboration		
Justify	Interpretation		
Evaluation-S	Means		
Evaluation-N	Cause		
Motivation	Result		
Enablement	Purpose		
Question	Solutionhood-N		
	Solutionhood-S		

Tab. 3.4: Überblick über das Relationsset der verwendeten Annotationsrichtlinie

2. Genauere Differenzierung verwandter Relationen

Bei der Annotation der Probetexte wurde ebenfalls entdeckt, dass es einige Relationen gibt, die bedeutungsähnlich sind oder für bestimmte Kontexte häufig zugleich gelten. Abb. 3.2 stellt die Übereinstimmung und Differenzierung von Relationen dar, die von den beiden Annotator/-innen in der Probetexte verwendet wurden. Daraus geht hervor, dass in der Pilotstudie Entscheidungen bei Relationen wie *Evidence & Elaboration*, *Evidence & Reason*, *List & Cause* usw. oft schwierig sind. Ein Beispielfall dafür ist (25).

- (25) [Auch der Begriff der Familie rückt für die meisten immer mehr in den Hintergrund und die Karriere gewinnt immer mehr an Bedeutung.]_N [Generell lässt sich beobachten, dass Geld und Macht über die Zeit an Bedeutung gewonnen haben.]_S (KobaltDEU001)¹⁵

Dabei haben die beiden Annotator/-innen unterschiedliche Verständnisse zur rhetorischen Relation zwischen dem Nukleus und dem Satelliten. Annotator A hat den Satelliten - „Geld und Macht haben an Bedeutung gewonnen“ - als eine Erklärung

¹⁵Der Beispielsatz hier wurde ursprünglich in verschiedenen EDUs segmentiert, und mit unterschiedlichen Relationen hierarchisch verbunden. Allerdings werden lediglich die zwei EDUs gezeigt, die mit den betroffenen Relationen verbunden sind.

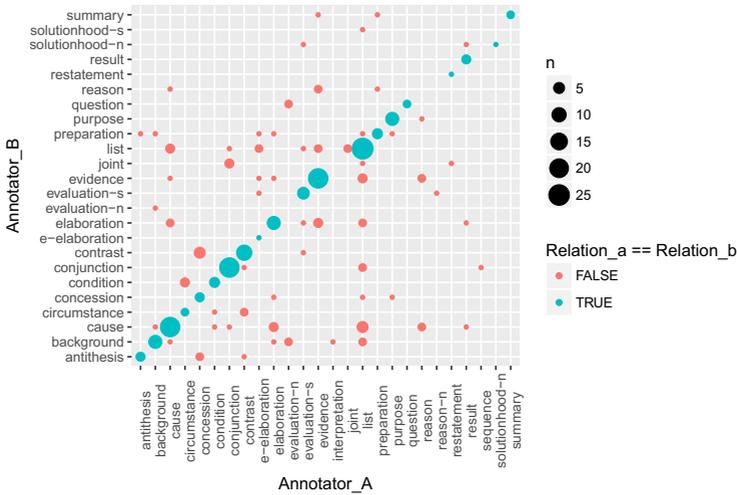


Abb. 3.2: Übereinstimmung der beiden Annotator/-innen bzgl. der rhetorischen Relationen, die in der Pilotstudie annotiert wurden.

und Ergänzung zum Nukleus - „die Karriere gewinnt immer mehr an Bedeutung“ - verstanden. Daher wurde die Relation als *Elaboration* annotiert. Annotator B hat stattdessen aber den Satelliten als einen Beweis für den Fall im Nukleus - „Familie rückt immer mehr in den Hintergrund“ - gesehen und infolgedessen die Relation als *Evidence* annotiert. Beide Annotationen sind für den Kontext völlig angemessen.

Dies entspricht einerseits genau dem konzeptuellen Merkmal der RST und spiegelt andererseits auch die Komplexität der RST-Annotation wider. Um damit umzugehen, beschlossen die beiden Annotator/-innen, bei solchen Fällen stets eine Besprechung durchzuführen und zu überprüfen, ob es unter den verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten eine geeignetere Option gibt. Zurück zum Beispiel (25): Laut der PCC-Richtlinie haben pragmatische Relationen Vorrang, das heißt, wenn sowohl *Evidence* als auch *Elaboration* möglich sind, hat *Evidence* Priorität. So wird dieser Fall am Ende als *Evidence* annotiert.

Annotationsablauf

Gemäß der modifizierten Richtlinie (Wan, 2021) wurden nun die fünf Probetexte sowie die restlichen Texte (re)annotiert. Dies erfolgte in den folgenden Schritten:

1. **Text lesen:** Der gesamte Text sollte zuerst gründlich gelesen werden.
2. **Thematische Grenzen:** Thematische Grenzen und Textregionen (Einleitung, Hauptteil und Schluss) werden markiert.
3. **Starke Nuklei wählen:** Die EDUs, die für den Text eine zentrale Rolle spielen, sollten festgelegt werden.¹⁶
4. **Lokale EDUs verbinden:** Alle benachbarten EDU-Paare sollten in diesem Schritt jeweils mit einer rhetorischen Relation anhand der Annotationsrichtlinie verbunden werden. Im Falle einer Mehrdeutigkeit wird die alternative Relation ebenfalls markiert.
5. **Größere Einheiten verknüpfen:** Die größeren Abschnitte sollten anschließend mit Relationen verbunden werden. Im Falle einer Mehrdeutigkeit oder Ambiguität wird eine alternative Relation ebenfalls markiert. Die Entscheidungen zur Relationszuweisung an größere Segmente sollen die im zweiten Schritt gewählten starken Nuklei berücksichtigen, damit die gewünschten EDUs sich am Ende als Nuklei positionieren können.
6. **Hierarchisierung:** Die Annotation sollte dem *bottum-up* Prinzip folgen, das heißt, immer nur benachbarte Segmente (sowohl EDUs als auch größere Abschnitte) dürfen mit rhetorischen Relationen verbunden werden. Dadurch wird der Baum am Ende von unten nach oben sukzessive aufgebaut.
7. **Vergleichen und bearbeiten:** Nach der Annotation des gesamten Texts werden die zwei RST-Bäume, die von den zwei Annotator/-innen erstellt wurden, sorgfältig Teil für Teil verglichen. Sollte eine Diskrepanz entdeckt werden und sich beide Annotator/-innen einig sein, dass eine der Alternativen besser ist, dann wird die Diskrepanz auf die angemessenere Auswahl geändert; wenn sich die beiden Annotator/-innen während der Diskussion nicht einigen können, dann wird die Diskrepanz beibehalten.

¹⁶Um das Ergebnis zu überprüfen, kann der PCC-Richtlinie zufolge ein „Paraphrasentest“ durchgeführt werden. Die markierten EDUs werden aneinandergereiht und dann wird überprüft, ob der dadurch entstehende Kurztext eine adäquate Zusammenfassung des Ursprungstextes ist.

3.2.5 Evaluation der Annotation

Wie bereits erwähnt, ist die Evaluation der Annotation verschiedener Annotator/-innen ein unerlässlicher Schritt, um zu einem zuverlässigen Annotationsergebnis zu gelangen (Hovy und Lavid, 2010). Als das Evaluationsverfahren wird beim Vergleich manueller Annotation von zwei oder mehreren Annotator/-innen zumeist das Inter-Annotator-Agreement berechnet, dessen Ergebnis ermittelt, inwieweit die Annotator/-innen in ihrer Analyse übereinstimmen (Lüdeling, 2008). Dies gilt auch für die Annotation mit der RST. Obwohl die RST-Analyse eine unvermeidliche Subjektivität impliziert und verschiedene Annotator/-innen zu verschiedenen aber gleichermaßen legitimen Analysen gelangen können, ist es erforderlich, die Übereinstimmung zwischen den Annotator/-innen zu messen, weil Differenzen in der Analyse, die auf dem legitimen Umfang der Verständnisse beruhen, von unerwarteten Fehlern oder Unklarheiten der Richtlinien unterschieden werden sollten. Allerdings ist der Vergleich verschiedener RST-Analysen und die Berechnung des Inter-Annotator-Agreements im Rahmen der RST nicht trivial. Die Herausforderungen bestehen hauptsächlich darin, a) RST-Bäume zu parsen, b) eine angemessene Methode zum Vergleichen und Bewerten zu finden und c) die Methode effektiv einzusetzen.

Angesichts dieses Problems wurde *RST-Tace*¹⁷ (Wan et al., 2019) entwickelt¹⁸. Basierend auf der Evaluationsmethode von Iruskieta (Iruskieta et al., 2015) ist *RST-Tace* als ein Werkzeug zum automatisierten Vergleich und zur Evaluation der RST-Analyse von verschiedenen Annotator/-innen in der Lage, das Ergebnis des Inter-Annotator-Agreement direkt auszugeben. Dabei wird die RST-Analyse anhand von vier Faktoren evaluiert:

- *Constituent* (C): die Einheit(en), in der sich der Satellit (oder bei multinuklearer Relation einer der Nuklei) befindet.
- *Attachment Point* (A): Die Einheit(en), mit denen die Konstituente verbunden ist.

¹⁷<https://github.com/tkutschbach/RST-Tace>

¹⁸Neben *RST-Tace* wird *RSTeval* (Mazeiro und Pardo, 2009) (ein Tool entwickelt auf der Grundlage der konzeptuellen Methode von Marcu (2000a)) ebenfalls häufig für Vergleiche von RST-Annotationen eingesetzt. Einer der Kritikpunkte an der Methode von Marcu (2000a) ist allerdings, dass Relationen, deren Konstituenten nicht übereinstimmen, nicht verglichen werden können (Iruskieta et al., 2015). Mehr zum theoretischen und technischen Hintergrund von *RST-Tace* s. Wan et al. (2019).

- *Nuklearity* (N): Die Richtung einer Relation.
- *Relation* (R): Der Name einer Relation.

RST-Tace eignet sich für Texte in jeder Sprache und Textmenge. Nachdem die Annotationen von verschiedenen Annotator/-innen importiert wurden (die durch das Annotationstool *RSTTool* oder *RSTWeb* generierten „rs3“ Dateien), wird pro Text direkt eine Vergleichstabelle (im Format „.csv“) erstellt und die Werte von Inter-Annotater-Agreement sowie F-Measure werden automatisiert berechnet. Die Abb. 3.3 zeigt Auszüge der RST-Annotation eines Texts aus dem Kobalt-DaF-Korpus der zwei Annotator/-innen. Tab. 3.4 ist dementsprechend das Evaluationsergebnis der Annotationen.

Mithilfe von *RST-Tace* wurde das **Inter-Annotator-Agreement** aller 40 Texte aus dem Kobalt-DaF-Korpus berechnet. Das Ergebnis lautet:

$$\kappa = 0,7411$$

Nach der Skala von Landis und Koch (1977) deutet dieser κ -Wert auf eine beachtliche Übereinstimmung zwischen den beiden Annotator/-innen hin. Es liegt ein deutlich höherer κ -Wert als in der Pilotstudie vor. Dies zeigt, dass a) die modifizierte Annotationsrichtlinie eine für die Annotation der Kobalt-Daten klarere Anleitung ist und b) die Annotationen der beiden Annotator/-innen mithin zuverlässig für weitere Auswertungen und Analysen verwendet werden können.

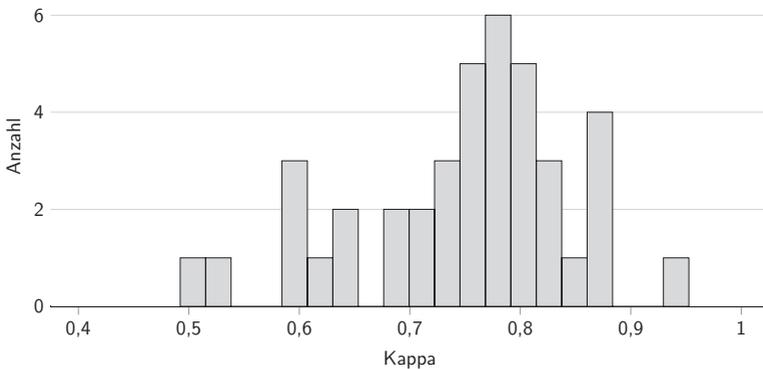


Abb. 3.5: Die Verteilung des Inter-Annotator-Agreements aller 40 Texte

ID	CSA	RelationA	NucA	C1A	C2A	CNA	A1A	A2A	ANA	CSB	RelationB	NucB	C1B	C2B	CNB	A1B	A2B	ANB	Matching	N	R	C	A
1	1	preparation	→	1	2	S	3	31	N	1	preparation	→	1	2	S	3	31	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
2	3-31	evidence	→	1	37	N	32	37	N	3-31	evidence	→	1	31	S	32	39	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
3	32-37 38-41	joint	→	1	37	N	38	41	N	40-41	evaluation-s	→	40	41	S	1	39	N	No matching	✓	✓	✓	✓
4																				✓	✓	✓	✓
5	2	reason	→	2	2	S	1	1	N	40-41	evaluation-s	→	40	41	S	1	39	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
6	3	background	→	3	3	S	4	4	N	3	background	→	3	3	S	4	4	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
7	3-7	evidence	→	3	7	S	8	8	N	3-7	evidence	→	3	7	S	8	8	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
8	8	contrast	→	3	8	N	9	9	N	8	contrast	→	3	8	N	9	9	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
9	8	contrast	→	3	4	N	5	7	N	8	contrast	→	3	4	N	5	7	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
10	4 5	contrast	→	3	4	N	5	7	N	3-9 10 13 25	contrast	→	3	4	N	5	7	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
11	3-9 10 13 25	contrast	→	3	4	N	5	7	N	3-9 10 13 25	contrast	→	3	4	N	5	7	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
12	6	evidence	→	6	7	S	5	5	N	6	evidence	→	6	7	S	5	5	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
13	11	circumstance	→	7	7	S	6	6	N	7	condition	→	7	7	S	6	6	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
14	10-24 25	list	→	10	24	N	25	31	N	10 13 25	list	→	10	12	N	13	31	N	Partially identical CS	✓	✓	✓	✓
15	14	contrast	→	10	24	N	13	24	N	13 25	list	→	13	24	N	25	31	N	Partially identical CS	✓	✓	✓	✓
16	15	cause	→	11	11	S	12	12	N	11 12	conjunction	→	11	11	N	12	12	N	CI=C2 and A1=A2	✓	✓	✓	✓
17	12	elaboration	→	11	12	S	10	10	N	11-12	elaboration	→	11	12	S	10	10	N	CI=C2 and A1=A2	✓	✓	✓	✓
18	14 16-17 19-20	evidence	→	14	15	N	14	14	N	14	evidence	→	14	14	S	14	14	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
19	15	list	→	14	15	N	16	24	N	14 16-17 19-20 22-24	list	→	14	15	S	14	24	N	CI=C2 and A1=A2	✓	✓	✓	✓
20	16-17 19-20	elaboration	→	16	18	N	19	24	N	16-17 19-20 22-24	elaboration	→	16	18	N	19	24	N	CI=C2 and A1=A2	✓	✓	✓	✓
21	17	concession	→	17	17	S	16	16	N	17	concession	→	17	17	S	16	16	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
22	18	evaluation-s	→	18	18	S	16	17	N	18	evaluation-s	→	18	18	S	16	17	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
23	20	purpose	→	20	20	S	19	19	N	19 20	sequence	→	19	19	N	20	20	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
24	21	concession	→	21	21	S	22	24	N	21	concession	→	21	21	N	22	24	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
25	22-24	evidence	→	21	21	S	22	24	N	19-20 22-24	evidence	→	19	20	N	21	21	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
26	23-24	evidence	→	23	24	S	22	22	N	23	evidence	→	23	24	S	22	22	N	CI=C2 and A1=A2	✓	✓	✓	✓
27	23 24	evidence	→	23	23	N	24	24	N	24	elaboration	→	24	24	S	23	23	N	CI=C2 and A1=A2	✓	✓	✓	✓
28	26-31	contrast	→	26	31	S	25	25	N	26-31	evidence	→	26	31	S	25	25	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
29	26 27 28 30 31	list	→	26	26	N	27	31	N	26-31	list	→	26	26	N	27	31	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
30	27 28 30 31	list	→	27	27	N	28	31	N	26 27 28-30 31	list	→	27	27	N	28	31	N	CI=C2 and A1=A2	✓	✓	✓	✓
31	28 30 31	list	→	28	28	N	29	31	N	27 28-30 31	list	→	28	28	N	29	30	N	Partially identical CS	✓	✓	✓	✓
32	29	concession	→	29	29	S	30	30	N	28	concession	→	28	28	S	29	30	N	Partially identical CS	✓	✓	✓	✓
33	30 31	list	→	29	30	N	31	31	N	28-30 31	elaboration	→	28	30	N	31	31	N	Partially identical CS	✓	✓	✓	✓
34	32	concession	→	32	32	S	33	35	N	32	concession	→	32	32	S	33	35	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
35	33-35	antithesis	→	32	35	S	36	36	N	33-35	antithesis	→	32	35	S	36	39	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
36	36	reason	→	34	34	S	37	37	N	36	reason	→	36	36	S	37	37	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
37	34	circumstance	→	34	34	S	33	33	N	34	circumstance	→	34	34	S	33	33	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
38	35	circumstance	→	35	35	S	33	34	N	35	evidence	→	35	35	S	33	34	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
39	36	circumstance	→	35	36	S	32	32	N	36	evidence	→	35	36	S	32	32	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓
40	39 40-41	joint	→	38	39	N	40	41	N	38	elaboration	→	38	39	S	36	37	N	Partially identical CS	✓	✓	✓	✓
41	40 41	list	→	40	40	N	41	41	N	40 41	list	→	40	40	N	41	41	N	Completely identical CS	✓	✓	✓	✓

Results	Nuclearity	Relation	Constituent	Attachment Point	RST Trees
F-Measure:	(33 of 40) → 0.804	(30 of 41) → 0.731	(29 of 41) → 0.707	(29 of 41) → 0.707	0.737
Inter-annotator Agreement:	0.71	0.698	0.57	0.59	0.567

Abb. 3.4: Eine mittels RST-Trace erstellte Vergleichstabelle am Beispiel des Textes KobaltDEU006.

3.3 Zugang zu den annotierten Daten

Die zusätzliche Annotationsebene der rhetorischen Strukturen im Kobalt-DaF-Korpus wird unter dem Namen Kobalt_RST (*RST German Learner Treebank*) veröffentlicht¹⁹ und steht frei zur Verfügung.²⁰ Außerdem ist die modifizierte Annotationsrichtlinie ebenfalls frei zugänglich (Wan, 2021). Dadurch möchte ich a) den Annotationsprozess der Daten möglichst transparent darstellen und b) einen Beitrag für andere Arbeiten zur Annotation/Analyse rhetorischer Strukturen vor allem in Lernerkorpora leisten. Die annotierten Daten können direkt über das Tool *RST-Web* oder *RSTTool* gelesen werden. Dabei lässt sich eine RST-Annotation in einer Baumstruktur visualisieren. Zudem können die Daten auch auf den lokalen Rechner importiert und durch das Suchwerkzeug ANNIS (Krause und Zeldes, 2016)²¹ abgefragt werden. (26) (27) und (28) zeigen einige Beispiele für die Suchanfrage der rhetorischen Strukturen mit der Abfragesyntax *ANNIS Query Language* durch ANNIS.

- (26) Suche nach einer bestimmten rhetorischen Relation. Beispiel: Suche nach der Relation *Cause*:

```
node & node & #1 > [relname = "cause"] #2
```

The screenshot shows the ANNIS search interface. On the left, a text box contains the query: `node & node & #1 > [relname = "cause"] #2`. Below the text box are buttons for 'Search', 'More', and 'History'. A status bar at the bottom left indicates '246 matches'. On the right, the 'Query Result' panel shows a tree structure for the sentence: 'Mit der Entwicklung der Welt haben sich die Menschen sehr verändert'. A green arrow labeled 'cause' points from the first part of the sentence to the second part. The interface also includes a 'Query Builder' sidebar and navigation controls for the search results.

¹⁹Zugang: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5731458> (Letzter Zugriff: 9. Oktober 2023). Wiederverwendung und/oder Feedback zu den annotierten Daten wäre sehr erwünscht.

²⁰Lizenz für die annotierten Daten: Creative Commons Attribution 4.0 International.

²¹ANNIS ist ein Such- und Visualisierungstool für linguistische Korpora (<https://korpling.org/annis3/>, Letzter Zugriff: 9. Oktober 2023). Ausführliche Online-Tutorials stehen zur freien Verfügung: <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/corpus-tools/annis-tutorials> (Letzter Zugriff: 9. Oktober 2023).

- (27) Suche nach einer rhetorischen Relation, die durch einen bestimmten Konnektor (Konnektoren) verbunden wird. Beispiel: Suche nach der Relation *Cause*, die durch die Konnektoren *weil* oder *denn* verknüpft wird:

```
node & node & #1 > [relname = "cause"] #2
& tok = /(weil|denn)/ & #2 >* #3
```

- (28) Suche nach mehreren rhetorischen Relationen, die hierarchisch angeordnet sind. Beispiel: Suche nach Relationen *List* und *Contrast*, wobei *List* als Tochter von *Contrast* positioniert sein soll:

```
node & node & node & #1 > [relname = "contrast"] #2
> [relname = "list"] #3
```

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





4 Statistische Datenauswertung der RST-Analyse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der statistischen Datenauswertung der RST-Analyse, deren Annotationsprozess im vorherigen Kapitel vorgestellt wurde, präsentiert. Hierbei stehen vor allem drei große Fragen im Fokus: a) Gibt es Unterschiede und/oder Gemeinsamkeiten in der Häufigkeit der jeweiligen rhetorischen Relation in den argumentativen Texten der chinesischen Deutschlerner/-innen und der deutschen L1-Sprecher/-innen? b) Wie werden die Texte innerhalb und zwischen den Textregionen „Einleitung“, „Hauptteil“ sowie „Schluss“ rhetorisch aufgebaut? Besteht ein Unterschied zwischen den beiden Vergleichsgruppen? c) Was lässt sich aus diesen Ergebnissen für die Analyse der Argumentationsstrategien ableiten? Die erste Frage wird in Abschnitt 4.1 behandelt. Dabei werden die in den Texten vorkommenden Relationen aus unterschiedlichen Perspektiven verglichen. Abschnitt 4.2 befasst sich mit der zweiten Frage. Die rhetorischen Relationen werden anhand von sechs Textregionen verglichen und analysiert. In Abschnitt 4.3 geht es um die dritte Frage. In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Datenauswertung zunächst zusammengefasst. Schließlich werden die Bedeutungen dieser Vergleichsergebnisse für die Analyse der Argumentationsstrategien als Rahmen für die nachfolgenden Kapitel erläutert. Zur Vereinfachung der Darstellung werden die chinesischen Deutschlerner/-innen mit CMN und die deutschen L1-Sprecher/-innen mit DEU bezeichnet.

4.1 Rhetorische Relationen

4.1.1 Übersicht über die Anzahl der rhetorischen Relationen

Der RST zufolge ist die rhetorische Struktur eines Textes aus den rhetorischen Relationen zwischen den Segmenten aufgebaut. Der Vergleich und die Analyse der

rhetorischen Relationen in den CMN- und DEU-Texten ist eine der intuitivsten Möglichkeiten, die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen chinesischen Deutschlerner/-innen und deutschen L1-Sprecher/-innen im Hinblick auf die rhetorischen Strategien zu identifizieren. Als Grundlage für die nachfolgenden Datenanalysen zeigt Tab. 4.1 zunächst eine Übersicht über die konkrete Anzahl des Vorkommens jeder rhetorischen Relation jeweils in den CMN- und DEU-Texten. Die Daten wurden direkt aus dem Tool *RST-Tace* extrahiert.

Hieraus ist zunächst ersichtlich, dass, obwohl insgesamt 33 rhetorische Relationen vorgegeben sind, ausschließlich 29 Relationen zum Einsatz kommen. Die Relationen *Enablement*, *Otherwise*, *Unless* und *Means* erscheinen weder in den CMN-Texten noch in den DEU-Texten. Dies mag zum Teil an der geringen Datenmenge der vorliegenden Studie und zum Teil an der Textsorte liegen. Die Relationen *Otherwise* und *Unless* sind der Annotationsrichtlinie (Stede, 2016) zufolge ausschließlich für die Fälle eines hypothetischen/nicht faktischen Ursache-Wirkung-Zusammenhangs vorgesehen. Dies kann dazu führen, dass sie in der Textsorte des argumentativen Texts, wobei eine Begründung öfter nicht hypothetisch ist, im Vergleich zu den realen und/oder faktischen kausalen Relationen z. B. *Cause* und *Result* weniger häufig auftreten. *Means* und *Enablement* werden oft eingesetzt, um eine Beziehung zu beschreiben, bei der ein Segment eine Handlung ist und das andere Segment ein Mittel, mit dem die Handlung (leichter) ausgeführt werden kann. So eine Beziehung könnte in einer Textsorte, die sich mit der Darstellung eigener Meinungen zu einem bestimmten Thema befasst, vergleichsweise selten vorkommen (Stede, 2016).

Auch ist es in der Tab. 4.1 abzulesen, dass die Differenz zwischen dem Wert der am häufigsten verwendeten rhetorische Relation *Evidence* (CMN = 165; DEU = 163) und dem der am wenigsten verwendeten Relationen wie *Joint* (CMN = 0; DEU = 1) oder *Justify* (CMN = 0; DEU = 1) sehr groß ist.

Darüber hinaus liefert die Tab. 4.1 auch einen Denkanstoß für den statistische Umgang mit den funktional identischen rhetorischen Relationen. In der Annotationsrichtlinie werden Relationen, die dieselben Funktionen übernehmen, weiter unterteilt: entweder nach der Nukleus- und Satellit-Position (*Evaluation-S* & *Evaluation-N*; *Reason* & *Reason-N*; *Solutionhood-S* & *Solutionhood-N*) oder danach, ob der Satellit das Ganze oder nur ein Teil des Inhalts im Nukleus beschreibt (*Elaboration* & *E-Elaboration*). Eine solche Unterteilung ist einerseits besonders sinnvoll, um bei der Annotation Probleme, die aus der Nuklearität entstehen, zu vermeiden. Andererseits kann eine solche Unterteilung verwirrend sein, wenn es

Relation	Anzahl: CMN	Anzahl: DEU	Summe
Antithesis	8	12	20
Background	40	23	63
Cause	125	121	246
Circumstance	11	14	25
Concession	40	41	81
Condition	29	15	44
Conjunction	91	95	186
Contrast	91	124	215
E-Elaboration	13	7	20
Elaboration	78	57	135
Enablement	0	0	0
Evaluation-n	15	13	28
Evaluation-s	49	25	74
Evidence	165	163	328
Interpretation	1	1	2
Joint	0	1	1
Justify	0	1	1
List	113	123	236
Means	0	0	0
Motivation	1	2	3
Otherwise	0	0	0
Preparation	40	39	79
Purpose	20	14	34
Question	17	12	29
Reason	30	47	77
Reason-n	5	2	7
Restatement	3	4	7
Result	23	11	34
Sequence	5	6	11
Solutionhood-n	5	0	5
Solutionhood-s	9	2	11
Summary	10	4	14
Unless	0	0	0
Summe	1037	979	2016

Tab. 4.1: Rohdaten: Eine Übersicht über die Anzahl der in den Texten der chinesischen Deutschler/-innen (CMN) und denen der deutschen L1-Sprecher/-innen (DEU) vorkommenden rhetorischen Relationen.

darum geht, die rhetorischen Relationen nach den von ihnen erfüllten Funktionen zu untersuchen. Wenn z. B. *Elaboration* und *E-Elaboration*, wie in Tab. 4.1 dargestellt, getrennt verglichen werden, ist es eher schwierig zu erkennen, dass in den Texten der chinesischen Deutschlerner/-innen elaborierende Relationen genauso oft vorkommen wie die Relation *Contrast*.

Aufgrund der oben genannten Punkte werden bei der anschließenden Datenauswertung folgende Anpassungen vorgenommen: a) Zur Vereinfachung der Datenpräsentation werden die vier nicht eingesetzten rhetorischen Relationen *Enablement*, *Otherwise*, *Unless* und *Means* in den nachstehenden Analysen nicht mehr angezeigt. b) Angesichts der unterschiedlicher Gesamtanzahl der Relationen je Subkorpora (CMN=1037, DEU=979) sowie der ziemlich großen Differenz zwischen dem Wert der am häufigsten und dem der am wenigsten verwendeten Relationen, werden die Zahlen in den kommenden Abschnitten gegebenenfalls normiert oder in ihrer relativen Häufigkeit verglichen, so dass die Daten vergleichbar und die Ergebnisse aussagekräftiger sind. c) Relationen, die funktional identisch sind, werden statistisch nicht getrennt, sondern zusammen berechnet. Dies betrifft *Elaboration* und *E-Elaboration*, *Evaluation-S* und *Evaluation-N*, *Reason* und *Reason-N* sowie *Solutionhood-N* und *Solutionhood-S*.¹ Sie werden jeweils als *ELABORATION*, *EVALUATION*, *REASON* und *SOLUTIONHOOD* zusammengefügt und bezeichnet.

4.1.2 Analyse der Relationen nach den Kategorien

Wie bereits in Abschnitt 3.2.4 erwähnt, werden die 33 rhetorischen Relationen anhand ihrer Eigenschaft und ihrer strukturellen Funktion in vier Kategorien eingeteilt, nämlich *Primär pragmatische Relationen*, *Primär semantische Relationen*, *Textuelle Relationen* und *Multinukleare Relationen* (s. Tab. 3.4). Um zu prüfen, ob sich die von CMN und DEU verwendeten rhetorischen Relationen hinsichtlich dieser vier Kategorien unterscheiden, wird ein Signifikanztest für jede Kategorie separat vorgenommen. Die Ergebnisse lassen sich in Abb. 4.1 ablesen. Daraus kann man vor allem zwei Erkenntnisse ziehen.

a) Es wird kein signifikanter Unterschied zwischen den chinesischen Deutschlerner/-innen und den deutschen L1-Sprecher/-innen in den Verwendungshäufigkeiten der

¹Tatsächlich haben die Relationen *Cause* und *Result* im weiteren Sinne auch dieselbe Funktion: Beide beschreiben nämlich einen Ursache-Wirkung-Zusammenhang zwischen zwei Ereignissen. Aber da sie sich auf unterschiedliche Schwerpunkte konzentrieren (*Cause* - die Ursache; *Result* - das Ergebnis), werden *Cause* und *Result* hier trotzdem getrennt betrachtet.

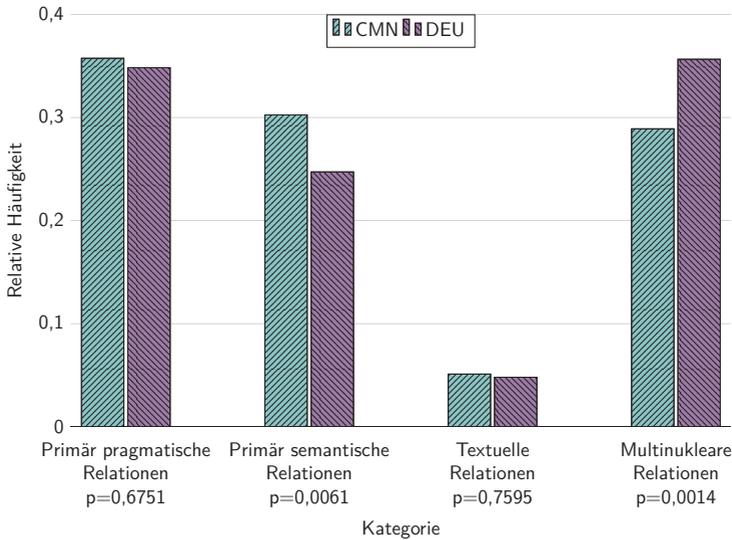


Abb. 4.1: Die Verteilung der rhetorischen Relationen nach den Kategorien *primär pragmatische Relationen*, *primär semantische Relationen*, *textuelle Relationen* und *multinukleare Relationen*.

primär pragmatischen Relationen ($p = .6751$, Fisher-Test) und der textuellen Relationen ($p = .7595$, Fisher-Test) festgestellt. Aus Abb. 4.1 lässt sich erkennen, dass die primär pragmatischen Relationen, die vor allem zur Beschreibung subjektiver Aussagen/Begründungen der Autor/-innen dienen, sowohl bei CMN als auch bei DEU ausgiebig eingesetzt werden. Dies deutet darauf hin, dass beide Gruppen in ihren Texten relativ viele subjektive Darstellungen zum Ausdruck gebracht haben. Dies ist gut nachvollziehbar, denn die Texte, die in der vorliegenden Studie behandelt werden, umfassen ausschließlich argumentative Texte, deren Hauptschreibziel darin besteht, dass die Autor/-innen ihre eigene Meinung darlegen. Auch ist zu erkennen, dass die Anzahl der textuellen Relationen bei CMN und DEU in etwa gleich ist. Dies zeigt, dass sich die beiden Gruppen in der Häufigkeit des Einsatzes der textorganisatorischen Relationen kaum unterscheiden.²

²An dieser Stelle ist es jedoch wichtig zu betonen, dass, obwohl CMN und DEU sich nicht statistisch signifikant in der Gesamtzahl der verwendeten primär pragmatische Relationen und textuellen Relationen unterscheiden, dies nicht gleich bedeutet, dass sie sich in jeder einzelnen der rhetorischen Relationen innerhalb dieser Kategorien auch nicht unterscheiden. Es geht hier erst-

b) Die wesentlichen Unterschiede zwischen CMN und DEU bestehen in den primär semantischen Relationen ($p = 0,0061$, Fisher-Test) und den multinuklearen Relationen³ ($p = 0,0014$, Fisher-Test). Zunächst zeigt Abb. 4.1, dass die chinesischen Deutschlerner/-innen die primär semantischen Relationen offensichtlich häufiger eingesetzt haben. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass von ihnen mehr sachliche Äußerungen vorgenommen werden als von den deutschen L1-Sprecher/-innen, denn die primär semantischen Relationen verbinden vor allem Segmente mit sachbezogenen Inhalten. Demgegenüber kommen die multinuklearen Relationen, wie in Abb. 4.1 dargestellt, bei DEU deutlich häufiger vor als bei CMN. Dies ist eine sehr erhellende Entdeckung, denn bei der Annotation der argumentativen Texte aus dem Kobalt-DaF-Korpus stellten die beiden Annotator/-innen fest, dass die multinuklearen Relationen wie z. B. *Contrast* oder *List* im Fall dieser Studie vorwiegend zur Verbindung gegensätzlicher oder paralleler Behauptungen bzw. Argumente dienen. Der signifikante Unterschied in den multinuklearen Relationen zwischen CMN und DEU kann darauf hindeuten, dass die beiden Vergleichsgruppen tendenziell in der Art und Weise, wie sie Behauptungen/Argumente/Thesen usw. auflisten, voneinander abweichen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass, während sich CMN und DEU in der Anzahl der Kategorien der primär pragmatischen Relationen und der textuellen Relationen nicht stark voneinander unterscheiden, es zwischen ihnen tatsächlich einen statistisch signifikanten Unterschied in der Anzahl der primär semantischen Relationen und der multinuklearen Relationen gibt. Diese Ergebnisse liefern Belege dafür, dass die chinesischen Deutschlerner/-innen und die deutschen L1-Sprecher/-innen beim strukturellen bzw. inhaltlichen Aufbau eines argumentativen Textes sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede aufweisen. Dies motiviert zu einer detaillierten Untersuchung jeder einzelnen Relation in den verschiedenen Kategorien, was anschließend in den Abschnitten 4.1.3 und 4.1.4 erfolgen wird.

mal darum, ein Gesamtbild des Einsatzes der vier großen Kategorien in den Griff zu bekommen. Der Vergleich jeder einzelnen der rhetorischen Relationen wird in Abschnitt 4.1.4 detailliert besprochen.

³Funktional gesehen lassen sich die multinuklearen Relationen in bestimmten Fällen auch den anderen drei Kategorien zuordnen. Zum Beispiel können *Sequence* und *Contrast* ebenfalls als textuelle Relationen oder als primär semantische Relationen betrachtet werden. Da eine solche Kategorisierung jedoch stets vom Kontext abhängt, wird in dieser Studie keine weitere Klassifizierung von multinuklearen Relationen vorgenommen.

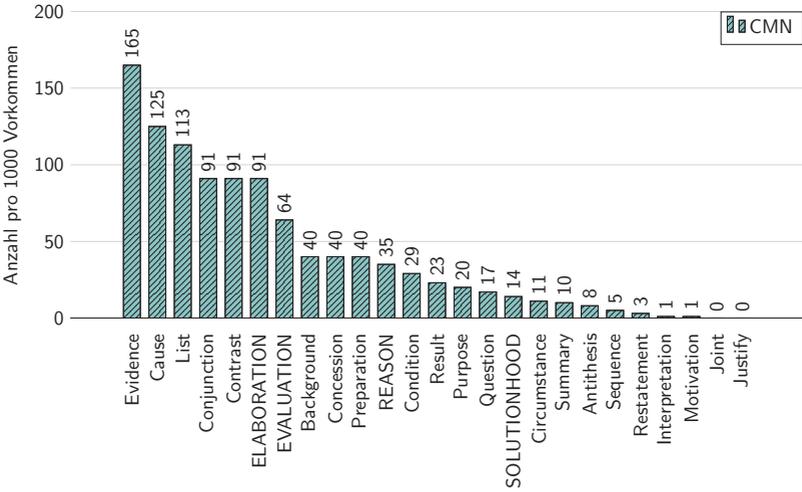
4.1.3 Rangfolge der Häufigkeiten der Relationen

Wenn über die vier großen Kategorien hinausgegangen wird und einzelne rhetorische Relationen verglichen werden, dann stellt sich wohl zunächst die Frage, welche rhetorische Relationen jeweils von CMN und DEU am häufigsten und am seltensten eingesetzt werden. Die Antwort darauf lässt sich aus Abb. 4.2 entnehmen. In den Abbildungen 4.2(a) und 4.2(b) werden die jeweils in den beiden Vergleichsgruppen vorkommenden Relationen nach ihrer Häufigkeit in einer absteigenden Reihenfolge geordnet. Um eine bessere statistische Grundlage für den Vergleich zu schaffen, wird hier die Anzahl beider Subkorpora auf 1000 Vorkommen normiert. Da es in den originalen Daten insgesamt ebenfalls ungefähr 1000 Relationen pro Sprache sind, sehen somit die normierten und nicht normierten Zahlen ziemlich ähnlich aus.

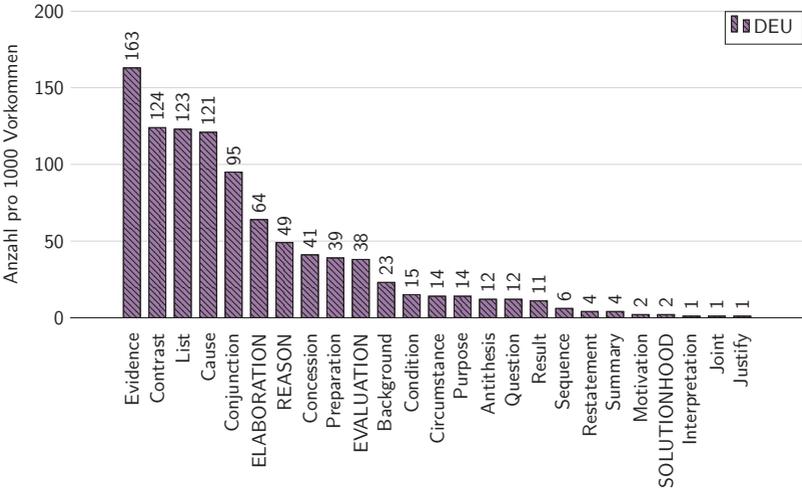
Die am seltensten vorkommenden Relationen

Daraus lässt sich zunächst direkt ersehen, dass bei CMN, neben *Joint* und *Justify*, die überhaupt nicht vorkommen, *Motivation* und *Interpretation* die am wenigsten verwendeten Relationen sind. Ähnlich sieht es auch bei DEU aus: *Joint*, *Justify* und *Interpretation* werden jeweils nur einmal in den DEU-Texten eingesetzt und sind somit die bei DEU am seltensten vorkommenden Relationen. Der Grund für das seltene Vorkommen von *Joint*, *Justify*, *Motivation* und *Interpretation* mag zum einen an der Stichprobengröße dieser Studie und zum anderen an ihren Definitionen liegen. Der Annotationsrichtlinie (Stede, 2016) zufolge ist *Joint* nur zu verwenden, wenn eine multinukleare Relation gesucht wird und keine der übrigen passt (29). *Justify* wird ausschließlich eingesetzt, wenn der Autor/die Autorin versucht, die Leser/-innen durch eine grundsätzliche Haltung wie eine politische oder moralische Einstellung zu überzeugen (30). *Interpretation* dient als Überleitung von einem Inhalt zu einem anderen konzeptuellen Zusammenhang, aber sobald dazwischen eine Bewertung vorgenommen wird, handelt es sich dann nicht mehr um *Interpretation*, sondern um *EVALUATION* (31). *Motivation* kommt nur zum Einsatz, wenn die Leser/-innen im Nukleus zu einer bestimmten Tätigkeit aufgefordert werden und dies durch den Satelliten begründet wird (32).

- (29) [...] ⁴²Somit hat der weibliche Teil der Bevölkerung auch bessere Karrierechancen, die auch durch die forlaufende Emanzipation der Frau in der Gesellschaft verbessert werden. ⁴³Daher hat eine Familie [...] mehr finanzielle Mittel zur Verfügung.]_N [⁴⁴Durch die Emanzipation der Frau ⁴⁵ist das



(a) Rangfolge der rhetorischen Relationen bei den chinesischen Deutschlerner/-innen



(b) Rangfolge der rhetorischen Relationen bei den deutschen L1-Sprecher/-innen

Abb. 4.2: Rangfolge der rhetorischen Relationen, die jeweils in den argumentativen Texten von den chinesischen Deutschlerner/-innen und den deutschen L1-Sprecher/-innen verwendet werden. Zahlen sind auf 1000 Vorkommen normiert.

- Kind aus der heutigen Kind-Generation auf Betreuung in Kitas angewiesen. ⁴⁶Dadurch verändern sich auch die Erziehungsmethoden. [...] ⁴⁹Somit verspürt das Kind frühzeitig Druck und Verlust, ⁵⁰weil die Mutter arbeiten geht und Karriere macht. [...] _N (*Joint*, KobaltDEU009, EDUs 39-53)
- (30) [₃₀Dies erfolgt jedoch aus einer kulturell unterschiedlichen Perspektive.] _N
 [₃₁Ich würde mir niemals erlauben, ein Urteil bezüglich der Lebensumstände einer mir unbekanntem jungen Muslima zu bilden.] _S
 (*Justify*, KobaltDEU002, EDUs 30-31)
- (31) [...] ₃₅In einem Satz, das frühere Leben war für die damaligen Generationen nicht leicht, ₃₆ist aber eine besondere Erinnerung für sie.] _N [₃₇Heutzutage erziehen die Eltern ihre Kinder noch durch ihre Erlebnisse in ihrer Jugendzeit. [...] _S (*Interpretation*, KobaltCMN002, EDUs 8-39)
- (32) [₃₇Als eine der jungen Leute hoffe ich, dass wir mit Unterstützung unserer Eltern sowie unserer Gesellschaft unsere Fähigkeiten einsetzen können. [...] _N
 [₃₉Nur so kann sich die Gesellschaft entwickeln.] _S
 (*Motivation*, KobaltCMN008, EDUs 37-39)

Die am häufigsten vorkommenden Relationen

Nun wird der Fokus auf die am häufigsten vorkommenden rhetorischen Relationen gelegt. Aus Abb. 4.2 ist vor allem deutlich zu erkennen, dass *Evidence* sowohl in den CMN-Texten als auch in den DEU-Texten am häufigsten zu finden ist. Darüber hinaus gibt es auch noch einige andere Relationen, die ebenfalls sehr gebräuchlich sind. Als Kriterium für die Abgrenzung werden hier die fünf am häufigsten vorkommenden Relationen jeder Vergleichsgruppe herangezogen. Diese sind in den CMN-Texten in absteigender Reihenfolge *Evidence*, *Cause*, *List*, *Conjunction*, *ELABORATION*, *Contrast*⁴ und im Vergleich dazu in den DEU-Texten dann *Evidence*, *Contrast*, *List*, *Cause* und *Conjunction*. Hierin sind sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zu finden.

Zu den Gemeinsamkeiten

Generell gesagt unterscheiden sich diese von CMN und DEU am häufigsten verwendeten rhetorischen Relationen nicht sonderlich. Die Relationen *Evidence*, *Con-*

⁴Darunter ist die Anzahl von *Conjunction*, *ELABORATION* und *Contrast* identisch.

trast, *Cause*, *List* und *Conjunction* werden sowohl in den CMN-Texten als auch in den DEU-Texten intensiv eingesetzt. Zusätzlich dazu kommt *ELABORATION* ebenfalls sehr häufig bei CMN vor: Mit derselben Anzahl wie *Conjunction* und *Contrast* steht *ELABORATION* unten den ersten fünf der CMN-Texte. Die Ähnlichkeiten zwischen CMN und DEU in Bezug auf die am häufigsten vorkommenden Relationen hängen vor allem mit der Textsorte und der Themenstellung der Texte zusammen. Alle in der vorliegenden Studie untersuchten Texte sind argumentative Texte (Erörterungen). Das zu diskutierende Thema „*Geht es der Jugend heute besser als die früher?*“ ist kontrovers und als eine Entscheidungsfrage formuliert. Gemäß den bereits in Abschnitt 2.2.4 vorgestellten Merkmalen der Erörterung geht es beim Schreiben solcher Texte vor allem um die Argumentation der These, also darum, die These(n) mit Argumenten aus den Perspektiven Pro und Contra zu begründen und zu rechtfertigen. Diese Relationen, die von den beiden Gruppen gemeinsam sehr häufig verwendet werden, erfüllen vorwiegend die Funktionen einer Argumentation.

Evidence: Definitionsgemäß (s. Appendix) übernimmt der Satellit der Relation *Evidence* die Rolle des Belegs und trägt dazu bei, die Überzeugungskraft des Nukleus zu verstärken. Als eine der primär pragmatischen Relationen verbindet *Evidence* oft zwei subjektive Aussagen des Autors/der Autorin und beschreibt vor allem eine rhetorische Beziehung, in der ein Segment das Argument/ der Beweis/ die Begründung für ein anderes ist. In einem argumentativen Text hat die ausreichende Anzahl von Argumenten einen direkten Einfluss auf die Überzeugungskraft der Argumentation. Dies kann wohl die direkte Ursache für die intensive Verwendung von *Evidence* in beiden Subkorpora sein. (33) enthält einen Verwendungsfall von *Evidence* in den Korpusdaten.

- (33) [₅In China z. B. steht die Jugend trotz der anspruchsvollen und bequemen Lebensbedingungen in der Familie in den Schulen unter großem Stress.]_N
 [₆Manche Kinder erlernen seit der Zeit im Kindergarten viele Tätigkeiten, z. B. Ballet, Mathematik, Geige spielen usw. ₈Was sie in der Zukunft machen wollen, davon haben sie gar keine Ahnung. ₉All die Träume sind die Erwartungen und Hoffnungen ihrer Eltern.]_S

(*Evidence*, KobaltCMN008, EDUs 5-9)

Cause: *Cause* dient als eine der primär semantischen Relationen vorwiegend dazu, den kausalen Zusammenhang zwischen zwei Sachverhalten zu schildern. In den

argumentativen Texten dieser Studie kommt *Cause* häufig vor, wenn die Autor/-innen beispielsweise eine gesellschaftliche Situation oder ein in der Geschichte tatsächlich geschehenes Ereignis als Hintergrund oder Beleg eines Arguments beschreiben. Ein Beispiel dafür findet sich in (34):

- (34) [₅₃Durch die überalterte Gesellschaft in Deutschland]_S [₅₄liegt die Last des Rentenproblems auf den Schultern der heutigen Jugend.]_N
 (*Cause*, KobaltDEU010, EDUs 53-54)

List und Conjunction: *List* und *Conjunction* sind multinukleare Relationen, mit denen vor allem Nebeneinanderstellungen geschildert werden. Den Definitionen zufolge dienen die beiden Relationen tatsächlich in demselben Szenario tatsächlich zur Verbindung zusammengehöriger und/oder aufzählender Segmente. Der Unterschied besteht ausschließlich darin, ob eine Konjunktion zwischen diesen Segmenten vorhanden ist: *Conjunction* kommt zum Einsatz, wenn ein lexikalisches Signal (z. B. *und, oder, je... desto... usw.*) die Relation markiert (35); Gibt es keinen Konnektor, ist dann *List* zu verwenden (36). In den Korpusdaten dieser Studie kommen *List* und *Conjunction* oft zum Einsatz, wenn parallele Aussagen, Argumente, Thesen und Beispiele aufzulisten sind, was wesentliche Bestandteile eines argumentativen Textes darstellt.

- (35) [₈Eine junge Frau beispielsweise sollte eine gute Ausbildung vorweisen können.]_N [₉sich erfolgreich im Berufsleben präsentieren.]_N [₁₀eine fürsorgliche Mutter und Hausfrau sein]_N [₁₁und den Körper eines professionellen Fotomodels haben.]_N
 (*Conjunction*, KobaltDEU020, EDUs 8-11)
- (36) [₁₁Die meisten Jugendlichen können gut essen und schlafen]_N [₁₂Sie brauchen sich fast keine Sorgen um ihr Alltagsleben zu machen.]_N [₁₃Die Bedingungen, die ihren Studien dienen, wie z. B. das gut eingerichtete Klassenzimmer oder ihre eigenen bequemen Arbeitszimmer, waren früher eine Unmöglichkeit]_N
 (*List*, KobaltCMN005, EDUs 11-13)

Contrast: Auch *Contrast* als eine der multinuklearen Relationen kommt sowohl bei CMN als auch bei DEU sehr häufig vor. Im Vergleich zu *List* und *Conjunction* wird *Contrast* oft verwendet, wenn eine kontrastierende Relation zwischen zwei gleichgewichtigen Segmenten besteht. Die sehr häufige Präsenz von *Contrast* in dieser Studie ist vor allem auf die folgenden zwei Gründe zurückzuführen. Erstens, weil es sich bei der Textsorte um eine Problemerkörterung handelt, sollten die

Autor/-innen in der Regel zunächst unterschiedliche Standpunkte und Positionen gegeneinander abwägen, bevor sie am Ende ein eigenes Urteil fällen. So stehen in einem Text oft Pro- und Contra-Argumente gegeneinander, die für die Darstellung der eigenen Meinung des Autors/der Autorin gleichermaßen wichtig sind. Ein Anwendungsfall diesbezüglich ist in (37) zu finden. Ein weiterer Grund ist, dass sich alle Aufsätze mit demselben Thema „Geht es der Jugend heute besser als früher?“ befassen. Dabei ist in der Themenstellung neben dem kontrastierenden Verhältnis zwischen besser und schlechter auch noch eine andere vergleichende Beziehung zwischen der jüngeren und der vergangenen Generationen angedeutet. Daher kommt auch *Contrast* oft zum Einsatz, wenn die jüngere Generation der vergangenen Generation gegenübergestellt wird. Ein Beispiel dazu stammt aus (38).

(37) [₃Manche meinen, die Jugend heute erlebt keinen Krieg ₄und wird nicht wie in der Kriegszeit verhungern. ₅Deswegen geht es ihnen heute bestimmt viel besser.]_N [₆Manche sind aber dagegen. ₇Sie behaupten, die Jugend heute leidet unter mehr Stress. [...]]_N (*Contrast*, KobaltCMN009, EDUs 3-9)

(38) [₂₄Auch hatten die Jugend damals viel mehr Platz zum Spielen.]_N [₂₅während heute Kinderspielflächen und Grundflächen in Großstädten Mangelware sind.]_N (*Contrast*, KobaltDEU005, EDUs 24-25)

Zu den Unterschieden

Wie bereits erwähnt, gibt es beim Vergleich der rhetorischen Relationen, die am häufigsten in den CMN-Texten oder in den DEU-Texten vorkommen (die häufigsten fünf Relationen jeder Vergleichsgruppe), neben den Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede. Diese Differenzen bestehen vor allem in dreierlei Hinsicht. a) Mit derselben Anzahl wie *Conjunction* und *Contrast* steht auch *ELABORATION* unter den ersten fünf der CMN-Texte. Bei DEU gehört *ELABORATION* nicht zu den ersten fünf, obwohl sie zahlenmäßig relativ dicht dahinter liegt. b) Während die rhetorischen Relationen *Evidence*, *Cause*, *List*, *Conjunction* und *Contrast* sowohl in den CMN-Texten als auch in den DEU-Texten intensiv eingesetzt werden, gibt es bei genauerem Hinsehen in der konkreten Häufigkeit tatsächlich auch Unterschiede. Beispielsweise wird die Relation *Contrast* deutlich häufiger in den DEU-Texten verwendet als in den CMN-Texten. c) Darüber hinaus sind auch die rhetorischen Relationen, deren Häufigkeiten in den CMN-Texten oder in den DEU-Texten nicht zu den häufigsten Fünf zählen, trotzdem eine nähere Untersuchung und einen tiefe-

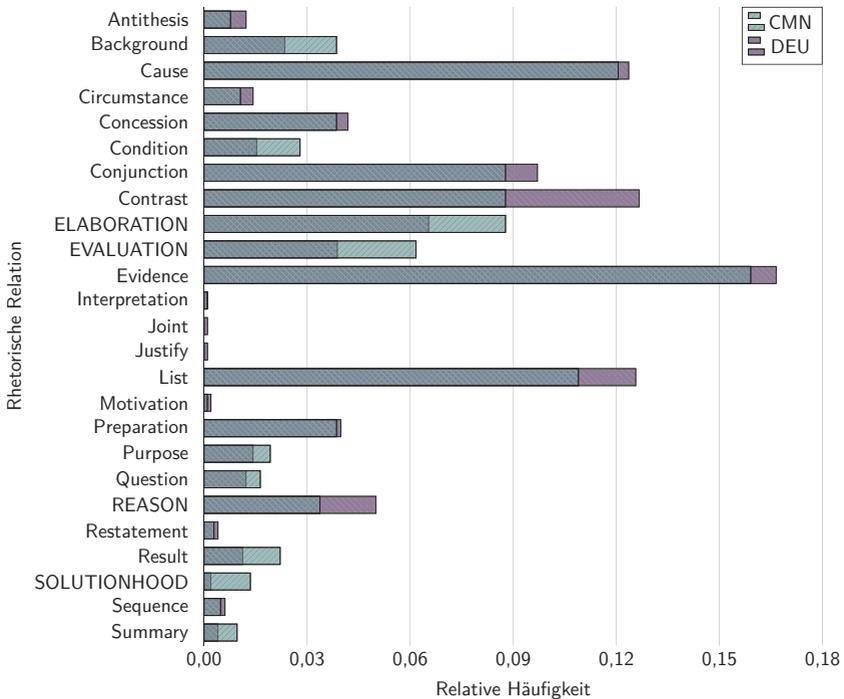


Abb. 4.3: Verteilung der Relationen in den Texten der verglichenen Gruppen

ren Vergleich wert. Denn diese Relationen spiegeln ebenfalls Ähnlichkeiten und/oder Unterschiede in den rhetorischen Strategien der Lerner- und L1-Gruppe wider, auch wenn die Anzahl relativ kleiner ist. Wie in Abb. 4.2 beispielsweise zu sehen ist, kommen Relationen wie *EVALUATION* (inkl. *Evaluation-S* und *Evaluation-N*) häufiger in den CMN-Texten vor, während sich *REASON* (inkl. *Reason* und *Reason-N*) in den DEU-Texten öfter zu finden.

All dies unterstreicht die Notwendigkeit eines systematisch durchgeführten statistischen Vergleichs der Differenzen. Dies wird im nächsten Abschnitt angegangen.

4.1.4 Statistisch signifikante/beachtenswerte Unterschiede

Damit die Daten vergleichbar sind und die Vergleichsergebnisse aussagekräftig bleiben, wird hier statt der absoluten Häufigkeit die relative Häufigkeit betrach-

tet, denn die Gesamtzahl der rhetorischen Relationen in den CMN-Texten weicht von der in den DEU-Texten ab. Das Vergleichsergebnis ist in Abb. 4.3 dargestellt. Daraus lässt sich erkennen, dass folgende rhetorische Relationen sind in den CMN-Texten öfter zu finden sind als in den DEU-Texten:

Background, Condition, ELABORATION, EVALUATION, Purpose, Question, Result, SOLUTIONHOOD, Summary

Im Gegensatz dazu treten folgende Relationen in den DEU-Texten häufiger auf als in den CMN-Texten:

Antithesis, Cause, Circumstance, Concession, Conjunction, Contrast, Evidence, Joint, Justify, List, Motivation, Preparation, REASON, Restatement, Sequence, Interpretation.

Der Unterschied zwischen den beiden Vergleichsgruppen ist bei einigen rhetorischen Relationen größer und bei anderen geringer. Um dies zu überprüfen, stützt sich die vorliegende Studie hauptsächlich auf zwei Parameter, nämlich a) die Ergebnisse des Signifikanztests und b) die Differenzen der relativen Häufigkeiten (abgekürzt: *DrH*). Die Ergebnisse der statistischen Auswertung sind in Tab. 4.2 dargestellt.

Um zunächst herauszufinden, ob die Unterschiede statistisch gesehen signifikant sind, wird ein Exakter Fisher-Test durchgeführt. Die Ergebnisse sind in der Spalte „*p*-Wert“ in Tab. 4.2 dargestellt. Dabei werden die rhetorischen Relationen gemäß der Größe der Fisher-Testergebnisse (*p*-Werte) geordnet. Die Ergebnisse des Fisher-Tests zeigen, dass sich die chinesischen Deutschler/-innen und die deutschen L1-Sprecher/-innen in drei der 29 eingesetzten rhetorischen Relationen statistisch signifikant ($p < 0,05$) voneinander unterscheiden. Diese sind: *SOLUTIONHOOD* ($p \approx 0,004$), *Contrast* ($p \approx 0,005$) und *EVALUATION* ($p \approx 0,019$). Darunter sind die Unterschiede bei den Relationen *SOLUTIONHOOD* und *Contrast* mit jeweils einem *p*-Wert, der kleiner als 0,01 ist, hoch signifikant.

Abgesehen von diesen drei Relationen sind die Unterschiede zwischen den chinesischen Deutschler/-innen und den deutschen L1-Sprecher/-innen den Ergebnissen des Signifikanztests zufolge in anderen rhetorischen Relationen nicht statistisch signifikant. Dies soll allerdings nicht heißen, dass sich die beiden Vergleichsgruppen bei den anderen rhetorischen Relationen nicht voneinander unterscheiden. Ganz im Gegenteil sind einige Unterschiede, deren *p*-Werte größer als 0,05 sind, trotzdem beachtenswert und für die vorliegende Studie wichtig.

Relation	Kategorie	RH CMN	RH DEU	DrH	<i>p</i> -Wert
Interpretation	primär semantisch	0,001	0,001	0,000	1,000
Preparation	textuell	0,039	0,040	0,001	0,909
Cause	primär semantisch	0,121	0,124	0,003	0,839
Sequence	textuell	0,005	0,006	0,001	0,768
Concession	primär pragmatisch	0,039	0,042	0,003	0,734
Restatement	textuell	0,003	0,004	0,001	0,719
Evidence	primär pragmatisch	0,159	0,166	0,007	0,673
Motivation	primär pragmatisch	0,001	0,002	0,001	0,614
Circumstance	primär semantisch	0,011	0,014	0,003	0,547
Conjunction	multinuklear	0,088	0,097	0,009	0,489
Joint	multinuklear	0,000	0,001	0,001	0,486
Justify	primär pragmatisch	0,000	0,001	0,001	0,486
Question	primär pragmatisch	0,016	0,012	0,004	0,460
Purpose	primär semantisch	0,019	0,014	0,005	0,394
Antithesis	primär pragmatisch	0,008	0,012	0,004	0,371
List	multinuklear	0,109	0,126	0,017	0,268
Summary	textuell	0,010	0,004	0,006	0,181
REASON	primär pragmatisch	0,034	0,050	0,016	0,074
Condition	primär semantisch	0,028	0,015	0,013	0,066
ELABORATION	primär semantisch	0,088	0,065	0,023	0,066
Result	primär semantisch	0,022	0,011	0,011	0,059
Background	primär pragmatisch	0,039	0,023	0,016	0,055
EVALUATION	primär pragmatisch	0,062	0,039	0,023	0,020
Contrast	multinuklear	0,088	0,127	0,039	0,005
SOLUTIONHOOD	primär semantisch	0,014	0,002	0,012	0,004

Tab. 4.2: Fisher-Tests zum Vergleich der Häufigkeiten der rhetorischen Relationen in den CMN-Texten und in den DEU-Texten. RH = relative Häufigkeit; DrH = Differenzen der relativen Häufigkeiten. Die Relationen sind nach der Größe des *p*-Werts angeordnet.

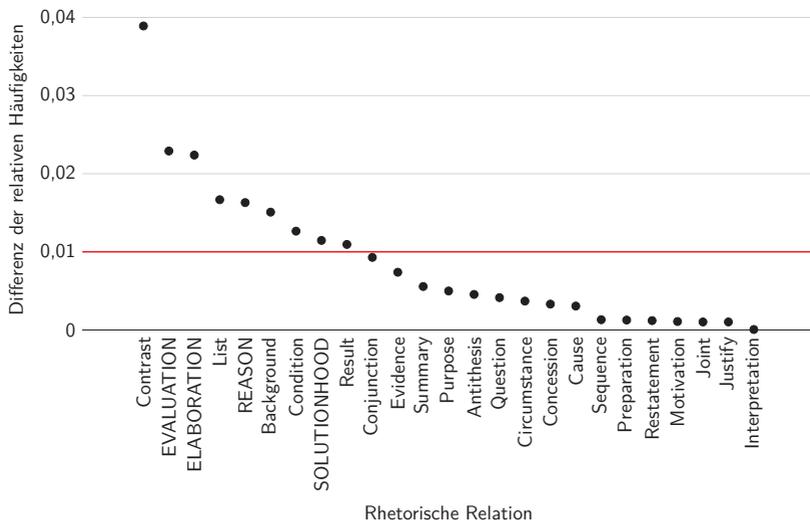


Abb. 4.4: Verteilung der Differenzen der relativen Häufigkeiten für jede Relation

Tatsächlich bedeutet „statistisch signifikant“ nur, dass es eine geringe Wahrscheinlichkeit gibt, den Effekt in den Daten zu beobachten, wenn er in Wirklichkeit nicht existiert (Hirschauer et al., 2016). In diesem Zusammenhang wird hierbei auch der zweite Parameter - die Differenzen der relativen Häufigkeiten - eingesetzt, um festzustellen, welche Unterschiede ebenfalls noch beachtenswert sind. Abb. 4.4 zeigt die Verteilung der DrH in den Korpusdaten dieser Studie.⁵

Um einerseits eine möglichst große Bandbreite der Relationen darzustellen und andererseits aber auch die Differenzen zu verfeinern, wird 0,01 als Grenzwert festgelegt. Mit anderen Worten: Relationen, deren DrH zwischen den CMN- und DEU-Texten größer als 0,01 sind, werden als beachtenswert betrachtet. Angesichts dieser Rahmenbedingung sind die Unterschiede zwischen CMN und DEU in den folgenden rhetorischen Relationen zwar statistisch nicht signifikant, aber für die vorliegende Studie dennoch beachtenswert:

⁵Die Reihenfolge der nach DrH geordneten Relationen entspricht nicht exakt der Reihenfolge nach den Ergebnissen des Signifikanztests. Bspw. hat *SOLUTIONHOOD* zwar den kleinsten p -Wert (0,0042), aber die DrH bei ihr ist tatsächlich kleiner als die von *Contrast* (aber immerhin größer als 0,01). Dies liegt daran, dass auch die Anzahl der Relationen darauf einen Einfluss hat (Anzahl von *Contrast*: CMN=91 & DEU=124; Anzahl von *SOLUTIONHOOD*: CMN=14 & DEU=2).

ELABORATION ($DrH \approx 0,022$), *List* ($DrH \approx 0,017$), *Reason* ($DrH \approx 0,016$), *Background* ($DrH \approx 0,015$), *Condition* ($DrH \approx 0,015$) und *Result* ($DrH \approx 0,011$).

Anhand der statischen Ergebnisse des Signifikanztests und der DrH lässt sich erkennen, dass sich die CMN- und die DEU-Texten vor allem bei neun Relationen statistisch signifikant oder beachtenswert unterscheiden. Sechs davon kommen bei CMN deutlich häufiger vor. Diese sind *SOLUTIONHOOD*, *EVALUATION*, *Background*, *Result*, *ELABORATION* und *Condition*. Im Vergleich dazu sind drei Relationen bei DEU viel häufiger anzutreffen, nämlich *Contrast*, *List* und *Reason*.

Bei CMN häufiger vorkommende Relationen

- *SOLUTIONHOOD*

Gemäß der Definition verbindet die rhetorische Relation *SOLUTIONHOOD* zwei Segmente, von denen eines als „Problem“ und das andere als „Lösung“ dieses Problems betrachtet wird. Ein Beispiel für die Anwendungsfälle dieser Relation in den Korpusdaten stellt (40) dar. Abhängig von der Position des Problems und der Lösung kann *SOLUTIONHOOD* in *Solutionhood-N* und *Solutionhood-S* unterteilt werden: Wenn die Lösung im Nukleus steht, wird *Solutionhood-N* zum Einsatz kommen, und wenn die Lösung im Satelliten zu finden ist, wird die Relation als *Solutionhood-S* bezeichnet. Beispiele für die Anwendungsfälle von *Solutionhood-N* und *Solutionhood-S* in den Korpusdaten sind (39) und (40).

- (39) [39Deshalb sagt man oft, dass die Jugend heute zwar besser, aber nicht glücklicher lebt.]_S [40Meiner Meinung nach sollte man sich als Jugendlicher in dieser komplizierten Welt dafür entscheiden, was einem besonders wichtig ist, 41und auf die schädlichen Dinge verzichten.]_N

(*Solutionhood-N*, KobaltCMN001, EDUs 39-41)

- (40) [63Zusammenfassend kann man sagen, dass die Jugend heute noch zu unrealistisch und zu unselbstständig ist. 64Trotz einigen guten Charaktereigenschaften bei der heutigen Jugend 65ist sie aber schlechter als frühere Generationen.]_N [66Die heutige Jugend sollte vieles von früheren Generationen lernen: 67sie sollten mehr sparen, eigene Dinge tun und realistisch sein.]_S

(*Solutionhood-S*, KobaltCMN010, EDUs 63-67)

In (39) ist zu erkennen, dass der Autor/die Autorin es als ein Problem sieht, dass „die Jugend heute nicht glücklicher lebt“. Dafür gibt er/sie einen Vorschlag

- „man sollte sich[...] dafür entscheiden, was einem besonders wichtig ist, und auf die schädlichen Dinge verzichten.“ Da aus dem Kontext hervorgeht, dass die EDUs 40-41 (der Satz, der mit „meiner Meinung nach“ beginnt und die zentrale These des Autors/der Autorin darstellt) der wichtigste Teil des gesamten Textes sind, nimmt das aus ihnen gebildete Segment (die Lösung des Problems) daher eine nukleare Position ein, und somit wird die rhetorische Relation als *Solutionhood-N* annotiert. Entsprechend erkennt der Autor/die Autorin in (40) auch ein Problem, nämlich „die Jugend heute ist noch zu unrealistisch und zu unselbständig“. Anschließend gibt er/sie ebenfalls eine Lösung an, und zwar „Die heutige Jugend sollte mehr sparen, eigene Dinge tun und realistisch sein“. Jedoch spielt die Darstellung des Problems hierbei eine wichtigere Rolle (denn EDU 63 ist der Satz, der den gesamten Text zusammenfasst, und somit der stärkste Nukleus des Texts). Daher wird die Relation hier als *Solutionhood-S* betrachtet.

SOLUTIONHOOD wird in 12 von den 20 CMN-Texten an insgesamt 14 Stellen (davon *Solutionhood-S* neunmal und *Solutionhood-N* fünfmal) verwendet. Demgegenüber kommt sie ausschließlich in zwei der 20 DEU-Texte vor. Der deutlich intensivere Gebrauch von *SOLUTIONHOOD* von CMN weist darauf hin, dass mehrere chinesische Deutschlerner/-innen bei der Diskussion darüber, ob es der heutigen Jugend besser als früher geht, ein Problem angesprochen und dazu einen Vorschlag eingebracht haben. Einige von ihnen setzen den Vorschlag oder den Appell sogar an eine wichtigere Stelle als das Problem an sich (bei der Verwendung der Relation *Solutionhood-N*). Dies ist allerdings bei den deutschen L1-Sprecher/-innen deutlich seltener der Fall ist. Hierin liegt tatsächlich eines der auffälligsten Merkmale der CMN-Texte, worauf in Abschnitt 5.3.2.1 noch ausführlicher eingegangen wird.

• **EVALUATION**

Mit *EVALUATION* bewertet der Autor/die Autorin einen Sachverhalt oder eine subjektive Aussage anderer Menschen (positiv/negativ, erstrebenswert/nicht erstrebenswert usw). Je nach der Erwägung der relativen Wichtigkeit der Bewertung und des zu bewertenden Gegenstandes lässt sich *EVALUATION* in *Evaluation-S* und *Evaluation-N* unterteilen: Wenn sich die subjektive Bewertung des Autors/der Autorin in der Nukleus-Position befindet, gilt die Relation *Evaluation-S*; Andersherum kommt *Evaluation-N* zum Einsatz, wenn die Bewertung in der Satelliten-Position steht und das bewertete Segment der Nukleus ist. Es folgt jeweils ein Beispiel für *Evaluation-S* und *Evaluation-N* aus den Korpusdaten.

- (41) [₄₉Somit verspürt das Kind frühzeitig Druck und Verlust, ₅₀weil die Mutter arbeiten geht und Karriere macht.]_S [₅₁Ich würde es aber nicht „benachteiligt“ nennen, ₅₂weil [...]]_N (*Evaluation-N*, KobaltDEU009, EDUs 49-53)
- (42) [₁₇In manchen Familien wurden sogar die Eltern aus politischen Gründen verhaftet.]_N [₁₈was für die Jugendlichen eine Katastrophe war.]_S
(*Evaluation-S*, KobaltCMN020, EDUs 17-18)

In (41) handelt es sich um die Relation *Evaluation-N*, wobei der Autor/die Autorin das Phänomen „das Kind verspürt frühzeitig Druck und Verlust“, das im Satelliten steht, als „nicht benachteiligt“ bewertet. Beispiel (42) zeigt die Verwendung von *Evaluation-S*. Hierbei spielt das zu bewertende Segment „In manchen Familien wurden sogar die Eltern aus politischen Gründen verhaftet“ im Vergleich zu der Bewertung des Autors/der Autorin „Dies war eine Katastrophe“ für den gesamten Text eine wichtigere Rolle.

Bei näherer Betrachtung der Häufigkeit zeigt sich, dass *Evaluation-N* 15 Mal in den CMN-Texten und 13 Mal in den DEU-Texten vorkommt, während *Evaluation-S* an 49 Stellen in den CMN-Texten und 13 Stellen in den DEU-Texten zu finden ist. Das heißt: Es besteht kein großer Unterschied zwischen den chinesischen Deutschlerner/-innen und den deutschen L1-Sprecher/-innen hinsichtlich der Relation *Evaluation-N*; Der Unterschied liegt hauptsächlich in der *Evaluation-S*. In Abschnitt 4.2 und Kapitel 5 wird *EVALUATION* in Bezug auf ihre Position in der Textgliederung näher analysiert, wodurch die von *EVALUATION* implizierten rhetorischen Merkmale der chinesischen Deutschlerner/-innen und der deutschen L1-Sprecher/-innen aufgedeckt werden.

- ***Background***

Die rhetorische Relation *Background* ist ebenfalls in den CMN-Texten viel intensiver zum Einsatz gekommen. Die wichtigste Funktion von *Background* besteht darin, den Leser/-innen das Verständnis für den Inhalt des Nukleus zu erleichtern, indem der Satellit orientierende Hintergrundinformation liefert, ohne die der Inhalt des Nukleus nicht oder nur schwierig verständlich wäre. Darüber hinaus wird in der Definition auch darauf hingewiesen, dass ein *Background*-Satellit, wenn er am Anfang eines Textes steht, oftmals auch die Funktion übernimmt, in das Thema einzuführen und den inhaltlichen Ausgangspunkt für die nachfolgende Argumentation darzustellen. Nachstehend folgen Beispiele für *Background*:

- (43) [₄₆Heute gibt es viele Familienformen, ₄₇wie z. B. die Kernfamilie, die Patchwork-Familie, Singles, die Partnerschaft u. a.]_S [₄₈Im Vergleich zu der traditionellen Familienform ₄₉bevorzugt die Jugend eher die modernen Familienformen.]_N (*Background*, KobaltCMN014, EDUs 46-49)
- (44) [₁Seit der Reform- und Öffnungspolitik im Jahr 1978 gibt es in China große Veränderung, ₂besonders die Wirtschaft entwickelt sich sehr schnell ₃und der Lebensstandard wird Jahr für Jahr höher.]_S [₄Viele Jugendliche glauben, dass sie in einer guten Zeit leben, ₅denn das heutige Leben war für frühere Generationen kaum vorstellbar.]_N (*Background*, KobaltCMN012, EDUs 1-5)

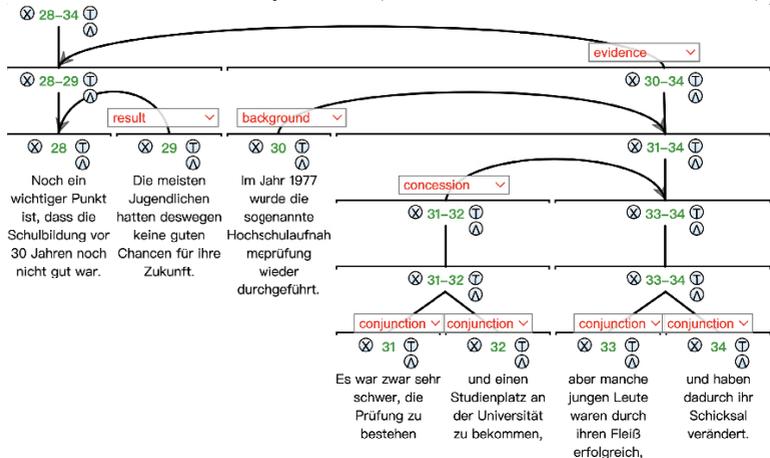
In (43) liefert der Satellit (EDUs 46-47) die Hintergrundinformation über die Familienformen. Dies vermittelt den Leser/-innen eine klare Übersicht, worauf sich eine heutige Familienform konkret beziehen kann, und ermöglicht somit ein besseres Verständnis für den Nukleus (EDUs 48-49), nämlich, dass „die Jugend eher die modernen Familienformen bevorzugt“. Ein typisches Beispiel dafür, dass ein *Background*-Satellit den Textanfang bildet, stellt (44) dar. Die nachstehende Argumentation wird durch den Hintergrund der politischen und wirtschaftlichen Entwicklung in China eingeführt: „Seit der Reform- und Öffnungspolitik im Jahr 1978 gibt es in China große Veränderungen, besonders die Wirtschaft entwickelt sich sehr schnell und der Lebensstandard wird Jahr für Jahr höher.“ Ausgehend von diesen Hintergrundinformationen erklärt der Autor/die Autorin anschließend, warum viele Jugendliche glauben, dass sie in einer guten Zeit leben, und argumentiert darauf aufbauend, welche Vorteile die heutige Jugend im Vergleich zu den früheren Generationen hat.

Tatsächlich gibt es in den Korpusdaten dieser Studie viele Texte, die mit einem wirtschaftlichen oder politischen Hintergrund eingeleitet werden. Die überwiegende Mehrheit von ihnen werden von CMN geschrieben. Die chinesischen Deutschlerner/-innen neigen anscheinend dazu, ihre Texte mit allgemeinem Wissen wie der wirtschaftlichen oder politischen Entwicklung Chinas einzuleiten. Dieser Befund kann vor allem durch die umfassende Nutzung von *Background* durch die chinesischen Deutschlerner/-innen im Einleitungsteil bestätigt werden, was dann in Abschnitt 4.2 eingehend diskutiert wird.

- **Result**

Result verbindet Segmente, die in einem Kausalzusammenhang stehen. Der Definition zufolge ist *Result* vor allem von den Relationen *Cause* und *REASON* zu unterscheiden. Es gilt zunächst die Grundteilung in primär-semantische und primär-pragmatische Relationen: Während *REASON* eine der primär pragmatischen Relationen ist, gehören *Cause* und *Result* zu den primär semantischen Relationen. Das heißt: Die von *Reason* verbundenen Segmente sind vorwiegend subjektive Aussagen und Behauptungen, während die von *Cause* und *Result* verbundenen Segmente eher reale Sachverhalte sind. *Cause* und *Result* unterscheiden sich allein durch die Wahl von Nukleus und Satellit. Wenn die Wirkung die Nukleus-Position einnimmt, so ist *Cause* zu verwenden; wenn die Ursache der Nukleus ist, so kommt *Result* zum Einsatz. (45) zeigt einen Anwendungsfall von *Result* aus den Korpusdaten.

- (45) [28Noch ein wichtiger Punkt ist, dass die Schulbildung vor 30 Jahren noch nicht gut war.]_N [29Die meisten Jugendlichen hatten deswegen keine guten Chancen für ihre Zukunft.]_s (*Result*, KobaltCMN002, EDUs 28-29)



Dabei wird eine sehr eindeutige Ursache-Wirkungs-Beziehung aufgewiesen. Die Ursache liegt hier darin, dass die Schulbildung vor 30 Jahren noch nicht gut war (EDU 28), was dazu führte, dass die meisten Jugendlichen keine guten Chancen für ihre Zukunft hatten (EDU 29). Im Hinblick auf den Kontext (dargestellt in der Form des RST-Baums) wird hier die Ursache im Vergleich zu der Wirkung stärker

betont, denn die folgenden Textsegmente (EDUs 30-34) erklären anschließend, wie sich das Schulsystem vor 30 Jahren in China darstellte. Daher stehen die EDUs 28 und 29 hier in der Beziehung *Result*.

Aus Tab. 4.2 geht bereits hervor, dass *Cause* als diejenige rhetorische Relation, die die gleiche Funktion wie *Result* übernimmt, sowohl in den CMN-Texten als auch in den DEU-Texten sehr häufig auftritt. Dabei gibt es keinen nennenswerten Unterschied ($p \approx 0,839$, $DrH \approx 0,003$) zwischen den beiden Vergleichsgruppen. Ein bemerkenswerter Unterschied besteht allerdings bei *Result*, und zwar, spielt in den CMN-Texten die Ursache häufiger eine Nukleus-Rolle als in den DEU-Texten. Warum ist dies so? Dies ist eine sehr interessante aber komplexe Frage. Einerseits mag es an dem konzeptuellen Merkmal der RST liegen, dass die Beurteilung der Nuklearität auf der Wichtigkeit der Segmente für den Gesamtaufbau des Texts basiert. Das heißt, wenn die Ursache „zufällig“ an einer Stelle platziert wird, an der sie eine übergreifendere Rolle für die Gesamtstruktur des Textes spielt, dann wird sie als *Result* annotiert. Andererseits kann das häufige Vorkommen der Relation *Result* aber auch auf ein stilistisches Spezifikum chinesischer L1-Sprecher/-innen hindeuten. Dazu wären zukünftig spezielle Untersuchungen auf Basis größerer Datenmengen und eventuell eines anderen Analyseframeworks erforderlich. Außerdem wäre auch eine Erforschung der Realisierung der Betonung erwünschenswert, z. B: Was ist die Reihenfolge von Ursache und Wirkung? Geht die Ursache der Wirkung voraus oder folgt die Ursache der Wirkung? Wie sind Ursache und Wirkung linguistisch miteinander verbunden, durch explizite Konnektoren oder gibt es gar keine offenkundige Verknüpfung?

• **ELABORATION**

ELABORATION beschreibt eine Beziehung, in der der Satellit genauere Informationen bzw. Details zum Inhalt des Nukleus liefert. In *ELABORATION* sind *Elaboration* und *E-Elaboration* enthalten. Der einzige Unterschied zwischen den beiden besteht darin, dass, während der Satellit von *Elaboration* genauere Information zu dem gesamten Inhalt von N liefert, der Satellit von *E⁶-Elaboration* nur ein Teil von seinem Nukleus betrifft. Beispiele für *Elaboration* und *E-Elaboration* sind jeweils in (46) und (47) dargestellt:

- (46) [₂Mit der Wirtschaftsentwicklung,]₃können die Bürger in allen Ländern das Leben genießen,₁]_N [₄z. B. verfügen sie über eine längere Freizeit, ₅verdienen

⁶*E* ist die Abkürzung für *Entität*.

mehr Geld, ₆und reisen in alle Richtungen der Welt.]_S

(*Elaboration*, KobaltCMN016, EDUs 2-6)

- (47) [₉Vor ca. 400 Jahren war Bildung nur dem Adel vorbehalten.]_N [₁₀also ca. 10% der Bevölkerung.]_N (*E-Elaboration*, KobaltDEU019, EDUs 9-10)

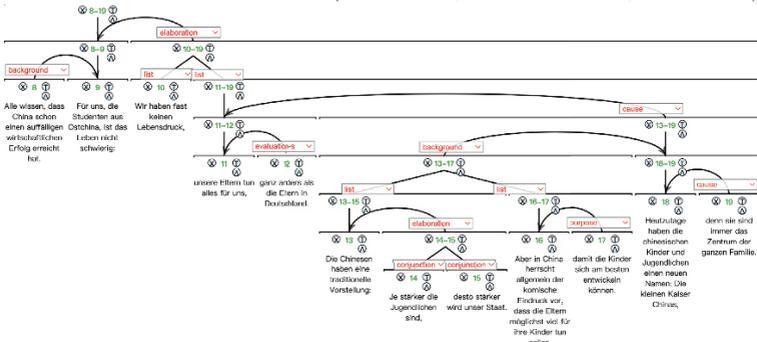
In (46) zeigen EDUs 2-3, dass die Bürger dank der Wirtschaftsentwicklung das Leben genießen können, und EDUs 4-6 als der Satellit gibt dann Beispiele dafür, inwiefern die Menschen heutzutage das Leben genießen können. Da der Satellit sich hier auf den ganzen Inhalt des Nukleus bezieht, befinden sich die EDUs 30 und 31 in einer rhetorischen Relation der *Elaboration*. Im Vergleich dazu ergänzt der Satellit in (47) nur einen Teil der im Nukleus tatsächlich enthaltenen Informationen. EDU 10 bezieht sich nicht auf den ganzen Satz „Bildung vor ca. 400 Jahren nur dem Adel vorbehalten war“, sondern ergänzt darin lediglich die Information über den „Adel“ - „Damals machte der Adel 10% der Bevölkerung aus“. So sind die EDUs 9 und 10 durch *E-Elaboration* verbunden.

Die Relation *ELABORATION* wurde bereits in Abschnitt 4.1.3 beim Vergleich der von den Vergleichsgruppen am häufigsten verwendeten Relationen erwähnt. Daraus ist klar, dass *ELABORATION* eine der am häufigsten von CMN eingesetzten Relationen ist. Der Grund für die Häufung von *ELABORATION* mag an der Textsorte liegen, denn in einem argumentativen Text spielen erklärende und ergänzende Informationen sowie Beispiele eine sehr wichtige Rolle. Doch trotz dieser Gemeinsamkeit ist ein Unterschied nicht zu übersehen. Beim genauen statistischen Vergleich fällt auf, dass *ELABORATION* in den CMN-Texten beachtenswert häufiger vorkommt als in den DEU-Texten. Dieser Unterschied gilt sowohl für *Elaboration* (Relative Häufigkeiten: CMN \approx 0,0125; DEU \approx 0,007) als auch für *E-Elaboration* (Relative Häufigkeiten: CMN \approx 0,075; DEU \approx 0,058). Dies deutet darauf hin, dass die chinesischen Deutschler/-innen es in gewisser Weise vorziehen, auf den/die erwähnten Punkt(e) detaillierter einzugehen. Nach der tieferen Analyse aller Anwendungsfälle von *ELABORATION* in den Korpusdaten wird ein möglicher Grund dafür gefunden: Zusätzlich zur Verbindung von zwei benachbarten EDUs (s. (46) und (47)) kommen in den CMN-Texten ebenfalls oft Fälle vor, in denen *ELABORATION* viel größere Segmente verbindet, was bei DEU relativ seltener der Fall ist. Hier ist ein Beispiel für einen solchen Fall:

- (48) [₈Alle wissen, dass China schon einen auffälligen wirtschaftlichen Erfolg erreicht hat. ₉Für uns, die Studenten aus Ostchina, ist das Leben nicht

schwierig;]_N [₁₀Wir haben fast keinen Lebensdruck, ₁₁unsere Eltern tun alles für uns, ₁₂ganz anders als die Eltern in Deutschland. ₁₃Die Chinesen haben eine traditionelle Vorstellung: ₁₄je stärker die Jugendlichen sind, ₁₅desto stärker wird unser Staat. ₁₆Aber in China herrscht allgemein der komische Eindruck vor, dass die Eltern möglichst viel für ihre Kinder tun sollen, ₁₇damit die Kinder sich am besten entwickeln können. ₁₈Heutzutage haben die chinesischen Kinder und Jugendlichen einen neuen Namen: Die kleinen Kaiser Chinas, ₁₉denn sie sind immer das Zentrum der ganzen Familie.]_S

(Elaboration, KobaltCMN003, EDUs 8-19)



Unter all diesen Segmenten in (48) ist EDU 9 der stärkste Nukleus. EDU 9 stellt dar, dass „das Leben für die Studenten aus Ostchina nicht schwierig ist“. EDU 8, als Satellit von EDU 9, zeigt dann den Hintergrund dafür, und zwar, „China hat schon einen auffälligen wirtschaftlichen Erfolg erreicht“. Die EDUs 10 und 11 verdeutlichen anschließend genauer, worauf sich dieses „das Leben ist nicht schwierig“ bezieht: EDU 10 nennt „wir haben fast keinen Lebensdruck“, und EDU 11 nennt „unsere Eltern tun alles für uns“. Die EDUs 12 bis 19⁷ schließen sich dann an EDU 11 an. Dabei werden der kulturelle Hintergrund, die Ursachen, die Auswirkungen des Phänomens - „chinesische Eltern tun alles für ihre Kinder“ - dargestellt. Somit sind sie alle Satelliten von EDU 11. Folglich verbindet *Elaboration* in

⁷Tatsächlich könnte EDU 18 von Beispiel (48) noch weiter segmentiert werden, denn es enthält noch zwei weitere Sinneinheiten: [Heutzutage haben die chinesischen Kinder und Jugendlichen einen neuen Namen:] [Die kleinen Kaiser Chinas]. Zwischen den beiden Sinneinheiten besteht auch noch eine rhetorische Relation von *Elaboration*. Allerdings wurde dies nicht getan, weil, so wie in Kapitel 3 bei der Segmentierungsrichtlinie bereits erwähnt wurde, parenthetische Einschübe, die in der Mitte eines Segments stehen, nicht als EDU markiert werden.

diesem Beispiel größere Segmente (EDUs 8-19), was in den Texten der deutschen L1-Sprecher/-innen nur sehr selten der Fall ist. Es ist erwähnenswert, dass selbst in einem so kleinen Textauszug bereits drei Beziehungen von *ELABORATION* einbezogen sind. Die erste befindet sich zwischen EDU 9 und den EDUs 10-19, die zweite zwischen EDU 13 und den EDUs 14-15 und die dritte innerhalb von EDU 18.

Der Unterschied zwischen den chinesischen Deutschlerner/-innen und den deutschen L1-Sprecher/-innen bei *ELABORATION* spiegelt vor allem den Unterschied zwischen den beiden Gruppen beim strukturellen Aufbau der Argumente wider. Darauf wird in Abschnitt 5.2 näher eingegangen.

- **Condition**

Wie der Name bereits andeutet, verknüpft *Condition* eine konditionale Beziehung. Der Satellit von *Condition* ist in der Regel eine hypothetische, künftige oder anderweitig irrealere Situation. Der Nukleus ist dann das Ergebnis, das sich ergäbe, wenn der Inhalt des Satelliten eintreten/sich realisieren würde. *Condition* kann sich auch als wenn-dann-Verbindung bezeichnet werden.⁸ Beispiele zu *Condition* finden sich in (49) und (50):

(49) [₅₀Wenn die Jugend ein besseres Leben führen soll,]_S [₅₁muss man zuerst diese Probleme lösen.]_N (*Condition*, KobaltCMN009, EDUs 50-51)

(50) [₅₇Falls dies so wäre,]_S [₅₈wären sie nicht so konkurrenzfähig wie die anderen.]_N (*Condition*, KobaltCMN011, EDUs 57-58)

Der Satellit in (49), „wenn die Jugend ein besseres Leben führen soll“, ist eine künftige Situation, und der Satellit in (50) - „falls dies so wäre“ - ist ein hypothetischer Zustand. So sind die Segmente in den beiden Fällen durch *Condition* verbunden.

Der Befund, dass die Relation *Condition* beachtenswert häufiger in den CMN-Texten vorkommt, ist sehr spannend. Denn nach mehreren vorhandenen Forschungen (Gu, 2014; Zhou und Liu, 2021; Chou, 2000) sind konditionelle Strukturen ebenfalls häufiger in den sprachlichen Produktionen chinesischer Englischlerner/-innen zu finden als in denen von englischen L1-Sprecher/-innen. Dies gilt sowohl für

⁸Gegebenenfalls muss zwischen *Condition* und *Circumstance* unterschieden werden. Entscheidend für *Condition* ist, ob der Satellit ein hypothetisches Ereignis ist. Im Vergleich dazu ist der Satellit von *Circumstance* ein tatsächlich eingetretenes, also nicht hypothetisches Ereignis. Ein Beispiel für *Circumstance*: [₂₃Wenn die Kinder etwas Falsches getan hatten,]_S [₂₄wurden sie streng bestraft, sogar mit Schlägen]_N (CMN002).

mündliche Kommunikationen als auch für schriftliche Texte. Beispielsweise zeigt die korpusbasierte Studie von Gu (2014), dass chinesische Englischlerner/-innen beim mündlichen Ratgeben statistisch signifikant mehr konditionelle Strukturen und Modalverben verwenden (z. B. *If you..., (then) you should/must/need to...*), während die englischen L1-Sprecher/-innen eher Wh-Fragen und Let's-Strukturen bevorzugen (z. B. *Why don't you...* oder *Let's do it this way...*). Zhou und Liu (2021) vergleichen 100 von chinesischen L1-Sprecher/-innen verfasste englischsprachige Master-/Doktorarbeiten mit 227 in unterschiedlichen wissenschaftlichen Zeitschriften veröffentlichten akademischen Artikeln⁹, und kommen zu dem Schluss, dass die konditionelle Struktur *if...(then)...* signifikant häufiger in den Dissertationen vorkommen als in den akademischen Artikeln. Ausgehend von der Funktionalität der konditionellen Struktur demonstrieren verschiedene Studien, dass sich der intensivere Gebrauch vor allem im Relevanzkonditional, der insbesondere dazu dient, eine interpersonale Relevanz und eine Übereinstimmung zwischen den Leser/-innen und dem Szenario im Text herzustellen¹⁰, widerspiegelt (Warchał, 2010; Martin und White, 2005). Ein wichtiger Grund dafür ist demnach, dass die von den chinesischen Englischlerner/-innen verfassten Dissertationen ein gewisses Maß an Umgangssprachlichkeit und Konversationalität aufweisen.

Diese Denkanstöße motivieren mich einerseits als Ausblick auf die zukünftige Forschung zu einer systematischen und tieferehenden Untersuchung der Verwendung von konditionellen Strukturen durch chinesische Deutschlerner/-innen und deutsche L1-Sprecher/-innen. Andererseits weisen sie auch auf die Wichtigkeit einer genaueren Betrachtung des Registers bei der Analyse der konditionellen Strukturen hin. Für die argumentativen Texte der vorliegenden Studie ist der Vergleich der konkreten Anwendungsszenarien von *Condition* zwischen CMN und DEU von besonderem Interesse: In welchem Gliederungsteil besteht der größte Unterschied zwischen den chinesischen Deutschlerner/-innen und den deutschen L1-Sprecher/-innen in Bezug auf die Anzahl der Relation *Condition*? Bei der Einführung des Themas, beim Ar-

⁹Die für die Untersuchung als die Referenzsprache verwendeten akademischen Artikel wurden von Autor/-innen mit unterschiedlichem L1-Hintergrund verfasst. Zhou und Liu (2021) zufolge sei die Fähigkeit, in einer peer-reviewed Fachzeitschrift zu veröffentlichen, ein Nachweis dafür, dass sie über solide Englischkenntnisse verfügen.

¹⁰Ein in der Studie von Zhou und Liu (2021) genanntes Beispiel für Relevanzkondition lautet: *The topic of a writing task will also influence the degree of linguistic creativity, because if one is asked to talk about a topic which is closely related to his/her own culture in a foreign language, it is likely for him/her to create some special expressions to meet the needs.*

gumentieren oder beim Ziehen der Schlussfolgerung? Die Analyse dessen spiegelt die Unterschiede in den rhetorischen Strategien zwischen CMN und DEU wider. In Abschnitt 4.2 wird darauf näher eingegangen.

Bei DEU häufiger vorkommende Relationen

- *Contrast* und *List*

Ganz im Gegenteil zu den oben erwähnten rhetorischen Relationen ist die Relation *Contrast* viel häufiger in den DEU-Texten zum Einsatz gekommen als in denen der chinesischen Deutschlerner/-innen, obwohl sie zugleich in beiden Gruppen zu den am häufigsten eingesetzten Relationen gehört. Der p -Wert von $p \approx 0,005$ deutet darauf hin, dass diese Differenz statistisch signifikant ist. Wie bereits erläutert, verbindet *Contrast* als eine der multinuklearen Relationen hauptsächlich Segmente, die von gleicher Wichtigkeit sind, sich aber in einer kontrastierenden Beziehung befinden. In der vorliegenden Studie kommt *Contrast* vor allem in zwei Szenarien vor, nämlich a) bei der Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen der heutigen Jugend (37) und b) beim Vergleich der Unterschiede verschiedener Generationen (38).

List ist, so wie *Contrast*, sowohl in den CMN- als auch in den DEU-Texten eine der fünf häufigsten rhetorischen Relationen. Ebenso wie *Contrast* kommt *List* trotzdem beachtenswert häufiger in den DEU-Texten vor. In den argumentativen Texten dieser Studie wird *List* vor allem zur Aufzählung paralleler Argumente oder Thesen eingesetzt. Zusätzlich zu (36), in dem benachbarte EDUs durch *List* verbunden sind, zeigt (51) ein Beispiel für die Anwendung von *List* zur Verknüpfung paralleler größerer Segmente. Dabei sind die EDUs 20-24, die EDUs 25-26 und die EDUs 27-32 jeweils ein Argument für die bessere Lebensbedingungen der heutigen Jugend, und sprachlich werden sie durch die Adverbkonnectoren *erstens*, *zweitens* und *drittens* verknüpft. Die RST-Analyse dieses Beispiel ist in Abb. 4.1.4 dargestellt.

- (51) [20Erstens bekommt man heute mehr Informationen als früher, 21und deshalb kann man neue Sachen schneller behandeln. [...]]N [25Zweitens ist die Jugend heute wegen neuer Lebensformen eifriger, 26z. B. der Musiker Lang Lang, der Schriftsteller Han Han, und der Sportler Xiang Liu, drei Vertreter der erfolgreichen Jugend von heute, sind eifriger als bekannte Personen aus früheren Generationen.]N [27Drittens nimmt die Jugend mehr Kontakt

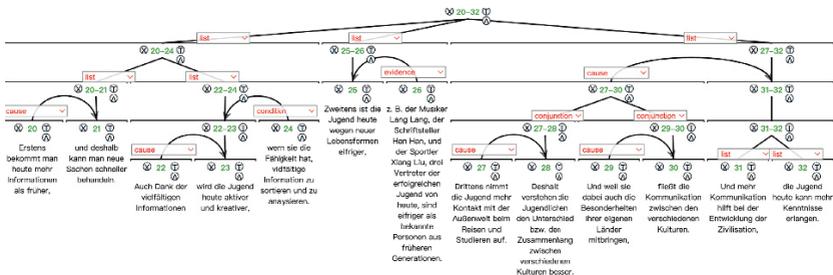


Abb. 4.5: Die RST-Analyse von Beispiel (51)

mit der Außenwelt beim Reisen und Studieren auf. ²⁸Deshalb verstehen die Jugendlichen den Unterschied bzw. den Zusammenhang zwischen verschiedenen Kulturen besser. [...] _N (List, KobaltCMN006, EDUs 20-32)

Der Unterschied in der Anzahl der rhetorischen Relationen *Contrast* und *List* zwischen den CMN-Texten und den DEU-Texten weist auf die Unterschiede der gesamten Textstruktur und insbesondere des Aufbaus der Argumente hin. Dies wird in Abschnitt 5.2 „Aufbau des Hauptteils“ ausführlich behandelt.

REASON

Definitionsgemäß verbindet *REASON* als eine der primär pragmatischen Relationen im Wesentlichen zwei subjektive Aussagen, von denen eine die Rolle des Beweises oder der Begründung übernimmt, um die Überzeugungskraft der anderen zu verstärken. In *REASON* sind die rhetorischen Relationen *Reason* und *Reason-N* enthalten. Der einzige Unterschied zwischen ihnen liegt darin, ob der Teil des Beweises/der Begründung der Satellit (*Reason*¹¹) oder der Nukleus (*Reason-N*) ist. (52) und (53) sind jeweils Beispiele dafür, dass *Reason* und *Reason-N* in den Korpusdaten eingesetzt worden sind.

(52) [₄₅Meine Urgroßmutter wohnt bei mir im Haus ₄₆und wenn sie oder meine Eltern mir von damals erzählen, ₄₇habe ich weder das Gefühl, dass sie eine

¹¹Die Relation *Reason* ist tatsächlich eine spezifische Form der Relation *Evidence*, deren Satellit ebenfalls als Beweis oder Begründung für den Nukleus dient. Der Hauptunterschied zwischen *Reason* und *Evidence* besteht darin, ob der Satellit „objektiv“ dargestellt wird (*Evidence*) oder selbst eine subjektive Einschätzung ist (*Reason*) (Stede, 2016).

schlechte Kindheit hatten, ⁴⁸noch dass sie darunter gelitten haben, dass sie bei der Arbeit auf dem Hof gehoben haben. ⁴⁹Es war einfach selbstverständlich, dass man seinen Eltern half. ⁵⁰Es gab auch dort sehr schöne Zeiten, denke ich.]_S [⁵¹Manchmal glaube ich, es ging den Kindern damals eventuell sogar besser, [...]]_N (*Reason*, KobaltDEU011, EDUs 45-52)

- (53) [⁵⁴Zusammenfassend gibt es positive sowie auch negative Aspekte bei der Beantwortung der Frage, ob es der heutigen Jugend besser als den früheren Generationen geht.]_N [⁵⁵Folglich würde ich sagen, dass keine pauschale Verifikation oder Zurückweisung der These aus meiner Analyse hervorgeht ⁵⁶und ich dadurch zu keinem eindeutigen Urteil über diese Aussage kommen kann.]_N (*Reason-N*, KobaltDEU009, EDUs 54-56)

In (52) begründet der Autor/die Autorin seine/ihre These im Nukleus „es ging den Kindern damals eventuell sogar besser“ mit den subjektiven Gefühlen, die er/sie aus der Erfahrung seiner/ihrer eigenen Großmutter zieht. Sowohl die zu argumentierende These (EDU 51) als auch das zum Argumentieren verwendete Argument (EDUs 45-50), sind subjektive Aussagen. Somit sind sie mit der Relation *Reason* verknüpft. Ebenso sind in (53) sowohl die Begründung als auch die zu begründende Behauptung subjektive Aussagen des Autors/der Autorin und werden auch subjektiv formuliert: Der Autor/die Autorin kann zu keinem eindeutigen Urteil über die These, dass es der heutigen Jugend besser geht, kommen (EDUs 55-56), denn es gibt bei der heutigen Jugend positive aber auch negative Aspekte (EDU 54). Dem Kontext zufolge ist EDU 54 der stärkste Nukleus des gesamten Textes, der den vorherigen Text zusammenfasst, was bedeutet, dass die Begründung eine wichtigere Rolle als die zu begründende These spielt. Somit stehen EDU 54 und EDUs 55-56 in einer Relation von *Reason-N* zueinander.

Das relativ häufigeres Vorkommen der Relation *REASON* in den DEU-Texten deutet gewissermaßen darauf hin, dass es relativ mehr deutschen L1-Sprecher/-innen in den Korpusdaten gibt, die eine subjektive Aussage mit einer anderen subjektiven Aussage begründen. Um zu überprüfen, ob dies zutrifft oder nicht, ist es an dieser Stelle unerlässlich zu wissen, wann und wo die Relation *REASON* in den Texten vorkommt. Darauf wird im Hinblick auf die Textgliederung eingegangen und somit komme ich zum nächsten Abschnitt „Rhetorischer Aufbau nach der Textgliederung“.

4.2 Rhetorischer Aufbau nach der Textgliederung

4.2.1 Rhetorische Relationen und Textgliederung

Die Vergleichsergebnisse im vorigen Abschnitt bilden eine solide Grundlage für die Analyse der rhetorischen Strategien. Allerdings ist bei der Datenauswertung oft aufgefallen, dass ein Vergleich der Häufigkeiten allein für die Schilderung der rhetorischen Strategien nicht genügt. Beispielsweise zeigen die statistischen Ergebnisse, dass *Evidence* sowohl bei CMN als auch bei DEU die am häufigsten eingesetzte rhetorische Relation ist. Allerdings wird nicht gezeigt, in welchem Szenario *Evidence* am meisten vorkommt - beim Einführen des Themas, beim Argumentieren oder beim Ziehen der Schlussfolgerung? Ein weiteres Beispiel: Die Ergebnisse des Fisher-Tests zeigen, dass *SOLUTIONHOOD* statistisch signifikant häufiger in den CMN-Texten vorkommt als in den DEU-Texten. Jedoch zeigen die Ergebnisse nicht, in welchem Textbestandteil dieser intensive Gebrauch von *SOLUTIONHOOD* genau stattfindet.

In Anbetracht dessen werden im vorliegenden Abschnitt die rhetorischen Relationen nach der Textgliederung analysiert und es wird untersucht, in welchen strukturellen Bestandteilen die rhetorischen Relationen in den Texten genau vorkommen, um schließlich den rhetorischen Aufbau der argumentativen Texte in den Korpusdaten zu beschreiben. Die Einbeziehung der rhetorischen Relationen in den strukturellen Aufbau des Texts ermöglicht eine tiefere Untersuchung der rhetorischen Relationen und kann dabei helfen, die Gemeinsamkeiten und Unterschied zwischen chinesischen Deutschlerner/-innen und deutschen L1-Sprecher/-innen im Hinblick auf den Textaufbau konkreter zu erkennen.

Wie bereits in den Abschnitten 2.2.3 und 2.2.4 bei der Darstellung der Merkmale chinesischer und deutscher argumentativen Texte erwähnt, besteht die Gliederung sowohl eines Yilunwen als auch einer Erörterung präskriptiv gesehen aus drei Bestandteilen: 引论/Einleitung, 本论/Hauptteil und 结论/Schluss. Um den Vergleich systematischer durchzuführen und um das eventuelle Transferphänomen bei chinesischen Deutschlerner/-innen besser beobachten zu können, wird dieser dreiteilige strukturierte Aufbau als die Grundlage für die Analyse in diesem Abschnitt eingesetzt. Dies setzt natürlich voraus, dass jeder Text in den Korpusdaten dieser Studie dem dreiteiligen strukturellen Aufbau folgt. Daher war die Überprüfung und die Markierung der Textgliederung und thematischen Grenzen ein wichtiger Schritt des Annotationsprozesses (s. das Annotationsvorgehen in Abschnitt 3.2.4). Die beiden

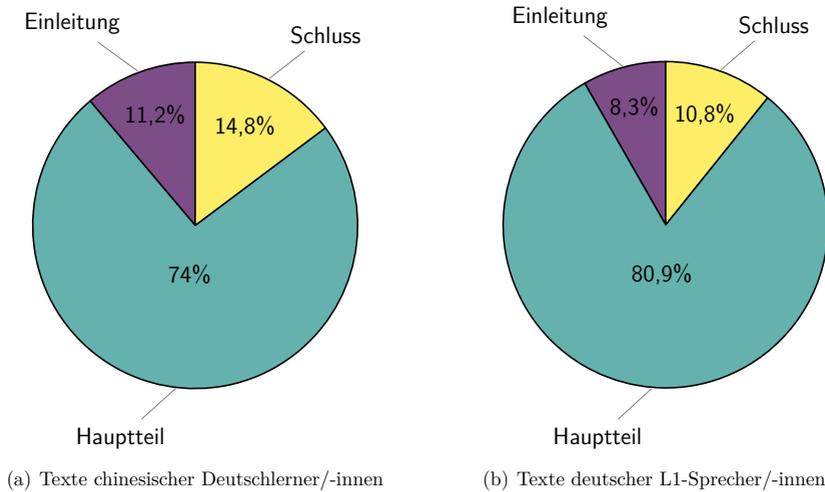


Abb. 4.6: Vergleich des durchschnittlichen Anteils der EDUs in den Textregionen Einleitung, Hauptteil und Schluss. Die individuellen Variationen diesbezüglich sind in Abb. 6.3 dargestellt.

Annotator/-innen waren sich darüber einig, dass alle 40 Texte sich in Einleitung, Hauptteil und Schluss aufteilen lassen und haben durch gemeinsame Besprechungen die Textgliederungen bestimmt. Um die Textgliederung zu markieren, werden die EDUs jedes Texts nach den Textregionen Einleitung, Hauptteil und Schluss eingeordnet. Ein Beispiel für das Format der Markierung ist wie folgt:

CMN007: Einleitung EDUs 1-5, Hauptteil EDUs 6-44, Schluss EDUs 45-46

Um zunächst die Grundkonstruktion der Texte zu beobachten, wird die Anzahl der EDUs in der jeweiligen Textregion gezählt. Abb. 4.6 veranschaulicht den durchschnittlichen Prozentsatz von Einleitung, Hauptteil und Schluss an der Grundkonstruktion der CMN-Texte und der DEU-Texte. Hierbei wird der durchschnittliche Anteil der nach der Textgliederung geteilten EDUs verglichen.

Es lässt sich erkennen, dass der Anteil der EDUs sowohl in den CMN- als auch in den DEU-Texten in der Reihenfolge Hauptteil > Schluss > Einleitung steht. Allerdings ist der Anteil von Einleitung und Schluss in den CMN-Texten im Durchschnitt größer als in den DEU-Texten, während der Anteil von Hauptteil in den

DEU-Texte durchschnittlich größer ist als in den CMN-Texten.¹² Werden die jeweiligen Funktionen von der Einleitung, dem Hauptteil und dem Schluss einer Erörterung betrachtet, so deutet dieses Ergebnis darauf hin, dass die chinesischen Deutschlerner/-innen tendenziell der Einführung ins Thema und dem Ziehen von Schlussfolgerungen mehr Ausdruck verleihen, während die deutschen L1-Sprecher/-innen der Argumentation mehr Raum widmen.

Mit diesem Wissen komme ich nun zum Punkt des rhetorischen Aufbaus der argumentativen Texte nach der Textgliederung. Eine rhetorische Relation kann innerhalb der Einleitung (E), des Hauptteils (H) und des Schlussteils (S) eines Texts zu finden sein. Sie kann aber auch als Verbindung zwischen zwei Textregionen stehen. Grundsätzlich gibt es anhand den Korpusdaten dieser Studie drei Möglichkeiten, wie Einleitung, Hauptteil und Schluss eines argumentativen Texts miteinander verbunden werden können:¹³

- Einleitung zu Hauptteil, Hauptteil zu Schluss (E-H, H-S): Die Einleitung verbindet sich zuerst mit dem Hauptteil zu einem größeren Segment (mit dem Hauptteil als Nukleus), danach erfolgt die Verbindung mit dem Schluss (mit dem Schluss als Nukleus) - s. Abb. 4.7(a)
- Hauptteil zu Schluss, Einleitung zu Schluss (H-S, E-S): Der Hauptteil verbindet sich zuerst mit dem Schluss zu einem größeren Segment (mit dem Schluss als Nukleus), danach erfolgt die Verbindung mit der Einleitung (mit dem Schluss als Nukleus) - s. Abb. 4.7(b)
- Einleitung zu Hauptteil, Einleitung zu Schluss (E-H, E-S): Die Einleitung verbindet sich zuerst mit dem Hauptteil zu einem größeren Segment (mit der Einleitung als Nukleus), danach erfolgt die Verbindung mit dem Schluss. Dabei kann der Nukleus entweder in der Einleitung oder im Schluss liegen - s. Abb. 4.7(c)

Basierend auf diesen drei Grundstrukturen kann eine rhetorische Relation, die als Verbindung der drei Gliederungsbestandteile fungiert, in drei Orten zu finden sein: Einleitung zu Hauptteil (E-H), Hauptteil zu Schluss (H-S) und/oder Einleitung zu

¹²Hierbei sollte natürlich die Variabilität nicht übersehen werden. Darauf werde ich in Abschnitt 6.1 im Rahmen der „inter- und intra-individuellen Variationen“ eingehen.

¹³Theoretisch gibt es auch weitere Verbindungsmöglichkeiten. Da sie allerdings in den Daten dieser Studie nicht vorkommen, werden sie hier nicht berücksichtigt.

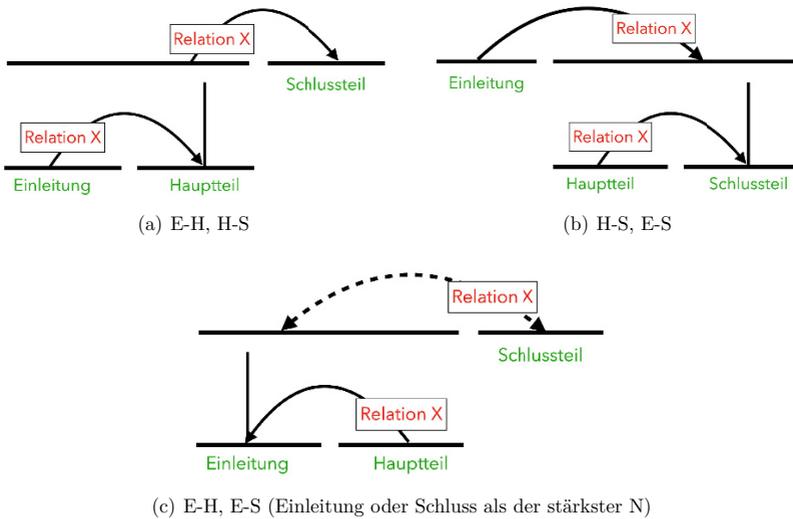


Abb. 4.7: Die drei in den Texten der vorliegenden Studie dargestellten rhetorischen Verbindungen zwischen Einleitung, Hauptteil und Schluss

Schluss (E-S)¹⁴. Dabei stellt E-S eine Relation auf höherer Ebene als E-H und H-S dar. Mit anderen Worten: E-S steht für die rhetorische Relation, in der sich das aus E-H oder H-S bestehende größere Segment zu dem übrigen Gliederungsteil befindet. Diese Hierarchie lässt sich direkt aus Abb. 4.7 ablesen.

In Bezug auf die Nuklearität enthalten E-H und E-S jeweils zwei Möglichkeiten. Der Nukleus bei H-S ist allerdings stets der Schluss. Dies liegt im Wesentlichen daran, dass sich der stärkste Nukleus (die zentrale These des Autors/der Autorin¹⁵) in allen 40 argumentativen Texten entweder in der Einleitung oder im Schluss befindet. In den Daten dieser Studie gibt es keinen Fall, bei dem der Hauptteil eine

¹⁴Tatsächlich liegen Einleitung und Schluss nach einer flachen Textstruktur nicht in einer direkten Nachbarschaft zueinander. Allerdings können Einleitung und Schluss in einem RST-Baum aufgrund der Dualität und Nuklearität (Taboada und Mann, 2006) der Rhetorical Structure Theory auch in Verbindung stehen.

¹⁵Stede (2016) zufolge sollte die Entscheidung über Nuklearität dem Prinzip *Centrality for the author's purposes* folgen. Ein argumentativer Text verfolgt in der Regel das Ziel, die Meinung und Sichtweise des Autors/der Autorin naheulegen. Das heißt, das Segment/die Segmente, das/die die zentrale Meinung des Autors/der Autorin repräsentiert/repräsentieren, sollte(n) im Nukleus-Status bleiben.

wichtigere Rolle als der Schluss spielt, weil keine der zentralen Thesen im Hauptteil steht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass, in der vorliegenden Studie, eine rhetorische Relation in sechs Textregionen bestehen kann. Diese sind: Einleitung (E), Hauptteil (H), Schluss (S), Einleitung zu Hauptteil (E-H), Hauptteil zu Schluss (H-S) und Einleitung zu Schluss (E-S).

Abb. 4.8 gibt eine Gesamtübersicht über das Vorkommen jeder rhetorischen Relation in den jeweiligen Textregionen. Diese Grafik vertieft nicht nur die Ergebnisse des vorigen Abschnitts, sondern sie enthüllt auch viele neue Erkenntnisse. Beispielsweise zeigt sie, dass *Evidence*, *Cause*, *Contrast*, *List*, und *Conjunction*, die sowohl bei CMN als auch bei DEU am häufigsten eingesetzt werden, sich vor allem im Hauptteil der Texte finden. Auch ist hieraus ersichtlich, dass, obwohl insgesamt betrachtet *EVALUATION* statistisch signifikant häufiger in den CMN-Texten vorkommt, sie tatsächlich weniger in der Einleitung bei CMN zu finden ist als bei DEU.

Ein weiterer Punkt, der sich auch direkt aus Abb. 4.8 ablesen lässt, ist, dass die Typen und Menge der Relationen in jeder Textregion unterschiedlich sind. Die konkrete Anzahl lässt sich Tab. 4.3 entnehmen.

	Einleitung		Hauptteil		Schluss	
	Typen	Menge	Typen	Menge	Typen	Menge
CMN	18	104	22	720	22	144
DEU	14	69	23	788	20	96
	E-H		H-S		E-S	
	Typen	Menge	Typen	Menge	Typen	Menge
CMN	4	18	1	2	6	20
DEU	3	16	1	4	5	20

Tab. 4.3: Vergleich von Typen und Menge der Relationen zwischen CMN und DEU in jeder Textregion. E-H = „Einleitung zu Hauptteil“, H-S = „Hauptteil zu Schluss“ und E-S = „Einleitung zu Schluss“.

Dies entspricht einerseits genau der bereits oben in Abb. 4.6 dargestellten Feststellung, dass die Anzahl der EDUs sowohl in den CMN- als auch in den DEU-Texten in der Reihenfolge Hauptteil > Schluss > Einleitung steht. Andererseits ist dies auch ein Hinweis darauf, dass zur besseren Darstellung der Verhältnisse auch

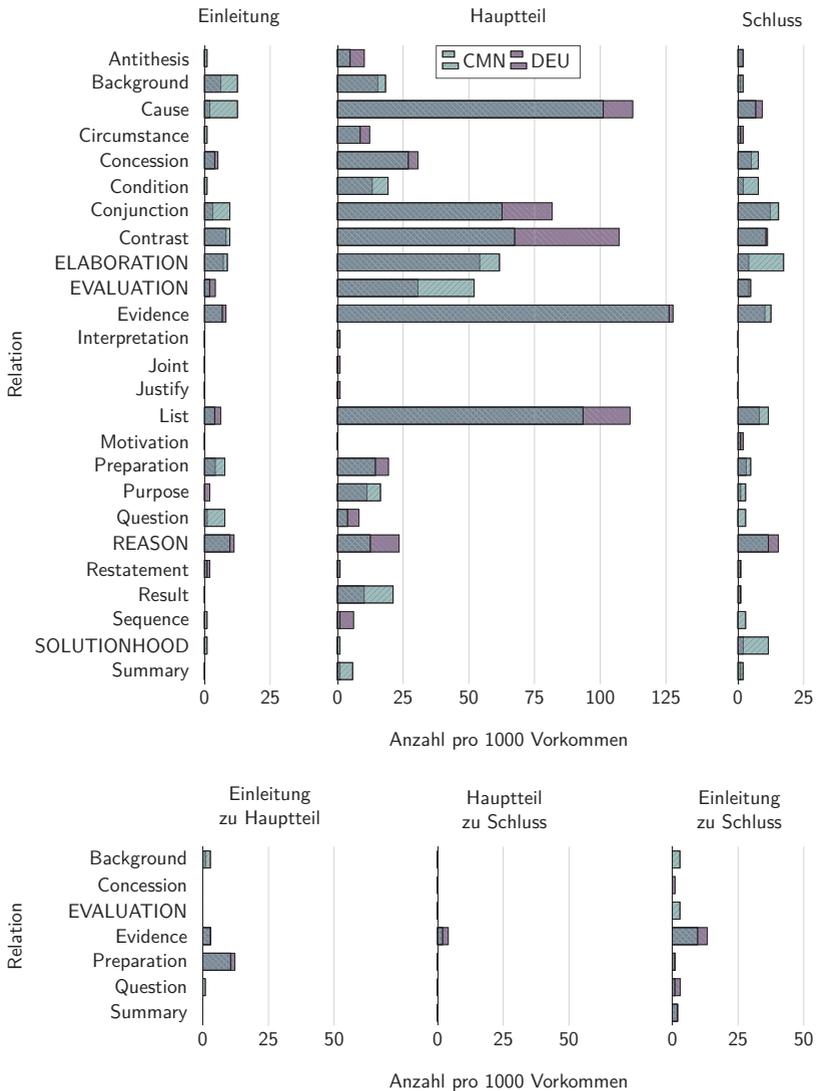


Abb. 4.8: Verwendung der rhetorischen Relationen unter Berücksichtigung der Textgliederung

die Gesamtzahl der Relationen der jeweiligen Gruppe in dieser Region berücksichtigt werden sollte. Ein Beispiel: Wird bloß die Anzahl der Relationen in der Einleitung verglichen, ist die Differenz zwischen den chinesischen Deutschler/-innen und den deutschen L1-Sprecher/-innen bei der Relation *REASON* mit $CMN=10$ und $DEU=11$ kleiner als bei der Relation *Background* ($CMN=13$, $DEU=6$). Dies ist in Abb. 4.8 zu sehen. Wird jedoch auch die Gesamtzahl der Relationen in der Einleitung der *CMN*- und *DEU*-Texte berücksichtigt ($CMN=104$, $DEU=69$), dann sehen die Verhältnisse exakt umgekehrt aus: Die Differenz bei *REASON* ist mit $CMN=9,6\%$ und $DEU=15,9\%$ viel größer als bei *Background* ($CMN=12,5\%$, $DEU=8,7\%$). Für einen aussagekräftigeren Vergleich ist es daher wichtig, zusätzlich zu den in Abb. 4.8 dargestellten Ergebnissen auch die innerhalb von Gruppe und Textregion auf die Gesamtzahl bezogenen relativen Häufigkeiten zu betrachten.

Angeichts dieser Tatsachen wird nun an Abb. 4.8 herangezoomt und die sechs Textregionen unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Gesamtzahl von Relationen nacheinander analysieren.

4.2.2 Einleitung

Zunächst wird der Fokus auf die Textregion der Einleitung gelegt. Die Grafik in Abb. 4.9 veranschaulicht die Vergleichsergebnisse der relativen Häufigkeiten der in der Textregion Einleitung vorkommenden Relationen.

Aus Abb. 4.8 und Abb. 4.9 lässt sich erkennen, dass folgende Relationen relativ häufiger in Einleitung der *CMN*-Texte vorkommen: *Background*, *Cause*, *Question*, *Conjunction*, *Preparation*, *Condition*, *Circumstance*, *Antithesis*, *SOLUTIONHOOD* und *Sequence*; Im Gegensatz dazu sind *REASON*, *Evidence*, *Contrast*, *ELABORATION*, *List*, *EVALUATION*, *Concession*, *Restatement* und *Purpose* in den *DEU*-Texten eher häufiger zu finden.¹⁶ Dabei sind einige Befunde besonders beeindruckend: a) Unter allen diesen Relationen sind *Background* und *Cause* jeweils mit einem Anteil von 12,5% die von den chinesischen Deutschler/-innen in der Einleitung am häufigsten verwendeten Relationen, während die Relation *REASON* mit einem Anteil von 15,9% die Liste für die deutschen L1-Sprecher/-innen anführt. b) Bei einigen der Relationen sind die Differenzen zwischen *CMN* und *DEU* relativ groß, z. B. *Cause* ($CMN=12,5\%$, $DEU=2,9\%$), *REASON* ($CMN=9,6\%$, $DEU=15,9\%$),

¹⁶Es ist hier natürlich auch anzumerken, dass einige dieser Relationen tatsächlich nur ein- oder zweimal in der Einleitung eingesetzt wurden (z. B. *Sequence*), was wohl auf die Größe des Datensates oder individuelle Variationen zurückzuführen ist.

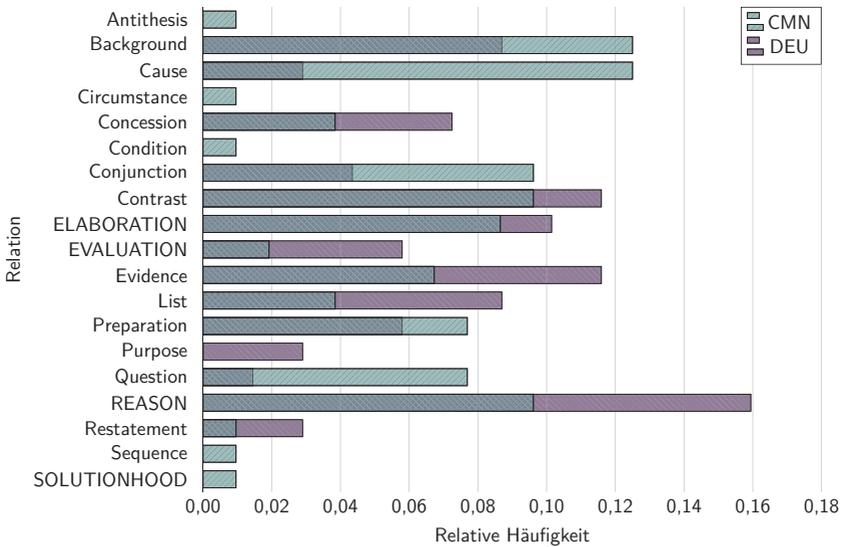


Abb. 4.9: Verwendung der rhetorischen Relationen in der Textregion Einleitung

Question (CMN=7,7%, DEU=1,5%), *Conjunction* (CMN=9,6%, DEU=4,3%), *EVALUATION* (CMN=1,9%, DEU=5,8%) und *Background* (CMN=12,5%, DEU=8,7%).

In Verbindung mit der Analyse im vorangegangenen Abschnitt 4.1 ergeben sich hieraus einige sehr spannende Anhaltspunkte. a) Beispielsweise dienen *Cause* und *REASON* beide als kausale Relationen. Der Unterschied besteht darin, dass *Cause* als eine der primär semantischen Relationen in der Regel eine kausale Beziehung zwischen zwei Fakten oder Sachverhalten beschreibt, während *REASON* als eine der primär pragmatischen Relationen üblicherweise für die Kausalität zwischen subjektiven Aussagen steht. Allerdings zeigt sich nun, dass unter den selben Rahmenbedingungen (die gleiche Textsorte, das gleiche Thema) *Cause* die häufigste vorkommende Relation in der Einleitung der CMN-Texte ist, während dies bei DEU *REASON* ist. b) Darüber hinaus lässt sich ebenfalls erkennen, dass die Relation *Evidence*, die der Relation *REASON* definitionsgemäß sehr ähnlich¹⁷ ist, in

¹⁷Sowohl *REASON* als auch *Evidence* gehören zu den primär pragmatischen Relationen, die vor allem zur Beschreibung der subjektiven Aussage des Autors/der Autorin dienen. Beide Relationen werden oft eingesetzt, um zwei Segmente zu verbinden, von denen das eine die subjektive These des Autors/der Autorin und das andere deren Beweis oder Begründung ist. Der Hauptunterschied zwischen *Reason* und *Evidence* besteht bloß darin, ob die Begründung „objektiv“

der gesamten Rangliste (s. Abb. 4.2) den ersten Platz belegt und insgesamt weit häufiger erscheint als *REASON*, in der Einleitung aber sowohl bei CMN als auch bei DEU weniger häufiger vorkommt als *REASON*. Da der Unterschied zwischen *Evidence* und *Reason* vorwiegend in der eher objektiven (*Evidence*) oder eher subjektiven (*REASON*) Darstellungsart liegt, deutet dieses Ergebnis vor allem darauf hin, dass mehr subjektiv dargestellte Kausalität in der Einleitung vorkommt. c) Es ist aus den Vergleichsergebnissen auch interessant zu sehen, dass in der Einleitung *EVALUATION* intensiver in den DEU-Texten eingesetzt wird, obwohl insgesamt betrachtet *EVALUATION* statistisch signifikant häufiger in den CMN-Texten vorkommt. Ein genauere Blick auf die Daten zeigt, dass es sich bei der in der Einleitung erscheinenden *EVALUATION* tatsächlich immer um *Evaluation-N* handelt. *Evaluation-S* ist in dieser Textregion nicht zu finden, weder bei CMN noch bei DEU. Der relativ intensivere Gebrauch von *Evaluation-N* in der Einleitung, von allem bei DEU, verweist auch auf die Merkmale der Texte. d) Ebenfall interessant ist, dass die Relationen *Background* und *Question* in der Einleitung der CMN-Texte häufiger vorkommen als in der der DEU-Texte, was auch auf unterschiedliche Merkmale der Texte beider Vergleichsgruppe zurückzuführen sein kann.

Alle diese Entdeckungen weisen darauf hin, dass die chinesischen Deutschlerner/-innen und die deutschen L1-Sprecher/-innen in ihren argumentativen Texten tendenziell unterschiedliche Strategien anwenden, um ins Thema einzuführen. Dies wird gesondert in Abschnitt 5.1 „Einführen ins Thema“ näher erläutert.

4.2.3 Hauptteil

Nun wird die Aufmerksamkeit auf den Hauptteil gerichtet. Aus den Abb. 4.8 und 4.10 ist vor allem ersichtlich, dass *Evidence*, *Cause*, *List*, *Contrast* und *Conjunction* die am häufigsten vorkommenden rhetorischen Relationen im Hauptteil sowohl der CMN-Texte als auch der DEU-Texte sind. Diese fünf Relationen kommen, wie in Abschnitt 4.1.3 erwähnt, normalerweise zum Einsatz, wenn parallele/kontrastive Argumente aufgezählt werden (*List*, *Contrast* und *Conjunction*), oder wenn Thesen begründet werden (*Evidence* und *Cause*). Da die allerwichtigste Aufgabe des Hauptteils einer Erörterung darin besteht, die zentrale These mit unterschiedlichen Argumenten zu begründen und zu rechtfertigen, ist es daher leicht nachvollziehbar, dass diese fünf Relationen im Hauptteil besonders häufig zu finden sind.

dargestellt wird (*Evidence*) oder selbst auch eine subjektive Einschätzung ist (*Reason*).

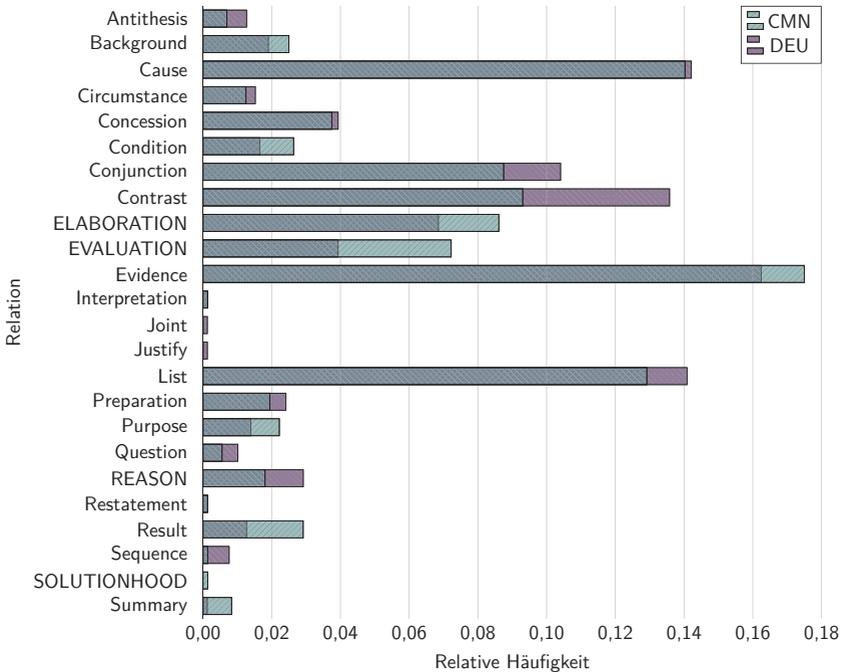


Abb. 4.10: Verwendung der rhetorischen Relationen in der Textregion Hauptteil

Darüber hinaus gibt es ebenfalls einige Punkte, die hierbei besonders hervorzuheben sind. a) Die Differenzen bei *REASON* und *Evidence*: Aus der obigen Analyse ist bereits bekannt, dass *REASON* in der Einleitung allgemein häufiger vorkommt als *Evidence*, allerdings ist der Anteil von *Evidence* im Hauptteil sowohl in den CMN-Texten als auch in den DEU-Texten deutlich höher als der von *REASON*. Wie aus der Grafik hervorgeht, ist der Anteil von *Evidence* im Hauptteil mit CMN=17,5% und DEU=16,2% viel größer als der von *REASON*, wobei CMN=1,8% und DEU=2,9% ist. Dies zeigt einerseits, dass sowohl CMN als auch DEU im Hauptteil besonders viele objektive Begründungen vornehmen. Andererseits sind die feinen Differenzen zwischen CMN und DEU in *REASON* und *Evidence* ein Hinweis darauf, dass es einen gewissen Unterschied in der Auswahl der Argumente und der Darstellung der Argumente zwischen den beiden Vergleichsgruppen gibt. b) Die Differenzen bei den multinuklearen Relationen: *List*, *Contrast* und *Con-*

junction, die zur Aufzählung paralleler oder kontrastiver Segmente dienen, haben alle einen höheren Anteil an den DEU-Texten als an den CMN-Texten. Darunter bei *List*: CMN=12,9%, DEU=14,1%, bei *Contrast*: CMN=9,3%, DEU=13,6%, und bei *Conjunction*: CMN=8,8%, DEU=10,4%. Dabei unterscheiden sich CMN und DEU mit einer Differenz von 4,3% am meisten bei *Contrast*. c) Die Differenzen bei *EVALUATION* und *ELABORATION*: Laut der obigen Analyse zum Einleitungsteil sind *EVALUATION* und *ELABORATION* in den DEU-Texten stärker vertreten als in den CMN-Texten. Im Hauptteil ist das Vergleichsergebnis jedoch genau umgekehrt, wobei beide zu einem höheren Anteil in den CMN-Texten vorkommen als in den DEU-Texten: bei *ELABORATION* CMN=8,6% und DEU=6,9% und bei *EVALUATION* CMN=7,2% und DEU=3,9%.¹⁸ Bei gemeinsamer Betrachtung der Befunde b) und c) lässt sich feststellen, dass es anscheinend auch Unterschiede zwischen CMN und DEU bei der Anordnung der Argumente gibt.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass im Aufbau des Hauptteils sich zwischen den chinesischen Deutschlerner/-innen und den deutschen L1-Sprecher/-innen sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zeigen. Dies ist vor allem in der Auswahl, Darstellung und Anordnung von Argumenten der Fall. Der Abschnitt 5.2 „Aufbau des Hauptteils“ geht darauf noch im Detail ein.

4.2.4 Schluss

Bezüglich des Schlussteils fallen in Abb. 4.8 sowie Abb. 4.11 vor allem die folgenden Punkte auf. a) Die am häufigsten im Schluss vorkommende rhetorische Relation ist bei den zwei Vergleichsgruppen unterschiedlich: In den CMN-Texten führt *ELABORATION* mit 11,8% die Liste an, während in den DEU-Texten *REASON* mit 15,6% den Spitzenplatz einnimmt. In diesen beiden Relationen unterscheiden sich CMN und DEU im Schlussteil auch am stärksten. *ELABORATION* macht nur 4,1% in den DEU-Texten und *REASON* nur 8,3% in den CMN-Texten aus. b) Die Relation *REASON* ist im Schluss wieder deutlich stärker vertreten: Im Hauptteil ist der Anteil von *Evidence* in den CMN- und DEU-Texten weit höher als der von *REASON*. Im Schlussteil macht *REASON* jedoch wieder einen höheren Anteil aus. Die Begründung für subjektive Aussagen wird im Schluss so wie in der Einleitung subjektiver dargestellt als im Hauptteil. c) Auch in den folgenden Relationen gibt

¹⁸Im Hauptteil ist bei *EVALUATION* die Häufigkeit von *Evaluation-S* (CMN=6,1%, DEU=2,9%) höher als *Evaluation-N* (CMN=1,1%, DEU=1,0%), während bei der Einleitung genau das Gegenteil der Fall ist.

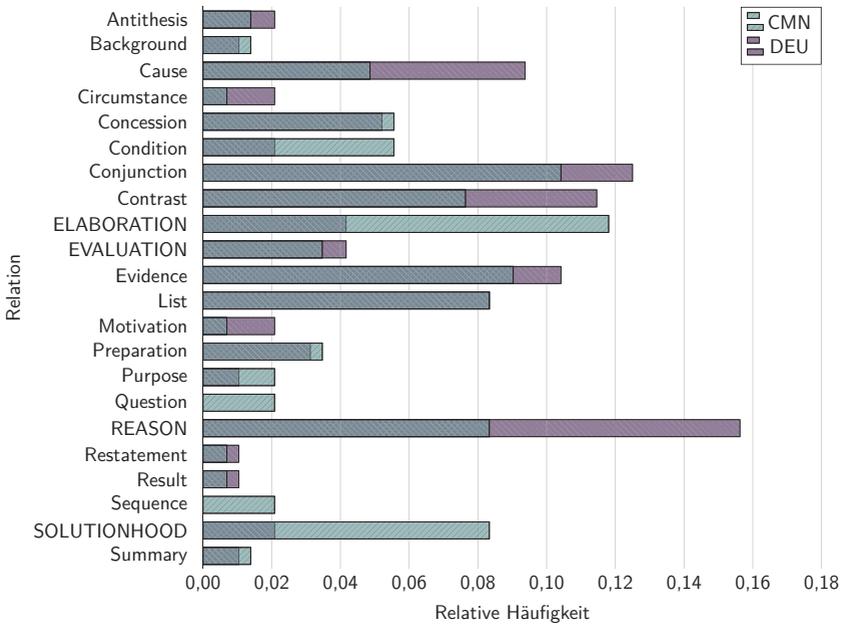


Abb. 4.11: Verwendung der rhetorischen Relationen in der Textregion Schluss

es relativ große Unterschiede zwischen CMN und DEU: Dies betrifft insbesondere die Relation *SOLUTIONHOOD* (cmn=8,3%, deu=2,0%). Die Ergebnisse des Signifikanztests (s. Tab. 4.2) zeigen, dass in den Daten dieser Studie der größte Unterschied zwischen CMN und DEU bei *SOLUTIONHOOD* besteht. Nach der Betrachtung des Faktors Textregion ist nun klar, dass dieser Unterschied vor allem auf den Schluss zurückzuführen ist. Dem Fall von *SOLUTIONHOOD* ähnlich ist die Relation *Condition*, die insgesamt bei CMN beachtenswert häufiger vorkommt. Es ist nun ersichtlich, dass sich der größte Unterschied bei *Condition* zwischen CMN und DEU mit einem Anteil von CMN=5,6% und DEU=2,0% im Schluss befindet (bei der Einleitung CMN=0,9% und DEU=0%; beim Hauptteil CMN=2,6% und DEU=1,6%). Darüber hinaus sind zum Beispiel auch die Anteile von *Contrast* (CMN=7,6%, DEU=11,5%) sowie *Cause* (CMN=4,9%, DEU=9,4%) bemerkenswert. All dies deutet darauf hin, dass sich die chinesischen Deutschler/-innen und die deutschen L1-Sprecher/-innen im inhaltlichen Aufbau des Schlussteils unterscheiden. Dies wird in Abschnitt 5.3 ausführlicher behandelt.

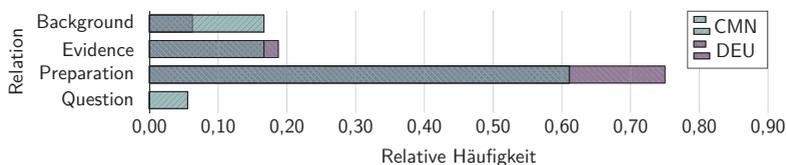


Abb. 4.12: Verwendung der rhetorischen Relationen in der Textregion Einleitung zu Hauptteil

4.2.5 Relationen zwischen Einleitung, Hauptteil und Schluss

Nach der Analyse der rhetorischen Relationen innerhalb der Einleitung, des Hauptteils und des Schlussteils, wird nun der Fokus auf die Verknüpfungen zwischen diesen Textteilen gelegt. Wie in Abb. 4.7 dargestellt, gibt es in den Korpusdaten dieser Studie insgesamt drei Verknüpfungsmodelle zwischen Einleitung, Hauptteil und Schluss. Diese sind a) E-H, H-S; b) H-S, E-S und c) E-H, E-S (E oder S als der stärkste Nukleus). Eine rhetorische Relation kann somit in E-H, H-S und/oder E-S auftreten. Als nächstes werden die direkten Verknüpfungsrelationen, die sich in E-H, H-S und E-S befinden, separat analysiert. Darauf aufbauend werden dann die Verknüpfungsmuster zwischen den Textregionen Einleitung, Hauptteil und Schluss in den 40 Texten der vorliegenden Studie skizzieren.

Einleitung zu Hauptteil

Die direkte Verbindung von der Einleitung und dem Hauptteil bedeutet, dass die beiden Teile rhetorisch näher beieinander liegen. In den Abbildungen 4.12 und 4.8 ist deutlich zu erkennen, dass die Einleitung und der Hauptteil in den Texten dieser Studie durch insgesamt vier rhetorische Relationen in Verbindung stehen. Diese sind *Preparation* (CMN=61,1%, DEU=75%), *Evidence* (CMN=16,7%, DEU=18,8%), *Background* (CMN=16,7%, DEU=6,2%), und *Question* (CMN=5,5%, DEU=0%). Die rhetorischen Relationen, die die Einleitung und den Hauptteil verbinden, stellen aufgrund der Nuklearität zwei Szenarien dar: eines, mit der Einleitung als Satelliten und dem Hauptteil als Nukleus, und das andere, umgekehrt, mit der Einleitung als Nukleus und dem Hauptteil als Satelliten. Bei einer näheren Betrachtung der 40 Texte stellt sich heraus, dass in allen Fällen, in denen die Einleitung und der Hauptteil durch *Preparation*, *Background* und *Question* verbunden sind, die Einleitung immer die Rolle des Satelliten einnimmt, während in den Fällen, in denen

Evidence als Verknüpfungsrelation dient, der Hauptteil stets der Satellit ist.

Angesichts der Anteile dieser vier Beziehungen in den CMN- und DEU-Texten, lässt sich feststellen, dass für die Verbindung zwischen der Einleitung und dem Hauptteil in den meisten Fällen die Einleitung der Satellit ist. Der Anteil dafür liegt in den CMN- und DEU-Texten bei jeweils 83,3% und 81,2%. Das bedeutet, dass die Einleitung in den meisten Texten eine unterstützende Rolle für den Hauptteil übernimmt. Im Gegensatz dazu ist die Einleitung nur in 16,7% der CMN- und 18,8% der DEU-Texte als Nukleus zu sehen. (54) und (55) zeigen jeweils Beispiele für die Fälle, in denen die Einleitung entweder als Satellit oder als Nukleus für den Hauptteil dient.

- (54) Einleitung: [₁Der heutigen Jugend geht es besser ₂als früheren Generationen. [...] ₇Dies ist jedoch eine zu diskutierende Aussage, die noch mit Pro oder Kontra zu belegen ist.]_S

Hauptteil: [₈Zum einen lässt sich damit argumentieren, dass die frühere Jugend bereits viel reifer war [...] ₁₉Man kann hier jedoch wieder das Gegenargument anführen, dass es der Jugend aus früheren Generationen besser gegangen ist als heute, ₂₀indem man den Aspekt der „engeren Bindung“ miteinbezieht. [...]]_N

(Einleitung: EDUs 1-7, Hauptteil: EDUs 8-45, Preparation, KobaltDEU007)

- (55) Einleitung: [₁Mit der Entwicklung der Gesellschaft geht es der Jugend heute besser als früheren Generationen? ₂Die Antwort ist bestimmt "Ja".]_N

Hauptteil: [₃Es zeigt sich in der materiellen und auch der mentalen Welt. ₄Zuerst muss man zugeben, dass Materielles eine sehr wichtige Voraussetzung für ein besseres Leben schaffen kann. [...]]_S

(Einleitung: EDUs 1-2, Hauptteil: EDUs 3-51, Evidence, KobaltCMN004)

In (54) bereitet der Autor/die Autorin die Argumentation im Hauptteil mit Hilfe von Hintergrundwissen und organisatorischen Formulierungen wie „*Dies ist jedoch eine zu diskutierende Aussage, die noch mit Pro oder Kontra zu belegen ist.*“ vor. Die Einleitung ist daher der Satellit. In (55) hingegen stellt der Autor/die Autorin in der Einleitung direkt seine/ihre zentrale Meinung zum Thema „*Die Antwort ist bestimmt „Ja“.*“. Der Inhalt im Hauptteil umfasst Argumente und Belege für diese Meinung. Insofern ist der Satellit in diesem Fall der Hauptteil.

Eine weitere Schlussfolgerung, die sich durch die Analyse der Relationen zwischen der Einleitung und dem Hauptteil ziehen lässt, ist, dass unter *Preparation*, *Background* und *Question*, in denen die Einleitung als Satellit dient, *Preparation* die häufigste Relation ist. Dies gilt sowohl für die CMN-Texte als auch für die DEU-Texte. Mit einem Anteil von 75% werden die Einleitung und der Hauptteil in den DEU-Texten aber häufiger durch *Preparation* verbunden als in den CMN-Texten (61,1%). Im Vergleich dazu werden die Einleitung und der Hauptteil in den CMN-Texten öfter mit *Background* und *Question* verknüpft als in den DEU-Texten.

An dieser Stelle muss allerdings auch darauf hingewiesen werden, dass *Preparation*, *Background* und *Question*, wenn sie als Verknüpfungsrelation zwischen der Einleitung und dem Hauptteil/Schluss eingesetzt werden, tatsächlich eine große Ähnlichkeit aufweisen und sich alle durch eine einleitende Funktion auszeichnen. Die wesentlichen Unterschiede bestehen darin, ob die Einleitung inhaltlich nur Hintergrundwissen vermittelt (*Background*) oder ob sie (zusätzlich zum Hintergrundwissen) auch gliedernde/organisatorische Segmente enthält (*Preparation* und *Question*). Im Rahmen der Einleitung lässt sich sagen, dass *Question* tatsächlich eine spezifische Form der Relation *Preparation* ist. Der einzige Unterschied zwischen *Preparation* und *Question* in der Einleitung liegt grundsätzlich nur in der Ausdrucksweise, und zwar, ob solche gliedernde/organisatorische Segmente in Form einer Aussage (*Preparation*) oder einer Frage (*Question*) formuliert werden.¹⁹ Beispiele (56) (57) und (58) zeigen, wie eine Einleitung aussehen kann, wenn sie mit dem Hauptteil oder dem Schluss durch jeweils *Background*, *Preparation* und *Question* in Verbindung steht.

- (56) [₁Seit der Reform- und Öffnungspolitik im Jahr 1978 gibt es in China große Veränderungen, ₂besonders die Wirtschaft entwickelt sich sehr schnell, ₃und

¹⁹Ein seltener aber umstrittener Fall bei der Unterscheidung zwischen *Preparation* und *Question* ist, wenn die für den ganzen Text einleitende Frage (Themenfrage) in der Form einer indirekten Frage ausgedrückt wird. Ein Beispiel: [...] *Dann stellt sich die Frage, ob es uns heutigen Jugendlichen wirklich besser als den früheren Generationen geht.* (CMN015, EDUs 1-4). Die beiden Annotator/-innen waren sich bei der Annotation einig, dass, wenn dies der Fall ist, im konkreten Kontext beurteilt werden sollte, ob der Inhalt des Nukleus eher eine direkte Antwort auf die Frage(n) ist. In dem obigen Beispiel wird die Relation zwischen der Einleitung und dem Hauptteil als *Question* festgelegt, denn der Inhalt des Hauptteils ist eher eine direkte Antwort auf die in der Einleitung gestellte Frage: *Die einen sagen, „Ja, natürlich!“ [...] Zusätzlich zu den Befürwortern bringen die Gegner ihre Gegenmeinungen auch zum Ausdruck. [...]* (CMN015, EDUs 5-50).

der Lebensstandard wird Jahr für Jahr höher.]s

(Einleitung: EDUs 1-3, Background, KobaltCMN012)

- (57) [1Die Aussage, der heutigen Jugend geht es besser als früheren Generationen, kann man unterschiedlich auslegen und begründen, denke ich.]

(Einleitung: EDUs 1, Preparation, KobaltDEU011)

- (58) [1Heutzutage sind folgende Worte oft zu hören: 2„Wie schön, dass Sie Jungendlicher in einem solchen Zeitalter sind!“ [...] 7Dies geht der Jugend oft auf die Nerven. 8Warum denn? 9Ist die Jugend heutzutage nicht so glücklich wie die Älteren denken?]

(Einleitung: EDUs 1-9, Question, KobaltCMN005)

Hauptteil zu Schluss

Im Vergleich zu den mehreren direkten Verbindungen zwischen der Einleitung und dem Hauptteil weisen die Fälle, in denen sich der Hauptteil und der Schluss rhetorisch eher näher und somit direkt miteinander verknüpft sind, in den Korpusdaten der vorliegenden Studie eine deutlich geringere Zahl und eine starke Konzentration von rhetorischen Relationen auf. Abb. 4.8 zeigt, dass der Hauptteil in nur zwei der CMN-Texte und vier der DEU-Texte rhetorisch näher an dem Schluss als an der Einleitung ist. Ebenfalls lässt sich daran erkennen, dass *Evidence* die einzige Verknüpfungsrelation zwischen dem Hauptteil und dem Schluss ist. Die weitere Beobachtung dieser sechs Texte ergibt, dass im Falle einer direkten Verbindung zwischen dem Hauptteil und dem Schluss der Nukleus der Schluss ist. Das heißt, dass der Hauptteil stets als der Satellit des Schlussteils fungiert und ihm beweiskräftige Unterstützung bietet. (59) zeigt ein Beispiel der direkten Verbindung zwischen dem Hauptteil und dem Schluss mit der rhetorischen Relation *Evidence*.

- (59) Hauptteil: [8Machen wir eine Reise zurück in die Vergangenheit. 9Vor ca. 400 Jahren war Bildung nur dem Adel vorbehalten. [...] 14Heutzutage muss man kaum jemand in Deutschland mit 14 Jahren harte körperliche Arbeit leisten, [...] 38Doch wie sieht es in anderen Ländern aus, beispielsweise Dritte-Welt-Länder? 39Nehmen wir als Beispiel Indien. [...]]s

Schluss: [63Alles in allem muss man das jeweilige Land und dessen Geschichte betrachten, 64um herauszufinden, ob es die heutige Jugend besser hat als vorherige Generationen.]_N

(Hauptteil: EDUs 8-62, Schluss: EDUs 63-64, Evidence, KobaltDEU019)

Während der Autor/die Autorin hierbei im Hauptteil auf die Unterschiedlichkeit der Situation der Jugend zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Ländern hinweist und Argumente aus verschiedenen Perspektiven darstellt, zieht er/sie darauf basierend im Schluss seine/ihre Schlussfolgerung. Rhetorisch gesehen steht der Hauptteil in einer näheren Relation mit dem Schluss. Anschließend wird das aus dem Hauptteil und dem Schluss gebildete größere Segment als Antwort auf die in der Einleitung²⁰ gestellte Themenfrage mit der Einleitung verbunden.

Einleitung zu Schluss

E-S beschreibt eine übergreifende Relation zwischen der Einleitung und dem Schluss. Daraus folgt, dass auf unterliegender Ebene entweder die Einleitung oder der Schluss eine direkte Relation zum Hauptteil haben, die dann wiederum über E-S mit dem übrigen Gliederungsteil in Relation gesetzt wird. Konkreter gesagt, lässt sich E-S als „(E+H) zu S“ oder „E zu (H+S)“ beschreiben. Das zeigt, dass die Beziehung zwischen der Einleitung und dem Schluss immer durch ihre jeweilige Relation zum Hauptteil beeinflusst wird. In den rhetorischen Relationen, die in E-S vorkommen, kann entweder die Einleitung oder der Schluss die Rolle des Nukleus übernehmen.

Die in dieser Studie als Verknüpfung zwischen der Einleitung und dem Schluss dienenden rhetorischen Relationen lassen sich Abb. 4.13 entnehmen. Sie umfassen *Background*, *Concession*, *EVALUATION*, *Evidence*, *Preparation*, *Question* und *Summary*. Sowohl in den CMN-Texten als auch in den DEU-Texten ist *Evidence* mit jeweils 50% und 65% die häufigste Relation, die die Einleitung und den Schluss miteinander verknüpft. In den CMN-Texten folgen darauf *Background* und *EVALUATION*, jeweils mit 15%. Danach kommen *Summary* (10%), *Preparation* (5%) und *Question* (5%). In den DEU-Texten folgen auf *Evidence* *Question* (15%), *Sum-*

²⁰Einleitung: [1Handys, iPods, grenzenloses Internet: 2Der Jugend von heute stehen unendlich viele technische Kommunikationsmittel zur Verfügung. [...] 6doch vom Großteil der heutigen Jugend als lästig und unnötig empfunden. 7So stellt sich natürlich die Frage, ob es der heutigen Jugend tatsächlich besser geht als früheren Generationen.] (DEU019, EDUs 1-7)

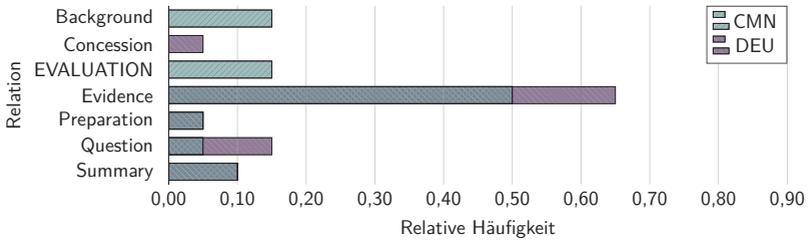


Abb. 4.13: Verwendung der rhetorischen Relationen in der Textregion Einleitung zu Schluss

mary (10%), *Concession* (5%) und *Preparation* (5%). *Background* und *EVALUATION* erscheinen nicht in den DEU-Texten. Aus der vorangegangenen Analyse von E-H und H-S ist bekannt, dass in den 40 Texten dieser Studie E-H häufiger vorkommt als H-S, was bedeutet, dass es in der E-S-Beziehung mehr Fälle von (E+H) zu S als von E zu (H+S) gibt.

Basierend auf den Analysen von E-H, H-S sowie E-S werden in der Folge die aus den Korpusdaten dieser Studie hervorgegangenen Relationsmuster von der Einleitung, dem Hauptteil und dem Schluss zusammengefasst und in Form von RST-Bäumen veranschaulicht.

4.2.6 Muster des rhetorischen Textaufbaus

In der vorliegenden Studie ergeben die rhetorischen Relationen zwischen der Einleitung, dem Hauptteil und dem Schluss insgesamt acht verschiedene Muster. Diese sind jeweils in Abb. 4.14 dargestellt.

Das Muster 4.14(a) ist das meist befolgte Muster in dieser Studie (CMN=7, DEU=12): Die Einleitung befindet sich zunächst als Satellit in einer *Preparation*-Beziehung zum Hauptteil. Dabei bereitet die Einleitung die Leser/-innen auf die Argumentation im Hauptteil vor und übernimmt eine organisierende und einführende Funktion für den Text. Anschließend bilden die Einleitung und der Hauptteil zusammen ein größeres Segment, das wiederum als Satellit in eine *Evidence*-Beziehung mit dem Schluss tritt und dadurch die These(n) im Schluss mit Argumenten/Beweisen unterstützt. (60) zeigt einen Anwendungsfall dieses Muster.

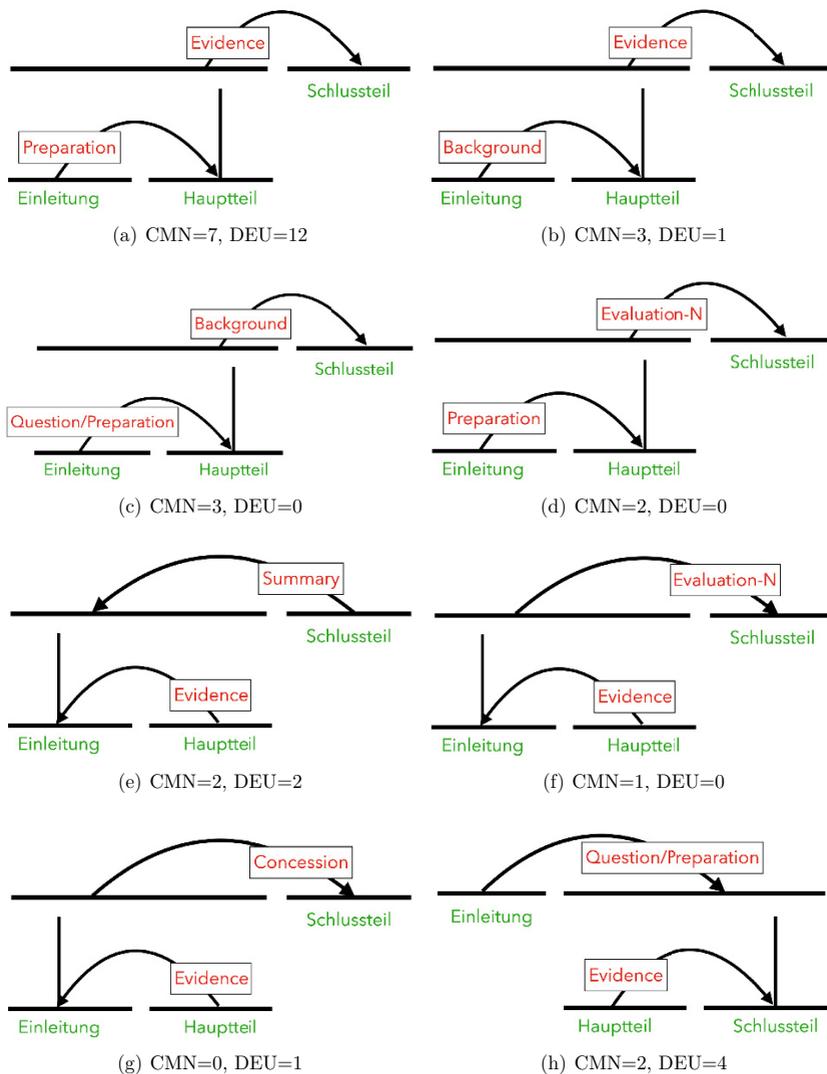


Abb. 4.14: Die in den Daten erscheinenden Relationsmuster zwischen der Einleitung, dem Hauptteil und dem Schluss, und die Anzahl der diesen Muster folgenden Texten von den chinesischen Deutschler/-innen und den deutschen L1-Sprecher/-innen.

- (60) Einleitung: Geht es der Jugend heute besser als früheren Generationen? Man kann nicht einfach „ja“ oder „nein“ antworten. Es kommt darauf an, aus welcher Perspektive man diese Frage betrachtet.

Hauptteil: In Hinsicht auf die Lebensbedingungen kann man sagen, dass die Jugendlichen bessere Chancen als frühere Generationen haben [...] Trotz der oben genannten Verbesserungen kann man nicht sagen, dass es der Jugend besser als früheren Generationen geht. [...] Die Jugendlichen hocken in ihrem Zimmerchen, sitzen vor dem Computer und züchten in der virtuellen Welt Tiere. [...] Außerdem haben sie Stress. [...]

Schluss: Auf die Frage, ob es der Jugend heute besser als früheren Generationen geht, würde ich sagen, dass vielleicht die früheren Generationen mehr Freiheit hatten, dass aber die heutigen Jugendlichen in manchen Aspekten bessere Lebensbedingungen haben.

(E-H: Preparation, E-S: Evidence, KobaltCMN011)

Das Muster 4.14(b) hat eine ähnliche Struktur wie das Muster 4.14(a). Der einzige Unterschied besteht darin, dass in diesem Muster die Einleitung und der Hauptteil durch *Background* statt *Preparation* verbunden sind. Diesem Muster werden drei CMN-Texte und ein DEU-Text zugerechnet. Zum Unterschied zwischen *Background* und *Preparation* s. (56) und (57).

In dem Muster 4.14(c) steht die Einleitung als Satellit mit dem Hauptteil in einer Relation von *Question* oder *Preparation*²¹ und dient somit dazu, in das Thema einzuführen. Darüber hinaus bilden die Einleitung und der Hauptteil gemeinsam einen Satelliten, der Hintergrundinformationen für den Inhalt des Schlussteils bereitstellt. Dies wird in (61) dargestellt. In diesem Beispiel wird zunächst die Themenfrage „*Geht es der Jugend heute besser als früheren Generationen*“ in der Einleitung eingeführt. Anschließend stellt der Autor/die Autorin einige unterschiedliche Ansichten anderer Menschen zu dieser Themenfrage vor. Schließlich präsentiert der Autor/die Autorin im Schluss die persönliche Meinung zu dieser Frage. Somit liefern die Einleitung und der Hauptteil gemeinsam Hintergrundinformationen für den Schluss und erleichtern den Leser/-innen ein besseres Verständnis für den Stand-

²¹Wenn *Question* als Verbindungsrelation zwischen der Einleitung und dem Hauptteil/Schluss dient, wird dies zusammen mit *Preparation* (Muster 4.14(c) und 4.14(h)) gezählt, da die beiden Relationen in diesem Fall eine große Ähnlichkeit aufweisen (s. Seite 132).

punkt des Autors/der Autorin. In den Daten der vorliegenden Studie kommt dieses Muster ausschließlich in den CMN-Texten vor.

- (61) Einleitung: iPod, Facebook, Costa, immer bunter und vielfältiger ist die neu Welt, auf der die Jugend heute lebt. Aber die Aussage, dass es der Jugend heute besser als früheren Generationen geht, ist noch in Frage gestellt.

Hauptteil: Viele sehen die negativen Seiten der Lebenslage unserer Jugend. Vor allem stehen sie unter der Kontrolle des Internets [...] Viele sind aber dagegen und meinen, dass es der Jugend heute besser als früheren generationen geht. Erstens bekommt man heute mehr Informationen als früher [...]

Schluss: Meiner Meinung nach hängt die Ansicht zu diesem Thema auch von dem Charakter verschiedener Menschen ab. [...] Für mich ist diese Frage auch schwer zu beantworten. [...]

(*E-H: Preparation, E-S: Background, KobaltCMN014*)

Das Muster 4.14(d) ist dem Muster 4.14(c) sehr ähnlich. Der Hauptunterschied besteht darin, dass das aus der Einleitung und dem Hauptteil bestehende große Segment hier mit dem Schluss durch *EVALUATION* (genauer gesagt durch *Evaluation-N*) statt *Background* verbunden ist. (62) ist ein Beispiel für dieses Muster. Wie bei dem Muster 4.14(c) führt der Autor/die Autorin die Themenfrage in der Einleitung ein und stellt dann im Hauptteil unterschiedliche Ansichten anderer Menschen zu dieser Frage vor. Was die beiden jedoch voneinander unterscheidet, ist, dass der Autor/die Autorin im Schluss dieses Muster die Ansichten anderer Menschen evaluiert, zum Beispiel durch den Satz „*Meiner Meinung nach wiegen die Meinungen von der Befürwortern schwerer als die Gegner.*“. Da die Evaluation des Autors/-der Autorin den eigenen Standpunkt darstellt und daher im Nukleus-Status stehen sollte, gilt die Relation hier als *Evaluation-N*. Auch dieses Muster erscheint nur in den CMN-Texten.

- (62) Einleitung: Heutzutage spricht man immer von einem besseren Lebensstandard. [...] Deshalb wurde eine Diskussion darüber ausgelöst, dass es uns Jugendlichen mit der globalen Entwicklung besser als früheren Generationen geht.

Hauptteil: Manche Leute halten es für selbstverständlich. Ihrer Ansicht nach leben die Jugendlichen dank vieler Gründe immer besser. Erstens würden sie sagen, dass sich die Wirtschaftsentwicklung sehr rasch voranbewegt, wobei die Jugendlichen viel davon profitieren können [...] Die anderen Leute bringen eine gegensätzliche Meinung mit sich. In ihren Augen leiden die Jugendlichen auch unter mehr Dingen als die früheren Generationen. Erstens ist zu nennen, dass sich die Umweltlage immer weiter verschlechtert. [...]

Schluss: Meiner Meinung nach wiegen die Meinungen von der Befürwortern schwerer als die Gegner. [...]

(*E-H: Preparation, E-S: Evaluation-N, KobaltCMN016*)

Das Muster 4.14(e) zeigt in dieser Studie die einzige rhetorische Struktur, deren stärkster Nukleus in der Einleitung liegt. Dies findet sich jeweils zweimal in den CMN- und DEU-Texten. Das typische Merkmal dieses Muster ist, dass der Autor/-die Autorin bereits in der Einleitung die eigene Meinung zur Themenfrage als die zentrale These des ganzen Texts darlegt, dann im Hauptteil seinen/ihren Standpunkt argumentiert (*Evidence*) und schließlich im Schluss eine Zusammenfassung (*Summary*) vornimmt. Ein Anwendungsfall dieses Muster ist (63). Anders ausgedrückt lässt sich sagen, dass ein Text, der diesem Muster folgt, linear aufgebaut ist. Es wurde in Abschnitt 2.2.4 bereits festgestellt, dass in einer Problemerkörterung der Standpunkt des Autors/der Autorin prädiktiv gesehen am Ende des Texts stehen sollte (Glitzka, 2015; Mettenleiter und Knöbl, 2003; Fix und Felder, 2006). Dies weist darauf hin, dass eine genaue Untersuchung der Position des Eigenstandpunkts des Autors/der Autorin notwendig ist.

- (63) Einleitung: Wenn es um das umstrittene Thema, ob es der Jugend heute besser als früheren Generationen geht, werden immer zwei verschiedene Meinungen vertreten. Einige glauben, das Leben ist für die Jugend viel härter als früher, weil [...]. Aber ich unterstütze den ganz gegensätzlichen Standpunkt: Die Jugend heute führt doch ein besseres Leben als die früheren Generationen.

Hauptteil: Zuerst müssen die gesellschaftlichen und politischen Elemente berücksichtigt werden. Ein Jugendlicher heutzutage genießt eine wesentlich stabilere gesellschaftliche und politische Situation. [...] Außerdem hat sich

nach der Öffnungspolitik die Wirtschaft Chinas rasant entwickelt. Die Jugendlichen heute bekommen bessere Nahrungsmittel und Betreuungen. [...] Zum Schluss wird heute auf den persönlichen Willen mehr Wert gelegt als zuvor. [...]

Schluss: Alles in allem kann man sagen, dass die Lebenssituation in der früheren Zeit mit der in der heutigen Zeit gar nicht vergleichbar ist. Die materielle und geistige Umwelt heute verspricht uns bessere Lebensbedingungen. [...] Und die harte Konkurrenz? Ach, das ist nur eine Nebenwirkung, die man in einer modernen Gesellschaft einfach nicht vermeiden kann.

(E-H: *Evidence*, E-S: *Summary*, KobaltCMN020)

Lediglich ein Text wendet das Muster 4.14(f) an. Ein Ausschnitt aus diesem CMN-Text wird in (64) dargestellt. Der Autor/Die Autorin äußert in der Einleitung zunächst seine/ihre Ansicht über die Themenfrage: „*In diesem Bereich darf man nicht einfach sagen, dass es einer Generation besser geht.*“. Als nächstes argumentiert er/sie im Hauptteil diese Ansicht: „*Deswegen sagte ich am Anfang, dass man kaum sagen kann, dass die Jugend heute ein besseres Leben als die früheren Generationen hat.*“. Somit wird zwischen der Einleitung und dem Hauptteil eine Relation von *Evidence* gebildet, bei der die Einleitung der Nukleus ist. Schließlich evaluiert der Autor/die Autorin, wie eine Antwort auf die Themenfrage sein sollte: „*Die Antwort soll komplizierter, oder man kann auch sagen einfacher, sein.*“, und verdeutlicht auf diese Weise seine/ihre eigene Antwort auf die Themenfrage, dass „*es jeder Generation gut geht*“. Der Schluss steht daher in einer Relation von *EVALUATION* mit den vorangegangenen Gliederungsteilen. Da der Teil, der evaluiert, der Nukleus ist, ist die rhetorische Relation hier konkreter gesagt *Evaluation-N*.

- (64) Einleitung: In dieser Frage „Geht es der Jugend heute besser als früheren Generationen“ hat jeder Befragte unbedingt eine eigene Antwort aus verschiedenen Gründen. Vor allem ist eine Frage sehr wichtig: Gibt es ein Modell für das jugendliche Leben [...]? Das heißt, kann man sagen, dass es der Jugend heute besser als früheren Generationen oder es den früheren Generationen besser als der Jugend heute ging? [...] In diesem Bereich darf man nicht einfach sagen, dass es einer Generation besser geht.

Hauptteil: Wenn man antwortet, dass es der Jugend heute besser als früheren Generationen geht, ist bestimmt die schnell entwickelte Technik einer

der wichtigsten Gründe. [...] Aber andererseits belastet uns gleichzeitig mehr Druck. [...] Deswegen sagte ich am Anfang, dass man kaum sagen kann, dass die Jugend heute ein besseres Leben als die früheren Generationen hat.

Schluss: Die Antwort soll komplizierter, oder man kann auch sagen einfacher, sein. Meine Antwort ist, dass es jeder Generation gut geht.

(E-H: Evidence, (E-H)-S: Evaluation-N, KobaltCMN019)

Das Muster 4.14(g) hat dieselbe Grundstruktur wie das Muster 4.14(f). Der einzige Unterschied besteht darin, dass die rhetorische Relation zwischen dem aus der Einleitung sowie dem Hauptteil gebildeten großen Segment und dem Schluss *Concession* statt *EVALUATION* ist. Von den 40 Texten der vorliegenden Studie fällt nur ein einziger DEU-Text in dieses Muster, der in (65) angeführt wird. Dabei legt der Autor/die Autorin seine/ihre eigene Ansicht direkt in der Einleitung dar, wonach er/sie „keine klare Aussage darüber treffen kann, welcher Jugend es nun in welcher Generation besser geht“. Es wird anschließend mit Argumenten aus verschiedenen Perspektiven argumentiert, warum eine klare Aussage nicht getroffen werden kann. Allerdings wird trotz aller vorangegangenen Aussagen doch eine klare²² Antwort gegeben, dass es „der heutigen Jugend aber auf keinen Fall besser als den Früheren“ geht. Somit wird eine Relation von *Concession* gebildet.

- (65) Einleitung: Zu Beginn meines Essays möchte ich meine persönliche Meinung zu diesem Thema nennen und erläutern. Meiner Ansicht nach lässt sich solch eine These nicht pauschalisieren [...] Infolgedessen kann ich keine klare Aussage darüber treffen, welcher Jugend es nun in welcher Generation besser geht.

Hauptteil: [...] Die heutige Jugend ist stark von der Globalisierung und der immer stärker werdenden Technologisierungen beeinflusst. [...] Durch

²²Ob die Aussage „auf keinen Fall besser“ eine klare Antwort ist, ist tatsächlich diskussionswürdig. In gewisser Weise kann man sie auch als eine unklare Antwort interpretieren. Wenn dies der Fall wäre, dann wäre „kann keine klare Aussage treffen“ der stärkste Nukleus des ganzen Texts und der Schluss die Zusammenfassung (*Summary*) der Einleitung. So würde der Text dann eher dem Muster 4.14(e) entsprechen. Allerdings sind sich die beiden Annotator/-innen einig, dass dieser Text doch anders aufgebaut ist als das Muster 4.14(e). Denn der Schluss hier liefert Informationen, die in der Einleitung nicht enthalten sind. Mit anderen Worten: „auf keinen Fall besser“ ist gemäß der Interpretation der Annotator/-innen doch klarer als „keine klare Aussage“.

die externe Technologisierung entstehen Probleme, die früher nicht einmal denkbar gewesen wären. [...]

Schluss: Zum Schluss möchte ich nun zu meinem Fazit kommen. [...] Meiner Meinung nach geht es der heutigen Jugend aber auf keinen Fall besser als den Früheren.

(E-H: Evidence, (E-H)-S: Concession, KobaltDEU014)

Das Muster 4.14(h) unterscheidet sich von dem Muster 4.14(a) im Wesentlichen darin, dass der Hauptteil rhetorisch näher an der Einleitung oder an dem Schluss liegt. Dieser Punkt wurde bereits in der Analyse von H-S erwähnt (s. Seite 133). Von den 40 Texten folgen zwei CMN-Texte und vier DEU-Texte diesem Muster. Dabei ist die Einleitung hauptsächlich für die Einführung ins Thema und/oder die Darstellung der Themenfrage zuständig, während der Hauptteil Argumente für die Schlussfolgerung/die Antwort der Themenfrage im Schluss liefert. In (66) stellt der Autor/die Autorin eine für den Text übergreifende Frage: „Ist die Jugend heutzutage nicht so glücklich wie die Älteren denken?“. Danach erörtert der Autor/die Autorin im Hauptteil die Vor- und Nachteile, mit denen die heutige Jugend konfrontiert ist, und liefert damit Argumente für den Schluss. Der Kerninhalt des Schlussteils „Materiell ja, seelisch vielleicht nein.“ ist letztlich die direkte Antwort des Autors/der Autorin auf die in der Einleitung gestellte Frage.

- (66) Einleitung: Heutzutage sind folgende Worte oft zu hören: „Wie schön, dass Sie Jugendlicher in einem solchen Zeitalter sind!“ [...] Dies geht der Jugend oft auf die Nerven. Warum denn? Ist die Jugend heutzutage nicht so glücklich wie die Älteren denken?

Hauptteil: Im Vergleich zu früheren Zeiten ist der Lebensstandard unumstritten viel besser. [...] Im Hinblick auf die Selbstständigkeit sind die Jugendlichen heute im Nachteil. [...]

Schluss: Geht es also der Jugend heute besser als früheren Generationen?
Materiell ja, seelisch vielleicht nein.

(H-S: Evidence, E-(H-S): Question, KobaltCMN005)

Dies sind die Relationsmuster zwischen der Einleitung, dem Hauptteil und dem Schluss, die in den Korpusdaten der vorliegenden Studie aufgedeckt werden. Dabei

entsprechen die Muster 4.14(a) bis 4.14(d) der Grundstruktur 4.7(a) (E-H, H-S), die von 15/20 der CMN-Texte und 13/20 der DEU-Texte befolgt wird. Das Muster 4.14(e) gehört zur Grundstruktur 4.7(c) (E-H, E-S, Einleitung als stärkster N), mit einer Textanzahl von CMN=2/20 und DEU=2/20. Die Muster 4.14(f) bis 4.14(g) zählen zu der Grundstruktur 4.7(c) (E-H, E-S, Schluss als stärkster N) und erscheinen nur einmal je Gruppe. Das Muster 4.14(h) passt zur Grundstruktur 4.7(b) (H-S, E-S), mit einer Gesamtzahl von CMN=2/20 und DEU=4/20. Daraus ist ersichtlich, dass die Grundstruktur 4.7(a) sowohl in den CMN-Texten als auch in den DEU-Texten am häufigsten eingesetzt wird. Konkreter gesagt: Die rhetorische Struktur, bei der die Einleitung als Satellit zunächst ein großes Segment mit dem Hauptteil bildet und dieses dann als Satellit mit dem Schluss verknüpft, ist bei beiden Gruppen am häufigsten zu finden.

4.3 Fazit: Rhetorische Relationen und Argumentationsstrategien

In diesem Abschnitt werden zunächst die Arten und die Häufigkeit der in den 20 CMN-Texten und den 20 DEU-Texten vorkommenden rhetorischen Relationen verglichen. Anschließend wird der Faktor der Textgliederung in Betracht gezogen. Die rhetorischen Relationen werden danach untersucht, in welcher Textregion sie sich in den Texten befinden. Dabei wird der rhetorische Aufbau innerhalb bzw. zwischen den Gliederungsbestandteilen Einleitung, Hauptteil und Schluss analysiert. Zusammenfassend stellen die folgenden Punkte die wesentlichen Ergebnisse²³ dar:

- a) Vier der 33 rhetorischen Relationen erscheinen weder in den CMN-Texten noch in den DEU-Texten. Dies sind *Enablement*, *Otherwise*, *Unless* und *Means*.
- b) Von allen 29 eingesetzten Relationen weisen die am häufigsten und am wenigsten eingesetzten Relationen bei CMN und DEU ein hohes Maß an Übereinstimmung auf. Relationen, die selten in den Texten beider Vergleichsgrup-

²³Natürlich muss hier noch angemerkt werden, dass die Vergleichsergebnisse und die Zusammenfassung der Muster beruhen auf den 40 argumentativen Texten der Korpusdaten dieser Studie. Bei anderen Daten können sich auch andere Ergebnisse/Muster ergeben. Wie in der Vorstellung der Rhetorical Structure Theory erwähnt, ist einer RST-Analyse stets einer gewissen Subjektivität inhärent, so dass es für diese 40 Texte auch die Möglichkeit unterschiedlicher, aber trotzdem gültiger Interpretationen bestehen kann.

pen zu finden sind, sind *Joint*, *Justify*, *Motivation* und *Interpretation*. Im Gegensatz dazu bilden die Relationen *Evidence*, *Contrast*, *Cause*, *List* und *Conjunction* sowohl bei den CMN-Texten als auch bei den DEU-Texten die Top Five.

- c) Neben den Gemeinsamkeiten gibt es aber auch Unterschiede zwischen den beiden Subkorpora. Unter Berücksichtigung der Parameter p -Wert (Fisher-Test) und DrH (Differenz der relativen Häufigkeiten) wird festgestellt, dass sich CMN und DEU wesentlich in neun Relationen statistisch signifikant/beachtenswert voneinander unterscheiden. Darunter kommen sechs Relationen bei CMN deutlich häufiger vor: *SOLUTIONHOOD*, *EVALUATION*, *Background*, *Result*, *ELABORATION* und *Condition*, während bei DEU drei Relationen viel häufiger anzutreffen sind: *Contrast*, *List* und *Reason*.
- d) Werden die rhetorischen Relationen nach Kategorien verglichen, so ergibt sich, dass es keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen CMN und DEU in der Gesamthäufigkeit der primär pragmatischen Relationen und der textuellen Relationen gibt. Aber ein signifikanter Unterschied besteht doch in den Kategorien der primär semantischen Relationen und der multinuklearen Relationen, wobei primär semantische Relationen häufiger bei CMN und multinukleare Relationen häufiger bei DEU eingesetzt werden. Angesichts der im Punkt c) genannten Unterschiede ist dieses Ergebnis vor allem auf den intensiveren Gebrauch von *SOLUTIONHOOD*, *Result*, *ELABORATION* und *Condition* in den CMN-Texten und auf die Häufung von *Contrast* und *List* in den DEU-Texten zurückzuführen.
- e) Die chinesischen Deutschlerner/-innen verleihen durchschnittlich der Einleitung und dem Schluss mehr Ausdruck, während die L1-Sprecher/-innen dem Hauptteil mehr Platz widmen.
- f) Die am häufigsten vorkommenden Relationen jeder Textregion werden in der folgenden Tabelle ausgeführt:

Einleitung		Hauptteil		Schluss	
CMN	DEU	CMN	DEU	CMN	DEU
Background, Cause	REASON	Evidence	Evidence	ELABORATION	REASON

Darüber hinaus gibt es zu jeder Textregion auch viele interessante Entdeckungen. Beispielsweise ist die Häufigkeit von *SOLUTIONHOOD* in der Textregion Schluss der CMN-Texte deutlich größer als im Schluss der DEU-Texte.

- g) In den Daten dieser Studie lassen sich insgesamt acht Muster der rhetorischen Verbindung zwischen der Einleitung, dem Hauptteil und dem Schluss identifizieren. Dabei gehören die Muster 4.14(a) bis 4.14(d) zu der rhetorischen Grundstruktur 4.7(a), auf die 75% der CMN-Texte und 65% der DEU-Texte entfallen. Die Muster 4.14(e) bis 4.14(g) zählen zu der Grundstruktur 4.7(c) und machen jeweils 15% der CMN- und der DEU-Texte aus. Das Muster 4.14(h) entspricht der Grundstruktur 4.7(b), die 10% der CMN-Texte und 20% der DEU-Texte betrifft. Darunter ist das Muster 4.14(a) das meist von den beiden Vergleichsgruppen dieser Studie befolgte Muster.
- h) In Übereinstimmung mit dem Prinzip *Centrality for the author's purposes* ist die zentrale Stellungnahme des Autors/der Autorin der stärkste Nukleus des ganzen Texts. Unten den 40 argumentativen Texten fällt der stärkste Nukleus von jeweils zwei CMN- und DEU-Texten auf die Einleitung, in den übrigen Texten ist dieser stets im Schluss zu finden.

Die statistische Auswertung der rhetorischen Relationen bietet eine solide Datengrundlage für die Analyse der Argumentationsstrategien. Dies bezieht sich sowohl auf die strukturellen als auch auf die formulierungsbezogenen Aspekte. Beispielsweise weist der Einsatz von multinuklearen Relationen wie *Contrast* und *List* auf die Merkmale der Auflistung von Argumenten/Thesen/Beweisen hin; Der Unterschied bei *Background* zwischen den Einleitungen der beiden Subkorpora signalisiert die Unterschiede der Schreibstrategien von CMN und DEU beim Einführen ins Thema. Die Relation *REASON* steht mit der Selbsterwähnung des Autors/der Autorin und der Darstellung subjektiver Behauptungen im engen Zusammenhang, usw.

Darauf basierend werden in den nächsten zwei Kapiteln die Argumentationsstrategien der chinesischen Deutschlerner/-innen und der deutschen L1-Sprecher/-innen hauptsächlich aus sowohl strukturellen als auch formulierungsbezogenen Perspektiven analysiert. Zu den strukturellen Aspekten gehören der inhaltliche und strukturelle Aufbau beim Einführen ins Thema, beim Argumentieren der Thesen und beim Ziehen der Schlussfolgerung. Die formulierungsbezogenen Aspekte umfassen im Wesentlichen den Einsatz von Selbsterwähnungen und sprachliche Verbindungen zwischen Argumenten.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





5 Argumentationsstrategien

Basierend auf den Ergebnissen der Datenauswertung der RST-Analyse werden in diesem Kapitel die von den chinesischen Deutschlerner/-innen und den deutschen L1-Sprecher/-innen in den argumentativen Texten eingesetzten Schreibstrategien verglichen. Dabei werden der strukturelle, der inhaltliche sowie der sprachliche Aufbau jeder Textregion analysiert. Abschnitt 5.1 befasst sich hauptsächlich mit der Konstruktion der Einleitung. Hierbei wird die Art und Weise, wie CMN und DEU den Text eröffnen und wie sie die Einleitung zum Hauptteil überleiten, dargestellt. In Abschnitt 5.2 geht es um den Hauptteil. Zu den Kerninhalten gehört vor allem die Analyse der internen Konstruktion eines Arguments, die Anordnung von Pro- und Kontra-Argumenten und die sprachlichen Mittel zur Verbindung von Argumenten unterschiedlicher Perspektiven. In Abschnitt 5.3 wird der Schlussteil untersucht. Die für die inhaltliche Gestaltung der Schlussfolgerung und für die Formulierung subjektiver Ansichten verwendeten Strategien werden verglichen. Das Ziel dieses Kapitels besteht darin, nicht nur Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Schreibstrategien von CMN und DEU aufzuzeigen, sondern auch die Gründe für die Merkmale der jeweiligen Gruppe herauszufinden. Zusätzlich zu quantitativen Datenauswertungen werden in diesem Kapitel auch tiefgehende qualitative Untersuchungen durchgeführt, wobei individuelle Variationen ebenfalls berücksichtigt werden.

5.1 Einführung ins Thema

Wie bereits in Abschnitt 2.2.4 dargestellt, übernimmt die Einleitung eines deutschsprachigen argumentativen Textes (einer Erörterung) präskriptiv gesehen vorrangig eine einführende Funktion, wobei das Thema eingeführt wird und die Leser/-innen mit dem zu diskutierenden Thema vertraut gemacht werden. Zusätzlich zu dieser Funktion dient die Einleitung einer Erörterung ebenfalls dazu, das Interesse der Leser/-innen zu wecken, um sie zum Weiterlesen zu motivieren. Schreibmaterialien

und Lehrwerken (Skiba, 2009; Trabitsch, 2002; Fix und Felder, 2006; Glitza, 2015) für das Schreiben einer Problemerkörterung¹ zufolge besteht die Einleitung hauptsächlich aus zwei Teilen: a) einem Textanfang, der die Hintergründe des Themas bereitstellt und b) einer Überleitung zum Hauptteil. Mögliche Textanfänge können z. B. eine Begriffserklärung, ein aktuelles Ereignis, statistisches Material, ein vergleichbares Thema, historische Bezüge, eine (rhetorische) Frage, ein Zitat/eine Redewendung/ein Sprichwort, ein Lied/ein Buch/ein Film usw. sein. Die Themenfrage ist die Überleitung von der Einleitung zum Hauptteil. Dabei wird die Themenstellung möglichst präzise und deutlich formuliert.

Mit diesem Vorwissen vor Augen widmen sich die folgenden Abschnitte nun den argumentativen Texten der vorliegenden Studie und untersucht, wie die chinesischen Deutschlerner/-innen und die deutschen L1-Sprecher/-innen strukturell und inhaltlich in das Thema „Geht es der heutigen Jugend besser als der früheren?“ einführen.

5.1.1 Merkmale der Einleitung der CMN-Texte

Nach der RST-Analyse zu urteilen, weisen die Einleitungen der CMN-Texte aus statistischer Perspektive vor allem folgende Merkmale auf: a) Der Anteil von EDUs in der Einleitung ist bei CMN durchschnittlich größer als bei DEU, was heißt, dass die chinesischen Deutschlerner/-innen der Einleitung im Durchschnitt mehr Ausdruck verleihen als die L1-Sprecher/-innen; b) *Background* und *Cause* sind die am häufigsten in den Einleitungen der CMN-Texte vorkommenden Relationen. Darüber hinaus finden Relationen wie *Question* und *Conjunction* bei CMN auch intensivere Verwendung.² Auf der Grundlage dieser Statistiken und einer genaueren Beobachtung von konkreten Texten lassen sich nun die Schreibstrategien, die CMN für die Einführung ins Thema verwendet haben, modellieren. Dazu werden die Einleitungen hauptsächlich in zweierlei Hinsicht analysiert: a) Mit welchen Mitteln werden die Texte eröffnet? und b) wie wird die Einleitung zum Hauptteil übergeleitet?

¹Die Kategorisierung einer Erörterung findet sich auf der Seite 44. Die Textsorte der in der vorliegenden Studie untersuchten Texte sind Problemerkörterungen.

²Mehr zu den statistischen Ergebnissen s. Abschnitt 4.2.2.

5.1.1.1 Eröffnung eines Textes

Politisches/Wirtschaftliches/Gesellschaftliches Wissen als Hintergrund

Der Bezug auf den politischen, wirtschaftlichen und/oder gesellschaftlichen Hintergrund zu Beginn eines argumentativen Textes ist eines der auffälligsten und typischsten Merkmale der chinesischen Deutschlerner/-innen dieser Studie im Vergleich zu den deutschen L1-Sprecher/-innen. Von den 20 CMN-Texten werden 12 Texte mit solchem Hintergrundwissen eröffnet. Dieses Merkmal lässt sich durch die folgenden Beispiele veranschaulichen.

- (67) ₁In den vergangenen dreißig Jahren hat das Land China sich wirtschaftlich sehr schnell entwickelt. ₂Die chinesische Regierung hat durch ihre Reformen das Ziel erreicht, dass das Volk nicht mehr unter Armut leidet, ₃sondern ein gutes Leben führen kann. (KobaltCMN002, EDUs 1-3)
- (68) ₁Heutzutage spricht man immer von einem besseren Lebensstandard. ₂Mit der Wirtschaftsentwicklung ₃können die Bürger in allen Ländern das Leben genießen, [...] ₈Bei uns in China ist es auch dieser Situation entsprechend. ₉Kürzlich haben wir auch Japan überholt, ₁₀womit jetzt China der zweitgrößte Wirtschaftsstandort nach den USA ist. (KobaltCMN016, EDUs 1-10)
- (69) ₁Seit der Reform- und Öffnungspolitik im Jahr 1978 gibt es in China große Veränderungen, ₂besonders die Wirtschaft entwickelt sich sehr schnell ₃und der Lebensstandard wird Jahr für Jahr höher. (KobaltCMN012, EDUs 1-3)
- (70) ₁Mit der Entwicklung der Wirtschaft und der Technik auf der Welt ₂ist es allgemein zu empfinden, dass wir ein immer besseres Leben führen. ₃Der Fernseher, der Computer sowie der Kühlschrank sind heutzutage aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken. (KobaltCMN015, EDUs 1-3)
- (71) ₁Mit der Entwicklung der Welt ₂haben sich die Menschen sehr verändert. Dieser Wandel ist bei den Jugendlichen besonders stark. Die Jugend heute unterscheidet sich sehr von der von vor ein paar Jahren. (KobaltCMN001, EDUs 1-2)
- (72) ₁Mit der Entwicklung der Gesellschaft ₂treten mehr und mehr junge Leute auf der Bühne der Welt auf. ₃Die junge, energische und ausgebildete Generation spielt eine immer wichtigere Rolle in der Gesellschaft. (KobaltCMN007, EDUs 1-3)

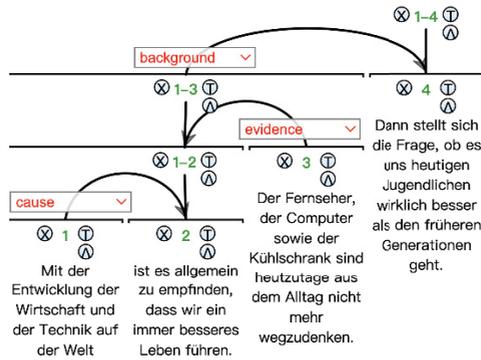


Abb. 5.1: RST-Analyse von Beispiel (70)

- (73) ₁Mit der gesellschaftlichen Entwicklung ₂lebt die Jugend heute in einer Informationszeit. ₂Im Vergleich zu den früheren Generationen hat die Jugend heute genug Lebensmittel in den meisten Gebieten, Freizeit und die Freiheit, verschiedene Informationen und Erfahrungen zu bekommen, und Möglichkeiten, ein sowohl körperlich als auch geistig besseres Leben zu führen.

(KobaltCMN021, EDUs 1-2)

An diesen Beispielen ist leicht zu erkennen, dass die wirtschaftliche, politische und/oder gesellschaftliche Entwicklung (Chinas) als Textanfang bei den chinesischen Deutschlerner/-innen besonders beliebt ist. Mit solchem Hintergrundwissen führen die Autor/-innen das Thema langsam ein und versuchen, den Leser/-innen das Verständnis der daran anschließenden Diskussion zu erleichtern.

Zur Darstellung des Hintergrundwissens werden insbesondere gerne Präpositionalphrasen wie „mit der Entwicklung der XXX[NN³]“ oder „mit der XXX[ADJA⁴] Entwicklung“ herangezogen. Eine Präpositionalphrase dieser Art wird in der vorliegenden Studie als eine vollständige EDU behandelt und signalisiert in der Regel eine kausale Relation. Das heißt, dass beim Einführen des Hintergrundwissens, welches üblicherweise eine Relation von *Background* darstellt, bei den chinesischen Deutschlerner/-innen oft ebenfalls eine kausale Relation von *Cause* enthalten ist. Die RST-Analyse gibt dafür anhand von Beispiel (70) (s. Abb. 5.1) eine klare Darstellung ab. Dies kann vor allem gut erklären, warum *Background* und *Cause*

³NN steht für normales Nomen.

⁴ADJA steht für attributives Adjektiv.

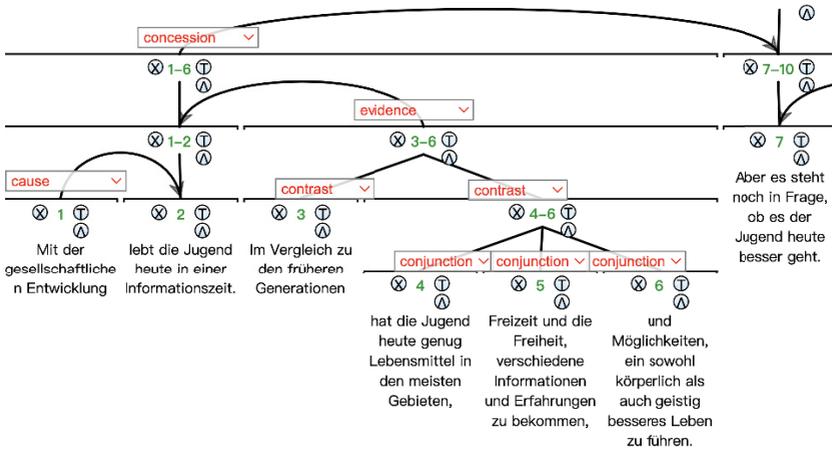


Abb. 5.2: RST-Analyse von Beispiel (73)

intensiv in der Einleitung bei CMN vorkommen.

Andererseits gilt es zu berücksichtigen, dass ein auf Allgemeinwissen basierender Textanfang nicht notwendigerweise als *Background* für das benachbarte Segment annotiert wird. Dies liegt daran, dass zwischen den Segmenten gleichzeitig mehrere rhetorische Relationen bestehen können. Abhängig vom Kontext und der Nuklearität kann eine andere Relation manchmal bevorzugt werden, selbst wenn *Background* implizit vorliegt. Beispielsweise wird die Relation in (73) (visualisiert in Abb. 5.2) zwischen den EDUs 1-6 und EDU 7 nicht als *Background* sondern als *Concession* markiert, obwohl die Relation *Background* eindeutig beinhaltet ist. Diese Entscheidung beruht vor allem darauf, dass die beiden Annotator/-innen *Concession* in diesem Fall für informationsreicher halten als *Background*. Das ist auch ein wichtiger Grund, warum sich die vorliegende Studie nicht nur auf statistische Ergebnisse, sondern auch auf eine systematische qualitative Untersuchung der konkreten Texte stützt.

Aussagen anderer Personen als Hintergrund

Ein weiterer Textanfangstyp, der ebenfalls in den CMN-Texten gezeigt wird, ist das direkte Zitieren von Aussagen anderer Personen. In den Daten der vorliegenden Studie werden vor allem zwei Texte mit solch einem Anfang eröffnet. Diese werden in den Beispielen (74) und (75) präsentiert.

- (74) ¹Heutzutage sind folgende Worte oft zu hören: ²„Wie schön, dass Sie Jungendlicher in einem solchen Zeitalter sind!“ ³Viele ältere Leute erinnern sich gern an die mühsame Zeit [...]. ⁴Danach sagen sie meistens: „⁵Sie sind viel glücklicher als wir ⁶und sollten ihre schöne Zeit ernst nehmen. [...]“
(KobaltCMN005, EDUs 1-7)
- (75) ¹Unsere Eltern sagen immer: „Die Jugend heute ist aber viel glücklicher ²als die früheren Generationen!“ ³Auf der anderen Seite jedoch klagen ihre Kinder jeden Tag über alles Mögliche. (KobaltCMN013, EDUs 1-3)

Funktional gesehen übernehmen diese Zitate ähnlich wie das politische oder wirtschaftliche Wissen ebenfalls eine einleitende Funktion und dienen meistens als ein Hintergrund für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema. Darüber hinaus ist interessant zu sehen, dass die vorstehend zitierten Aussagen nicht von einer bestimmten Person, sondern von einer generalisierten Figur wie „viele ältere Leute“ oder „unsere Eltern“ stammen. Ein Zitieren dieser Art kommt tatsächlich nicht nur am Textanfang sondern auch in den anderen Gliederungsteilen der CMN-Texte vor. Ein weiteres solches Beispiel findet sich nachstehend:

- (76) ¹⁰Viele Eltern sagen oft zu ihrem Kind: ¹¹„Du lebst jetzt viel besser“.
(KobaltCMN009, EDUs 10-11)

Beachtenswert an diesen Beispielen ist, dass viele dieser Zitate in der direkten Rede zum Ausdruck gebracht werden. Die direkte Rede wird als „eine wortwörtliche bzw. mimikrihafte Wiedergabe“ des Inhalts und der Form des Gesagten bezeichnet (Coulmas, 1985; Günthner, 1997; Li, 1986). Günthner (1997) postuliert, dass die Verwendung der direkten Rede die Haltung des Autors/der Autorin zum zitierten Teil zeigt. Darauf basierend meint Thüne (2008), dass die Wahl der direkten Rede anstelle der indirekten Rede signalisiert, dass der Autor/die Autorin die Reproduktion der Originaläußerung garantieren möchte, sowohl dem Inhalt als auch der Form nach, aber er/sie ihre eigene Perspektive nicht mit einfließen lässt. In Anbetracht dieser Definition und angesichts der Tatsache, dass die chinesischen Deutschlerner/-innen nicht eine bestimmte Person, sondern eine allgemeine Figur zitieren, stellen sich nun einige spannende Fragen: In wieweit kann man sicherstellen, dass die in Anführungszeichen gesetzten Äußerungen wörtlich wiedergegeben werden? Liegt der Einsatz der direkten Rede daran, dass die chinesischen Deutschlernern/-innen sich mit dem Gebrauch und der Kennzeichnung der direkten Rede nicht gut auskennen? Oder ist das eine Schreibstrategie? Diese Fragen sind wichtig, aber auch schwierig

zu beantworten. Dafür ist eine experimentale Untersuchung auf der Grundlage größerer Daten erforderlich. Hypothetisch gesehen ist die Nutzung der direkten Rede von CMN eine Erscheinungsform der Distanzierungsstrategie. Dabei versuchen die Autor/-innen mittels des direkten Zitierens eine Distanz zu den zitierten Personen zu halten und ihre eigene Meinung zu dem Gesagten zu verbergen.

Themenstellung bewerten

Darüber hinaus eröffnen einige chinesische Deutschlerner/-innen ihre Texte durch eine Auseinandersetzung mit der Themenstellung. Dabei wird die Themenfrage *Geht es der Jugend heute besser als früher?* bewertet und/oder analysiert. In den Korpusdaten dieser Studie kommt ein solcher Textanfang bei vier Texten vor:

- (77) ₁Geht es der Jugend heute besser als früheren Generationen? ₂Das ist eine sehr schwierige Frage. (KobaltCMN003, EDUs 1-2)
- (78) ₁Ob es der Jugend heute besser als früheren Generationen geht, ist nicht nur in entwickelten Ländern, sondern auch in allen Ländern, die sich in der Entwicklung befinden, eine sehr aktuelle Frage. (KobaltCMN008, EDU 1)
- (79) ₁In dieser Frage „Geht es der Jugend heute besser als früheren Generationen“ hat jeder Befragte unbedingt eine eigene Antwort aus verschiedenen Gründen. ₂Vor allem ist eine Frage sehr wichtig: [...] ₄ist das Wort „besser“ hier in diesem Satz richtig und richtig benutzt? (KobaltCMN019, EDUs 1-4)
- (80) ₁„Geht es der Jugend heute besser als früheren Generationen?“ ₂Man kann nicht einfach „ja“ oder „nein“ antworten. ₃Es kommt darauf an, aus welcher Perspektive man diese Frage betrachtet. (KobaltCMN011, EDUs 1-3)

Anders als eine langsame Einführung ins Thema mittels Hintergrundwissens oder einer Aussage anderer Personen, verweisen die Autor/-innen bei diesen vier Fällen direkt auf die zu diskutierende Themenfrage. Durch die bewertenden Phrasen wie „eine aktuelle Frage“ (78) oder „eine schwierige Frage“ (77) versuchen die Autor/-innen, die Wichtigkeit sowie die Bedeutung der Themenstellung zu verdeutlichen und auf die nachfolgenden Auseinandersetzungen mit den Pro- und Contra-Argumenten vorzubereiten.

Erwähnenswert ist, dass ein Textanfang mit einer Bewertung der Themenstellung in der Regel eine rhetorische Relation von *EVALUATION* impliziert (Abb. 5.3),

auch wenn diese manchmal aus technischem Grund bei der Segmentierung oder aus dem Kontext her nicht unbedingt explizit annotiert wird.

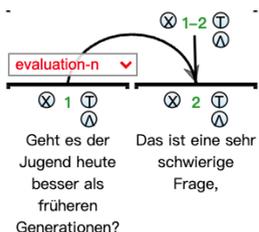


Abb. 5.3: RST-Analyse von Beispiel (77)

5.1.1.2 Überleitung zum Hauptteil

Nach der Eröffnung eines Textes sollte der Autor/die Autorin zum Hauptteil überleiten. Dies schlagen die Lehrwerke und -materialien für die Verfassung einer Erörterung vor (s. Abschnitt 2.2.4). Von den 20 Texten umfasst die Einleitung in 15 Texten eine klare Überleitung. Dazu zeigen die chinesischen Deutschlerner/-innen zwei gängige Vorgehensweisen:

Heftige Diskussion mit unterschiedlichen Meinungen

Eine Art von Überleitung, die in acht der CMN-Texte vorkommt, ist die Darstellung, dass es bezüglich der Themenstellung eine heftige Diskussion mit unterschiedlichen Meinungen gibt.

- (81) ⁵Die umstrittene Frage „Geht es der Jugend heute besser als früheren Generationen?“ führt zu einer weltweiten Diskussion, in der viele Leute verschiedene Meinungen vertreten. (KobaltCMN007, EDU 5)
- (82) ¹¹Viele meinen, dass die Jugend heute in China sehr schlecht ist. ¹²Manch andere sind jedoch dagegen. ¹³Deshalb stellt man sich die Frage, ob die Jugend heute in China besser oder schlechter ist als frühere Generationen? Darüber gibt es heftige Diskussionen. (KobaltCMN010, EDUs 11-13)
- (83) ⁴Man diskutiert immer über das Thema „Geht es der Jugend heute besser als früheren Generationen?“ ⁵Verschiedene Leute, verschiedene Antworten!

„Dann gibt es verschiedene und vielfältige Antworten: „Ja“, „Nein“, „Schwer zu sagen“ u.s.w. (KobaltCMN014, EDUs 4-6)

(84) „In der Diskussion darüber sind zwei entgegengesetzte Meinungen vertreten. (KobaltCMN008, EDU 2)

Wie sich an den Beispielen ablesen lässt, drehen sich solche Überleitungen im Wesentlichen um einen zentralen Punkt. Es wird heftig über die Themenstellung diskutiert, weil verschiedene Personen verschiedene Antworten auf sie haben. Ob die Frage „Geht es der Jugend heute besser als früher?“ wirklich zu einer *weltweiten Diskussion* führt oder ob sie wirklich *immer* diskutiert wird, ist schwierig zu überprüfen und für den Fortgang des Textes auch nicht relevant. Die Intention dahinter liegt zunächst darin, die Bedeutung und die Wichtigkeit der Themenstellung hervorzuheben, indem sie als ein weltweit heftig diskutiertes Thema beschrieben wird. Außerdem wird dadurch gezeigt, dass die heutige Jugend im Vergleich zu den früheren Generationen sowohl Stärken als auch Schwächen hat. Es wird auch die Darstellung der Pro- und Contra-Argumente im Hauptteil vorbereitet, indem die Meinungen anderer Personen übernommen werden. In der Tat ist dies wieder eine Erscheinung der Distanzierungsstrategie.

Eine Überleitung dieser Art wirkt sich auch auf die Vorgehensweise der Argumentation im Hauptteil aus. Angeführt von Ausdrücken wie *zwei entgegengesetzte Meinungen* (84), *viele Leute vertreten verschiedene Meinungen* (81) und *Viele sind dafür, manche sind aber dagegen* (82), werden die Pro- und Contra-Argumente im Hauptteil meistens durch die Meinung der Befürworter und die Meinung der Gegner konstruiert. Dies ist ein sehr interessantes Phänomen. Viele der chinesischen Deutschlerner/-innen dieser Studie stellen ihre eigenen Ansichten unter der Fassade der Meinungen anderer Leute dar. Auf diese Weise versuchen sie, sich von der Debatte unabhängig zu machen und die Pro- und Contra-Argumente aus der Perspektive eines Dritten zu präsentieren. So erscheint die Auseinandersetzung mit den Thesen und Antithesen objektiver. Mehr über diese Darstellungsart ist in Abschnitt 5.2.3 zu finden.

Hinsichtlich der rhetorischen Struktur enthält solch eine Überleitung oft die Relation *Question*, da die Ansichten verschiedener Personen zu der Themenfrage als Antworten darauf verstanden werden können. Darin häufig eingebettet sind auch Relationen wie *List*, *Conjunction* und *Contrast*, was vor allem bei der Auflistung der Meinungen aus unterschiedlichen Perspektiven der Fall ist. Dies erklärt, warum diese Relationen häufig in den Einleitungen der CMN-Texte auftauchen. Ein Bei-

spiel für die rhetorische Struktur einer Überleitung dieser Art findet sich in (85) und Abb. 5.4. Außerdem dient eine Einleitung, die einen derartigen Übergang enthält, oft als die Vorbereitung für die weitere Erörterung der Ansichten von Befürwortern und Gegnern im Hauptteil, und steht somit mit dem Hauptteil häufig in einer Relation von *Preparation*.

- (85) 2 „Geht es der Jugend heute besser als früheren Generationen?“ Manche meinen, die Jugend heute erlebt keinen Krieg und wird nicht wie in der Kriegszeit verhungern. [...] Manche sind aber dagegen.

(KobaltCMN009, EDUs 2-6)

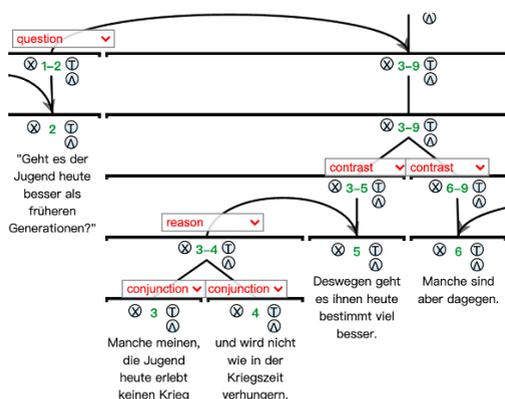


Abb. 5.4: RST-Analyse von Beispiel (85)

Themenstellung umformulieren/spezifizieren

Eine andere häufig anzutreffende Vorgehensweise ist, die zu argumentierende Themenfrage zu verdeutlichen. Bei der Überleitung von der Einleitung zum Hauptteil formulieren insgesamt sieben chinesische Deutschlerner/-innen die in einer Entscheidungsfrage gestellte Themenstellung „Geht es der Jugend heute besser als früher?“ um und geben sie in Form einer Aussage wieder:

- (86) 7 Aber es steht noch in Frage, ob es der Jugend heute besser geht.

(KobaltCMN021, EDU 7)

- (87) 4 Dann stellt sich die Frage, ob es uns heutigen Jugendlichen wirklich besser als den früheren Generationen geht.

(KobaltCMN015, EDU 4)

- (88) ²Aber die Aussage, dass es der Jugend heute besser als früheren Generationen geht, ist noch in Frage gestellt. (KobaltCMN006, EDUs 2)

Darüber hinaus stellen manche Autor/-innen ausgehend von dem am Textanfang dargestellten Hintergrund noch weitere spezifische Fragen:

- (89) ¹Warum denn? ²Ist die Jugend heutzutage nicht so glücklich wie die Älteren denken? (KobaltCMN005, EDUs 7-8)
- (90) ³[...]Wie kann es der Jugend besser gehen? ⁴Durch bessere Lebensbedingungen, ⁵oder durch weniger Leistungsdruck? (KobaltCMN003, EDU 3-5)
- (91) ⁴Was ist dann die Tatsache? ⁴Geht es der Jugend heute wirklich besser als früheren Generationen? (KobaltCMN013, EDU 4-5)

Indem die Autor/-innen die Themenstellung erneut oder auf spezifischere Weise stellen, verdeutlichen sie die Themenfrage. Alle Auseinandersetzungen im Hauptteil drehen sich dann um diese Frage. Im Hinblick auf die rhetorische Struktur stehen viele Einleitungen, die solch eine Überleitung enthalten, mit dem Hauptteil explizit oder implizit in einer Relation von *Question*.

5.1.1.3 Beispiele und Sonderfälle

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten Einleitungen der CMN-Texte (15/20) in dieser Studie aus zwei Teilen bestehen: einer Eröffnung des Themas und einer Überleitung. Übliche Mittel für den Textanfang sind: die Einführung des politischen/wirtschaftlichen/gesellschaftlichen Wissens als Hintergrund, das Zitieren einer Aussage anderer Personen oder die Bewertung der Themenstellung. Bei der Überleitung zum Hauptteil werden die Umformulierung/Spezifizierung der Themenstellung oder die Darstellung, dass es eine heftige Diskussion zum Thema gibt, oft als Vorgehensweisen eingesetzt.

Um die Merkmale der Einleitungen der Texte der chinesischen Deutschlerner/-innen zu veranschaulichen, zeigt (92) beispielhaft eine vollständige Einleitung.

(92) ¹Wegen der „Ein-Kind-Politik“ ²gibt es in China seit vielen Jahren nur ein Kind in der Familie. ³Die Kinder werden von Geburt an von den Eltern und Großeltern verwöhnt. ⁴Deshalb wird die Jugend heute in China immer mehr kritisiert. ⁵Das, was sie machen, und wie sie sich verhalten, wird von der Gesellschaft scharf kritisiert. ⁶Heutzutage wird die sogenannte „nach-90-er-Generation“ in China scharf kritisiert. ⁷Sie werden als „typisch“ bezeichnet. ⁸Sie haben ihren eigenen Charakter, ⁹tragen typische Kleidung ¹⁰und haben verschiedene Frisuren. Eröffnung

¹¹Viele meinen, dass die Jugend heute in China sehr schlecht ist. ¹²Manch andere sind jedoch dagegen. ¹³Deshalb stellt man sich die Frage, ob die Jugend heute in China besser oder schlechter ist als frühere Generationen? ¹⁴Darüber gibt es heftige Diskussionen. Überleitung

(KobaltCMN010, EDUs 1-14)

In diesem Beispiel setzt sich die Einleitung ganz klar aus einer Eröffnung und einer Überleitung zusammen. Als Strategie zur Einführung ins Thema stellt die Autorin zunächst die politischen und gesellschaftlichen Hintergründe in China vor. Dadurch zeigt sie, dass die chinesischen Kinder wegen der „Ein-Kind-Politik“ von den Eltern und Großeltern häufig stark verwöhnt werden, und dass die „nach 90-er-Generation“ in China scharf kritisiert wird. Ausgehend von diesen Hintergründen stellt sie anschließend dar, dass die Menschen unterschiedliche Ansichten zu diesem Phänomen vertreten, um schließlich zu zeigen, dass es über die Themafrage heftige Diskussionen gibt. Mittels dieser Übergangsstrategie wird die Themenfrage verdeutlicht und zu der darauf folgenden Auseinandersetzung im Hauptteil überleitet.

Allerdings ist an dieser Stelle auch anzumerken, dass zwar die überwiegende Mehrheit der CMN-Texte dieser Studie die oben genannten Strategien aufweist, es aber auch einige Ausnahmen/Sonderfälle gibt. Dies betrifft vor allem zwei Texte, in denen die Autor/-innen ihre Antwort auf die Themenfrage (die zentrale These) direkt in der Einleitung darlegen. Dies wird in den Beispielen (93) und (94) gezeigt.

(93) ¹Mit der Entwicklung der Gesellschaft geht es der Jugend heute besser als früheren Generationen? ²Die Antwort ist bestimmt „Ja“.

(KobaltCMN004, EDUs 1-2)

- (94) ¹Wenn es um das umstrittene Thema, ob es der Jugend heute besser als früheren Generationen geht, ²werden immer zwei verschiedene Meinungen vertreten. ³Einige glauben, das Leben ist für die Jugend viel härter als früher, ⁴weil die Jugendlichen heute immer unter unglaublichem Druck stehen. ⁵Die scharfe Konkurrenz um eine bessere Ausbildung und bessere Berufsmöglichkeiten geht ihnen auf die Nerven. ⁶Aber ich unterstütze den ganz gegensätzlichen Standpunkt: ⁷Die Jugend heute führt doch ein besseres Leben ⁸als die früheren Generationen. (KobaltCMN020, EDUs 1-8)

Anders als bei anderen Texten erkennen die Leser/-innen in diesen beiden Einleitungen bereits direkt und klar die Antworten der Autor/-innen auf die Themenfrage. Durch die Formulierungen „Die Antwort ist bestimmt ‚Ja‘.“ und ⁶„Aber ich unterstütze den ganz gegensätzlichen Standpunkt: [...]“ fungieren die Einleitungen nicht mehr als Satellit, sondern als der stärkste Nukleus des ganzen Textes. Dies entspricht genau dem bei der Datenauswertung zugrunde gelegten Pattern 4.14(e). Interessant ist, dass, auch wenn die Einleitungen dieser beiden Sonderfälle inhaltlich anders aufgebaut werden und eine andere Funktion für den Gesamttext übernehmen, die Spuren der oben dargestellten Strategien darin trotzdem zu finden sind. Beispielsweise wird der Hintergrund mithilfe der beliebten Darstellungsart „Mit der Entwicklung der Gesellschaft“ in Beispiel (93) eingeführt, und in Beispiel (94) werden die Meinungen anderer Personen präsentiert.

5.1.2 Merkmale der Einleitung der DEU-Texte

Im Vergleich dazu weisen die Einleitungen der DEU-Texte ganz unterschiedliche Merkmale auf. Dieser Unterschied liegt zunächst in der Anzahl der EDUs. Bei DEU ist die Anzahl der EDUs in der Einleitung im Durchschnitt kleiner als bei CMN, was bedeutet, dass die L1-Sprecher/-innen durchschnittlich kürzere Einleitung verfassen als die chinesischen Deutschlerner/-innen. Der Unterschied spiegelt sich darüber hinaus auch in der rhetorischen Struktur wider. Wie in Abschnitt 4.2.2 präsentiert, kommt *REASON* in den Einleitungen der DEU-Texte am häufigsten vor, während von CMN am stärksten auf *Background* und *Cause* zurückgegriffen wird. Außerdem finden sich Relationen wie z. B. *Evaluation-N* und *Evidence* bei DEU einen deutlich intensiveren Gebrauch als bei CMN. All dies weist darauf hin, dass die L1-Sprecher/-innen dieser Studie tendenziell andere Strategien für die Konstruktion der Einleitung bevorzugen. Zum besseren Vergleich mit CMN werden die

Einleitungen der DEU-Texte ebenfalls in zwei Teilen, Eröffnung eines Textes und Überleitung zum Hauptteil, analysiert.

5.1.2.1 Eröffnung eines Textes

Themenstellung bewerten

Einen Text mit einer Bewertung der Themenstellung zu beginnen, ist eine der von den deutschen L1-Sprecher/-innen dieser Studie am häufigsten eingesetzten Strategien (6/20). Beispiele sind wie folgt:

- (95) ₁„Der heutigen Jugend geht es besser als früheren Generationen“. ₂Die oben niedergeschriebene Aussage ist meiner Meinung nach sehr oberflächlich und unüberlegt. (KobaltDEU018, EDUs 1-2)
- (96) ₁Ich denke, man kann diese Aussage nicht pauschal beantworten, da es auf beiden Seiten Vor- und Nachteile gibt. (KobaltDEU005, EDUs 1-2)
- (97) ₁Die Aussage, der heutigen Jugend geht es besser als früheren Generationen, kann man unterschiedlich auslegen und begründen, denke ich. (KobaltDEU011, EDU 1)

Solche Textanfänge weisen vor allem zwei Besonderheiten auf. Erstens bildet eine solche Eröffnung oft die gesamte Einleitung. Die Autor/-innen beginnen den Text mit einer Bewertung der Themenstellung, wie z. B. „oberflächlich“, „unüberlegt“ oder „nicht pauschal beantwortet werden kann“, und weisen anschließend explizit oder implizit darauf hin, dass beide Generationen sowohl Vorteile als auch Nachteile haben, um letztlich zu der Argumentation aus unterschiedlichen Perspektiven im Hauptteil überzuleiten. Die zweite Besonderheit ist die ausgiebige Verwendung der Selbsterwähnung, wie „meiner Meinung nach“ oder „ich denke“ (mehr dazu in Abschnitt 5.3.3). Diese beiden Besonderheiten wirken sich direkt auf die rhetorische Struktur der Einleitung der DEU-Texte aus. Die Vielzahl der Bewertungen führt zu dem häufigen Vorkommen der Relation *Evaluation-N*, und die hohe Anzahl der subjektiver Begründungen verursacht die Häufung der Relation *REASON*. Dies wird in Abb. 5.5 veranschaulicht.

Ähnliche Fälle finden sich tatsächlich auch in den CMN-Texten, bei denen der Text mit einer Bewertung der Themenstellung beginnt (s. Seite 153). Aber wenn die Beispiele verglichen werden, zeigen sich die Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen ganz deutlich. a) Obwohl all diese Bewertungen im Grun-

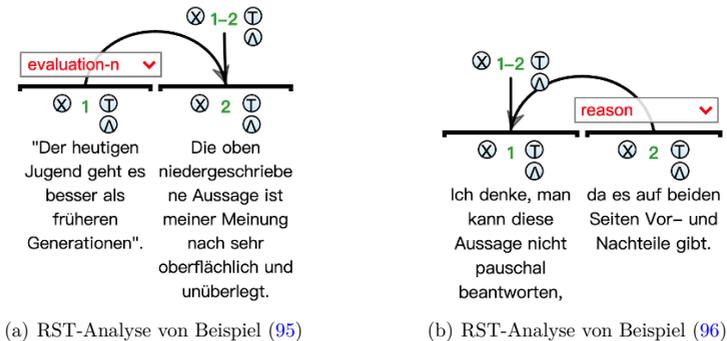


Abb. 5.5: Beispiele für das Vorkommen von *Evaluation-N* und *REASON* in der Einleitung der DEU-Texte.

de genommen die subjektiven Ansichten der Autor/-innen sind, ziehen es die L1-Sprecher/-innen vor, sie selbstreferenziell darzustellen (z. B. „Die [...] Aussage ist meiner Meinung nach sehr oberflächlich [...]“ (KobaltDEU018)), während die chinesischen Deutschlerner/-innen eher die impersonale Form bevorzugen (z. B. „Das ist eine sehr schwierige Frage“ (KobaltCMN003)). b) In den DEU-Texten bildet ein solcher Textanfang oft die gesamte Einleitung, während in den CMN-Texten auf einen derartigen Anfang meist eine weitere Überleitung folgt. c) In den Daten der vorliegenden Studie werden mehr DEU-Texte als CMN-Texte auf diese Weise eröffnet.

Eigene Position äußern

Eine Eröffnung, die eine hohe Ähnlichkeit mit der obigen Strategie aufweist, ist die Angabe der eigenen Position des Autors/der Autorin als Textanfang (3/20).

- (98) ₁Der heutigen Jugend geht es besser als früheren Generationen. ₂Dieser Aussage würde ich nur bedingt zustimmen, ₃denn meiner Meinung nach gibt es für beide Generationen Vor- und Nachteile.

(KobaltDEU003, EDUs 1-3)

- (99) ₁Der heutigen Jugend geht es besser als früheren Generationen. ₂Ich würde dieser Aussage teilweise zustimmen, ₃da es in jeder Generation Nachteile und Vorteile für die Jugendlichen gab bzw. gibt.

(KobaltDEU021, EDUs 1-3)

Wie in den Beispielen zu sehen ist, hat diese Strategie ähnliche Merkmale wie der Textanfang mittels einer Bewertung der Themenstellung: a) Indem der Autor/-die Autorin feststellt, dass er/sie die Themenstellung nur teilweise zustimmt, wird verdeutlicht, dass jede Generation Vor- und Nachteile hat. Somit wird der Text in die Auseinandersetzung der Pro- und Kontra-Argumente im Hauptteil übergeleitet. b) Selbsterwähnung (z. B. *ich* und *meiner Meinung nach*) wird häufig eingesetzt. Dabei ist oft die Relation *REASON* enthalten. Dieser Textanfang kommt bei drei DEU-Texten zum Einsatz.

Das Interessante an dieser Eröffnung ist, dass die dargestellte Position hier nicht unbedingt die zentrale These (der stärkste Nukleus) des ganzen Textes ist, denn einige Autor/-innen nutzen diesen Textanfang einfach als einen Einstieg für die Argumentation aus unterschiedlichen Perspektiven und legen ihren konkreten Standpunkt erst im Schlussteil dar. Darauf wird in Abschnitt 5.3.1 näher eingegangen.

Organisierende Formulierungen

Darüber hinaus werden vier der L1-Texte mit einer organisierenden Formulierung eröffnet. Beispiele sind:

- (100) ₁Im folgenden Text werde ich die These „Der heutigen Jugend geht es besser als früheren Generationen.“ diskutieren. (KobaltDEU017, EDU 1)
- (101) ₁„Der heutigen Jugend geht es besser als früheren Generationen“ ₂- dies ist eine Aussage, welche ich im Folgenden diskutieren werde.
(KobaltDEU002, EDUs 1-2)
- (102) ₁Zu Beginn meines Essays möchte ich zuerst meine persönliche Meinung zu diesem Thema nennen und erläutern. (KobaltDEU014, EDU 1)

Eine Einleitung, die auf diese Weise beginnt, enthält üblicherweise noch weitere Bestandteile. Dieser Textanfang übernimmt eine organisierende Funktion und steht mit den anderen Bestandteilen in einer rhetorischen Relation von *Preparation*.

Begriffserklärung/Thema eingrenzen

Eine weitere Strategie, die ebenfalls in den Einleitungen der DEU-Texte zum Einsatz kommt, besteht darin, den Begriff klarer zu definieren oder das zu diskutierende Thema einzugrenzen. Die Autor/-innen, die auf diese Strategie zurückgreifen, scheinen der Meinung zu sein, dass es vor der Erörterung der Themenfrage zunächst wichtig ist, klarzustellen, auf welches Land (entwickelte Länder oder

Entwicklungsländer) und/oder auf welche frühere Generation (mittelalterliche oder (groß)elterliche) sie sich hier beziehen. Dieser strategische Textanfang ist bei vier DEU-Texten zu finden.

- (103) ³Zunächst einmal ist es sehr schwierig, gar nahezu unmöglich, die Jugend als ein Ganzes zu betrachten. ⁴Es gibt Unterschiede zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, zwischen einzelnen Staaten oder auch zwischen einzelnen Regionen, Bezirken [...] ⁷Diesbezüglich werde ich mich mit unterschiedlichen Faktoren für Jugendliche verschiedener Herkunft und Lebensweisen auseinandersetzen. ⁸Auch ist nicht eindeutig definiert, wie weit die in der Aufgabenstellung ausgesprochenen „früheren“ Generationen bereits zurückliegen [...] ¹⁰Es spielt bei dieser Betrachtung nämlich schon eine Rolle, ob man im 17. Jahrhundert ansetzt oder etwa Mitte des 19. Jahrhunderts. ¹¹Aufgrund dessen werde ich eine Eingrenzung in die etwa letzten vier Generationen vornehmen [...]
- (KobaltDEU002, EDUs 3-12)
- (104) ¹Ich werde mich bei dieser These zunächst auf die Jugend in westlichen Ländern beschränken, ²da das Thema nicht verallgemeinert werden kann.
- (KobaltDEU017, EDUs 2-3)
- (105) ¹Man müsste frühere Generationen klarer definieren, ²da die früheren Generationen unterschiedliche Lebensweisen und Mittel hatten.
- (KobaltDEU006, EDUs 1-2)

Die Autor/-innen beginnen den Text entweder direkt mit dieser Strategie (105) oder schließen sie an eine organisierende Formulierung an (103) und (104). Auch die Relation *REASON* ist weitgehend in die Eingrenzung des Themas eingebettet. Dies lässt sich beispielsweise in Abb. 5.6 deutlich erkennen.

Hintergrundwissen

Zusätzlich zu den oben erwähnten Textanfängen werden sechs der 20 DEU-Texte dieser Studie auch mit einem Textanfang eröffnet, der ein Hintergrundwissen vermittelt.

- (106) ¹Die Welt hat sich in den letzten Jahrzehnten sehr verändert, ²sodass frühere Generationen anders aufgewachsen sind ³als die heutige Generation.
- (KobaltDEU009, EDUs 1-3)

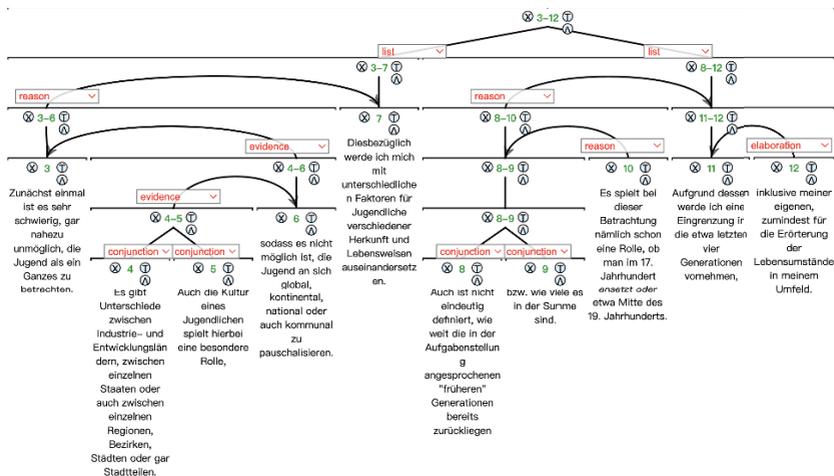


Abb. 5.6: RST-Analyse von Beispiel (103)

- (107) ₂Die heutige Jugend wächst ganz anders auf ₃als frühere Generation. ₄Während diese iPhones und Nintendo DS nicht kannten, ₅sind diese Sachen für die heutige Jugend unentbehrlich. (KobaltDEU015, EDUs 2-5)
- (108) ₃Die heutige Jugend hat deutlich mehr ₄als die Jugend aus früheren Generationen. ₅Sie ist freier in ihrem Handeln, ₆bekommt Jugendhilfe und Unterstützung von Eltern und Bekannten. (KobaltDEU007, EDUs 3-6)
- (109) ₁Generell hat sich für Jugendliche viel verändert. ₂Ein Jugendlicher, der in der heutigen Zeit lebt, lebt komplett anders ₃als Jugendliche früher. (KobaltDEU008, EDUs 1-3)

Wie sich an diesen Beispielen erkennen lässt, zeigt eine solche Eröffnung eine gewisse Ähnlichkeit mit der Strategie der chinesischen Deutschler/-innen „Politisches/Wirtschaftliches/Gesellschaftliches Wissen als Hintergrund“. Sowohl CMN als auch DEU zielen darauf ab, mit so einem Hintergrundwissen den Vergleich zwischen der heutigen und der früheren Jugend langsam einzuführen. Allerdings sind die Unterschiede zwischen CMN und DEU bei dem Einsatz dieser Strategie ebenfalls groß. Diese Unterschiede betreffen vor allem: a) Das Hintergrundwissen bei DEU ist generell kürzer verfasst und eng mit dem Thema „Jugend“ verbunden. Der Kernpunkt dreht sich darum, dass die heutige Jugend anders als die früherer Generationen ist. Die Darstellung des Hintergrundwissens bei CMN hingegen ist

relativ länger und beginnt meist mit einer allgemeinen Vorstellung der politischen, wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Veränderungen (in China) und leitet erst dann zu den Veränderungen der Lebensumstände der Jugend über. b) Die Formulierung „mit der Entwicklung ...“, die in den CMN-Texten bei der Darstellung des Hintergrundwissens ausgiebig eingesetzt wird, kommt in den DEU-Texten dieser Studie nicht vor. c) Hintergrundwissen als Strategie zur Einführung ins Thema ist bei DEU viel seltener zu finden als bei CMN. d) Eine Einleitung, die mit solchem Hintergrundwissen eröffnet wird, enthält oft auch eine Überleitung zum Hauptteil. Darauf wird in Abschnitt 5.1.2.2 näher eingegangen.

5.1.2.2 Überleitung zum Hauptteil

Im Gegensatz zu der Einleitung der meisten CMN-Texten, die explizit aus einer Eröffnung und einer Überleitung besteht, haben die DEU-Texte dieser Studie im Grunde nur dann eine zusätzliche Überleitung, wenn Hintergrundwissen als Mittel für das Einführen in das Thema eingesetzt wird. Die anderen Textanfänge bilden oft die gesamte Einleitung, wobei die Überleitungen bereits eingebettet sind, wie z. B. *da es auf beiden Seiten Vor- und Nachteile gibt* (96)).

In den DEU-Texten dieser Studie lassen sich sechs separate Überleitungen finden:

- (110) ₄Welcher Generation es letztendlich besser geht, gilt es zu diskutieren. (KobaltDEU008, EDU 4)
- (111) ₇So stellt sich natürlich die Frage, ob es der heutigen Jugend tatsächlich besser geht als früheren Generationen. (KobaltDEU019, EDU 7)
- (112) ₇Aber ist das gut oder schlecht? (KobaltDEU015, EDU 6)
- (113) ₇Ist das eine echte Verbesserung? (KobaltDEU004, EDU 12)
- (114) ₂In diesem Aufsatz werde ich ein besonderes Augenmerk auf die Jugendlichen legen und ihre Situation von heute mit der früherer Generationen vergleichen. (KobaltDEU001, EDU 2)
- (115) ₇Dies ist jedoch eine zu diskutierende Aussage, die noch mit Pro oder Kontra zu belegen ist. (KobaltDEU007, EDU 7)

Von diesen sechs Überleitungen ist die Strategie hinter den Fällen (110), (111), (112) und (113) tatsächlich mit der Strategie bei CMN „Themenstellung umformulieren/spezifizieren“ (s. Seite 156) identisch. Dabei werden (110) und (111) jeweils in einem Aussagesatz ausgedrückt und (112) sowie (113) in einer Entscheidungsfrage

formuliert. Die Überleitungen (114) und (115) überschneiden sich im Wesentlichen mit den Strategien, die von DEU bei der Eröffnung des Textes oft eingesetzt werden: (114) ist eine organisierende Formulierung und (115) ist eine Bewertung der Themenstellung. Die Strategie „heftige Diskussion mit unterschiedlichen Meinungen“, die bei einem Großteil der CMN-Texte Anwendung findet, kommt in den DEU-Texte dieser Studie nicht vor.

5.1.2.3 Beispiele und Sonderfälle

Zusammengefasst sind in den DEU-Texten insgesamt fünf Strategien zur Eröffnung eines Textes zu finden, nämlich *Themenstellung bewerten*, *eigene Position äußern*, *organisierende Formulierungen*, *Begriffserklärung/Thema eingrenzen* und *Hintergrundwissen*. Während die überwiegende Mehrheit der CMN-Texte explizit aus einem Textanfang und einer Überleitung besteht, ist dies bei DEU-Texten seltener der Fall. Eine Überleitung tritt bei den DEU-Texten dieser Studie nur dann auf, wenn der Textanfang aus Hintergrundwissen besteht. Bei den übrigen DEU-Texten ist eine Überleitung zum Hauptteil zumeist in die Eröffnung eingebettet.

Die vorkommenden Strategien bei DEU werden manchmal auch gemischt eingesetzt. Ein Beispiel dafür wird in (116) gezeigt.

- (116) $\left. \begin{array}{l} \text{1Zu Beginn meines Essays möchte ich meine persönliche Meinung} \\ \text{zu diesem Thema nennen und erläutern.} \end{array} \right\} \text{Organisation}$
- $\left. \begin{array}{l} \text{2Meiner Ansicht nach lässt sich solch eine These nicht pauschali-} \\ \text{sieren, 3ganz einfach aus dem Grund, dass die heutige Generation} \\ \text{durch komplett andere Umstände geprägt ist als eine frühere.} \end{array} \right\} \text{Bewertung}$
- $\left. \begin{array}{l} \text{4Infolgedessen kann ich keine klare Aussage darüber treffen, welcher} \\ \text{Jugend es nun in welcher Generation besser geht.} \end{array} \right\} \text{eigene Position}$

(KobaltDEU014, EDUs 1-4)

In Beispiel (116) werden drei Strategien eingesetzt. Diese sind eine organisierende Formulierung, eine Thesenbewertung und eine Darstellung der eigene Position. In Bezug auf die Darstellungsart ist in jedem Satz eine Selbsterwähnungen zu finden, z. B: *meine persönliche Meinung* und *meiner Ansicht nach*. Die RST-Analyse dieser Einleitung befindet sich in Abb. 5.7. Daran lässt sich erkennen, dass die rhetorische Relation *REASON* bei einer solchen Einleitung oft implizit eingebettet ist, was auch

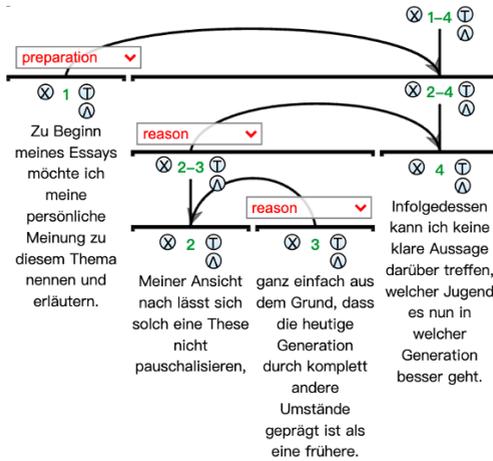


Abb. 5.7: RST-Analyse von Beispiel (116)

erklärt, warum *REASON* die am häufigsten vorkommende rhetorische Relation in der Einleitung der DEU-Texte ist.

Neben diesen Merkmalen gibt es natürlich auch individuelle Variationen unter den L1-Sprecher/-innen. Beispielsweise enthält die Einleitung des Textes *Kobalt-DEU004* viele Fragen:

- (117) [...] ²Diese Aussage wird häufig getroffen, ³doch inwiefern stimmt das wirklich? ⁴Geht es der heutigen Jugend besser ⁵oder ging es früheren Generationen einfach nur schlechter? ⁶Vor allem aber ist folgende Frage wichtig: Was bedeutet „besser“? ⁷Die heutige Jugend, also auch meine Generation, ist im Wohlstand aufgewachsen. [...] ¹²Ist das eine echte Verbesserung?

(KobaltDEU004, EDUs 1-12)

Eine weitere Variante stellt die Einleitung des Textes *KobaltDEU013* dar, die mit einem „andersartigen“ Hintergrund anfängt, statt die Veränderung der Lebenssituation der Jugend als Hintergrund zu setzen, und mit einer „andersartigen“ Überleitung in den Hauptteil übergeht, statt die Pro- und Contra-Argumente einzuführen.

- (118) ¹Um diese Aussage sinnvoll diskutieren zu können, ²benötigt man eigentlich Statistiken, ³also Zahlen und Faktoren. ⁴Dennoch will ich im Folgenden

nach bestem Gewissen zu dieser Aussage Stellung nehmen.

(KobaltDEU013, EDUs 1-4)

Die gemeinsame Betrachtung der Strategien der L1-Sprecher/-innen und der chinesischen Deutschlerner/-innen beim Einführen ins Thema zeigt, dass zwischen ihnen sowohl Überschneidungen als auch Differenzen bestehen. Beispielsweise lassen sich bei beiden Gruppen Texte finden, die mit Hintergrundwissen oder einer Themenbewertung eröffnet werden. Allerdings sind die Herangehensweisen unterschiedlich: Das Hintergrundwissen bei DEU bezieht sich z. B. oft direkt auf das Thema Jugend, während es bei CMN meistens zunächst um die politische/wirtschaftliche/gesellschaftliche Veränderung Chinas/der Welt geht. DEU neigen beispielsweise dazu, bei der Darstellung der Themenbewertung selbstreferenzielle Formulierungen zu benutzen, wohingegen CMN eher die impersonale Form bevorzugen. Daneben gibt es natürlich auch Strategien, die nur in den DEU-Texten oder in den CMN-Texten dieser Studie erscheinen. Zum Beispiel kommt die Distanzierungsstrategie an mehreren Stellen in der Einleitung (und auch in anderen Textregionen, mehr dazu in Abschnitt 5.2 und 5.3) der CMN-Texte in unterschiedlichen Erscheinungsarten vor. Dazu gehören z. B. „Zitieren von Aussagen anderer Personen“ oder die Darstellung einer „heftigen Diskussion mit unterschiedlichen Meinungen“. Dagegen ist die Distanzierungsstrategie nicht in der Einleitung (und auch nicht in den anderen Textregionen) der DEU-Texte zu finden.

Darüber hinaus ist beim Vergleich auch ein weiteres interessantes Phänomen zu beobachten. Obwohl die Themenstellung für alle Subkorpora des Kobalt-DaF-Korpus als eine Entscheidungsfrage „Geht es der Jugend heute besser als früher?“ dargestellt wird,⁵ wird sie von DEU oft als Aussage und von CMN oft als Frage behandelt. Dies zeigt sich vor allem, wenn eine Bewertung des Themas oder eine Auseinandersetzung mit der Themenstellung als Strategie für den Textanfang eingesetzt wird: *Die Aussage, der heutigen Jugend geht es besser als früheren Generationen, kann man unterschiedlich auslegen und begründen, denke ich.* (DEU - (97)) vs. *Geht es der Jugend heute besser als früheren Generationen? Das ist eine sehr schwierige Frage.* (CMN - (77)). In anderen Subkorpora, wie dem der weißrussischen Deutschlerner/-innen, gibt es sowohl Texte, die die Themenstellung als eine Frage behandeln, als auch Texte, die sie als eine Aussage betrachten: *Geht es der Jugend heute besser als früheren Generationen? Bestimmt lässt sich diese*

⁵<https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/kobalt-daf> (Letzter Zugriff: 9. Oktober 2023)

Frage gar nicht so leicht beantworten! (BEL002) vs. *Der Jugend heute geht es besser als früheren Generationen. Diese Aussage lässt sich nicht so einfach bejahen oder verneinen.* (BEL003). Dieser Unterschied könnte auf ein unterschiedliches kognitives Verständnis der Aufgabe, auf einen bisher noch unbekanntem Einflussfaktor bei der Korpuserhebung oder auf andere Gründe zurückzuführen sein. Dazu wäre eine zukünftige Studie wünschenswert.

5.2 Aufbau des Hauptteils

Der Hauptteil bildet den Kern eines argumentativen Textes (Gracner, 2015). Die Hauptaufgabe besteht hier vor allem darin, die Argumente zu präsentieren. Die statistischen Ergebnisse der RST-Analyse zur Textregion Hauptteil, die in Abschnitt 4.2.3 gezeigt werden, ergeben, dass die chinesischen Deutschlerner/-innen und die deutschen L1-Sprecher/-innen dieser Studie hinsichtlich der rhetorischen Strukturen des Hauptteils sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede aufweisen. Zu den Gemeinsamkeiten zählt z. B., dass *Evidence*, *Cause*, *List*, *Contrast* und *Conjunction* die am häufigsten vorkommenden rhetorischen Relationen beider Gruppen sind. In Bezug auf die Unterschiede kommen beispielsweise die multinuklearen Relationen *List*, *Contrast* und *Conjunction* viel häufiger bei DEU vor, während die Relationen *EVALUATION* und *ELABORATION* in den CMN-Texten viel stärker vertreten sind.

Ansichts der Funktion des Hauptteils und der statistischen Ergebnisse der RST-Analyse werden im Anschluss die Strategien, die CMN und DEU für den strukturellen und inhaltlichen Aufbau des Hauptteils einsetzen, analysiert und verglichen. Hierbei sind für die vorliegende Studie insbesondere drei Aspekte wichtig: a) Wie ist ein Argument konstruiert? b) Wie werden die Argumente miteinander angeordnet? und c) Durch welche sprachliche Mittel werden die Argumente verbunden?

5.2.1 Konstruktion eines Arguments

Hinsichtlich der inneren Struktur eines Arguments legen Lehrwerke und Lernmaterialien (Rösch, 2019; Gigl, 2009; Gracner, 2015) generell nahe, dass ein Argument aus drei Teilen bestehen sollte. Diese sind: *Behauptung*, *Begründung/Beleg* und *Beispiel*. Wie in Abschnitt 2.2.4 beschrieben, zeigt *Behauptung* eine Behauptung des Autors/der Autorin. *Begründung/Beleg* liefert Belege und begründet anschließend,

warum diese Behauptung vertreten wird, und am Ende hilft *Beispiel* die Behauptung zu veranschaulichen. Gemäß den Funktionen, die diese drei Bestandteile erfüllen, gestaltet sich theoretisch betrachtet die rhetorische Struktur innerhalb eines Arguments wie folgt:

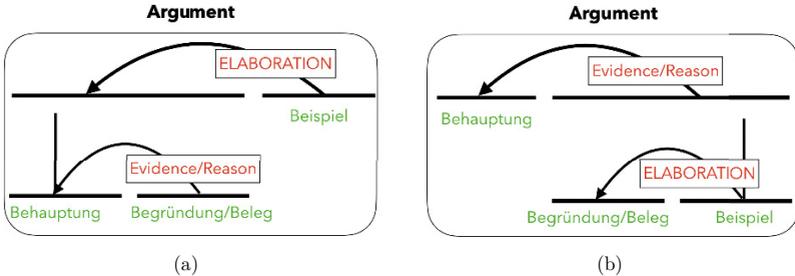


Abb. 5.8: Das theoretische Konzept der rhetorischen Struktur innerhalb eines Arguments: die rhetorischen Relationen zwischen Behauptung, Begründung/-Beleg und Beispiel

Behauptung befindet sich stets in der Position des Nukleus stets in der Nukleus-Position, da sie die Sichtweise des Autors/der Autorin widerspiegelt. *Begründung/Beleg* liefert die kausale Unterstützung für *Behauptung* und steht daher mit ihr in einer rhetorischen Relation von *Evidence* oder *Reason*, je nachdem, ob der Autor/die Autorin eine eher objektive oder subjektive Ausdrucksweise wählt. *Beispiel*, als die weitere ergänzende Information, steht zum vorangehenden Text in einer Relation von *ELABORATION*. Abhängig davon, ob der Teil *Beispiel* inhaltlich näher an *Behauptung* oder an *Begründung/Beleg* liegt, kann die Baumstruktur in Form von Abb. 5.8(a) oder Abb. 5.8(b) gestaltet werden.

Nun zu der Frage, wie ein Argument bei CMN bzw. DEU in der Praxis konstruiert ist. Ausgehend von den 40 argumentativen Texten dieser Studie lässt sich zunächst feststellen, dass sowohl in den CMN-Texten als auch in den DEU-Texten Argumente zu finden sind, die vollständig mit den drei Bestandteilen aufgebaut werden. Ein Beispiel dafür ist wie folgt:

- (119) $\left. \begin{array}{l} \text{15 Verbessert hat sich für die heutige Jugend gegenüber früher der} \\ \text{Lebensstandard,} \end{array} \right\} \text{Behauptung}$

¹⁶denn heute hat fast jeder Jugendliche ein Smartphone, ein Notebook, einen Fernseher und viele bereits ein eigenes Auto dank des Frühererscheinens ab 17. wider, ¹⁶denn es ist heute viel wahrscheinlicher, dass Kinder alles bekommen, was sie wollen.] Begründung

⁴Das sieht man z. B. an Geburtstagen oder zu Weihnachten.] Beispiel
(KobaltDEU003, EDUs 15-18)

Allerdings bedeutet dies nicht, dass alle von CMN oder DEU dargestellten Argumente so konstituiert sind. Argumente, die nicht streng aus einer *Behauptung*, einer *Begründung* und einem *Beispiel* bestehen, machen tatsächlich die Mehrheit aus. Manchmal bildet eine *Behauptung* allein bereits ein Argument (120). In vielen Fällen besteht ein Argument entweder aus einer *Behauptung* und einer *Begründung* (121) oder aus einer *Behauptung* und einem *Beispiel/Beleg* (122).

(120) ¹⁰Erstens wohnen sie heute bequemer.] Behauptung
(KobaltCMN014, EDUs 10-11)

(121) ⁵²Auch durch die Umweltverschmutzung kann es zu Nachteilen kommen,] Behauptung

⁵³da wir die Welt durch die vielen Abgase verschlechtern ⁵⁴und evtl. sogar zerstören.] Begründung
(KobaltDEU012, EDUs 52-54)

(122) ¹⁴Ich bin auch dafür, dass die Technik die ganze Welt verändert hat ¹⁵und sie unser Leben weiter in der Zukunft beeinflussen und verändern wird.] Behauptung

¹⁶Der E-Mail-Verkehr ist ein gutes Beispiel. ¹⁷Vor 30 Jahren war es gar nicht möglich, jemandem so schnell einen Brief zu schicken.] Beispiel
¹⁸Und jetzt brauchen wir nur einen PC und eine Adresse.]
(KobaltCMN019, EDUs 14-18)

In Bezug auf die rhetorische Struktur sind die rhetorischen Relationen innerhalb eines Arguments in der Praxis nicht so eindeutig wie in der Theorie. Vor allem wenn ein Argument nicht vollständig aus drei Teilen besteht, sondern neben der *Behauptung* nur noch einen inhaltlichen Bestandteil (*Begründung* oder *Beispiel*) umfasst. Die Unklarheit liegt im Wesentlichen darin, dass es in manchen Fällen schwierig ist, zwischen einer Begründung und einem Beispiel zu unterscheiden, denn es kommt

bei CMN und DEU oft vor, dass ein Beispiel in eine Begründung eingebettet ist. Mit anderen Worten: Die Autor/-innen verwenden häufig ein konkretes Beispiel zur Begründung. Ein Beispiel dafür findet sich in (123).

- (123) ²⁶Darüber hinaus haben wir in Hinsicht auf die Bildung mehr
Glück. } Behauptung
- ²⁷Nehmt China als Beispiel. ²⁸Dank den Maßnahmen der Regierung ²⁹ist es verpflichtend, eine neunjährige Bildung aufzunehmen. } ?
- ³⁰Dabei verringert sich die Analphabetenquote unter den Jugendlichen bedeutend. }
- (KobaltCMN015, EDUs 26-30)

Wenn dies der Fall ist, kann dieser Teil sowohl als *Begründung* als auch als *Beispiel* angesehen werden, und somit kann er in Hinblick auf die rhetorische Relation sowohl als *Evidence/Reason* als auch als *Elaboration* zu der *Behauptung* dienen. Um trotz dieser Mehrdeutigkeit eine Entscheidung zu treffen, wird hier beschlossen, in diesem Fall *Evidence/Reason* der *Elaboration* vorzuziehen. Der Grund dafür liegt in der Festlegung der Annotationsrichtlinie für den Vorrang von pragmatischen vor semantischen Relationen: Wenn also beim Annotieren eine Mehrdeutigkeit zwischen einer pragmatischen und einer semantischen Relation festgestellt wird, ist stets die pragmatische zu bevorzugen, weil sie einen wertvolleren Beitrag bei der Rekonstruktion des Plans des Autors/der Autorin liefert (Stede, 2016). Infolgedessen stellt sich die interne rhetorische Struktur eines solchen Arguments (hier am Beispiel von (123)) in diesem Fall oft wie in Abb. 5.9 dar.

Zusätzlich zu diesen Merkmalen, die sowohl die CMN-Texte als auch die DEU-Texte aufweisen, gibt es zwischen den beiden Vergleichsgruppen aber auch einige bemerkenswerte Unterschiede in der internen Konstruktion eines Arguments.

Dies spiegelt sich zunächst in der Begründung der *Behauptung* wider. Den Ergebnissen der Datenauswertung (Abb. 4.10) zufolge kommt *Evidence* zwar im Hauptteil beider Subkorpora viel häufiger vor als *Reason*, aber ein näherer Vergleich der Anzahl ergibt, dass im Hauptteil *Evidence* tatsächlich stärker bei CMN und *Reason* stärker bei DEU in Erscheinung tritt. Eine Erklärung für dieses Ergebnis ist, dass sich CMN und DEU in der Darstellung der Begründung bei einigen Fällen unterscheiden. Dies wird durch die folgenden Beispiele veranschaulicht.

- (124) ³⁴Diese These möchte ich damit belegen, dass es heute viel mehr Dinge gibt, die es früher nicht gab, ³⁵d. h. es gibt auch mehr Probleme.
- (KobaltDEU014, EDU 34-35)

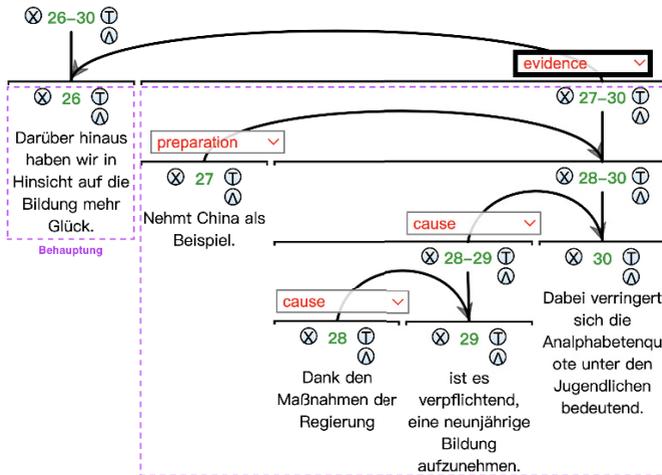


Abb. 5.9: RST-Analyse von Beispiel (123)

- (125) ⁷Wegen der raschen Wirtschaftsentwicklung genießt die Jugend eine höhere Lebensqualität. ⁸Sie hat mehr Wohlstand und weniger finanzielle Probleme. ⁹Jeden Tag entsteht etwas Neues, ¹⁰und auch mehr Freizeitbeschäftigungen stehen den Jugendlichen zur Verfügung [...] (KobaltCMN001, EDU 7-14)
- (126) ⁴⁵Meine Urgroßmutter wohnt bei mir im Haus ⁴⁶und wenn sie oder meine Eltern mir von damals erzählen, ⁴⁷habe ich weder das Gefühl, dass sie eine schlechte Kindheit hatten, ⁴⁸noch dass sie darunter erlitten haben, dass sie bei der Arbeit auf dem Hof geholfen haben. [...]
(KobaltDEU011, EDU 45-48)

An diesen Beispielen lässt sich erkennen: a) Bei der Begründung einer subjektiven Behauptung des Autors/der Autorin wird die 1. Person von den L1-Sprecher/-innen relativ häufiger eingesetzt (124). Hingegen neigen die chinesischen Deutschler/-innen eher zur 3. Person und einer objektiven Ausdrucksweise (125), was wieder eine Erscheinungsart der Distanzierungsstrategie ist. b) Auch als Beleg für die Begründung werden von einigen DEU eigene/familiäre Erfahrungen verwendet (126), während dies bei CMN viel seltener der Fall ist. Diese Phänomene führen dazu, dass *Reason* als die rhetorische Relation zwischen einer *Behauptung* und einer *Begründung* innerhalb eines Arguments in den DEU-Texten häufiger zu finden ist. Dies ist tatsächlich eine sehr interessante Entdeckung. Denn nach den Ratschlägen

der Lehrwerke für Erörterungstexte, die in Abschnitt 2.2.4 ausführlich geschildert wurden, sollte bei einer Argumentation weder ein subjektiver und erzählender Ausdrucksstil noch persönliche Erlebnisse als Beleg verwendet werden, da dadurch die Überzeugungskraft gemindert werden kann. Hierzu ist aber auch zu betonen, dass, obwohl einige subjektiv dargestellte Argumente in den DEU-Texten auftauchen, die überwiegende Mehrheit der Argumente sowohl der CMN-Texte als auch der DEU-Texte immerhin objektiv dargestellt wird.

Der Unterschied zwischen CMN und DEU bei der Konstruktion eines Arguments liegt auch in den weiteren in das Argument eingebetteten Komponenten, was letztlich die Häufigkeiten der rhetorischen Relationen im Hauptteil beeinflusst. In den Texten dieser Studie ist immer wieder zu beobachten, dass ein Argument neben *Behauptung*, *Begründung* und *Beispiel* auch andere Bestandteile enthält. Manchmal befinden sie sich innerhalb der drei Hauptbausteine, manchmal außerhalb. Im Großen und Ganzen sind drei weitere Komponenten am gebräuchlichsten: Hintergrundwissen zu einem Sachverhalt, eine Bewertung und/oder eine vergleichbare Behauptung/Tatsache, die jeweils meist den rhetorischen Relationen *Background*, *EVALUATION* und *Contrast* entsprechen. Beispiele dafür sind:

(127) ¹⁰Im Vergleich zu früheren Zeiten ist der Lebensstandard unumstritten viel besser. } Behauptung

¹¹Die meisten Jugendlichen können gut essen und schlafen. ¹²Sie brauchen sich fast keine Sorgen um ihr Alltagsleben zu machen. } Begründung
 [...] } Evaluation
¹⁴Es scheint vorteilhaft für sie zu sein.

(KobaltCMN005, EDUs 10-14)

(128) ¹⁶Zum einen ist die Jugend heute konkurrenzfähig. } Behauptung
¹⁷Weil es in fast jeder Familie nur ein Kind gibt ¹⁸und China an guter Bildung festhält, ¹⁹wird die Erziehung als wichtig angesehen. } Background
²⁰Die Jugend heute ist gut beim Lernen ²¹und viele sind Eliteschüler. ²²Sie haben viele Prüfungen bestanden ²³und sind sehr konkurrenzfähig. } Begründung

(KobaltCMN010, EDUs 16-23)

(129) ¹⁵In der heutigen Zeit ist dies anders, } Behauptung

16 da die Kinder bzw. Jugendlichen vom Staat viel mehr in ihrer
 Bildung gefördert werden, } Begründung
 17 wohingegen dies im Mittelalter kaum der Fall war. } Contrast
 (KobaltDEU021, EDUs 15-17)

Obwohl diese drei erweiterten Komponenten sowohl bei CMN als auch bei DEU zu finden sind, gibt es hinsichtlich der Häufigkeit leichte Unterschiede: Hintergrundwissen und Bewertungen erscheinen häufiger in den Argumenten der CMN-Texte, während vergleichbare Behauptungen/Tatsachen häufiger in den Argumenten der DEU-Texte enthalten sind. Dieses Phänomen erklärt, warum *Background* und *EVALUATION* statistisch gesehen häufiger bei CMN und *Contrast* häufiger bei DEU vorkommen.

Ein weiterer Punkt, in dem sich CMN und DEU unterscheiden, ist der Inhalt der *Behauptung*. Im Vergleich zu den DEU-Texten stellt mehr *Behauptung* in den CMN-Texten nicht direkt eine Meinung des Autors/der Autorin dar, sondern weist auf einen Themenbereich hin. Ein Beispiel dazu ist wie folgt:

(130) 12 Als weiteres Argument sollte man die Erfahrungen der früheren Generationen berücksichtigen.
 (KobaltCMN007, EDU 12)

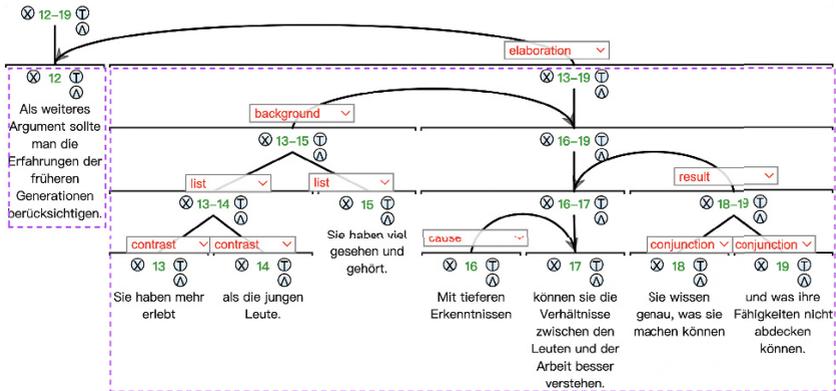


Abb. 5.10: RST-Analyse von Beispiel (130)

An diesem Beispiel ist zu erkennen, dass der Autor/die Autorin hier eher das Thema/ die Perspektive, mit dem/der dieses Argument sich beschäftigt, zeigt, statt eine klare Meinung darzustellen (wie z. B. die frühere Generation hat mehr Erfahrung).

In diesem Fall übernehmen die auf die *Behauptung* folgenden Teile in stärkerem Maße eine erklärende als eine begründende Funktion. Somit ist die rhetorische Relation eher *ELABORATION* als *Evidence* (Abb. 5.10). Das ist einer der Gründe, warum *ELABORATION* allgemein häufiger im Hauptteil der CMN-Texte vorkommt.

5.2.2 Anordnung der Argumente

Nach der Analyse und dem Vergleich des internen Aufbaus eines Arguments in den CMN- und DEU-Texten gilt es nun zu untersuchen, wie diese Argumente zueinander angeordnet sind und ob es Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen den chinesischen Deutschlerner/-innen und den deutschen L1-Sprecher/-innen gibt.

Lehrwerken und Lernmaterialien zufolge (Gigl, 2009; Glitza, 2015; Skiba, 2009; Schurf und Wagner, 2004; Mettenleiter und Knöbl, 2003) sollten die im Hauptteil dargestellten Argumente je nach der Art der Erörterung strukturell gesehen entweder linear oder dialektisch aufgebaut werden. Dies wurde bereits in Abschnitt 2.2.4 ausführlich beschrieben. Kurz gesagt: Wenn das zu diskutierende Thema ein Sachverhalt und unstrittig ist, wird generell empfohlen, den linearen Aufbau einzusetzen, wenn die Themenstellung jedoch kontrovers und strittig ist, was dem Fall der Themenstellung dieser Studie entspricht, sollte in der Regel der dialektische Aufbau angewendet werden. Dabei können die Pro- und Contra-Argumente sowohl nach dem Sanduhr-Prinzip als auch nach dem Ping-Pong-Prinzip angeordnet werden. Nach dem Sanduhr-Prinzip (s. Abb. 2.5(b)) werden die Argumente für und gegen die Position des Autors/der Autorin jeweils nacheinander aufgebaut. Nach dem Ping-Pong-Prinzip (s. Abb. 2.5(c)) werden die Pro- und Gegenargumente abwechselnd aufgeführt.

Nun ist die Frage, wie die Argumente von den chinesischen Deutschlerner/-innen und den L1-Sprecher/-innen dieser Studie angeordnet werden. Hierzu stellt sich zunächst einmal eine fundamentale Frage: was ist ein Pro-Argument und was ist ein Contra-Argument? Eine klare Definition dafür ist in der Literatur kaum zu finden. Nach allgemeinem Konsens gilt als Pro-Argument das Argument, das den Standpunkt des Autors/der Autorin unterstützt, und als Contra-Argument das Argument, das diesem entgegensteht. Wenn allerdings eine solche Definition verwendet wird, ergibt sich bei der Analyse der Argumente dieser Studie eine heikle Situation.

Denn wie Abb. 5.11 zeigt, geben tatsächlich nur 50% (10/20) der Lerner/-innen und 35% (7/20) der L1-Sprecher/-innen eine klare *Ja*- oder *Nein*-Antwort auf die in der Themenstellung gestellte Frage „Geht es der Jugend heute besser als frü-

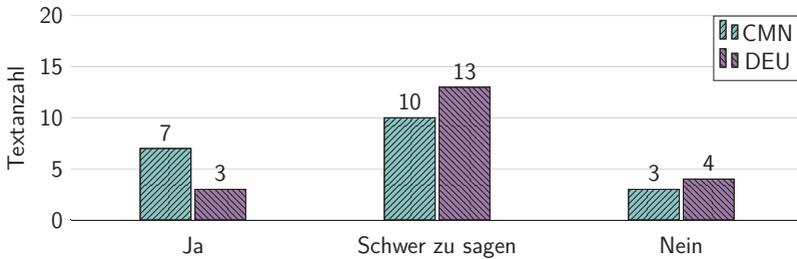


Abb. 5.11: Die Antworten der CMN und DEU zur Themenfrage „Geht es der Jugend heute besser als früher?“

her?“. Mehr als die Hälfte der Autor/-innen vertreten tatsächlich die Ansicht *schwer zu sagen*. Dies macht schwierig, in den Texten mit der Antwort *schwer zu sagen* die gegensätzlichen Ansichten zu charakterisieren, da sie alle tatsächlich als Pro-Argumente für die Ansicht der Autor/-innen verstanden werden können.

Um mit dieser problematischen Situation umzugehen, wird in dieser Studie die folgende Festlegung getroffen: Ein Pro-Argument ist ein Argument dafür, dass es der heutigen Jugend besser geht, und ein Contra-Argument ist ein Argument dagegen, dass es der heutigen Jugend besser geht (d. h. dafür, dass es der früheren Generation besser geht). Mit diesen Vorkenntnissen wird im Anschluss der Aufbau der Pro- und Contra-Argumente analysiert.

5.2.2.1 Dialektischer oder linearer Aufbau

Nach welchem strukturellen Prinzip werden die Argumente der CMN- sowie DEU-Texte aufgebaut? Die Antworten darauf sind in Abb. 5.12 zu sehen.

Aus der Abbildung ist ersichtlich, dass es sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen CMN und DEU in Bezug auf die Anordnung der Argumente gibt. Zu den Gemeinsamkeiten gehört vor allem, dass bei beiden Gruppen überwiegend der dialektische Aufbau eingesetzt wird (CMN=18/20, DEU=20/20). Dies entspricht genau der Empfehlung der Lehrwerke und Lernmaterialien: wenn das zu diskutierende Thema kontrovers und strittig ist, sollten die Argumente dialektisch angeordnet werden.

Die Unterschiede zwischen CMN und DEU liegen hauptsächlich in der Häufigkeit jeder Struktur. Dies spiegeln sich zunächst in der Wahl des Sanduhr-Prinzips oder des Ping-Pong-Prinzips wider. Die statistische Analyse zeigt, dass alle 18 CMN-

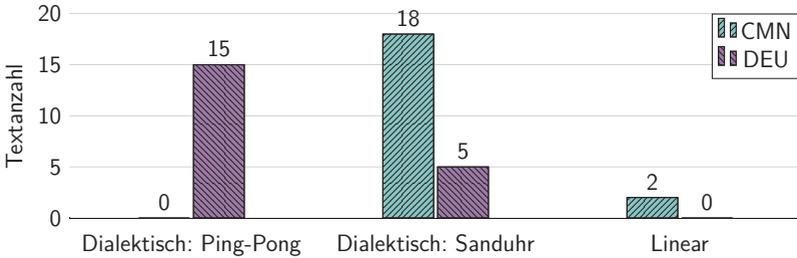


Abb. 5.12: Die Verteilung der Anordnungsart von Argumenten in den CMN- und DEU-Texten

Texte, deren Argumente dialektisch strukturiert sind, dem Sanduhr-Prinzip folgen. Das heißt, dass die Pro- und Contra-Argumente aller dieser 18 Texte nacheinander aufgebaut werden. Im Vergleich dazu ist das Sanduhr-Prinzip lediglich in fünf DEU-Texten zu finden. Stattdessen dominiert das Ping-Pong-Prinzip bei DEU, bei dem die Pro- und Contra-Argumente abwechselnd dargestellt werden. Wie das Sanduhr- und das Ping-Pong-Prinzip praktisch in den Korpustexten umgesetzt werden, zeigen die folgenden Beispiele:

(131) 15Manche sind der Meinung, dass die Jugend heute besser als frühere Generationen ist.

16Zum einen ist die Jugend heute konkurrenzfähig. [...] } Pro 1
 24Zweitens, weil es in jeder Familie nur ein Kind gibt, 25ist die Jugend } Pro 2
 heute sehr charakteristisch. [...] }
 30Drittens, die Jugend heute hat eine weitere Perspektive. [...] } Pro 3
35Obwohl die Jugend heute in China konkurrenzfähiger und charakteristischer ist, 36halten viele andere die Jugend noch für schlechter 37als frühere Generationen.

38Auf der einen Seite ist die Jugend im Alltagsleben zu unselbstständig. [...] } Contra 1
 [...] }
 46Auf der anderen Seite sind manche Jugendliche heute zu verschwenderisch und zu charakteristisch. [...] } Contra 2
 49Was viel schlimmer ist, ist, dass manche sogar alles mit anderen vergleichen. [...] } Contra 3

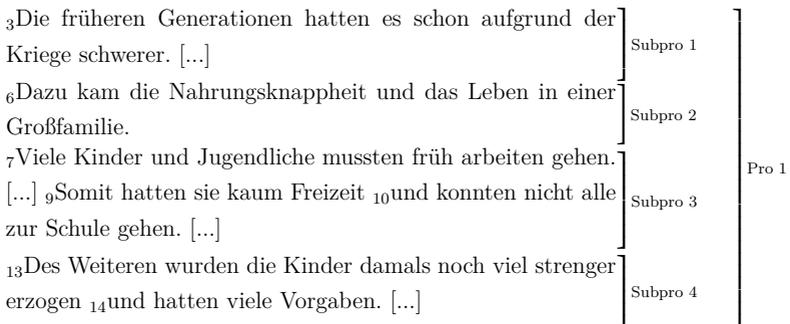
- ⁵²Nicht zuletzt ist die Jugend heute zu unrealistisch. [...] } Contra 4
 (Beispiel des Sanduhr-Prinzips, KobaltCMN010, EDUs 15-62)
- (132) ³Die früheren Generationen hatten es schon aufgrund der Kriege schwerer. [...] ⁶Dazu kam die Nahrungsknappheit und das Leben in einer Großfamilie. [...] } Pro 1
¹⁸Das Leben in einer Großfamilie hatte aber auch Vorteile. ¹⁹Zum Beispiel war immer jemand da, der auf die Kinder oder auf seine Geschwister aufpassen konnte. [...] } Contra 1
²⁶Jedoch haben Frauen und auch Mädchen heute einen ganz anderen Stand in der Gesellschaft. ²⁷Wir können genauso Karriere machen, Forschungen leiten [...] } Pro 2
⁴⁰Allerdings leben wir zum größten Teil nicht mehr in Großfamilien [...] } Contra 2
⁴²Es gibt mehr Städte, weniger Dörfer ⁴³und in der Großstadt lebt man oft anonym Wand an Wand. [...]
- (Beispiel des Ping-Pong-Prinzips, KobaltDEU005, EDUs 3-50)

Beispiel (131) veranschaulicht die Struktur eines nach dem Sanduhr-Prinzip aufgebauten Hauptteils. Der Autor/die Autorin beginnt zunächst mit allen Argumenten, die für eine bessere Situation der heutigen Jugend sprechen: a) die Jugend heute ist konkurrenzfähig, b) die Jugend heute ist charakteristisch und c) die Jugend heute hat eine erweiterte Perspektive. Danach legt der Autor/die Autorin alle Argumente, die dagegen sprechen, dar: a) die Jugend heute ist zu unselbstständig, b) die Jugend heute ist zu verschwenderisch und zu charakteristisch, die Jugend heute vergleicht alles mit anderen, und d) die Jugend heute ist zu unrealistisch. Daraus lässt sich erkennen, dass die Pro- und Contra-Argumente separat und nacheinander angeordnet werden. Sie werden durch überleitende Darstellungen, wie „manche sind der Meinung, dass [...]“ und „obwohl [...], halten viele andere [...]“ geführt und miteinander verbunden.⁶

Demgegenüber präsentiert (132) die Anordnung der Argumente nach dem Ping-Pong-Prinzip. Statt die Pro- und Contra-Argumente nacheinander zu zeigen, stellt der Autor/die Autorin sie abwechselnd dar. Als das erste Pro-Argument für die heutige Jugend, schildert der Autor/die Autorin hier zunächst die Nahrungsknappheit und die überfüllten Wohnbedingungen in Großfamilien, unter denen die früheren

⁶Ein Vergleich der sprachlichen Mittel, die CMN und DEU jeweils für die Verbindung der Pro- und Contra-Argumente einsetzen, wird in Abschnitt 5.2.3 eingehend behandelt.

Generationen leiden mussten. Anschließend wechselt er/sie den Standpunkt zum Thema Großfamilie und legt als das erste Contra-Argument dar, dass das Leben in einer Großfamilie auch viele Vorteile hat. So konnten die Kinder früherer Generationen beispielsweise zuhause betreut werden, was heutzutage kaum möglich ist. Die heutigen Kinder müssen dagegen schon ab einem sehr jungen Alter in Kindergärten geschickt werden. Zum Thema Kinderbetreuung und Rolle der Familie wechselt der Autor/die Autorin seine/ihre Position und geht dann auf das zweite Pro-Argument ein, wonach Frauen und Mädchen der heutigen Generation einen besseren sozialen Status haben. Schließlich kehrt der Autor/die Autorin zum Contra-Argument zurück. Zum Thema Stadtleben behauptet er/sie, dass die Menschen heutzutage anonym wohnen und einander nicht mehr so nahe stehen wie zuvor. Aus diesem Beispiel ergibt sich, dass die Pro- und Contra-Argumente eines nach dem Ping-Pong-Prinzip strukturierten Hauptteils nicht beliebig in abwechselnder Anordnung stehen, sondern tatsächlich eng nach einer inhaltlichen Leitlinie verknüpft sind. Dabei dienen adversative Adverbkonnectoren (mehr dazu in Abschnitt 5.2.3.2) wie „aber“, „jedoch“ oder „allerdings“ als das wichtigste Kohäsionsmittel für die Überleitung. Ein weiterer Punkt ist, dass ein nach dem Ping-Pong-Prinzip aufgebauter Text nicht unbedingt weniger Argumente enthält als einer nach dem Sanduhr-Prinzip. Im Gegenteil sind hierbei tatsächlich jedem Pro- oder Contra-Argument in der Regel noch einige Subargumente untergeordnet. Beispielsweise besteht das Pro 1 in (132) tatsächlich aus vier Subargumenten.



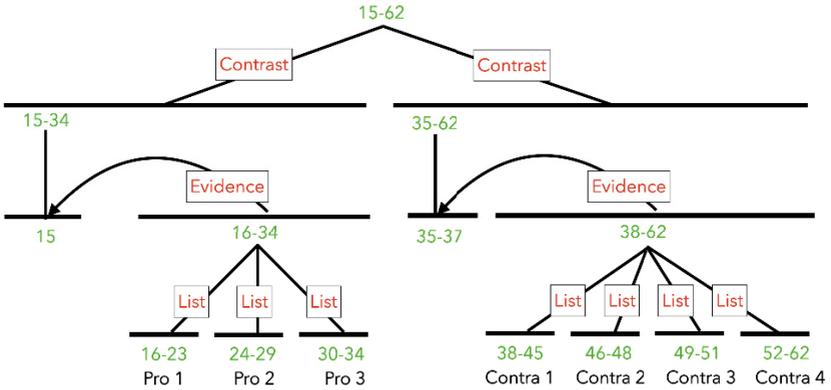
Die Unterschiede zwischen CMN und DEU in der Anordnung der Pro- und Contra-Argumente spiegeln sich auch in den Häufigkeiten der rhetorischen Relationen wider. Dies betrifft vor allem die multinukleare Relation *Contrast*. Wie aus der Datenauswertung der RST-Analyse in Abschnitt 4.1.4 bekannt ist, kommt *Contrast* statistisch signifikant häufiger ($p \approx 0,005$, Fisher-Test) in den DEU-Texten vor als

in den CMN-Texten. Ein wichtiger Grund für dieses Ergebnis ist die große Häufigkeit des Einsatzes des Ping-Pong-Prinzips bei DEU. Denn beim Ping-Pong-Prinzip sind in der Regel mehr Pro- und Contra-Argumente direkt miteinander verbunden als beim Sanduhr-Prinzip, was bedeutet, dass mehr kontrastierende Relationen entstehen. Darüber hinaus hat die Anordnung der Argumente auch einen Einfluss auf die Häufigkeit der multinukleare Relation *List*, denn diese wird meistens als Verbindung zwischen den Pro-Argumenten oder den Contra-Argumenten eingesetzt. Der Zusammenhang zwischen dem Aufbau der Pro- und Contra-Argumente und der rhetorischen Struktur⁷ des Hauptteils wird in Abb. 5.13 visualisiert.

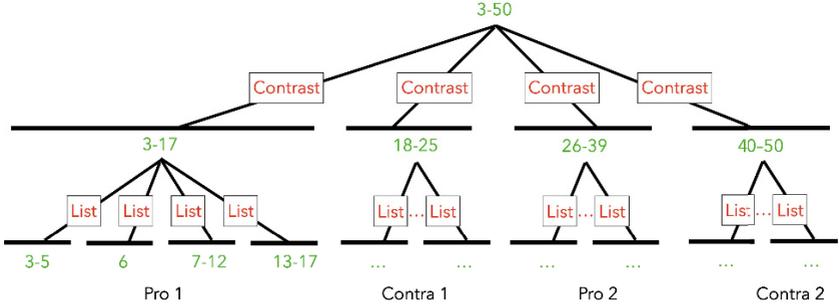
Aus den RST-Bäumen in Abb. 5.13(a) und Abb. 5.13(b) geht hervor, dass die Sanduhr-Struktur zur Verbindung der Pro- und Contra-Argumente auf der Makroebene üblicherweise nur ein *Contrast*-Paar benötigt, während bei der Ping-Pong-Struktur häufig mehrere *Contrast*-Paare gebraucht werden.

Ein weiterer Unterschied zwischen CMN und DEU in der Anordnung der Argumente, der in Abb. 5.12 noch verdeutlicht wird, ist, dass die Argumente von zwei CMN-Texten linear aufgebaut werden, während dies bei keinem der DEU-Texte der Fall ist. Bei näherer Betrachtung der beiden linear gestalteten Texte stellt sich heraus, dass es sich um dieselben zwei CMN-Texte handelt, in denen der Standpunkt des Autors/der Autorin direkt in der Einleitung dargelegt wird. Das Hauptmerkmal der linearen Struktur besteht darin, dass alle von dem Autor/der Autorin aufgeführten Argumente für seine/ihre Position sprechen. Selbst wenn ein widersprüchliches Argument vorgebracht wird, dient es in der Regel nur dazu, den Standpunkt des Autors/der Autorin aus der entgegengesetzten Richtung zu verstärken. Zur Veranschaulichung eines linear aufgebauten Hauptteils wird der Text KobaltCMN020 als Beispiel herangezogen. Aus (94) ist bereits bekannt, dass der Autor/die Autorin dieses Textes die Ansicht vertritt, dass die Jugend heute ein besseres Leben als die früheren Generationen führt, und dass dieser Standpunkt direkt in der Einleitung gezeigt wird. Nun wird am Beispiel von (133) gezeigt, wie die Argumente im Hauptteil linear aufgebaut werden.

⁷Da der originale RST-Baum sehr breit ist, wird hier nur die grundlegende Struktur gezeigt. Die ausführliche RST-Analyse befindet sich unter <https://zenodo.org/record/5731458#.YtqQN-xBy3I> (Letzter Zugriff: 20.07.2022).



(a) RST-Analyse des Sanduhr-Prinzips, Beispiel (131)



(b) RST-Analyse des Ping-Pong-Prinzips, Beispiel (132)

Abb. 5.13: Die rhetorische Struktur des dialektischen Aufbaus von Argumenten nach dem Sanduhr-Prinzip und dem Ping-Pong-Prinzip, am Beispiel von (131) und (132).

(133) 9Die Gründe sind die folgenden.

- | | | |
|--|---|-------|
| <p>10Zuerst müssen die gesellschaftlichen und politischen Elemente berücksichtigt werden. 11Ein Jugendlicher heutzutage genießt eine wesentlich stabilere gesellschaftliche und politische Situation, [...]</p> | } | Arg 1 |
| <p>20Außerdem hat sich nach der Öffnungspolitik die Wirtschaft Chinas rasant entwickelt. 21Die Jugendlichen heute bekommen bessere Nahrungsmittel und Betreuungen. [...] 23Die Jugendlichen stehen heute vor einer vielfältigen und offenen Welt, die mehr Gelegenheit für Studium und Beruf bietet, [...]</p> | } | Arg 2 |
| <p>26Zum Schluss wird heute auf den persönlichen Willen mehr Wert gelegt als zuvor. [...] 34Die Jugendliche kann sich frei entscheiden, welche Stufe des Lernens er schaffen will, [...]</p> | } | Arg 3 |

(KobaltCMN020, EDUs 9-39)

Daraus ist ersichtlich, dass anders als die dialektische Struktur, bei der in der Regel sowohl Pro- als auch Contra-Argumente vorhanden sind, es bei der linearen Struktur grundsätzlich nur Pro-Argumente gibt. Dieses Merkmal wirkt sich auf die Kohäsionsmittel und auch auf die rhetorische Struktur des Hauptteils aus. Sprachlich gesehen werden die linear aufgebauten Argumente statt durch adverbiale Diskursmarker (wie „aber“, „jedoch“ aus (132)) vorwiegend durch additive und/oder aufzählende Diskursmarker (wie „zuerst“ oder „außerdem“) verbunden. Im Hinblick auf die rhetorische Struktur stehen die linear aufgebauten Argumente eher nebeneinander als gegeneinander, so dass sie sich meistens in einer Relation von *List* statt *Contrast* befinden. Abb. 5.14 zeigt die RST-Analyse von (133) und veranschaulicht die rhetorische Struktur⁸ eines linear aufgebauten Hauptteils.

Ein strittiger Punkt bei der Entscheidung zwischen einer linearen oder einer dialektischen Struktur, die in dieser Studie entdeckt wird, besteht in den beiden DEU-Texten, deren stärkster Nukleus in der Einleitung zu finden ist. Während die Autor/-innen der beiden CMN-Texte eine klare Ja- oder Nein-Position zur Themenfrage vertreten, sind die Antworten der beiden DEU-Texte „schwer zu sagen, da es sowohl Vorteile als auch Nachteile gibt“. Anders als der Hauptteil der zwei CMN-Texte, der ausschließlich aus Pro-Argumenten besteht, enthält der Hauptteil der beiden DEU-Texte sowohl Pro- als auch Contra-Argumente, wobei beide Seiten gleich gewichtet sind. So entsteht eine ambivalente Situation: Wird nur die

⁸Die ausführliche RST-Analyse des Texts KobaltCMN020 befindet sich unter <https://zenodo.org/record/5731458#.YtqQN-xBy3I> (Letzter Zugriff: 20.07.2022).

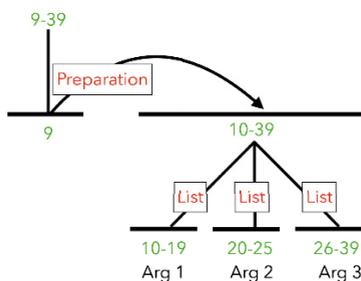


Abb. 5.14: Die rhetorische Struktur eines linear aufgebauten Hauptteils, am Beispiel von (133).

Anordnung der Argumente betrachtet, dann ist der Aufbau des Hauptteils zweifellos dialektisch. Doch wenn auch die Position der Autor/-innen berücksichtigt wird, dann können beide Pro- und Contra-Argumente auch als Argumente, die für den Standpunkt der Autor/-innen sprechen, angesehen werden. Somit ließe sich dann die Struktur des Hauptteils linear verstehen. Diese Studie beschließt, den Aufbau der Argumente dieser beiden DEU-Texte als dialektisch einzuordnen, denn der Fokus liegt hier mehr auf dem Vergleich der Grundstruktur des Hauptteils.

5.2.2.2 Stärke der Argumente

Ein weiterer Aspekt, der bei der Analyse der Anordnung der Argumente nicht außer Acht gelassen werden darf, ist die Stärke der Argumente. Damit die Überzeugungskraft der Argumentation verstärkt wird, schlagen die Lehrwerke und Lernmaterialien allgemein Folgendes vor (s. Abschnitt 2.2.4 und Abb. 2.5). Beim linearen Aufbau: die Argumente sollten von am schwächsten bis am stärksten arrangiert werden. Beim dialektischen Aufbau: nach dem Sanduhr-Prinzip wird zuerst mit dem stärksten Gegenargument begonnen und dann zum schwächsten fortgeschritten. Anschließend werden die Pro-Argumente von am schwächsten bis zum am stärksten dargelegt. Nach dem Ping-pong-Prinzip sollte das wichtigste Argument zuletzt dargelegt werden. Kurz gesagt: Je wichtiger ein Argument für die Unterstützung der Ansicht des Autors/der Autorin ist, desto später sollte es aufgeführt werden. Um die Stärke der in den Texten der vorliegenden Studie dargestellten Argumente zu überprüfen und zu vergleichen, werden vor allem zwei Punkte analysiert: a) Beginnt die Argumentation der dialektisch aufgebauten Texte wie vorgeschlagen mit einem Gegenargument? und b) werden die Argumente nach ihrer Wichtigkeit

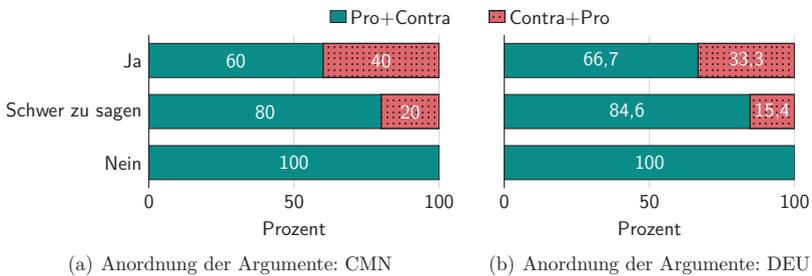


Abb. 5.15: Fängt die Argumentation mit einem Pro- oder Contra-Argument an? Pro-Argumente sind die Argumente für die These, dass es der Jugend heute besser geht, und Contra-Argumente sind die Argumente dagegen.

geordnet?

Bei der Beantwortung der ersten Frage muss die Position der Autor/-innen zu der Themenstellung „Geht es der Jugend heute besser als früher?“ in Betracht gezogen werden, denn ob ein Argument ein Gegenargument ist, hängt von der Sichtweise des Autors/der Autorin ab. Wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, werden Pro- und Contra-Argumente in dieser Studie gesondert definiert: Pro-Argumente stehen für Argumente, die für die heutige Jugend sprechen, und Contra-Argumente bezeichnen Argumente, die gegen die heutige Jugend (für frühere Generationen) gerichtet sind. Ausgehend von den Ansichten der Autor/-innen zeigt Abb. 5.15, bei wie vielen der 38 dialektisch aufgebauten Texte die Argumentation mit einem Argument beginnt, das sich gegen die Ansicht des Autors/der Autorin stellt.

Daran ist klar zu sehen: a) In den Fällen, in denen der Standpunkt der Autor/-innen „Ja“ (Pro) ist, fangen 60% der CMN-Texte und 66,7% der DEU-Texte die Argumentation trotzdem mit einem Pro-Argument an. Tatsächlich entsprechen nur 40% der CMN-Texte und 33,3% der DEU-Texte der Empfehlung der Lehrwerke und beginnen mit einem Contra-Argument. b) In den Fällen, in denen die Antwort der Autor/-innen „Nein“ (Contra) ist, stimmen alle CMN- und DEU-Texte mit den Vorschlägen der Lehrwerke überein, d. h., sie fangen alle mit einem Pro-Argument an. c) In den Fällen, in denen die Autor/-innen die Themenstellung mit „schwer zu sagen“ beantworten, entscheiden sich 80% der CMN und 84,6% der DEU dafür, die Argumentation mit einem Pro-Argument zu beginnen, während sich nur 20% der CMN und 15,4% der DEU für einen Start mit einem Contra-Argument entscheiden. Alles in allem lässt sich sagen, dass - unabhängig von den Positionen der Autor/-

innen - der Beginn der Argumentation mit einem Pro-Argument sowohl bei CMN als auch bei DEU die überwältigende Mehrheit darstellt. Denn die große Mehrheit der Texte beginnt mit einem Argument für eine bessere Situation der heutigen Jugend. Zu den Gründen für dieses Phänomen sollten noch weitere Untersuchungen auf der Grundlage einer größeren Datenmenge und aus verschiedenen Perspektiven, wie z. B. didaktisch, psychologisch oder kognitiv, durchgeführt werden. Werden allein die Ergebnisse der vorliegenden Studie betrachtet, so scheint es, dass die meisten Autor/-innen die Stärke der Argumente nicht bewusst in Erwägung ziehen, sondern eher aus Gewohnheit sich zuerst mit den Vorteilen der heutigen Jugend und dann mit den Nachteilen auseinandersetzen.

Bezüglich der zweiten Frage stützt sich diese Studie im Wesentlichen auf die sprachlichen Mittel zwischen Argumenten, um zu identifizieren, ob die Argumente nach ihrer Wichtigkeit angeordnet werden. Ohne explizite Ausdrücke als Hilfsmittel ist es ansonsten schwierig, als Leser/-in die Wichtigkeit der Argumente zu beurteilen, weil die Gefahr einer Fehl- oder Überinterpretation besteht.

Das Ergebnis deutet darauf hin, dass von den 40 Texten nur in einem DEU-Text und drei CMN-Texten explizite Ausdrücke, die auf eine gewisse Wichtigkeit eines Arguments hinweisen, verwendet werden. Diese sind:

- (134) [...] ²³Also geht es den Jugendlichen dieser Generation, auf den Aspekt der Bildung bezogen, besser als früheren Generationen. ²⁴Zudem genießt diese Generation viele Annehmlichkeiten, [...] ⁵²Ein überaus wichtiger Punkt, in dem sich Jugendliche dieser Generation sehr glücklich schätzen können, ist die medizinische Versorgung. (KobaltDEU021, EDU 4-66)
- (135) ⁷Wegen der raschen Wirtschaftsentwicklung genießt die Jugend eine höhere Lebensqualität. [...] ¹⁵Außerdem haben die Jugendlichen heute eine bessere Ausbildung. [...] ¹⁸Was ich am wichtigsten finde, ist, dass die junge Generation zahlreiche Informationen auf vielfältige Weise erhalten kann. [...] (KobaltCMN001, EDUs 7-22)
- (136) ²³Die Jugend heute ist eine kreative und energische Generation. [...] ³⁰Wichtiger ist, dass mit der Entwicklung der Bildung viele junge Leute die Chance bekommen, ein Studium zu machen, [...] ³⁶Als das wichtigste Argument, das für die Jugend heute gilt, nennt man, dass junge Leute die neuen Dinge schneller lernen können [...] (KobaltCMN007, EDUs 23-44)
- (137) ²⁶Erstens sind die Jugendlichen jung und energisch. [...] ³⁰Zweitens machten

frühere Generationen auch Fehler. [...] ³⁵Drittens ist wohl der wichtigste Grund, dass die Jugendlichen formbar sind [...]

(KobaltCMN017, EDUs 26-38)

Abgesehen von diesen vier Fällen werden alle übrigen Argumente dieser Studie ohne jegliche Priorität aufgezählt, aufgelistet und/oder gegenübergestellt. Für diese Vorgehensweise ist (138) ein Beispiel:

- (138) ⁴Primär muss man feststellen, dass die Kinder bzw. Jugendlichen heutzutage keinen Krieg mehr im Heimatland miterleben müssen [...] ⁸Des Weiteren haben Kinder der heutigen Generation auch den Vorteil, Zugang zu einer Vielfalt an Medien zu haben. [...] ¹⁵Der Zugang zu sozialen Netzwerken kann jedoch auch als Nachteil für die Kinder bzw. Jugendlichen gesehen werden. [...] ²¹Ein weiterer Nachteil für die heutigen Generationen ist, dass sie meistens nicht mehr so naturbezogen aufwachsen [...] ²⁴Wenn Kinder sich stets im Internet aufhalten, kann es außerdem dazu führen, dass sie in ihre eigene kleine Welt abrutschen [...] ³³Jedoch hat das Internet auch Vorteile für die jetzige Generation. [...] ³⁹Ein weiterer Aspekt, der dafür spricht, dass es der heutigen Jugend besser geht als früheren Generationen, ist, dass die Gymnasien boomen [...]. (KobaltDEU009, EDUs 4-53)

Mehr zur sprachlichen Verbindung von Argumenten wird in Abschnitt 5.2.3 dargestellt. Zusammenfassend lässt sich jedoch zunächst sagen, dass die meisten Autor/-innen dieser Studie nicht sonderlich (zumindest nicht explizit) auf die Anordnung der Argumente nach ihrer Wichtigkeit achten. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass diesem Aspekt wohl im Schreibunterricht nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird. Zudem kann der Grund auch an der Beschränkung der Schreibzeit liegen, durch die die Autor/-innen kaum Zeit haben, die Argumente vor dem Schreiben nach ihrer Wichtigkeit vorzubereiten und zu ordnen, sondern eher die Argumente direkt aufschreiben, die ihnen gerade einfallen.

5.2.3 Sprachliche Mittel zur Verbindung von Argumenten

Das sprachliche Mittel zur Verbindung der Argumenten ist auch ein Aspekt, der die von Autor/-innen im Hauptteil eingesetzte Argumentationsstrategie widerspiegeln kann. Eine eingehende Analyse der Texte zeigt, dass es sowohl Mittel gibt, die von den beiden Gruppen gebraucht werden, als auch solche, die ausschließlich

bei CMN oder DEU zu finden sind. Bevor aber darauf genauer eingegangen wird, wird zunächst eine Studie von Breindl (2016) vorgestellt, in der die Gebrauchsunterschiede von Konnektoren in den vier Subkorpora⁹ (DEU, CMN, SWE und BEL) des Kobalt-DaF-Korpus untersucht wurden.

5.2.3.1 Vorkenntnisse

Von Breindl (2016) werden alle in den Subkorpora verwendeten Konnektoren auf der Ebene der Zielhypothese I (s. Abschnitt 3.1, Seite 63) quantitativ erfasst und nach syntaktischer und semantischer Klasse bestimmt. Zu den syntaktischen Subklassen gehören hier a) subordinierende Verknüpfung (Subjunktionen und Infinitiveinleiter), b) Konjunktionen und c) Adverbkonnektoren. Nach der semantischen Klasse gliedern sich die Konnektoren in additive, adversative, kausale, temporale Konnektoren usw. Die wichtigsten Befunde sind zum Beispiel:

- DEU verknüpfen im Vergleich zu den drei Lernergruppen deutlich häufiger explizit oder mit nicht-konnektoralen sprachlichen Mitteln (z. B. Präpositionen), auch wenn sie semantisch unnötig sind. Bei den kausalen und konsekutiven Verknüpfungen fällt die Explizitheit der deutschen Autor/-innen gegenüber den Lerner/-innen besonders ins Auge. Diese nicht unbedingt notwendige, aber leserfreundliche Explizitheit der DEU ist demnach ein stilistisches Spezifikum der DEU-Texte.
- Wie in Abb. 5.16(a) zu erkennen ist, verwenden die L1-Sprecher/-innen bis zu drei Mal so häufig Adverbkonnektoren wie die Lerner/-innen. Bei den Subklassen *Subjunktionen* und *Konjunktionen* sind die chinesischen Deutschlerner/-innen unter allen Lernergruppen den L1-Sprecher/-innen am ähnlichsten.
- In Bezug auf die semantische Klasse sind additive und adversative Konnektoren in den Korpusdaten am stärksten vertreten. Dabei stehen additive Konnektoren an allererster Stelle und werden bei allen vier Subkorpora am häufigsten gebraucht.
- Die lexikalische Variation innerhalb einer semantischen Klasse ist bei den Lerner/-innen deutlich geringer. Die L1-Sprecher/-innen verwenden vor allem

⁹Siehe die Vorstellung des Kobalt-DaF-Korpus in Abschnitt 3.1. SWE und BEL stehen jeweils für schwedische und weißrussische Deutschlerner/-innen.

lexikalisch stärker differenzierte adversative Konnektoren, während *aber* deutlich häufiger in den drei Lernergruppen (insbesondere bei BEL) vorkommt (Abb. 5.16(b)). Die lexikalische Vielfalt der additiven Konnektoren bei CMN und DEU ist höher als bei SWE und BEL.

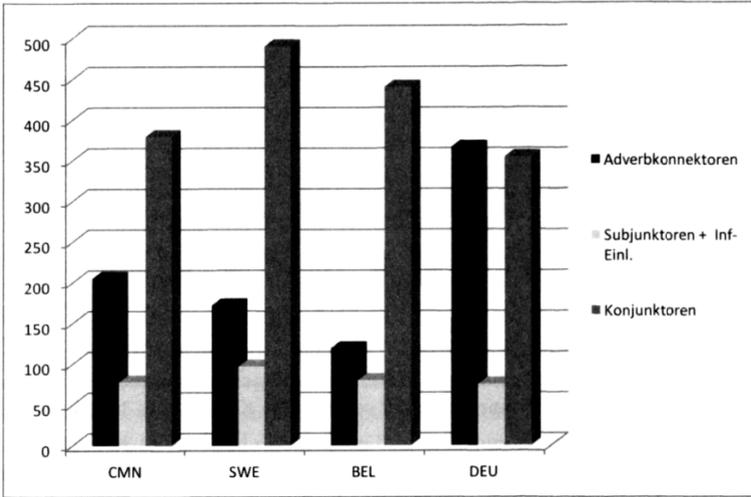
Die Ergebnisse der Studie von Breindl (2016) bilden eine solide Grundlage für die nachstehenden Analysen und beantworten bereits viele relevante Fragen zur Verwendung sprachlicher Mittel bei CMN und DEU. Ausgehend von diesen Vorkenntnissen konzentriert sich der vorliegende Abschnitt speziell auf die sprachlichen Mittel, die im Rigster der Verbindung von Argumenten verwendet wurden. Bezüglich der Vorgehensweise sind noch drei Punkte hervorzuheben:

a) Sprachliches Mittel ist hier nicht nur auf Konnektoren beschränkt, sondern bezieht sich auf alle möglichen Mittel, die in den CMN- und DEU-Texten für die Verbindung der Pro- und/oder Contra-Argumente zu finden sind. Neben Konnektoren werden auch phrasale und satzartige Verknüpfungen analysiert.

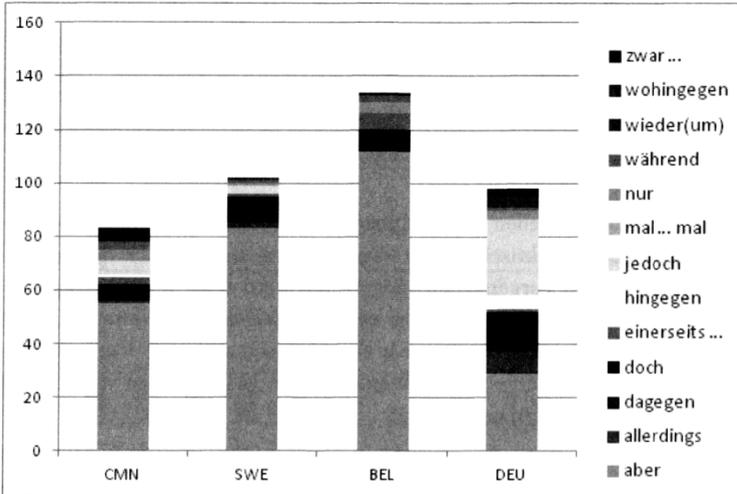
b) Da der Schwerpunkt auf den sprachlichen Mitteln zur Verbindung von unterschiedlichen Argumenten liegt, werden hier nur die für die Verknüpfung von parallelen/kontrastierenden Argumenten eingesetzten sprachlichen Mittel berücksichtigt. Diejenigen, die innerhalb eines Arguments vorkommen (z. B. zur Verbindung von parallelen Beispielen) oder andere Funktionen übernehmen (z. B. zur Verbindung von kausalen Relationen), sind zwar ebenfalls sehr interessant, werden aber nicht in Betracht gezogen.

c) Im Hinblick auf die syntaktische Klasse der Konnektoren wird hier ausschließlich die Adverbkonnektoren analysiert. Andere Subklassen wie subordinierende Konjunktionen (z. B. *obwohl*; *während*; *weil*) oder koordinierende Konjunktionen (z. B. *oder*, *sondern*, *und*), werden hier nicht berücksichtigt. Der Grund dafür ist zunächst einmal, dass bereits aus Breindls Studie bekannt ist, dass zwischen CMN und DEU bezüglich der anderen syntaktischen Subklassen kaum ein Unterschied besteht, aber doch ein großer Unterschied bei Adverbkonnektoren vorhanden ist. Zweitens verbinden Konjunktionen in der Regel intra-sententiale Strukturen. Allerdings befinden sich unterschiedliche Argumente bei CMN und DEU in verschiedenen Sätzen oder in viel größeren Segmenten (wie beispielsweise in Abb. 5.13), so dass es bei CMN und DEU kaum einen Fall gibt, in denen Pro und Contra-Argumente direkt durch Konjunktionen verbunden werden.¹⁰ Im Vergleich zu solchen Konjunktionen

¹⁰Es gibt aber tatsächlich Fälle, in denen mittels Konjunktionen beispielsweise eine Übergangs-



(a) Verteilung der Konnectoren auf syntaktische Klassen



(b) Lexikalische Präferenzen für Adversativität

Abb. 5.16: Wichtige Befunde der Studie von (Breindl, 2016: 49-55) zu Gebrauchsunterschieden zwischen den Lerner/-innen und den L1-Sprecher/-innen des Kobalt-DaF-Korpus. CMN, SWE und BEL sind jeweils die Abkürzungen für chinesische, schwedische und weißrussische Deutschlerner/-innen. DEU steht für deutsche L1-Sprecher/-innen.

können Adverbkonnectoren jedoch Diskurseinheiten unterschiedlicher Größe miteinander verbinden (Biber et al., 1999), was dazu führt, dass Adverbkonnectoren gegenüber den anderen syntaktischen Konnectorsubklassen erheblich häufiger zur Verbindung von unterschiedlichen Argumenten verwendet werden.

Als nächstes werden alle sprachlichen Verknüpfungen, die CMN und DEU für die Verbindung von Pro- und Contra-Argumenten verwenden, kategorisiert und im Detail analysiert.

5.2.3.2 Adverbkonnectoren

Ein sprachliches Mittel zur Verknüpfung von Argumenten, das sowohl bei den chinesischen Deutschler/-innen als auch bei den deutschen L1-Sprecher/-innen sehr häufig Anwendung findet, sind Adverbkonnectoren¹¹. Je nach der semantischen Relation zwischen den von ihnen verbundenen Ausdrücken können Adverbkonnectoren in kausale Adverbkonnectoren, adversative Adverbkonnectoren, additive Adverbkonnectoren, temporale Adverbkonnectoren usw. eingeteilt werden (Breindl et al., 2014). Darunter sind vor allem additive und adversative Adverbkonnectoren für die Verbindung von Argumenten am relevantesten. Denn die Pro- und Contra-Argumente in den CMN- und DEU-Texten stehen laut der RST-Analyse entweder in einer rhetorischen Relation von *List* oder in *Contrast* zueinander, was bedeutet, dass sie durch Adverbkonnectoren der semantischen Subklassen von Additivität (139) oder Adversativität (140) signalisiert und verknüpft werden können (Breindl et al., 2014; Breindl, 2016).

(139) 20Erstens bekommt man heute mehr Informationen als früher [...] 25Zweitens ist die Jugend heute wegen neuer Lebensformen eifriger [...] 27Drittens nimmt die Jugend mehr Kontakt mit der Außenwelt beim Reisen und Studieren auf.
[...] (KobaltCMN006, EDUs 20-32)

(140) [...] 8Die Nachkriegsgenerationen mussten ein völlig zerstörtes Deutschland wieder aufbauen, [...] 11Doch auch meine Generation hat mit Problemen zu

aussage zur Verknüpfung von Argumenten konstruiert wird. z. B: *Während die Entwicklung viele Vorteile für die gegenwärtige Jugend bietet, bringt sie jedoch viele Probleme mit sich* (KobaltCMN001). Dies wird in den Abschnitten 5.2.3.3 und 5.2.3.4 im Detail behandelt.

¹¹ Adverbkonnectoren (andere Termini: Konjunktionaladverbien, Konnektivpartikel, Parakonjunktion (Breindl, 2016)) sind Adverbien, die die Rolle einer koordinierenden Konjunktion übernehmen können (Pasch et al., 2009). Eine Liste von deutschen Adverbkonnectoren findet sich im *Handbuch der deutschen Konnectoren* (Breindl et al., 2014: 550-557).

	CMN	DEU	Summe
additiv	66	64	130
adversativ	23	48	72

Tab. 5.1: Anzahl der jeweils von CMN und DEU für die Verbindung von Argumenten eingesetzten additiven und adversativen¹² Adverbkonnektoren.

kämpfen. ¹²Freiräume, um sich politisch oder kreativ auszuleben, sind kaum noch zu finden ¹³oder schwer zu erkämpfen. [...]

(KobaltDEU013, EDUs 5-24)

Um den Einsatz von Adverbkonnektoren bei CMN und DEU besser zu vergleichen, wird eine statistische Untersuchung durchgeführt. Alle additiven und adversativen Adverbkonnektoren, die zur Verbindung der in den Hauptteilen der 40 Texten vorkommenden Argumente dienen, werden markiert und statistisch ausgewertet.

Die statistischen Ergebnisse lassen sich in Tab. 5.1 einsehen. Hierbei wird die Gesamtzahl der eingesetzten Adverbkonnektoren anhand ihrer semantischen Funktion, entweder additiv oder adversativ, gezählt. Zunächst ist zu erkennen, dass additive Adverbkonnektoren insgesamt häufiger vorkommen als adversative Adverbkonnektoren. Dieses Phänomen lässt sich durch die höhere Häufigkeit von *List* im Hauptteil als *Contrast* (s. Abb. 4.10) gut erklären. Mit anderen Worten: Da es insgesamt mehr parallele als kontrastive Argumente gibt, ist es nicht überraschend, dass mehr additive als adversative Adverbkonnektoren eingesetzt werden. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit dem Befund von Breindl (2016), dass die semantische Konnektorklasse Additivität unter allen Subklassen (inkl. Adversativität) am stärksten vertreten ist.

Eine weitere Entdeckung, die aus dieser Tabelle abgelesen werden kann, ist, dass es keinen nennenswerten Unterschied zwischen CMN und DEU in der Häufigkeit der additiven Adverbkonnektoren gibt. Allerdings sind bei CMN deutlich weniger adversative Adverbkonnektoren zu finden als bei DEU. Der Grund für die „fehlenden“ adversativen Konnektoren bei CMN liegt zunächst in den unterschiedlichen Anordnungsarten von Argumenten zwischen CMN und DEU (s. Abb. 5.12 und 5.13): Während die DEU-Texte überwiegend dem Ping-Pong-Prinzip folgen, werden fast alle CMN-Texte nach dem Sanduhr-Prinzip aufgebaut. Das heißt, dass es deutlich weniger kontrastierende Relationen bei CMN gibt als bei DEU. Zum zweiten liegt dies daran, dass einige der kontrastierenden Relationen von CMN durch

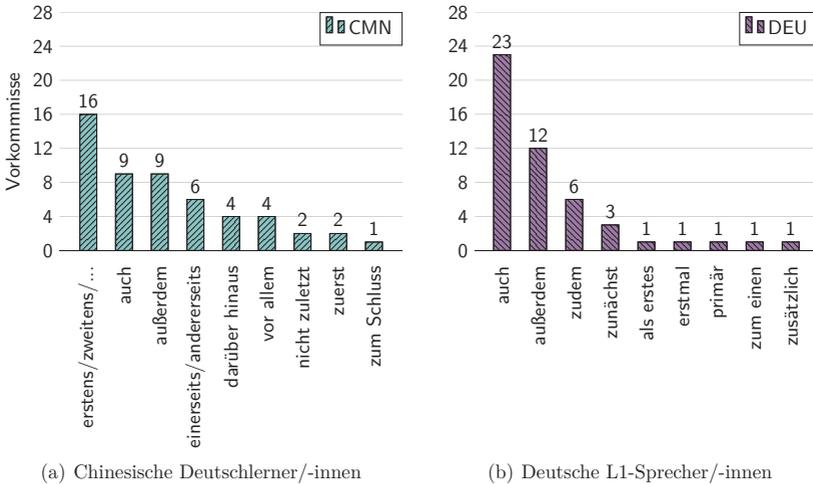


Abb. 5.17: Verteilung der jeweils in den CMN- und DEU-Texten eingesetzten additiven Adverbkonnectoren zur Verknüpfung von Argumenten

andere Sprachliche Mittel ohne den Gebrauch von adversativen Adverbkonnectoren realisiert werden, z. B. (141) und (142), was allerdings bei DEU sehr selten der Fall ist. Auf diesen Punkt wird später bei der Darstellung anderer sprachlicher Mittel nochmal zurückgekommen.

(141) ²³Die Entwicklung der Gesellschaft bringt nicht nur Vorteile für die Jugend mit sich. ²⁴Es gibt auch etwas Negatives.

(KobaltCMN013, EDUs 23-24)

(142) ⁸Manche sagen „Ja, natürlich!“ [...] ²⁴Manche sagen „Nein!“ [...]

(KobaltCMN014, EDU 8 & 24)

Lexikalische Präferenzen für additive Adverbkonnectoren

Welche additive Adverbkonnectoren werden von CMN und DEU zur Verbindung von parallelen Argumenten gebraucht? Gibt es Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede? Die Antworten darauf zeigt Abb. 5.17.

Es zeigt sich zunächst, dass sich CMN und DEU bezüglich der meistgebrauchten additiven Adverbkonnectoren unterscheiden. Während *erstens*, *zweiten* und *drittens* von CMN am häufigsten verwendet werden, kommen solche Ordinalzahlen bei

DEU überhaupt nicht vor. Stattdessen ist *auch* bei DEU am stärksten vertreten. Darüber hinaus lässt sich in Abb. 5.17 ebenfalls erkennen, dass es außer *auch* und *außerdem* keine weitere Überschneidungen zwischen den von CMN und DEU eingesetzten additiven Adverbkonnektoren gibt. Beispielsweise sind *zusätzlich*, *primär*, *zudem* nur in den DEU-Texten zu finden. Hingegen erscheinen *darüber hinaus*, *nicht zuletzt*, *zum Schluss* nur in den CMN-Texten. Hinsichtlich der lexikalischen Vielfalt bei den additiven Adverbkonnektoren unterscheiden sich CMN und DEU nicht besonders. Sowohl bei CMN als auch bei DEU werden unterschiedliche Ausdrücke gefunden. Dieser Befund wird auch in Breindl (2016) nachgewiesen, was zeigt, dass die lexikalische Vielfalt der additiven Konnektoren in den CMN- und DEU-Texten sehr nahe beieinander liegt und sich viel besser darstellt als in den SWE- und BEL-Texten.

Eine weitere Beobachtung ist, dass zwei Adverbkonnektoren von den chinesischen Deutschlerner/-innen falsch gebraucht werden. Hierbei handelt es sich nicht um einen syntaktischen, sondern um einen semantischen Fehlgebrauch. Der erste Adverbkonnektor ist „vor allem“. Dem Duden¹³ zufolge bedeutet *vor allem* „hauptsächlich, besonders“. Ein Anwendungsbeispiel, das in DWDS¹⁴ gezeigt wird, ist: „Ich mag Weihnachten, vor allem aber die Atmosphäre vor dem Fest (Leipziger Volkszeitung, 28.11.2009)“. Jedoch weisen die CMN-Texte einige Fälle auf, in denen *vor allem* als aufzählende Adverbkonnektor wie *zuerst* eingesetzt wird. Dies ist beispielsweise in (143) der Fall.

- (143) ₃Viele sehen die negative Seiten der Lebenslage unserer Jugend. ₄Vor allem stehen sie unter der Kontrolle des Internets.[...] ₁₀Auch ist die Jugend heute erfolgsorientierter [...]
- (KobaltCMN006, EDUs 3-17)

In diesem Beispiel sind die beiden großen Segmente 4-9 und 10-17 zwei Contra-Argumente, die die Schwäche der heutigen Jugend darstellen. Bei der Auflistung des ersten Arguments wird der Adverbkonnektor *vor allem* eingesetzt, wobei tatsächlich *zuerst/zunächst/...* gemeint ist. Dieser Fehlgebrauch mag darauf zurückzuführen sein, dass *vor allem* im Chinesischen wörtlich als 首先 übersetzt wird, was auch *zuerst* bedeutet.

Der zweite von CMN fehlgebrauchte Adverbkonnektor, oder genauer gesagt,

¹³Duden Online Wörterbuch: https://www.duden.de/rechtschreibung/vor_allem (Letzter Zugriff: 9. Oktober 2023)

¹⁴DWDS steht für Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: <https://www.dwds.de/wb/vor%20allem> (Letzter Zugriff: 9. Oktober 2023)

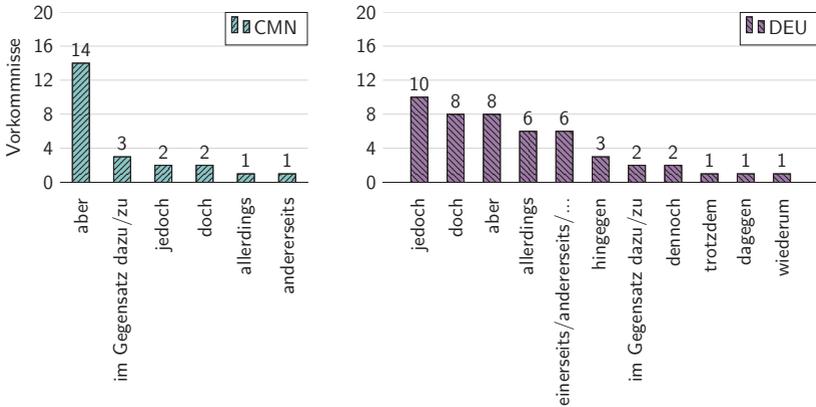
eine Kette von Adverbkonnektoren, ist *einerseits... andererseits...* sowie die Variante *auf der einen Seite... auf der anderen Seite...*. Die Daten dieser Studie zeigen, dass *einerseits...andererseits...* und *auf der einen Seite...auf der anderen Seite...* tatsächlich nur in den L1-Texten als adversative Adverbkonnektoren erscheinen (darauf wird gleich näher eingegangen). Dem Duden¹⁵ zufolge wird *einerseits...andererseits...* eingesetzt, um „gleichrangige Sätze, die einen inhaltlichen Gegensatz ausdrücken“ zu verbinden. Allerdings wird diese Konstruktion in den CMN-Texten nicht nur als adversativer Adverbkonnektor, sondern auch als additiver Adverbkonnektor gebraucht. Beispiel (144) zeigt ein Fall des Fehlgebrauches.

- (144) ³⁵Obwohl die Jugend heute in China mehr konkurrenzfähiger und charakteristischer ist, ³⁶halten viele andere die Jugend noch für schlechter [...]. ³⁸Auf der einen Seite ist die Jugend im Alltagsleben zu unselbstständig. [...] ⁴⁶Auf der anderen Seite sind manche Jugendliche heute zu verschwenderisch und zu charakteristisch. [...]
- (KobaltCMN010, EDUs 35-48)

In diesem Beispiel zählen die EDUs 38-45 und 46-48 zu den Contra-Argumenten. Diese Segmente argumentieren aus verschiedenen Perspektiven, dass die heutige Jugend schlechter ist als frühere Generationen (zu unselbständig, zu verschwenderisch und zu charakteristisch). Hinsichtlich der rhetorischen Relation stehen diese Argumente in einer Beziehung von *List* statt *Contrast*. Somit sind die Adverbkonnektoren *auf der einen Seite...auf der anderen Seite...*, die von L1-Sprecher/-innen ausschließlich im Kontext einer kontrasierenden Beziehung verwendet werden, hier nicht besonders geeignet. Dieser Fehlgebrauch lässt sich wieder auf den L1-Transfer der CMN zurückführen, denn die den Adverbkonnektoren *einerseits...andererseits...* (*auf der einen Seite...auf der anderen Seite...*) entsprechende chinesische Konnexion 一方面...(另)一方面... kann in der chinesischen Sprache sowohl Additivität als auch Adversativität präsentieren (Wan et al., 2022).

Es ist hier auch notwendig anzumerken, dass der Fehlgebrauch von *vor allem* und *einerseits...andererseits...* (*auf der einen Seite...auf der anderen Seite*) nicht ein individueller Fall ist, sondern an mehreren Stellen der CMN-Texte auftritt.

¹⁵Die Verwendung der Konjunktion „einerseits-andererseits“: <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/einerseits-andererseits> (Letzter Zugriff: 9. Oktober 2023).



(a) Chinesische Deutschlerner/-innen

(b) Deutsche L1-Sprecher/-innen

Abb. 5.18: Verteilung der jeweils in den CMN- und DEU-Texten eingesetzten adversativen Adverbkonnectoren zur Verknüpfung von Argumenten

Lexikalische Präferenzen für adversative Adverbkonnectoren

Nun wird der Fokus auf die adversativen Adverbkonnectoren gelegt. Die Vergleichsergebnisse der lexikalischen Präferenzen für adversative Adverbkonnectoren von CMN und DEU sind in Abb. 5.18 dargestellt.

Daraus wird deutlich, dass im Vergleich zu den L1-Sprech/-innen die chinesischen Deutschlerner/-innen eine geringere lexikalische Vielfalt bei den adversativen Adverbkonnectoren aufweisen. Alle Adverbkonnectoren, die von CMN zur Verbindung von kontrastierenden Argumenten eingesetzt werden (*aber*, *im Gegensatz dazu/zu...*, *jedoch*, *doch*, *allerdings* und *andererseits*) kommen auch in den DEU-Texten vor. Viele von DEU verwendete adversative Adverbkonnectoren (*hingegen*, *dennoch*, *trotzdem*, *dagegen* und *widerum*) sind jedoch nicht in den CMN-Texten zu finden. Zudem lässt sich an Abb. 5.18 erkennen, dass *aber* der meistgebrauchte adversative Adverbkonnetektor bei CMN ist und weit häufiger zum Einsatz kommt als die anderen Adverbkonnectoren. Hingegen ist die Verwendung von *aber* bei DEU nicht so stark ausgeprägt wie bei CMN.

Diese Ergebnisse decken sich vollständig mit den Befunden in Breindl (2016) zu adversativen Konnectoren aller syntaktischer Subklassen (Abb. 5.16(b)). Demnach verwenden DEU lexikalisch stärker differenzierte adversative Konnectoren, wäh-

rend *aber* deutlich häufiger in den Lernertexten (inkl. CMN) vorkommt als in den DEU-Texten. Der Grund für dieses Ergebnis liegt zunächst daran, dass, wie bereits dargestellt, es in den CMN-Texten generell weniger kontrastive Relationen als in den DEU-Texten gibt und dass bei CMN auch andere sprachliche Mittel zur Verbindung von kontrastierenden Argumenten vorhanden sind, ohne dass adversative Adverbkonnectoren gebraucht werden. Darüber hinaus ist mangelnde lexikalische Vielfalt ein im Allgemeinen weit verbreitetes Phänomen in der Lernaltersprache (Kovač, 2020; Castañeda-Jiménez und Jarvis, 2013; Breindl, 2016; Nasseri und Thompson, 2021).

Ein genauerer Blick auf die Verwendung von *aber* bestätigt auch ein weiteres Ergebnis von Breindl (2016), und zwar, dass die chinesischen Deutschlerner/-innen (und auch die anderen Lernergruppen) *aber* eher satzinitial vor vollständigen Sätzen verwenden (145), während L1-Sprecher/-innen *aber* häufiger topologisch integriert (Mittelfeld oder Nacherstposition) positionieren (146). Die von Breindl (2016) angegebene Erklärung dafür ist die Umgangssprachlichkeit der Lernaltersprache. Zusätzlich dazu kann dieses Phänomen auch mit der L1-Gewohnheit in Verbindung stehen denn die mit *aber* entsprechenden chinesischen Konnectiven 但是, 可是, 不过 und 然而 werden alle als „adverbial backward-linking elements“ klassifiziert und können nur am Satzbeginn positioniert werden (Li und Thompson, 1989; Wang und Tsai, 2007).

- (145) ¹⁸Aber mit dem breiteren Horizont verringert sich auch die Konzentration auf einen bestimmten Bereich. (KobaltCMN021, EDU 27)
- (146) ²⁷Das Leben in einer Großfamilie hatte aber auch Vorteile. (KobaltDEU005, EDU 18)

Zusätzlich zu den obengenannten Beobachtungen zeigt Abb. 5.18 auch, dass *einerseits...andererseits...* sowie *auf der einen Seite...auf der anderen Seite...* von DEU ausschließlich im kontrastiven Kontext verwendet (147) werden. Im Vergleich dazu kommt *andererseits* als ein adversativer Adverbkonnecter nur in einem einzigen CMN-Text zum Einsatz. In den übrigen Anwendungsfällen bei CMN werden diese Konnectorenpaare alle als additive Adverbkonnectoren fehlgebraucht (144).

- (147) ³Auf der einen Seite haben wir es als Jugendliche in Deutschland leicht zu überleben. [...] ⁸Auf der anderen Seite sind wir einer größeren Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt ausgesetzt als unsere Vätergeneration. (KobaltDEU018, EDUs 3-19)

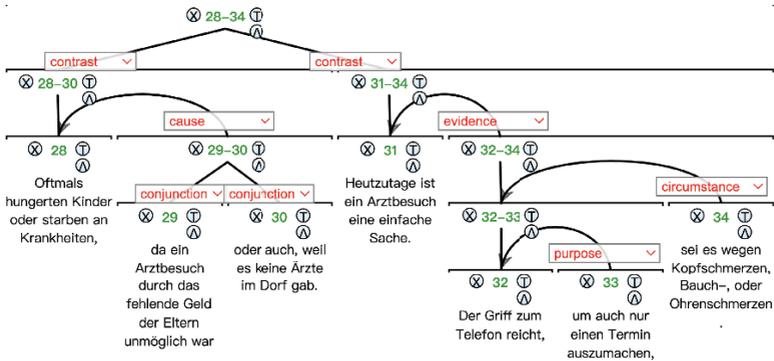


Abb. 5.19: RST-Analyse von Beispiel (148)

*Temporale Adverbien

Neben den oben genannten additiven und adversativen Adverbkonnectoren gibt außerdem auch einige temporale Adverbien (jedoch nicht unbedingt Adverbkonnectoren), die sowohl bei CMN als auch bei DEU zur Verbindung von Argumenten beitragen. Diese sind: *damals*, *früher*, *zuvor*, *heutzutage* und *jetzt*. Diese Adverbien werden häufig beim Vergleich verschiedener Generationen verwendet und stellen eine Relation von *Contrast* zwischen den heutigen und früheren Situationen dar. Ein Beispiel dazu zeigen (148) und Abb. 5.19.

- (148) ²⁸Oftmals hungerten Kinder oder starben an Krankheiten, [...] ³¹Heutzutage ist ein Arztbesuch eine einfache Sache. [...] (KobaltDEU007, EDUs 28-34)

5.2.3.3 Phrasale Verknüpfungen

Zur Verknüpfung von unterschiedlichen Argumenten werden von CMN und DEU auch phrasale Mittel verwendet, die zwar nicht zu Konnectoren gehören, aber tatsächlich auch rhetorische Relationen signalisieren können. In der PDTB (*The Penn Discourse Treebank*) (Prasad et al., 2008) werden solche sprachliche Mittel als *alternative lexicalization* (AltLex) bezeichnet. In der Terminologie von Danlos et al. (2018)¹⁶ werden sie *secondary connectives* oder *free connecting phrases* genannt.

¹⁶Nach (Danlos et al., 2018: 53-54) können sprachliche Mittel zur Diskursstrukturierung in drei Gruppen eingeteilt werden, nämlich *primary connectives*, *secondary connectives* und *free connectives*.

Egal, wie der Name lautet, ist es interessant festzustellen, dass sprachliche Mittel dieser Art tatsächlich oftmals bei CMN und DEU vorkommen. Phrasen wie *ein weiterer Vorteil* (KobaltDEU014), *ein weiterer Aspekt* (KobaltDEU009), *ein weiterer Grund* (KobaltDEU015), *das andere Problem* (KobaltCMN012), *was noch wichtig zu erwähnen ist* (KobaltCMN012), *ein dritter Grund* (KobaltCMN017), *die zweite Frage* (KobaltDEU010) usw. sind sowohl in den CMN-Texten als auch in den DEU-Texten zu finden. Sie signalisieren meistens eine rhetorische Relation von *List* und kommen üblicherweise in Kombination mit anderen additiven Adverbkonnectoren vor, um parallele Argumente zu verbinden (149).

- (149) ¹⁰Auch wird heutigen Generationen mehr Bildung geboten, [...] ¹⁹Die Generationen aus früheren Zeiten haben auch sehr zwischen männlichen und weiblichen Individuen unterschieden. [...] ³⁰Zusätzlich waren die Eltern früher strenger als die heutigen, [...] ⁴⁰Ein weiterer Faktor, der für eine bessere Situation der heutigen Jugend spricht, ist die Tatsache, dass wir heutzutage aufgrund der Globalisierung in der gesamten Welt viel vernetzter sind. [...] (KobaltDEU012, EDUs 10-54)

5.2.3.4 Satzartige Verknüpfungen

Eine tiefgreifende qualitative Untersuchung der CMN- und DEU-Texte zeigt, dass auch satzartige Verknüpfungen rhetorische Relationen signalisieren können. Diese wurden allerdings im Vergleich zu Konnectoren und *alternative lexicalizations* in bisherigen Studien deutlich weniger betrachtet. In den Korpusdaten der vorliegenden Studie werden insgesamt vier satzartige Verknüpfungsmöglichkeiten identifiziert. Zwei davon finden sich sowohl bei CMN als auch bei DEU, die anderen beiden Verknüpfungen werden entweder ausschließlich von CMN oder DEU verwendet.

ting phrases. Darunter entsprechen *primary connectives* der traditionellen Definition von Konnectoren und sind nicht kompositorisch, intern nicht modifizierbar und nicht flektierbar (z. B. *because*). Hingegen sind *secondary connectives* kompositorisch, modifizierbar und flektierbar (z. B. *because of this*). Im Vergleich dazu sind *free connecting phrases secondary connectives* mit spezifischen kontextbezogenen Informationen, die nur in bestimmten Kontexten verwendet werden können (z. B. *because of this illness*).

Überleitende Aussagen

In vielen Texten, vor allem denjenigen, die dialektisch aufgebaut sind, werden überleitende Aussagen häufig als sprachliche Mittel eingesetzt, um Pro- und Contra-Argumente anzuführen und miteinander zu verknüpfen. Syntaktisch gesehen zeichnen sich solche Aussagen insbesondere dadurch aus, dass Subjunkturen (z. B. *obwohl* oder *während*), Koordinierende Konjunkturen (z. B. *sowohl... als auch...*) oder Adverbkonnektoren (z. B. *allerdings* oder *jedoch*) eingebaut sind. In Bezug auf die rhetorische Struktur ist in/zwischen diesen Aussagen üblicherweise eine Relation von *Contrast* oder *Concession* eingebettet, und sie übernehmen die Rolle eines Nukleus, der Argumente verschiedener Perspektiven zusammenführt und vereinigt. Überleitende Aussagen dieser Art lassen sich in (150), (151) und (152) finden.

(150) ²³Während die Entwicklung viele Vorteil für die gegenwärtige Jugend bietet, ²⁴bringt sie jedoch auch viele Probleme mit sich.

(KobaltCMN001, EDUs 23-24)

(151) ²⁹Hier müsste als eine wirkliche Verbesserung zu sehen sein, ³⁰aber ich sehe in dieser Entwicklung nicht nur Vorteile. (KobaltDEU004, EDUs 29-30)

(152) ⁷Man könnte auf den ersten Blick meinen, dass es der heutigen Jugend viel besser gehen müsste. [...] ¹⁷Doch genau diese Sachen sind auf den zweiten Blick gar nicht so toll für die Jugend, wie man zuerst meint.

(KobaltDEU015, EDUs 7-36)

Die rhetorische Rolle, die solche überleitenden Aussagen spielen, zeigt Abb. 5.20 in Form eines RST-Baums am Beispiel von (150). Daraus ist klar ersichtlich, dass EDU 23 und EDU 24 zunächst miteinander in einer Relation von *Contrast* stehen. Somit geht die Argumentation von Pro zu Contra über. Anschließend dienen sie beide zusammen als der Nukleus und führen alle nachfolgende Contra-Argumente zusammen.¹⁷

Überleitende Fragestellungen

Eine seltener vorkommende Strategie zur sprachlichen Verbindung von Argumenten ist die Verwendung von Fragestellungen. Anders als „überleitende Aussagen“ wird hierbei der Übergangssatz in Form einer Frage dargestellt.

¹⁷Siehe Abb. 5.13 als Beispiel für die höhere Ebene der rhetorischen Struktur, nämlich wie Pro- und Contra-Argumente miteinander verbunden werden.

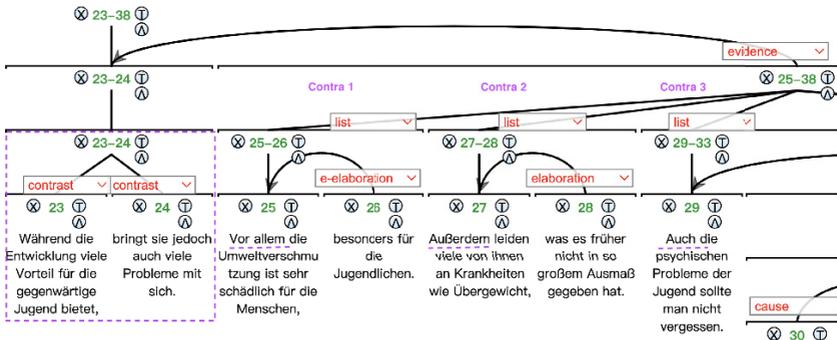


Abb. 5.20: RST-Analyse von Beispiel (150)

- (153) 20Also können wir jetzt sagen, dass es der Jugend heute bsser als früheren Generationen geht? 21Ich glaube nein, 22das kann man noch nicht sagen. (KobaltCMN003, EDUs 20-22)
- (154) 24Gibt es denn überhaupt Dinge, die für die heutige Jugend Problem darstellen? 25Die Frage ist eindeutig mit einem „Ja!“ zu beantworten. (KobaltDEU019, EDUs 24-25)

Bezüglich der rhetorischen Struktur übernehmen solche Fragestellungen zuerst die Rolle des Satelliten und bilden mit der nachfolgenden kurzen Antwort eine rhetorische Relation von *Question*. Danach fügen sich die Frage und die Antwort zu einem größeren Segment zusammen, das als Nukleus fungiert und die nachstehenden Argumente bündelt. Am Beispiel von (154) visualisiert Abb. 5.21 die rhetorische Struktur, die diese Strategie aufweist.

Darstellung von Meinungen anderer Personen (CMN)

Eine besondere Strategie der chinesischen Deutschler/-innen zur Verbindung von kontrastierenden Argumenten, die in dieser Studie ausschließlich in den CMN-Texten erscheint, ist, dass die Autor/-innen die Pro- und Contra-Argumente durch gegensätzliche Meinungen anderer Personen zu verbinden. Statt Argumente unterschiedlicher Perspektiven direkt aus der eigenen Sicht darzulegen, wie in Beispiel (150), (151) bzw. (152) gezeigt wird, beziehen die Autor/-innen hier andere Personen mit ein, z. B. „manche/viele Leute, die anderen Leute“ oder „die Befürworter, die Gegner“. Dieses sprachliche Mittel wird in 9 der 20 CMN-Texte verwendet. Von

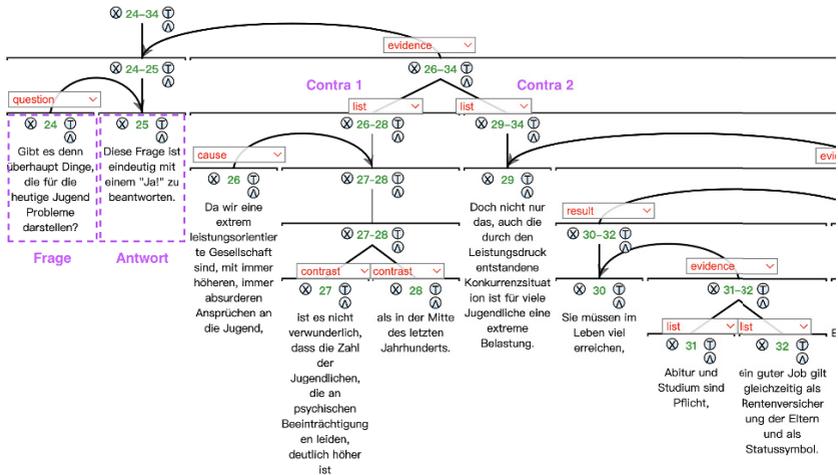


Abb. 5.21: RST-Analyse von Beispiel (154)

diesen wird die semantische Adversativität in drei Texten explizit durch adversative Konnektoren wie in (155) realisiert. Bei den restlichen 6 Texten wird die Adversativität entweder durch die Präpositionen *im Vergleich/Gegensatz zu* wie (157) oder durch implizite Verbindungen wie (158) signalisiert. Die Präferenz der chinesischen Deutschlerner/-innen für diese Strategie ist auch ein Grund für das deutlich seltenere Vorkommen der adversativen Adverbkonnektoren bei CMN als bei DEU (s. Tab. 5.1).

- (155) 3Viele sehen die negativen Seiten der Lebenslage unserer Jugend. [...] 18Viele sind **aber** dagegen 19und meinen, dass es der Jugend heute besser als früheren Generationen geht. (KobaltCMN006, EDUs 3-32)
- (156) Manche sind der Meinung, dass der Jugend heute besser als früheren Generationen [...] Obwohl der Jugend heute in China mehr konkurrenzfähig und charakteristisch ist, halten viele andere den Jugend noch für schlechter als früheren Generationen. [...] (KobaltCMN010, EDUs 3-32)
- (157) 7Die Gegner meinen, dass frühere Generationen durch Fleiß und Weisheit die Welt verbessert haben. [...] 25**Im Gegensatz zu** den Gegnern halten die Befürworter die Jugendlichen für besser. [...] (KobaltCMN017, EDUs 7-38)

- (158) ¹³Manche Leute halten es für selbstverständlich. ¹⁴Ihrer Ansicht nach leben die Jugendlichen dank vieler Gründe immer besser. [...] ³⁴Die anderen Leute bringen eine gegensätzliche Meinung mit sich. ³⁵In ihren Augen leiden die Jugendlichen auch unter mehr Dingen ³⁶als die früheren Generationen. [...]
(KobaltCMN016, EDUs 13-56)

Im Grunde genommen ist diese Darstellungsart eine Erweiterung der Distanzierungsstrategie „heftige Diskussionen mit unterschiedlichen Meinungen“, die CMN beim Übergang von der Einleitung zum Hauptteil einsetzen (s. Seite 154). Vom Gesichtspunkt der rhetorischen Struktur befinden sich die Äußerungen, die die Ansichten anderer Menschen zusammenfassen, stets im Nukleus-Status und verweisen jeweils auf die Pro- und Contra-Argumente. Zwischen den gegensätzlichen Standpunkten besteht nach wie vor eine rhetorische Relation von *Contrast* zueinander. Ein Hauptteil, in dem diese Darstellungsstrategie eingesetzt wird, ist typischerweise nach dem Sanduhr-Prinzip aufgebaut. Seine rhetorische Struktur entspricht ebenfalls der Grundkonstruktion des Sanduhr-Prinzips, die in Abb. 5.13(a) veranschaulicht ist.

Rahmenbedingungen (DEU)

In den Daten dieser Studie gibt es auch eine besondere Strategie, die ausschließlich von den deutschen L1-Sprecher/-innen verwendet wird, nämlich die Argumente unter verschiedenen Rahmenbedingungen anzuordnen. Dieses sprachliche Mittel wird von 4 der 20 DEU-Texte eingesetzt.

- (159) ¹⁶Vergleicht man die beiden letztgenannten Generationen¹⁸ mit der meinen, ¹⁷so fällt auf, dass Jugendliche [...] es bezüglich Arbeit, häuslicher Mitarbeit, Transport- und Kommunikationsmittel leichter haben [...] . ¹⁹Vergleicht man die Generation meiner Eltern mit der meinigen, ²⁰so sind natürlich technologische Fortschritte erzielt worden [...]
(KobaltDEU002, EDUs 16-23)
- (160) ³Nehmen wir die Jugend zu Beginn des 20. Jahrhunderts, [...]. ⁴Dieser Jugend ging es eindeutig besser im Hinblick auf die wirtschaftliche, soziale und finanzielle Lage ihrer Generation, [...]. ⁹Die Kriegsgeneration hatte jedoch kein besseres Leben. ¹⁰Blicken wir nun auf die Nachkriegsgeneration, [...].

¹⁸ „Die beiden letztgenannten Generationen“ bezieht sich hier auf die Generation der Eltern und die Generation der Großeltern des Autors/der Autorin.

¹¹Es existierte eine florierende Wirtschaft [...].

(KobaltDEU006, EDUs 3-31)

(161) ³Auf der einen Seite haben wir es als Jugendliche in Deutschland leicht zu überleben. ⁴Wir werden nicht gezwungen in Kriege zu ziehen ⁵und wir haben Sozialversicherungen, die dafür sorgen, dass wir etwas zu essen und ein Dach über dem Kopf haben. [...] ⁸Auf der anderen Seite sind wir einer größeren Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt ausgesetzt. [...] ²⁰Wenn man nun den Blick auf andere Länder richtet, ²¹wird man hier auch andere generationsunabhängige Probleme feststellen. [...] (KobaltDEU018, EDUs 3-33)

(162) [...] ³⁵In Deutschland hat es die Jugend in vielen Dingen also leichter,³⁵ in einigen Dingen auch schwer ³⁵als frühere Generationen. ³⁸Doch wie sieht es in anderen Ländern aus, ³⁹beispielsweise Dritte-Welt-Länder? Nehmen wir als Beispiel Indien. [...] ⁵⁶Wenn man also die Jugend von heute aus Indien und Deutschland vergleicht, ⁵⁷lässt sich leicht feststellen, dass es die deutsche Jugend auf jeden Fall besser hat [...]. ⁵⁹Vergleicht man die Jugend beider Länder mit den jeweils vorherigen Generationen ihres Landes, ⁶⁰so stellt man fest, dass es die deutsche Jugend in vielen Dingen einfacher hat [...] (KobaltDEU019, EDUs 8-62)

Wie an diesen Beispielen zu sehen ist, wird bei dieser Strategie die Themenstellung „Geht es der Jugend heute besser als früher?“ unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen spezifischer argumentiert. Hierbei wird beispielsweise die Lebenssituation früherer Generationen nicht als Ganzes betrachtet, sondern in *Generation zu Beginn des 20. Jahrhunderts*, *Kriegsgeneration* und *Nachkriegsgeneration* aufgeteilt und separat behandelt (160). Berücksichtigt wird dabei auch die Situation in den verschiedenen Ländern. Zum Beispiel werden die Lebensbedingungen in Deutschland und Indien, jeweils als Vertreter der Industriestaaten und der Entwicklungsländer, getrennt diskutiert und verglichen (162). Dies ist im Grunde eine Erweiterung der von vielen DEU in der Einleitung eingesetzten Strategie „Begriffserklärung/Thema eingrenzen“ (s. Seite 162), wobei die Autor/-innen der Meinung sind, dass es bei der Antwort auf die Themenfrage wichtig ist, klarzustellen, auf welches Land und/oder auf welche frühere Generation man sich hier bezieht.

Die Setzung der Rahmenbedingungen wird von DEU sprachlich meist mithilfe von Konditionalsätzen mit *wenn* oder ohne Subjunktion (V1-Stellung) oder mittels anderer Satzformen (beispielsweise ist die „Kriegsgeneration“ von 160 im Subjekt impliziert) realisiert. Hinsichtlich der rhetorischen Relationen befindet sich eine

Rahmenbedingung (wenn sie ein separates EDU ist) generell in der Satellitenposition. Es wird dabei ein Rahmen gesetzt, in dem die Themenstellung zu interpretieren ist. Rhetorisch gesehen wird mit den in diesem Rahmen aufgeführten Argumenten eine Relation von *Circumstance* gebildet. Zwischen/unter den unterschiedlichen Rahmenbedingungen besteht meistens eine multinukleare Relation wie z. B. *List*. Abb. 5.22 zeigt beispielhaft die im RST-Baum dargestellte rhetorische Struktur von (159).

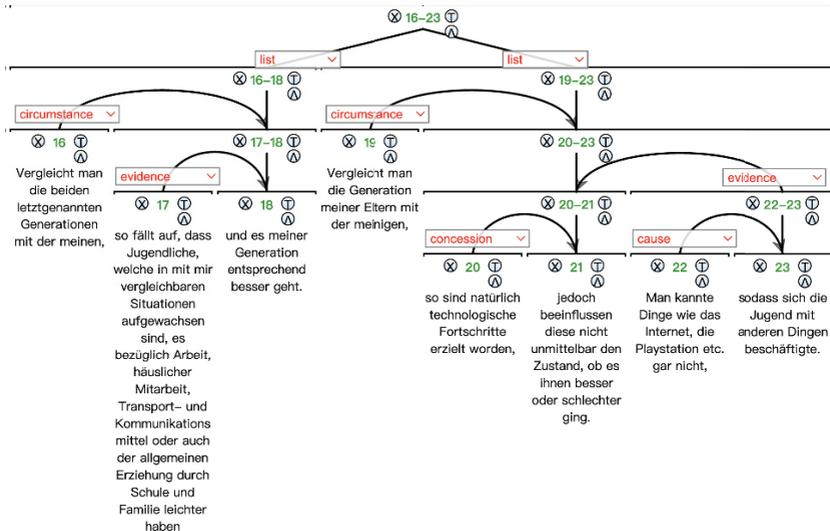


Abb. 5.22: RST-Analyse von Beispiel (159)

Zwei Fälle, die der Ausdrucksweise dieser Strategie ähneln, finden sich auch bei CMN. Diese sind:

- (163) 6Wenn es um Lebensbedingungen geht, 7dann geht es der Jugend in China heute besser als früheren Generationen. (KobaltCMN003, EDUs 6-7)
- (164) 18Es geht uns, dieser Generation, auch besser, 19wenn es um Verkehrsmittel geht. (KobaltCMN015, EDUs 18-19)

Der Unterschied zwischen CMN und DEU lässt sich jedoch direkt durch einen Vergleich der Beispiele erkennen: a) Während es in den DEU-Texten eher um geografische oder zeitliche Rahmenbedingungen geht, beziehen sich die beiden CMN-

Fälle jeweils auf konkrete Aspekte, und zwar *Lebensbedingungen* und *Verkehrsmittel*. b) Im Vergleich zu der relativ reichhaltigen Darstellungsart von Konditionen bei DEU, wird in den beiden CMN-Fällen ausschließlich das Satzschema *wenn es um ... geht* verwendet. Dies mag an der begrenzten Fallzahl von CMN liegen, kann aber auch auf einen Mangel an sprachlicher Vielfalt bei Lerner/-innen zurückgeführt werden. c) Darüber hinaus kommen die Rahmenbedingungen bei DEU üblicherweise paarweise vor, wohingegen die zwei CMN-Fälle beide die einzigen Rahmenbedingungen in den jeweiligen Text sind. Eine Rahmenbedingung wird von CMN verwendet, um eher ein Argument aus einer weiteren Perspektive aufzuführen, anstatt einen Rahmen für die Diskussion zu setzen. Zum besseren Vergleich mit Abb. 5.22 zeigt Abb. 5.23 den rhetorischen Kontext von (164) als Beispiel.

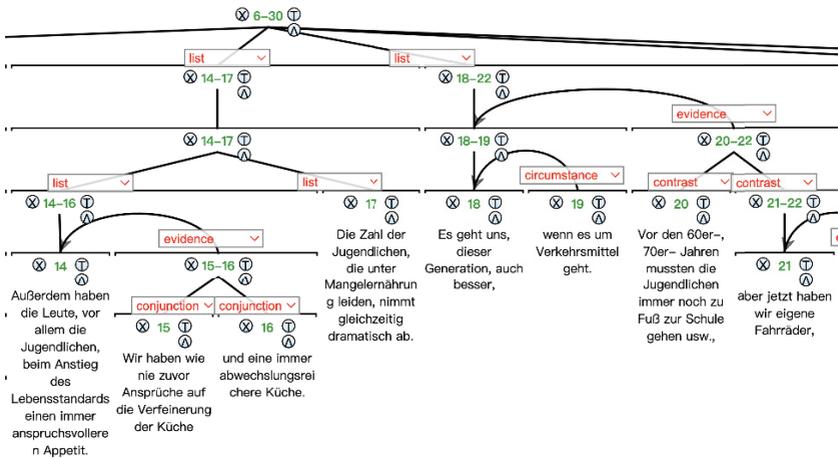


Abb. 5.23: Der rhetorische Kontext des Beispiels (164)

Die intensive Verwendung dieser Strategie von DEU spiegelt sich ebenfalls in der Häufigkeit der rhetorischen Relationen wider. Dies kann eine Erklärung für das häufigere Vorkommen von *Circumstance* im Hauptteil der DEU-Texte sein.

5.3 Aufbau des Schlussteils

Die wesentlichste Aufgabe des Schlussteils eines argumentativen Texts liegt darin, die im Hauptteil dargestellten Argumente zusammenzufassen/zu beurteilen und die

persönliche Meinung des Autors/der Autorin zur Themenstellung als die zentrale These des ganzen Texts klarzustellen. (Glitzka, 2015; Mettenleiter und Knöbl, 2003; Fix und Felder, 2006; Skiba, 2009; Trabitsch, 2002). Die statistischen Ergebnissen der RST-Analyse dieser Textregion (s. Abschnitt 2.2.4) zeigen, dass *REASON* generell häufiger im Schlussteil als in der Einleitung und im Hauptteil zu finden ist. Zudem lassen sich auch Unterschiede zwischen CMN und DEU feststellen. Beispielsweise ist die am häufigsten im Schluss vorkommende Relation bei CMN *ELABORATION* und bei DEU *REASON*, und *SOLUTIONHOOD* und *Condition* kommen deutlich häufiger im Schluss der CMN-Texte vor, während *Cause* und *Contrast* häufiger bei DEU erscheinen. Dies weist nicht nur auf die Merkmale des Schlussteils hin, sondern bedeutet auch, dass sich die chinesischen Deutschlerner/-innen und die deutschen L1-Sprecher/-innen im Aufbau des Schlussteils unterscheiden.

Ausgehend von diesen Punkten werden in diesem Abschnitt die Merkmale der CMN- und DEU-Texte im Schlussteil aus den folgenden drei Perspektiven analysiert und verglichen: a) die Positionierung der zentralen These, b) der inhaltliche Aufbau im Schlussteil und c) die Darstellung der eigenen Meinung. Die Zielsetzung besteht darin, die von CMN und DEU beim Schreiben des Schlussteils eingesetzten Strategien zu beschreiben und die Gründe für die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in der rhetorischen Struktur zu beleuchten.

5.3.1 Die Positionierung der zentralen These

5.3.1.1 Definition der zentralen These einer Erörterung

Die zentrale These eines argumentativen Texts, oder, konkreter gesagt, einer Problemerkörterung, stellt die Kernaussage des Autors/der Autorin dar und ist eine direkte Antwort auf die Themenfrage. In den meisten Texten der vorliegenden Studie ist die zentrale These eindeutig und leicht erkennbar. Beispielsweise zeigt (165), wie eine zentrale These aussehen kann:

- (165) ⁶⁵Auf die Frage, ob es der Jugend heute besser als früheren Generationen geht, würde ich sagen, ⁶⁶dass vielleicht die früheren Generationen mehr Freiheit hatten, dass aber die heutigen Jugendlichen in manchen Aspekten bessere Lebensbedingungen haben. (KobaltCMN011, EDUs 65-66)

Es gibt in den 40 Texten allerdings auch einige Fälle, in denen die zentrale These nicht so eindeutig zu bestimmen ist. Dies betrifft insbesondere die DEU-Texte, die

mit der in Abschnitt 5.1.2.1 „Eröffnung eines Textes“ dargestellten Strategie „Themenstellung bewerten“ (s. Seite 160) oder „eigene Position äußern“ (s. Seite 161) beginnen. Denn ein Textanfang dieser Art kann ggfs. auch als eine Antwort auf die Themenfrage verstanden werden. Wenn eine persönliche Meinung/Bewertung/Beurteilung zur/der Themenstellung sowohl in der Einleitung als auch im Schlussteil erscheint, muss dann entschieden werden, welche die zentrale These des ganzen Texts ist. Beispiele solcher Fälle sind:

- (166) $\left. \begin{array}{l} \text{}^1\text{Der heutigen Jugend geht es besser als früheren Generationen. } \text{}^2\text{Ich} \\ \text{würde dieser Aussage teilweise zustimmen, } \text{}^3\text{da es in jeder Generation} \\ \text{Nachteile und Vorteile für die Jugendlichen gab bzw. gibt.} \end{array} \right\} \text{Einleitung}$
- $\left. \begin{array}{l} \text{[...] } \text{}^70\text{Also glaube ich, dass es sowohl dieser Generation als auch der} \\ \text{damaligen Generation von Jugendlichen teilweise besser ging als der} \\ \text{jeweils anderen.} \end{array} \right\} \text{Schlussteil}$
- (KobaltDEU021)
- (167) $\left. \begin{array}{l} \text{}^1\text{Der heutigen Jugend geht es besser als früheren Generationen. } \text{}^2\text{Dieser} \\ \text{Aussage würde ich nur bedingt zustimmen, } \text{}^3\text{denn meiner Meinung nach} \\ \text{gibt es für beide Generationen Vor- und Nachteile.} \end{array} \right\} \text{Einleitung}$
- $\left. \begin{array}{l} \text{}^{44}\text{Deshalb bin ich der Meinung, dass es die heutige Jugend und auch die} \\ \text{nachfolgende trotz verbesserter Technik immer schlechter haben wird.} \\ \text{[...] } \end{array} \right\} \text{Schlussteil}$
- (KobaltDEU003)

Um damit umzugehen, wird in dieser Studie die folgende Entscheidungsregel festgelegt: Stimmen die persönlichen Meinungen in der Einleitung und im Schluss völlig überein, so gilt die Meinung in der Einleitung als die zentrale These und die im Schluss als eine Zusammenfassung/Wiedergabe (166); Ist die Aussage im Schlussteil anders oder spezifischer als jene in der Einleitung, wird die im Schlussteil als die zentrale These des ganzen Textes und die in der Einleitung als ein organisatorischer Übergang zur Pro- und Contra-Argumentation betrachtet (167).

5.3.1.2 Rhetorische Position der zentralen These

In Bezug auf die rhetorische Struktur ist eine zentrale These, wie bereits erwähnt, das Segment (die Segmente), das für die kommunikative Absicht des Autors/der Autorin am wichtigsten ist und sollte nach der *centrality for the author's purposes* (Mann und Thompson, 1988; Stede, 2016) der stärkste Nukleus des ganzen Texts

sein. Die hierarchische Position einer zentralen These im RST-Baum lässt sich am Beispiel von Abb. 5.24 veranschaulichen. Daran ist zu erkennen, dass das Segment 43, das die zentrale These des Textes repräsentiert, unabhängig von der Hierarchieebene stets im Nukleus-Status bleibt.

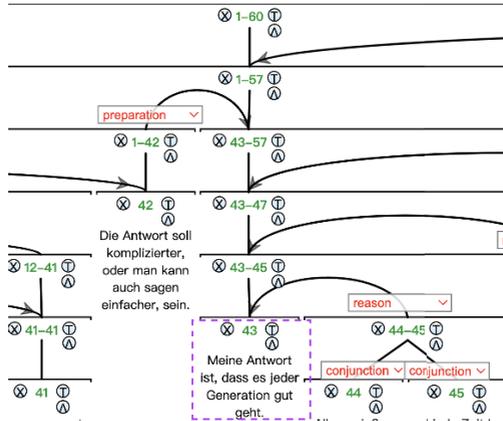


Abb. 5.24: Die hierarchische Position einer zentralen These im RST-Baum (am Beispiel des Textes KobaltCMN019)

Gemäß der Empfehlungen von Lehrwerken und Lehrmaterialien sollte die persönliche Meinung des Autors/der Autorin zur Themenstellung am Ende des Textes dargelegt werden, was bedeutet, dass der stärkste Nukleus dem Vorschlag entsprechend in den Schlussteil fallen sollte. Nun stellt sich die Frage, wo die zentralen Thesen der CMN- und DEU-Texte dieser Studie verortet sind.

Die Antwort auf diese Frage wurde tatsächlich bereits in Abschnitt 4.2.6 präsentiert. Dabei dient die RST-Analyse zum rhetorischen Aufbau zwischen Einleitung, Hauptteil und Schlussteil als eine solide methodische Grundlage. Gemäß den Ergebnissen zeigen die rhetorischen Relationen zwischen den drei Textregionen insgesamt acht unterschiedliche Muster. Diese wurden in Abb. 4.14 visualisiert. Daraus ist ersichtlich, dass der stärkste Nukleus von sieben der acht Muster, die aus insgesamt 36 Texte stammen, im Schlussteil liegt. Die einzige Ausnahme bildet das Muster (e) (Abb. 4.14(e)) dar, wobei der stärkste Nukleus in der Einleitung zu finden ist. In keinem der 40 Texte steht der stärkste Nukleus im Hauptteil. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die überwiegende Mehrheit der Autor/-innen dieser Studie die persönliche Meinung zur Themenstellung erst im Schlussteil explizit zum Aus-

druck bringt, was genau der Empfehlung der Lehrwerke und der Lernmaterialien entspricht.

Interessant ist, wie bereits dargestellt, dass deutsche argumentative Texte (Erörterungen) und chinesische argumentative Texte (Yilunwen) tatsächlich unterschiedliche Konventionen bezüglich der Positionierung der eigenen Meinung haben (s. Abschnitt 2.2.3. Im Gegensatz zur Erörterung wird im Yilunwen den Autor/-innen geraten, die persönliche Meinung zur Themenstellung direkt zu Beginn des Textes anzugeben. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen nun, dass die meisten chinesischen Deutschlerner/-innen bei der Positionierung der eigenen Meinung in einer Erörterung nicht von ihren L1-Schreibgewohnheiten beeinflusst werden und die zentrale These, genauso wie die deutschen L1-Sprecher/-innen, erst im Schlussteil darlegen. Dies ist eine sehr spannende Erkenntnis, denn dies scheint zu belegen, dass die Vertextungsstrategien der Zielsprache einen Einfluss auf den strukturellen Aufbau der Lernertexte haben.

Um diese Hypothese genauer zu erforschen, wird eine parallele Studie (Wan, 2022) zu deutschsprachigen argumentativen Texten chinesischer Deutschlerner/-innen und englischsprachigen argumentativen Texten chinesischer Englischlerner/-innen herangezogen. Eine der Forschungsfragen dort ist, ob sich die Position der eigenen Meinung in argumentativen Texten chinesischer Deutschlerner/-innen und chinesischer Englischlernern/-innen unterscheidet. Als Referenzdaten werden L1-Texte deutscher L1-Sprecher/-innen, englischer L1-Sprecher/-innen und chinesischer L1-Sprecher/-innen herangezogen. Zur Beantwortung dieser Frage werden 80 Texte anhand des Coffins Modells (Coffin, 2004) (s. Abschnitt 2.1.2.2) annotiert und dann mit den Forschungsergebnissen der Studie von Liu und Furneaux (2015) verglichen. Nach Coffins Modell wird ein Text als *Exposition* kategorisiert, wenn die zentrale These am Textfang steht, und als *Diskussion*, wenn diese am Ende des Textes dargestellt wird. Die Vergleichsergebnisse zwischen argumentativen Texten verschiedener Sprachen und verschiedener Schreibgruppen lassen sich Tab. 5.2 entnehmen.

Daraus geht zunächst deutlich hervor, dass 78% der englischsprachigen Texte von CEE zu *Exposition* gehören, d. h., dass die chinesischen Englischlerner/-innen es eher vorziehen, ihre eigene Meinung direkt am Anfang des Texts darzulegen. In starkem Kontrast dazu sind 95 % der deutschsprachigen Texte von CMN *Diskussion* zuzuordnen, d. h., dass die chinesischen Deutschlerner/-innen es bevorzugen, die eigenen Meinungen erst am Ende darzustellen, was auch dem Ergebnis der vorlie-

Gruppe	Textanzahl	Exposition		Diskussion	
		N	%	N	%
CMN	40	2	5%	38	95%
DEU	40	6	15%	34	85%
CEE	32	25	78%	7	22%
EE	33	22	67%	11	33%
CC	31	21	68%	10	32%

Tab. 5.2: Häufigkeiten und Anteile der Exposition-Texte und der Diskussion-Texte in deutschsprachigen Texten von chinesischen Deutschlerner/-innen (CMN) und deutschen L1-Sprecher/-innen (DEU), englischsprachigen Texten von chinesischen Englischlerner/-innen (CEE) und englischen L1-Sprecher/-innen (EE), und chinesischsprachigen Texten von chinesischen L1-Sprecher/-innen (CC). (Wan, 2022)

genden Studie entspricht. Ein Fisher-Test zeigt, dass der Unterschied zwischen CEE und CMN in der Position der zentralen These mit einem *P-Wert* von $p = 1,3588e^{-11}$ (Fisher-Test, $p < 0,001$) statistisch signifikant ist.

Ein Vergleich der L1-Texte ergibt, dass die meisten (68%) der chinesischen L1-Sprecher/-innen beim Schreiben eines Yilunwen die eigene Meinung zur Themenfrage an dem Textanfang stellen. Dasselbe gilt auch für die meisten (67%) der englischen L1-Sprecher/-innen beim Schreiben eines Essays. Lediglich bei den deutschen L1-Sprecher/-innen ist dies nicht der Fall. Nur 15% der DEU beginnen ihre Erörterung mit der persönlichen Meinung. Die überwiegende Mehrheit (85%) legt die zentrale These stattdessen am Ende des Textes dar. Der Grund für diese Unterschiede kann auf die unterschiedliche Schreibkonventionen von Yilunwen, Essay und Erörterung zurückzuführen sein. Hinsichtlich der Positionierung der eigenen Meinung des Autors/der Autorin ähnelt ein Essay tatsächlich einem Yilunwen sehr, so wird auch beim Schreiben eines Essays empfohlen (Thielmann, 2009; Greetham, 2018), den Leser/-innen schon am Textanfang direkt und klar mitzuteilen, worum es im Text geht und was die Hauptthese des Autors/der Autorin ist. Wie bereits dargestellt, zielt die Einleitung einer Erörterung dagegen eher darauf ab, Interesse für das Thema zu wecken, wobei die Hauptthese erst am Ende des Texts genannt werden sollte.

Werden die Lernertexte und die L1-Texte miteinander verglichen, so zeigt sich, dass sich der Unterschied zwischen DEU und CEE auch in CMN und CEE widerspiegelt. Im Hinblick auf die Positionierung der eigenen Meinung stimmen die chine-

sischen Deutschlerner/-innen und die chinesischen Englischlerner/-innen in hohem Maße mit ihren jeweiligen L1-Pendants überein,¹⁹ obwohl die beiden Lernergruppen Chinesisch als dieselbe L1 teilen. Dies lässt darauf schließen, dass unterschiedliche Textkonventionen der Zielsprachen auch Unterschiede in der Textstruktur bewirken können (Wan, 2022).

Dieses Ergebnis ist auch ein Beleg für die zuvor aufgestellte Hypothese, die auf den Vergleichsergebnissen der CMN- und DEU-Texte beruht, nämlich, dass die Vertextungsstrategien eines deutschen argumentativen Textes, die die chinesischen Deutschlerner/-innen im DaF-Unterricht gelernt haben, einen Einfluss auf ihre Schreibstrategie ausüben können. Zusammenfassend lässt sich sagen: Trotz der Unterschiede in den Schreibkonventionen zwischen Yilunwen und Erörterung bevorzugt es die überwiegende Mehrheit der chinesischen Deutschlerner/-innen (18/20, 90%) dieser Studie, genauso wie die überwiegende Mehrheit der deutschen L1-Sprecher/-innen (18/20, 90%), die eigenen Ansichten zur Themenstellung als die zentrale These des ganzen Texts im Schlussteil darzulegen.²⁰

5.3.2 Inhaltlicher Aufbau im Schlussteil

Wie aus dem vorherigen Abschnitt bekannt ist, positioniert die überwiegende Mehrheit von CMN und DEU ihre persönliche Meinung zur Themenstellung als die zentrale These des ganzen Texts im Schlussteil. Trotz dieser Ähnlichkeit zeigen allerdings die statistischen Ergebnisse der RST-Analyse, z. B. der intensivere Gebrauch von *REASON* bei den DEU-Texten oder das statistisch signifikant häufigeres Vorkommen von *SOLUTIONHOOD* bei den CMN-Texten, dass es zwischen den beiden Vergleichsgruppen tatsächlich gewisse Unterschiede bezüglich des genauen inhaltlichen Aufbaus gibt, was wiederum die Argumentationsstrategie von CMN und DEU reflektieren kann.

¹⁹Der Anteil der Lerner/-innen, der sich an die Empfehlungen der Zielsprache hält, ist sogar höher als der von den jeweiligen L1-Sprecher/-innen. Hierbei kann auch der didaktische Aspekt eine Rolle spielen. Eine Gesamtanalyse der Einflussfaktoren auf die Schreibstrategie folgt in Abschnitt 6.2.

²⁰Es ist allerdings zu beachten, dass sich CMN und DEU zwar kaum in der Positionierung der zentralen These unterscheiden, aber es gibt tatsächlich erhebliche Unterschiede im inhaltlichen Aufbau und in der sprachlichen Formulierung der zentralen These gibt. Diese Aspekte werden in den Abschnitten 5.3.2 und 5.3.3 im Detail erläutert.

5.3.2.1 Vorschlag & Appell

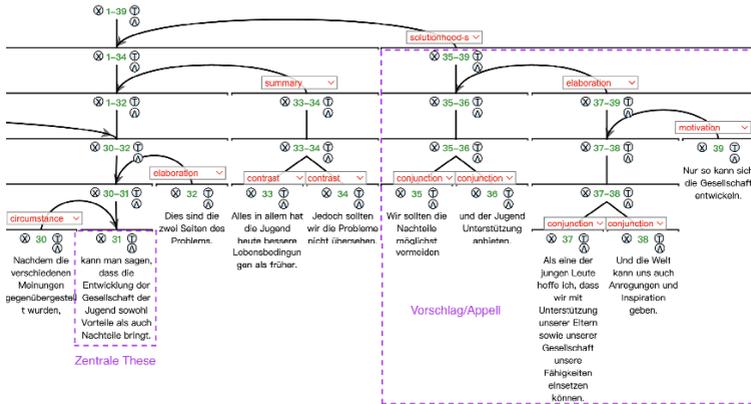


Abb. 5.25: RST-Analyse von Beispiel (168)

Einer der größten Unterschiede zwischen CMN und DEU in Bezug auf den inhaltlichen Aufbau im Schlussteil besteht darin, dass viele chinesische Deutschlerner/-innen (10/20) zusätzlich zur Darstellung ihrer Antwort auf die Themenfrage noch einen Vorschlag oder Appell erteilen, was bei den L1-Sprecher/-innen deutlich seltener (2/20) der Fall ist. Dieses Phänomen erklärt, warum *SOLUTIONHOOD*, als die am stärksten divergierende rhetorische Relation zwischen CMN und DEU ($p \approx 0,004$, Fisher-Test, s. Tabelle 4.2), im Schlussteil der CMN-Texte besonders präsent ist. Beispiele für die Formulierung eines Vorschlags/Appells im Schlussteil sowie ihre rhetorische Struktur im RST-Baum zeigen sich in (168), (169) und Abb. 5.25.

- (168) Zentrale These
- 30 Nachdem die verschiedenen Meinungen gegenübergestellt wurden,
 31 kann man sagen, dass die Entwicklung der Gesellschaft der Jugend sowohl Vorteile als auch Nachteile bringt. [...]
- 35 Wir sollten die Nachteile möglichst vermeiden 36 und der Jugend Unterstützung anbieten. Als eine der jungen Leute hoffe ich, dass wir mit Unterstützung unserer Eltern sowie unserer Gesellschaft unsere Fähigkeiten einsetzen können. Und die Welt kann uns auch Anregungen und Inspiration geben. Nur so kann sich die Gesellschaft entwickeln. Vorschlag/Appell
- (KobaltCMN008)

- (169) ⁶³Zusammenfassend kann man sagen, dass die Jugend heute noch zu unrealistisch und zu unselbständig ist. [...] } Zentrale These
- ⁶⁶Die heutige Jugend sollte vieles von früheren Generationen lernen: ⁶⁷sie sollten mehr sparen, einige Dinge tun und realistisch sein. ⁶⁸Die Jugend ist die Chance für China. ⁶⁹Wenn sie ihre Nachteile verliert } Vorschlag/Appell
⁷⁰und ihre Vorteile weiter behält, ⁷¹kann China in der Zukunft stärker und besser sein.
- (KobaltCMN010)

Daran lässt sich erkennen, dass Vorschläge oder Appelle als ein wesentlicher Bestandteil des Schlussteils auch beim inhaltlichen Aufbau des ganzen Texts eine bedeutende Rolle spielen. Diese Vorschläge/Appelle sind an sich auch Ansichten der Autor/-innen und befinden sich, wie in Abb. 5.25 zu sehen ist, üblicherweise auf einem höheren Status in der RST-Baumhierarchie. Sie beruhen auf Antwort der Autor/-innen auf die Themenfrage und dienen dazu, diese hinsichtlich der (chinesischen) Realität zu erweitern und zu sublimieren.

Nun stellt sich also die Frage, was die Gründe für dieses Phänomen, dass viele chinesische Deutschlerner/-innen Vorschläge/Appelle im Schlussteil erstellen, sein können. Ist dies ein Phänomen des Transfers der L1-Gewohnheit? Gilt das auch für chinesische L1-Sprecher/-innen, wenn sie argumentative Texte auf Chinesisch oder Englisch schreiben? Die Antworten auf diese Fragen lassen sich ebenfalls aus der von mir durchgeführten parallelen Studie (Wan, 2022) zu von chinesischen L1-Sprecher/-innen verfassten deutschen, englischen und chinesischen Texten ziehen, die bereits bei der Positionierung der zentrale These vorgestellt wurde. Coffins Modell (Coffin, 2004), das als die methodische Grundlage dafür eingesetzt wird, kann mit den Kategorien *hortativ* und *analytisch* das Vorkommen eines Vorschlags/Appells widerspiegeln (Abb. 5.26). Genauer gesagt: In *analytischen* Texten wird ausschließlich die Hauptthese der Autor/-innen präsentiert und für diese argumentiert. Im Vergleich dazu werden in *hortativen* Texten darüber hinaus zusätzlich noch Vorschläge/Appelle vorgebracht.

Die Vergleichsergebnisse der Häufigkeiten von *analytischen* und *hortativen* Texten in den jeweiligen Gruppen lassen sich Tab. 5.3 entnehmen. Daraus ist ersichtlich, dass mehr als die Hälfte aller argumentativen Texte, die von chinesischen L1-Sprecher/-innen verfasst wurde, egal ob auf Chinesisch (CC=68%), Deutsch (CMN=52,5%) oder Englisch (CEE=56%), hortative Texte sind, d. h., dass sie einen Vorschlag/Appell im Schlussteil der Texte enthalten. Davon entfällt der höchste

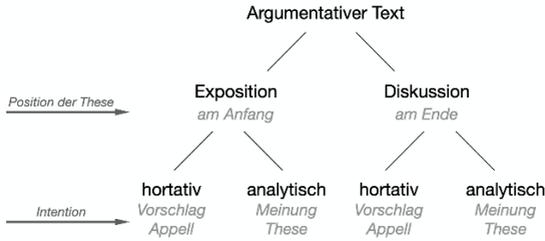


Abb. 5.26: Die bildliche Darstellung der Unterschiede zwischen den Kategorien *Exposition*, *Diskussion*, *hortativ* und *analytisch* nach dem Coffins Modell. (Wan, 2022)

Gruppe	Textanzahl	Hortativ		Analytisch	
		N	%	N	%
CMN	40	21	52,5%	19	47,5%
DEU	40	5	12,5%	35	87,5%
CEE	32	18	56%	14	44%
EE	33	6	18%	27	82%
CC	31	21	68%	10	32%

Tab. 5.3: Häufigkeiten und Anteile der hortativen Texte und der analytischen Texte in deutschsprachigen Texten von chinesischen Deutschler/-innen (CMN) und deutschen L1-Sprecher/-innen (DEU), englischsprachigen Texten von chinesischen Englischler/-innen (CEE) und englischen L1-Sprecher/-innen (EE), und chinesischsprachigen Texten von chinesischen L1-Sprecher/-innen (CC). (Wan, 2022)

Anteil auf die chinesischen Texte. Im Gegensatz dazu ist dies nur bei einer geringen Anzahl der Texte englischer L1-Sprecher/-innen (EE=18%) und deutscher L1-Sprecher/-innen (DEU=12,5%) der Fall. Diese Ergebnisse bestätigen nicht nur den Befund des Vergleichs zwischen den chinesischen Deutschler/-innen und den deutschen L1-Sprecher/-innen, sondern tragen auch zur Erklärung bei, warum es bei chinesischen L1-Sprecher/-innen ein allgemein übliches Phänomen ist, am Ende des Texts einen Vorschlag/Appell zu formulieren.

Der Grund dafür lässt sich vor allem auf die Schreibkonventionen chinesischer argumentativer Texte (Yilunwen) zurückführen. Wie im Abschnitt 2.2.3 vorgestellt, wird generell von chinesischen Lehrwerken und Lernmaterialien (Skiba, 2009; Yu, 2014; Wang, 2012; Guo, 2012) empfohlen, dass das Motiv eines argumentativen

Texts am Ende sublimiert (升华主题) werden sollte. Die häufigste Vorgehensweise zum Sublimieren besteht beispielsweise darin, ein Problem zu identifizieren und eine entsprechende Lösung vorzuschlagen, oder die Lebensweisheit hinter einem Ereignis zu identifizieren und einen Appell zu erteilen. Dies sind exakt die Strategien, die die chinesischen Deutschlerner/-innen sowie Englischlerner/-innen in ihren auf Deutsch oder Englisch verfassten Texten einsetzen. Es lässt sich daher feststellen, dass die Präferenz der chinesischen L1-Sprecher/-innen, beim Schreiben auf Deutsch oder Englisch Vorschläge/Appelle zu erteilen, ein Phänomen des Transfers der Vertextungsstrategien aus der L1 darstellt.

Die Häufung von Vorschlägen/Appellen bei CMN spiegelt sich auch im häufigeren Erscheinen der rhetorische Relation *Condition* im Schlussteil der CMN-Texte wider. Denn die konditionale Struktur (*wenn.../wenn...dann...*) wird von acht chinesischen Deutschlerner/-innen beim Erteilen von Vorschlägen/Appellen verwendet. Zum Beispiel:

- (170) ⁵¹Wenn die Jugend ein besseres Leben führen soll, ⁵²muss man zuerst diese Probleme lösen. (KobaltCMN009, EDUs 18-19)

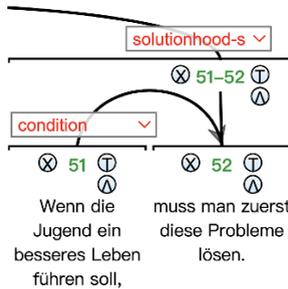


Abb. 5.27: Die RST-Analyse vom Beispiel 170

- (171) ⁸⁰Wenn die heutige Jugend ihre Schwierigkeiten löst, ⁸¹kann sie immer eine bessere Chance haben. (KobaltCMN002, EDUs 80-81)
- (172) ⁵⁸Ein besseres Leben kann nur erzielt werden, ⁵⁹wenn man sich darum bemüht. (KobaltCMN004, EDUs 58-59)

Im Gegensatz dazu wird die konditionale Struktur in keinem der zwei DEU-Texte zur Formulierung von Vorschlägen/Appellen eingesetzt (s. Beispiele (173) und (174)). Stattdessen werden Modalverb und Imperativ verwendet. Dies kann

natürlich an der geringen Größe der Stichprobe liegen, kann aber auch ein Hinweis auf einen Unterschied zwischen chinesischen Deutschlerner/-innen und deutschen L1-Sprecher/-innen in der Strategie beim Erteilen von Vorschlägen/Appellen sein. Um dies zu klären, ist eine künftige Untersuchung auf der Grundlage einer größeren Stichprobe erforderlich.

- (173) ₅₁Somit möchte ich auch gerne einen Appell an die Jugendlichen heutzutage richten: ₅₂Sie sollen aufwachen und sich klarmachen, dass sie es deutlich besser haben [...]! (KobaltDEU007, EDUs 50-53)
- (174) ₄₄In diesem Sinne: Geben wir unser Bestes! (KobaltDEU013, EDU 44)

Interessanterweise ist die Häufung des Einsatzes der konditionalen Struktur beim Erteilen von Ratschlägen bei chinesischen Englischlerner/-innen bereits von vielen Studien bestätigt (Bu, 2012; Jiang, 2006; Gu, 2014; Li, 2010). Beispielsweise zeigt Gu (2014), wie in Abschnitt 4.1.4 erwähnt, dass chinesische Englischlerner/-innen bei mündlichen Ratschlägen statistisch signifikant mehr konditionelle Strukturen und Modalverben (*if x ... (then) x should/must/...*) verwenden, während die englischen L1-Sprecher/-innen eher Wh-Fragen und Let's-Strukturen bevorzugen. Nach diesen vorhandenen Studien können drei Gründe für dieses Phänomen zusammengefasst werden: a) Lerner/-innen weisen eine geringere Vielfalt in der syntaktische Struktur als L1-Sprecher/-innen auf. b) Lehrbücher bieten nicht genügend authentische und kontextbezogene sprachliche Formulierungen, was dazu führt, dass die Lerner/-innen nur unzureichendes Registerwissen haben. c) Chinesische L1-Sprecher/-innen scheinen sich wohler zu fühlen, wenn sie Vorschläge auf indirekte Weise erteilen, um Missverständnisse bzw. Konflikte zu vermeiden und um Höflichkeit zu zeigen (Gu, 2014; Li, 2010). Analysen aus der Perspektive der interkulturellen Kommunikation zufolge ist dieses Phänomen auf den chinesischen indirekten Kommunikationsstil zurückzuführen, der vor allem von kulturellen Werten wie Gesichtswahrung und Harmonie beeinflusst wird (Günthner, 1997, 2001; Chen, 2022; Jaensch, 2009; Stadler, 2011; Zhu und Bresnahan, 2018; Kim, 2010). In diesem Sinne kann die Verwendung von konditionalen Strukturen für die Formulierung eines Vorschlags auch als eine Erscheinungsart der Distanzierungsstrategie verstanden werden.

5.3.2.2 Zusammenfassung der Argumentation

Ein geringfügiger, aber dennoch erwähnenswerter Unterschied in der inhaltlichen Konstruktion im Schlussteil zwischen CMN und DEU besteht im inhaltlichen Aufbau der EDUs nach der Angabe der zentralen These. Sieben der 20 L1-Sprecher/-innen geben die im Hauptteil präsentierten Argumente als Begründungen für die zentrale These wieder, indem sie explizit einen kausalen Konnektor wie *denn* oder *da* verwenden. Dies lässt sich beispielsweise in (175) und (176) finden. Das trifft jedoch nur auf zwei CMN-Texte zu. Stattdessen fassen acht der 20 chinesischen Deutschlerner/-innen die Argumente als detaillierte Erklärungen der zentralen These zusammen (177) und (178), was dagegen lediglich bei drei DEU-Texten der Fall ist.

- (175) ⁶⁰Ich stimme der Aussage nicht zu, } Zentrale These
⁶¹da es heute genauso viele Kinder gibt, denen es schlecht geht, ⁶²und } Begründung
es damals auch viele Kinder gab, die zwar wenig hatten, ⁶³aber denen
es trotzdem gut ging. (KobaltDEU011)
- (176) ³⁹Zusammenfassend ist also zu sagen, dass es immer auf das Individuum } Zentrale These
und dessen eigene vorherige Generationen ankommt, } Begründung
⁴⁰da es einfach zu viele Unterschiede zwischen einzelnen Jugendlichen
gibt. [...] (KobaltDEU002)
- (177) ⁵²Die Tatsache, dass die Jugendlichen heute ein besseres Leben führen } Zentrale These
als frühere Generationen, ist festgestellt. } Ergänzung
⁵³Die Verbesserung umfasst fast alle Lebensbereiche: ⁵⁴Lebensmittel,
Verkehr, Wissenschaft, Unterhaltungsangebote, Erziehungsmöglichkeiten
und so weiter. (KobaltCMN004)
- (178) ⁴⁰Alles in Allem kann man sagen, dass die Lebenssituation in der frü- } Zentrale These
heren Zeit mit der in der heutigen Zeit gar nicht vergleichbar ist. } Ergänzung
⁴¹Die materielle und geistige Umwelt heute verspricht uns bessere Le-
bensbedingungen. [...] ⁴⁵Und die harte Konkurrenz? ⁴⁶Ach, das ist nur
eine Nebenwirkung, die man in einer modernen Gesellschaft einfach
nicht vermeiden kann.

(KobaltCMN020)

Obwohl es sich in beiden Fällen um eine Zusammenfassung der im Hauptteil dargestellten Argumentation handelt, führt dieser feine Unterschied tatsächlich zu einer unterschiedlichen rhetorischen Struktur im Schlussteil.

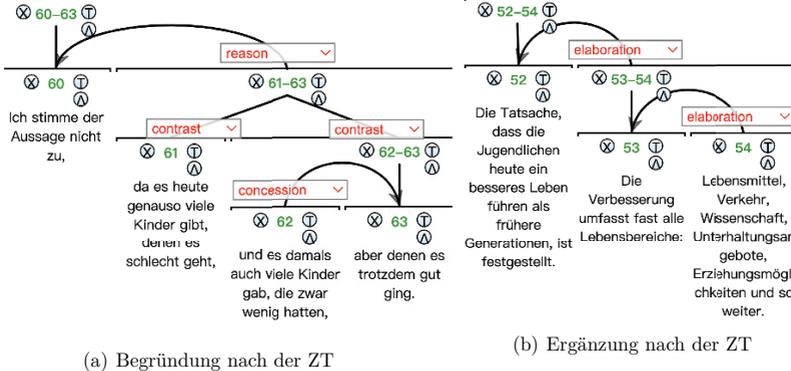


Abb. 5.28: Die Unterschiede in der rhetorischen Struktur beim unterschiedlichen inhaltlichen Aufbau nach der Darstellung der zentralen These: Begründung (Relation *REASON*) am Beispiel vom (175) und Ergänzung/nähere Erklärung (Relation *ELABORATION*) am Beispiel von (177).

Wie aus Abb. 5.28 ersichtlich ist, steht das Segment (die Segmente), wenn es sich um eine Begründung (im Kontext des Schlussteils oft subjektiv) handelt, meist mit der zentralen These in einer Relation von *REASON* (Abb. 5.28(a)), während dann, wenn es sich um eine genauere Erklärung handelt, diese Relation üblicherweise *ELABORATION* ist (Abb. 5.28(b)). Dies ist einer der wesentlichen Gründe, warum die RST-Analyse zum Schlussteil der CMN- und DEU-Texte zeigt, dass *REASON* häufiger bei DEU und *ELABORATION* häufiger bei CMN erscheint.

5.3.3 Selbsterwähnung im Schlussteil

Funktionell betrachtet ist der Schlussteil, im Genre der Erörterung, die Textregion, an der die subjektiven Meinungen des Autors/der Autorin am intensivsten zum Ausdruck kommen sollen. Die in den obigen Abschnitten erwähnten Ergebnisse bestätigen, dass dies tatsächlich auch bei den Texten dieser Studie zutrifft. Im Schlussteil werden die subjektiven Meinungen der Autor/-innen zur Themenfrage

dargelegt/wiedergegeben und bei manchen Texten zusätzlich dazu noch Vorschläge/Appelle erteilt. Neben dem inhaltlichen Aufbau ist die Darstellungsart solcher subjektiven Meinungen, vor allem die Frage in welcher Personenform (erste Person oder impersonal) diese persönlichen Ansichten der Autor/-innen dargestellt werden, für die Analyse der Schreibstrategien ebenfalls von großer Bedeutung, denn dies spiegelt nicht nur die Argumentationsstrategie wider, sondern auch die Autorendidentität im Text, die womöglich durch unterschiedlichen Faktoren wie Kultur und/oder didaktische Methoden beeinflusst werden kann.

Selbsterwähnung (im Englischen *self-mention*) ist ein wichtiger Bestandteil des Metadiskurses (Hyland, 2000; Hyland und Tse, 2004). Der Einsatz von Selbsterwähnungen ist eine mächtige rhetorische Strategie, mit der man sich selbst als der Autor/die Autorin in den Text miteinbeziehen kann, um die Autorendidentität zu konstruieren (Dong und Qiu, 2018). Zur Selbsterwähnung gehören im Deutschen die ersten Personalpronomen *ich*, *mir*, *mich*, *wir*, und *uns* sowie die Possessivpronomen *mein* und *unser* (Algoet, 2014; Mondt, 2015).

Um die Verwendung von Selbsterwähnungen bei CMN und DEU besser vergleichen zu können, wird die Häufigkeit des Vorkommens der oben genannten Pronomen erfasst und verglichen. Ausgenommen sind folgende Fälle. a) Wenn diese Pronomen im direkten Zitat stehen. Denn in diesem Fall bezieht sich die erste Person nicht auf den Autor/die Autorin selbst, sondern auf die im Zitat genannte Figur. Z. B: *Wie mein Vater [...] gesagt hat: „Wenn ~~ich~~ in deiner Zeit geboren wäre [...]“* (KobaltCMN020) . b) Wenn *mich/mir/uns* als Reflexivpronomen verwendet wird. Der Grund dafür ist, dass das Erscheinen dieser Pronomen ausschließlich auf die syntaktische Struktur zurückzuführen ist.

Die Ergebnisse zum Vergleich der Häufigkeit von Selbsterwähnungen im Schlussteil zeigen zunächst, dass die Selbsterwähnung von 15 der 20 chinesischen Autor/-innen und von 14 der 20 deutschen Autor/-innen zur Darstellung persönlicher Meinungen im Schlussteil eingesetzt wird. Beispiele dafür sind:

- (179) ³⁹Meiner Meinung nach finde ich, dass es der Jugend besser als früheren Generation geht. ⁴⁰Sie haben Chancen, die Welt zu verändern ⁴¹und sich zu beweisen. (KobaltCMN017, EDUs 39-41)
- (180) ⁶⁰Ich stimme der Aussage nicht zu, ⁶¹da es heute genauso viele Kinder gibt, denen es schlecht geht, ⁶²und es damals auch viele Kinder gab, die zwar wenig hatten, ⁶³aber denen es trotzdem gut ging. (KobaltDEU011, EDUs 60-63)

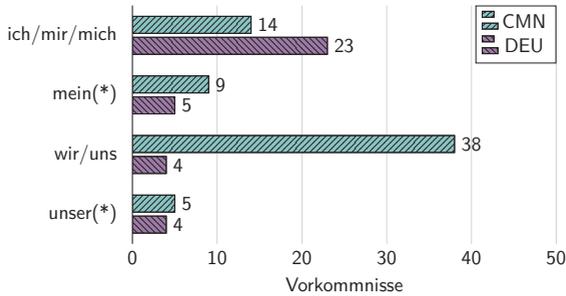


Abb. 5.29: Die Häufigkeiten des Vorkommens der Selbsterwähnungen *ich/mir/mich*, *mein(*)*, *wir/uns* und *unser(*)* bei CMN- und DEU-Texten im Schlussteil

Das bedeutet, dass die meisten Autor/-innen, sowohl CMN als auch DEU, wenn sie ihren Standpunkt im Schlussteil darlegen, an mindestens einer Stelle die erste Person (*ich/mir/mich/mein(*)/wir/uns/unser(*)*) verwenden. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die CMN und DEU nicht besonders. Wenn jedoch die konkrete Anzahl des Vorkommens und die Kategorien von Selbsterwähnungen betrachtet werden, so ergeben sich mehrere interessante Befunde, die einen Unterschied zwischen den chinesischen Deutschlerner/-innen und den L1-Sprecher/-innen aufzeigen. Aus Abb. 5.29 lassen sich insbesondere die folgenden Ergebnisse ablesen:

a) Obwohl es kaum Unterschied in der Anzahl der CMN- und DEU-Texte, in denen mindestens eine Selbsterwähnung im Schlussteil auftaucht, gibt, variiert zwischen den beiden Vergleichsgruppen tatsächlich die Gesamthäufigkeit des Vorkommens von Selbsterwähnungen. Eine Selbsterwähnung erscheint an 66 Stellen im Schluss von 15 CMN-Texten (*4,3 Stellen/100 Wörter*) und vergleichsweise nur an 36 Stellen (*2,8 Stellen/100 Wörter*) im Schluss von 14 DEU-Texten. Abgesehen von den individuellen Abweichungen, wie z. B. der Vorliebe eines/einer bestimmten Autors/Autorin für Selbsterwähnungen (s. Abschnitt 6.1.3 und Abb. 6.4), gibt es im Wesentlichen zwei Gründe, die diesen Unterschied erklären können. Zum einen liegt es daran, dass in Bezug auf den inhaltlichen Aufbau viele chinesische Deutschlerner/-innen im Schlussteil zusätzlich zur eigenen Position zur Themenfrage noch Vorschläge/Appelle formulieren, was direkt zu einer durchschnittlichen größeren Textlänge des Schlussteils der CMN-Texte führt. Der zweite Hauptgrund ist die viel intensivere Nutzung der ersten Person Plural durch CMN, was vor allem die Pronomen *wir/uns* betrifft.

b) Ein Vergleich der Häufigkeit der eingesetzten Selbsterwähnungen nach ihrer Wortart zeigt, dass *mein*(*), *wir/uns* und *unser*(*) alle mehr oder weniger häufiger in den CMN-Texten vorkommen, wobei der größte Unterschied in der Verwendung von *wir/uns* (CMN=38, DEU=4). Nach einer genaueren Untersuchung der Texte lässt sich feststellen, dass *wir/uns* bei CMN vor allem in zwei Hauptszenarien verwendet wird. Im ersten Szenario bezieht sich „wir“ auf den Autor/die Autorin und die Leser/-innen. Zum Beispiel: *Jetzt kommen wir zurück zu diesem Thema (KobaltCMN003)* oder *wie wir alle wissen (KobaltCMN016)*. Durch die Verwendung von der ersten Person Plural nähert sich der Autor/die Autorin den Leser/-innen und bezieht sie in den Text ein. Dieses Anwendungsszenario findet sich in keinem Schlussteil der DEU-Texte. In dem anderen Szenario identifiziert sich der Autor/-die Autorin als ein Mitglied der heutigen Jugend, z. B. *unsere Generation (Kobalt-DEU013)* und *wir sind verwöhnter und unselbständiger (KobaltDEU005)*. Diese Verwendung kommt in beiden Vergleichsgruppen vor. Dies geschieht aber insbesondere zusammen mit Modalverben wie *sollen*(*), wenn die chinesischen Deutschlerner/-innen Vorschläge/Appelle vorbringen. Beispiele dafür sind (181) und (182).

(181) ⁷⁸Wir sollten die Vorteile der verschiedenen Generationen sehen. ⁷⁹Und dann davon lernen. ⁸⁰Andererseits sollten wir auch das Schlechte an unserer Generation entdecken ⁸¹und dann möglichst überwinden.

(KobaltCMN014, EDUs 78-81)

(182) ³⁴Jedoch sollten wir die Probleme nicht übersehen. ³⁵Wir sollten die Nachteile möglichst vermeiden ³⁶und der Jugend Unterstützung anbieten.

(KobaltCMN008, EDUs 34-36)

Aufgrund der geringen Fallzahl der DEU-Texte, in denen ein Vorschlag/Appell im Schlussteil formuliert wird, ist es schwierig weiter zu vergleichen, ob die Verwendung der ersten Person Plural für das Erteilen von Vorschlägen ein Merkmal der chinesischen Deutschlerner/-innen ist. Aus einer interkulturellen Sicht haben allerdings einige Studien ermittelt, dass in den ostasiatischen Kulturen (z. B. chinesisch, japanisch oder koreanisch) bei interpersoneller Kommunikation die Verwendung der ersten Person Plural bevorzugt wird (Yu, 2019; Hofstede, 2011; Gao, 1998; Liu und Chang, 2010; Chen und Zhang, 2017). Diesen Studien zufolge ist dieses Phänomen vom Kollektivismus beeinflusst, der im Konfuzianismus verwurzelt ist, wodurch die Leute einen egozentrischen und arroganten Eindruck vermeiden wollen.

c) Der Grund für das häufigere Vorkommen von *mein*(*) im Schluss der CMN-

Texte liegt vor allem in der relativ intensiveren Nutzung der Redemittel *meiner Meinung nach/meines Erachtens* bei in den CMN-Texten (CMN=8, DEU=2). Beispiele sind:

- (183) ⁷⁸Meiner Meinung nach ist die Antwort „Nein“. (KobaltCMN003, EDU 54)
- (184) ⁵⁷Meiner Meinung nach wiegen die Meinungen von der Befürwortern schwerer als die der Gegner. (KobaltCMN016, EDU 57)

Andere Verwendungen von *mein*(*), die in den Korpusdaten zu finden sind, sind zum Beispiel *aus meiner Analyse* (KobaltDEU009) oder *meine Antwort* (KobaltCMN019). *Meiner Meinung nach* als eines der gängigsten Redemittel zur Meinungsäußerung findet sich in vielen Schreiblehrwerken und Lernmaterialien. Der häufigere Gebrauch durch chinesische Deutschlerner/-innen bei der Darstellung der eigenen Positionen spiegelt in gewissem Maße den Einfluss der Didaktik auf die Schreibstrategien von Lerner/-innen wider.

d) Hinsichtlich der Verwendung von *ich* zum Ausdruck der subjektiven Meinungen der Autor/-innen zur Themenfrage, wie zum Beispiel in (185), (186), (187), sowie (188), zeigen CMN und DEU keine besonderen Unterschiede in der Häufigkeit.

- (185) ³⁴Persönlich neige ich dazu, dass es der Jugend heute besser als früheren Generationen geht. (KobaltCMN006, EDU 34)
- (186) ⁴⁷Deswegen vertrete ich die Ansicht, dass es der Jugend heute nicht besser geht [...]. (KobaltCMN009, EDU 47)
- (187) ³⁹Aufgrund dieses Faktors will ich kein endgültiges Fazit über diese Aussage treffen. (KobaltDEU013, EDU 39)
- (188) ⁴¹Im Allgemeinen denke ich, dass es der heutigen Jugend in Bezug auf die Medizin besser geht; (KobaltDEU008, EDU 41)

Der Hauptgrund für die höhere Häufigkeit von *ich* im Schlussteil von DEU gegenüber CMN besteht darin, dass einige L1-Sprecher/-innen Sätze mit *ich* als Subjekt für einen organisatorischen Zweck einsetzen. Dies ist beispielsweise in (189) und (190) der Fall. In den CMN-Texten dieser Studie lässt sich ein solcher Gebrauch dagegen nicht finden. Was stattdessen bei CMN auftaucht, ist eine der bereits erwähnten Verwendungen von *wir* (der Autor/die Autorin und die Leser/-innen) für

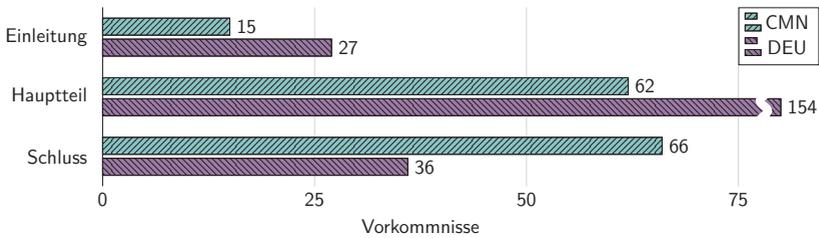


Abb. 5.30: Die Verteilung von Selbsterwähnungen bei CMN und DEU in den Textregionen Einleitung, Hauptteil und Schluss

einen organisatorischen Zweck. Die Autor/-innen benutzen beispielsweise den Ausdruck *Jetzt kommen wir zurück zum Thema (KobaltCMN003)* anstelle von *Jetzt komme ich zurück zum Thema*.

(189) ₄₆Zum Schluss möchte ich nun zu meinem Fazit kommen.

(KobaltDEU014, EDU 46)

(190) ₄₆Somit komme ich zum abschließenden Fazit, dass [...]

(KobaltDEU007, EDU 46)

Neben dem Schluss sind Selbsterwähnungen auch in der Einleitung und dem Hauptteil der CMN- und DEU-Texte zu finden. Abb. 5.30 zeigt die Häufigkeitsverteilung von Selbsterwähnungen in verschiedenen Textregionen. Daran lässt sich erkennen, dass der Schlussteil in der Tat die einzige Textregion ist, in der es bei CMN insgesamt mehr Selbsterwähnungen gibt als bei DEU. Sowohl in der Einleitung als auch im Hauptteil kommen Selbsterwähnungen allgemein bei DEU häufiger vor als bei CMN. Ein solches Ergebnis ist im Grunde eine Widerspiegelung der Unterschiede in den rhetorischen Strategien, die von CMN und DEU in jeder dieser Regionen eingesetzt werden.

Das häufigere Vorkommen von *ich* in der Einleitung der DEU-Texte ist hauptsächlich auf die von DEU für die Einführung ins Thema verwendeten Strategien „Themenstellung bewerten“ und „eigene Position äußern“ (s. Abschnitt 5.1.2.1) zurückzuführen, wobei viele subjektive Meinungen der Autor/-innen dargestellt werden. Darüber hinaus sind hier auch organisierende Formulierungen mit *ich* als Subjekt zu finden, zu denen die Beispiele (100), (101) und (102) zählen.

Einer der Gründe, warum es im Hauptteil der DEU-Texte mehr Selbsterwähnungen gibt, liegt in den unterschiedlichen sprachlichen Mittel zur Verbindung von Ar-

gumenten zwischen den beiden Gruppen. Während viele chinesische Autor/-innen Argumente unterschiedlicher Perspektiven aus dem Mund anderer präsentieren, z. B. *manche Leute/die anderen Leute/die Befürworter/die Gegner* denken... (z. B. (158), (155) und (157)), stellen einige L1-Sprecher/-innen Argumente direkt aus der eigenen Perspektive dar, z. B. *ich* denke (KobaltDEU015). Zusätzlich dazu identifizieren sich viele DEU als Mitglied der heutigen Jugend und bezeichnen die heutige Generation, wie in (191), infolgedessen als *meine/unsere Generation*. Dies geschieht auch in einigen der CMN-Texte, ist aber deutlich seltener als bei DEU. Insgesamt betrachtet ist die stärkere Verwendung von Selbsterwähnungen durch DEU bei der Argumentation auch eine Erklärung dafür, warum die Relation *REASON* in den DEU-Texten vergleichsweise häufiger vorkommt.

(191) ³¹Aber sie <die Probleme> sind dennoch vorhanden ³²und machen das Leben der meisten in unserer Generation sehr „hart“ [...]

(KobaltDEU018, EDUs 31-33)

5.4 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurden die Texte auf der Grundlage der RST-Analyse sowohl quantitativ als auch qualitativ untersucht. Die strukturellen sowie die formulierungsbezogenen Strategien, die die chinesischen Deutschlerner/-innen und die deutschen L1-Sprecher/-innen für die Einleitung, den Hauptteil und den Schluss einsetzen, wurden detailliert analysiert und verglichen. Insgesamt weisen CMN und DEU sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede in den Argumentationsstrategien auf. Alle wesentlichen Befunde in diesem Kapitel werden in Abschnitt 7.1 in Form von Vergleichstabellen (Einleitung - Tab. 7.1, Hauptteil - Tab. 7.2 und Schluss - Tab. 7.3) zusammengefasst. Im nächsten Kapitel wird diskutiert, welche Einflussfaktoren die hier ermittelten Unterschiede und Gemeinsamkeiten bedingen konnten und wie sich die individuellen Variationen innerhalb der CMN- und DEU-Texte darstellen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





6 Diskussion

In diesem Kapitel geht es um drei Themen, die mich im Laufe der Forschung zum Nachdenken angeregt haben und die ich gerne in dieser Arbeit beleuchten möchte. Anhand dreier konkreter Beispiele beschreibt Abschnitt 6.1 die inter- und intra-individuellen Variationen, die in den CMN- und DEU-Texten entdeckt wurden. Abschnitt 6.2 befasst sich mit möglichen Faktoren, die bei den chinesischen Deutschlerner/-innen dieser Studie einen Einfluss auf das Schreiben der deutschsprachigen argumentativen Texte ausüben können. Hier wird zunächst auf die Kontroverse über den Einfluss traditioneller chinesischer rhetorischer Strategien im Rahmen der kontrastiven Rhetorik eingegangen. Anschließend werden weitere mögliche Einflussfaktoren analysiert. Ausgehend von den Einflussfaktoren werden im letzten Teil dieses Kapitels einige Überlegungen aus didaktischer Sicht vorgestellt, die zur Förderung der Schreibfähigkeiten chinesischer Deutschlerner/-innen sowie zur Entwicklung von Lehr- und Lernmethoden im chinesischen DaF-Unterricht beitragen können.

6.1 Inter- und intra-individuelle Variationen

Neben den in den Kapiteln 4 und 5 präsentierten gruppenübergreifenden Befunden, werden in dieser Studie auch Variationen jeweils innerhalb der Gruppen CMN und DEU (inter-individuelle Variationen) sowie Variationen innerhalb einzelner Texte (intra-individuelle Variationen) entdeckt. Die Existenz von Variationen ist in sprachlichen Produktionen nahezu unvermeidlich und wird auch von vielen anderen linguistischen Studien festgestellt (Wisniewski, Lüdeling, und Czinglar, Wisniewski et al.; Werth et al., 2021; Dewaele und Li, 2014; Shadrova et al., 2021; Bülow et al., 2017). Beispielsweise findet Shadrova et al. (2021) hohe inter-individuelle Variationen bei der Verteilung von morphologischen Verb- und Nomenkategorien, selbst wenn die Sprecher/-innen dieselbe L1 haben und ihre Sprachproduktionen sorgfältig zusammengestellt und bzgl. Einflussfaktoren wie Textsorte, Themenstel-

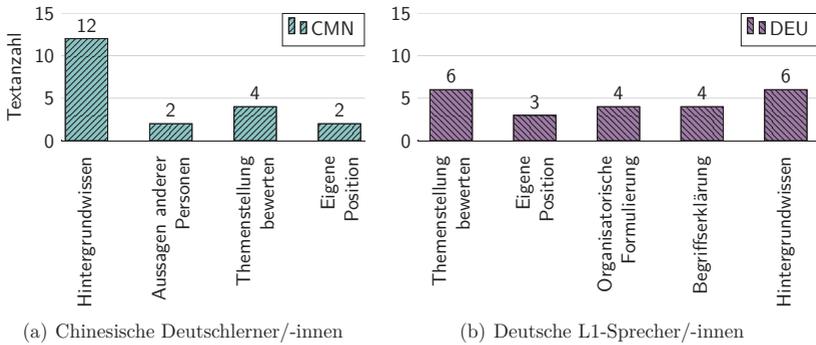


Abb. 6.1: Verteilungen der jeweils in den CMN- und DEU-Texten für den Textanfang eingesetzten Strategien. Eine genaue Darstellung der Strategien findet sich in Abschnitt 5.1. Der Grund für die Überschreitung der Textanzahl von 20 bei DEU liegt darin, dass es Fälle gibt, in denen mehrere Strategien gleichzeitig in derselben Einleitung vorkommen.

lung, usw. kontrolliert wurden. Die Berücksichtigung von Variationen ist für eine genaue Schilderung linguistischer Phänomene sinnvoll und unerlässlich.

Generell lässt sich sagen, dass die inter-individuellen Variationen zwischen den chinesischen Deutschlerner/-innen geringer sind als zwischen den L1-Sprecher/-innen. Die Lernertexte weisen ein hohes Maß an Einheitlichkeit und Ähnlichkeit auf, sowohl im strukturellen und inhaltlichen Aufbau als auch in den sprachlichen Formulierungen. Viele Strategien, wie *Einführung ins Thema mit politischen/wirtschaftlichen Hintergründen* in der Einleitung, *Darstellung eigener Meinungen durch den Mund anderer Menschen* im Hauptteil oder *Erteilung eines Vorschlags/Appells* im Schlussteil, werden von mehr als der Hälfte der CMN verwendet. Im Gegensatz dazu zeigt sich für die L1-Sprecher/-innen eine vergleichsweise flachere Verteilung der verwendeten Strategien. Dieser Unterschied wird in Abb. 6.1 am Beispiel von den für den Textanfang verwendeten Strategien veranschaulicht.

Texte, die in jeder Textregion strategisch identisch aufgebaut werden, sind bei CMN häufiger zu finden, so dass viele der CMN-Texte eine ähnliche strukturelle und inhaltliche Gesamtkonstruktion aufweisen. Dagegen wurden nur bei sehr wenigen DEU-Texten in allen Textregionen die gleichen Strategien eingesetzt. Der Grund für diesen Unterschied zwischen CMN und DEU kann an den didaktischen Lehr- und Lernmethoden als an den Sprachkompetenzen liegen. Auf diesen Punkt wird

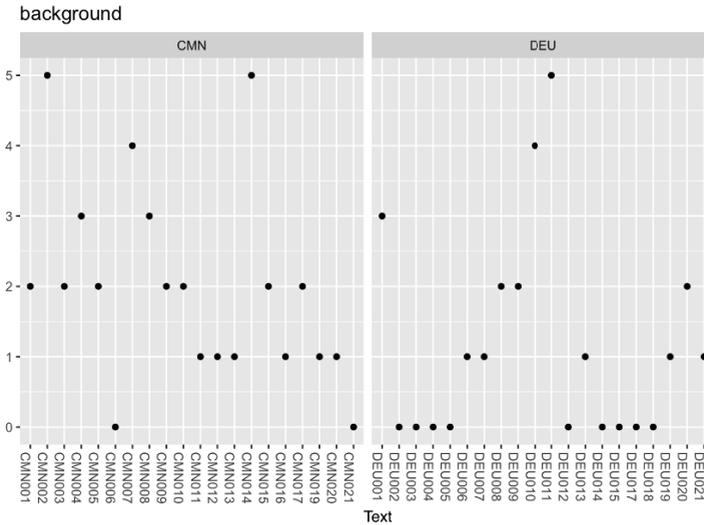


Abb. 6.2: Inter-individuelle Variationen im Hinblick auf die Häufigkeit der rhetorischen Relation *Background*

in Abschnitt 6.2 noch näher eingegangen.

Abgesehen von der Häufigkeitsverteilung der verwendeten Strategien zeigen sich inter- und/oder intra-individuelle Variationen zudem in anderen Aspekten. Dies möchte ich anhand von drei Beispielen veranschaulichen. In allen diesen Beispielen sind inter-individuellen Variationen deutlich zu erkennen. Die intra-individuellen Variationen lassen sich vor allem anhand des Beispiels in Abschnitt 6.1.3 verdeutlichen.

6.1.1 Beispiel I: Die Häufigkeiten von rhetorischen Relationen

Die quantitative Datenauswertung zu den Häufigkeiten der rhetorischen Relationen (s. Abschnitt 4.1.4) zeigt, dass manche Relationen wie *SOLUTIONHOOD* und *Background* viel häufiger in den CMN-Texten vorkommen, während andere Relationen wie *Contrast* und *REASON* eher häufiger in den DEU-Texten zu finden sind. Wenn allerdings jeder einzelne Text in Betracht gezogen wird, lassen sich sofort inter-individuelle Variationen feststellen, die der vorherrschenden Tendenz nicht entsprechen. Ein Beispiel dafür wird anhand der Häufigkeit von *Background*

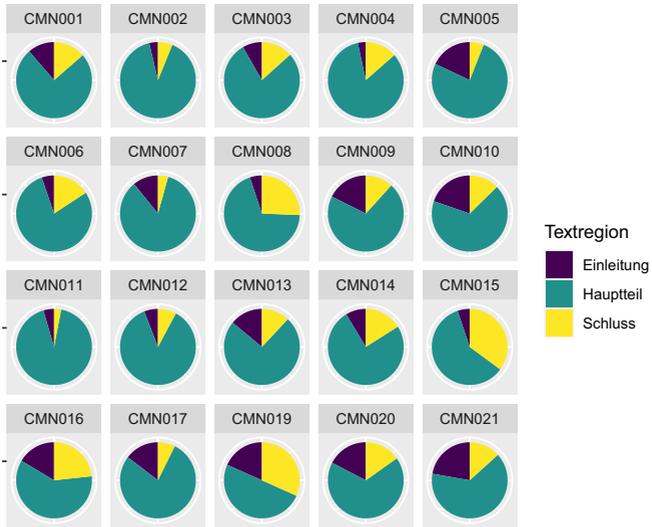
in Abbildung 6.2 dargestellt. Obwohl die Gesamthäufigkeit von *Background* bei CMN höher ist als bei DEU, zeigt sich beim genaueren Hinschauen, dass dies nicht bei jedem einzelnen Text der Fall ist. Beispielsweise kommt *Background* in KobaltCMN006 und KobaltCMN021 überhaupt nicht vor, während KobaltDEU011 tatsächlich mehr *Background* enthält als die meisten CMN-Texte.

6.1.2 Beispiel II: Die EDU-Anzahl in jeder Textregion

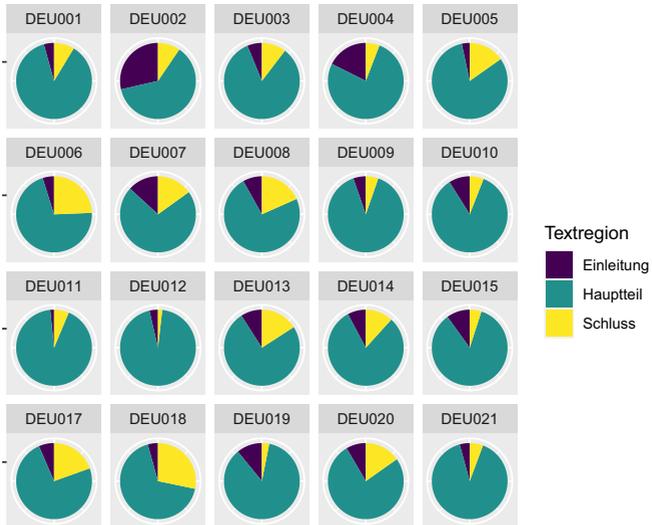
Ein weiteres Beispiel für die inter-individuellen Variationen, die in der Studie entdeckt wurden, ist der Anteil von EDUs in jeder Textregion. Der Vergleich der durchschnittlichen Zahlen zeigt (s. Abschnitt 4.2.1, Abb. 4.6), dass a) der Anteil von EDUs bei beiden Gruppen in einer Reihenfolge von Hauptteil > Schluss > Einleitung steht, und b) dass Einleitung und Schluss in den CMN-Texten im Durchschnitt einen größeren Anteil ausmachen als in den DEU-Texten, während der Anteil des Hauptteils bei DEU größer ist als bei CMN. Einerseits ermöglichen diese Befunde einen groben Einblick in die Unterschiede zwischen CMN und DEU in der EDU-Anzahl pro Textregion. Andererseits gibt es hinter diesen Ergebnissen, wie Abb. 6.3 illustriert, auch eine deutliche Variabilität. Beispielsweise nimmt die Einleitung vom KobaltDEU002 einen höheren Anteil als der Schluss ein, und die EDU-Anzahl des Hauptteils vom KobaltCMN011 ist, genauso wie bei vielen DEU-Texten, sehr groß. In diesen beiden Texten weicht der Anteil der EDUs eindeutig vom durchschnittlichen Trend ab. Aber auch für die Texte, die der Tendenz entsprechen, bestehen weiterhin inter-individuelle Variationen. Zum Beispiel haben einige CMN-Texte (wie KobaltCMN015 und KobaltCMN019) eine extrem große EDU-Anzahl in der Textregion Schluss, während bei manchen anderen Texten (wie KobaltCMN014 und KobaltCMN021) die Anzahl nur mittelgroß ist.

6.1.3 Beispiel III: Die Verwendung von Selbsterwähnungen

Das dritte Beispiel bezieht sich auf die Verwendung von Selbsterwähnungen. In Abb. 6.4 lassen sich nicht nur die inter-individuellen Variationen innerhalb jeder Gruppe deutlich erkennen, sondern auch die intra-individuellen Variationen. Konkreter gesagt, dass es bzgl. des Gebrauchs von Selbsterwähnungen auch für denselben Autor/dieselbe Autorin zwischen unterschiedlichen Textregionen Differenzen geben kann. Einige Autor/-innen, wie die der Texte KobaltCMN007, KobaltCMN012 und KobaltDEU007, verwenden Selbsterwähnungen ausschließlich im



(a) CMN: Verteilung der EDU-Anzahl in Einleitung, Hauptteil und Schluss



(b) DEU: Verteilung der EDU-Anzahl in Einleitung, Hauptteil und Schluss

Abb. 6.3: Die Inter- individuellen Variationen in der EDU-Anzahl in unterschiedlichen Textregionen

Schlussteil (192). Im Vergleich dazu setzen sie in der Einleitung und im Hauptteil impersonale Ausdrücke (193) und/oder Distanzierungsstrategien (194) ein, obwohl die dargestellten Aussagen tatsächlich auch ihren subjektiven Meinungen entsprechen. Dies deutet darauf hin, dass die Autor/-innen bei unterschiedlichen Registern, und zwar bei den von verschiedenen Textregionen getragenen Funktionen und Situationen, ihre Schreibstrategien anpassen.

(192) Trotz [...] glaube ich dennoch, dass es der Jugend heute besser [...] geht.

(KobaltCMN012)

(193) Man kann hier jedoch wieder das Gegenargument anführen [...]

(KobaltDEU007)

(194) Aber viele Leute vertreten auch eine ganz andere Meinung [...]

(KobaltCMN007)

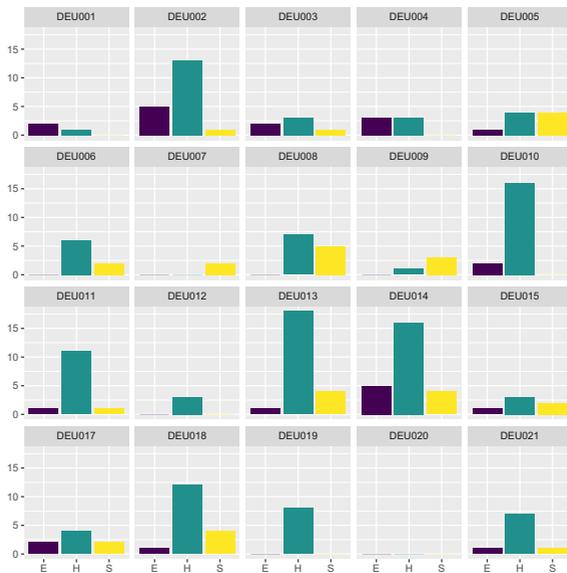
Die in dieser Studie herausgefundenen inter- und intra-individuellen Variationen belegen die Komplexität des Sprachgebrauchs. Darüber hinaus zeigen sie auch die Notwendigkeit der methodischen Kombination von quantitativen und qualitativen Analysen für linguistische Forschungen. Auf der Grundlage statistischer Auswertungen ermöglichen quantitative Analysen eine systematische Beschreibung von linguistischen Phänomenen, was bei der Einschätzung von Tendenzen von großer Bedeutung ist. Allerdings besteht dabei auch die Gefahr, dass Einzelfälle nicht ausreichend berücksichtigt werden. Im Gegensatz dazu können qualitative Analysen unterschiedliche Variationen in Betracht ziehen und somit die Vielfalt von Sprachgebrauchsmustern aufzeigen. Es ist jedoch schwierig, dadurch einen Gesamtüberblick über die Gruppe(n) zu bekommen. Diese beiden Analysemethoden ergänzen sich und sind daher für linguistische Forschungen gleichermaßen wichtig.

6.2 Einflussfaktoren

Eine Analyse zu den Einflussfaktoren der Sprachproduktion ist nicht immer trivial, denn sowohl der Spracherwerb als auch der Sprachgebrauch gelten als hochgradig komplexe Prozesse, die von zahlreichen Faktoren abhängen. Vorhandenen Beiträgen (Gebele, 2021; Riemer und Hufeisen, 2010; Kormos, 2012; Shadrova et al., 2021; MacIntyre und Gregersen, 2012; Heine, 2017) zufolge kann eine Vielzahl von Faktoren einen Einfluss auf die mündliche und schriftliche Produktion eines Lerner/s / einer Lernerin ausüben. Diese sind beispielsweise:



(a) CMN: Verteilung der Anzahl von Selbsterwähnungen in Einleitung, Hauptteil und Schluss



(b) DEU: Verteilung der Anzahl von Selbsterwähnungen in Einleitung, Hauptteil und Schluss

Abb. 6.4: Die Inter- und Intra-Variationen in der Verwendung von Selbsterwähnungen in unterschiedlichen Textregionen

- Individuelle Aspekte: Alter, Geschlecht, Intelligenz, Sprachlernerfahrung, Persönlichkeit, Motivation, Prüfungs- und Sprechanst, ...
- Soziale Aspekte: Aufgabenstellung, Zugang zu sprachlichen Inputs, didaktische Methode, Zielsprachegesellschaft, sozioökonomischer Status, Bildungsstand der Eltern, ...
- Psychologische bzw. kognitive Aspekte: priming, ...

Diese Faktoren wirken sich meist gemeinsam aus und sollten tatsächlich nicht isoliert betrachtet werden. Die Realität ist allerdings, dass es nahezu unmöglich ist, in einer Studie alle möglichen Einflussfaktoren eines Phänomens aufzulisten, denn a) das wäre ein enormer Arbeitsaufwand und b) einige Faktoren können trotz gründlicher Überlegungen übersehen werden. Außerdem besteht die Zielsetzung meist nicht darin, dass alle Faktoren zu nennen meistens nicht die Zielsetzung ist. Daher ist die Kontrolle von Einflüssen, die nicht zum Forschungszweck gehören, ein ausschlaggebender Bestandteil der Datenerhebung.

Im Rahmen der vorliegenden Studie besteht das Hauptziel bei der Analyse der Einflussfaktoren darin, auf die in Abschnitt „Forschungsstand“ (s. Abschnitt 1.2) dargestellte Kontroverse in der kontrastiven Rhetorik einzugehen, nämlich inwieweit die traditionellen chinesischen rhetorischen Strukturen „Ba-Gu-Wen“ und „Qi-Cheng-Zhuan-He“ (s. Abschnitt 2.2.2) moderne chinesische L1-Sprecher/-innen beim Schreiben in einer Fremdsprache noch beeinflussen und ob andere Faktoren tatsächlich einen größeren Einfluss haben. Um die Beeinflussung durch die für diese Zielvorgabe irrelevanten Faktoren zu minimieren, werden einige Faktoren bereits bei der Auswahl der Korpusdaten bewusst kontrolliert. Erreicht wird dies durch die Entscheidung für das Kobalt-DaF-Korpus, dessen Teilnehmer/-innen ein ähnliches Alter und einen ähnlichen Bildungsstand haben und dessen Aufgabenstellungen bzw. Schreibbedingungen in allen Subkorpora identisch sind (s. Kapitel 3).¹

6.2.1 Traditionelle chinesische rhetorische Strukturen?

Die Antwort auf die in der kontrastiven Rhetorik häufig diskutierte Frage, ob die traditionellen Strukturen „Ba-Gu-Wen“ und „Qi-Cheng-Zhuan-He“ einen Einfluss auf die deutschsprachigen Texte der chinesischen Deutschlerner/-innen haben,

¹Natürlich ist es unbestreitbar, dass auch andere Faktoren wie Prüfungsangst, Persönlichkeit, Zugang zu sprachlichen Inputs und/oder Priming in gewissem Maße einen Einfluss auf die Schreibstrategien ausüben mögen, aber diese stehen nicht im Fokus dieses Abschnitts.

findet sich in der Analyse des rhetorischen strukturellen Aufbaus der CMN-Texte. Zunächst lässt sich eindeutig feststellen, dass keiner der Texte der Struktur „Ba-Gu-Wen“ folgt. Nach den Schreibkonventionen von „Ba-Gu-Wen“ sollte die zentrale These in der Mitte des Textes (中股, zentrale Beine) erscheinen, doch tatsächlich steht die zentrale These bei keinem der CMN-Texte in der Mitte (sondern für zwei am Anfang und für alle anderen am Ende). Im Vergleich dazu ist die Beurteilung des Transfers von „Qi-Cheng-Zhuang-He“ relativ vage. Der Hauptgrund dafür ist, dass die Struktur <Qi (Eröffnung)> → <Cheng (Fortsetzung)> → <Zhuan (Wendepunkt)> → <He (Zusammenfassung)> inhaltlich eine gewisse Ähnlichkeit mit der linearen Struktur eines modernen chinesischen Yilunwen <Zentrale These am Textanfang> → <Argumente> → <Gegenargumente> → <Zusammenfassung> aufzuweisen scheinen. Von den 20 CMN-Texten folgt nur ein Text solch einer Struktur, s. (195). Es ist allerdings schwierig festzustellen, ob er von „Qi-Cheng-Zhuan-He“ oder eher von den Vertextungsstrategien des modernen Yilunwen beeinflusst wurde. Ein solcher struktureller Aufbau kommt in den übrigen 19 CMN-Texten nicht vor.

- | | | | |
|-------|--|---|-----------------------|
| (195) | ¹ [...] geht es der Jugend heute besser als früheren Generationen? ² Die Antwort ist bestimmt „ja“. | } | Qu / These Einleitung |
| | ³ Es zeigt sich in der materiellen und auch der mentalen Welt. ⁴ Zuerst man zugeben, dass Materielles eine sehr wichtige Voraussetzung [...] | } | Cheng / Argumente |
| | ⁴² Es gibt aber auch noch Probleme unter Jugendlichen. ⁴³ Die jetzige Gesellschaft entwickelt sich zu schnell [...] | } | Zhuan / Gegenargument |
| | ⁴⁷ Daher lebt sie unglücklich, frustiert [...] | } | |
| | ⁴⁸ Aber diese Desillusion ist nur [...] ein normales Problem während der Entwicklung. [...] ⁵² Die Tatsache, dass die Jugendlichen heute ein besseres Leben führen als frühere Generationen, ist festgestellt. [...] | } | He / Zusammenfassung |
- (KobaltCMN004)

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass ein Einfluss der traditionellen Strukturen bei 19 der 20 CMN-Texte nicht erkennbar ist. Die einzige Ausnahme könnte der Text (195) sein, was aber auch nicht eindeutig nachweisbar ist. Dieser Befund widerspricht den Ergebnissen von Kaplan (1966) und den vielen anderen Studien (Matalene, 1985; Tsao, 1983; Hinds, 1990; Jia und Cheng, 2002), die Kaplans

Befund unterstützen. Wenn der Zeitpunkt berücksichtigt wird, zu dem die Studien durchgeführt wurden, scheint es so zu sein, dass frühere Studien den Einfluss traditioneller chinesischer rhetorischer Strukturen eher befürworten, wohingegen immer mehr neuere Studien zu einer gegenteiligen Schlussfolgerung kommen (Chien, 2007; Yang und Cahill, 2008; Ji, 2011; Zheng, 2013; Wei, 2020). Dies mag mit der Entwicklung der modernen chinesischen Sprache zusammenhängen, durch die vor allem im Zuge der Reform- und Öffnungspolitik in den 1980er und der nachfolgenden Globalisierung die traditionelle zirkuläre rhetorische Struktur nach und nach an Einfluss verloren haben könnte. Doch was sind dann die Faktoren, die tatsächlich einen großen Einfluss auf die CMN-Texte dieser Studie haben? Dies wird in der Folge anhand von vier Aspekten näher erläutert.

6.2.2 Vertextungsstrategien eines Yilunwen

Obwohl kein Hinweis darauf vorliegt, dass die traditionellen chinesischen rhetorischen Strukturen einen Einfluss auf die CMN-Texte ausgeübt haben, bedeutet dies nicht, dass es zu keinem L1-Transfer kam. Ganz im Gegenteil: Die Übertragung von chinesischen Schreibkonventionen ist an mehreren Stellen deutlich zu erkennen. Nur handelt es sich nicht um Ba-Gu-Wen oder Qi-Cheng-Zhuan-He, sondern um die Vertextungsstrategien des modernen chinesischen argumentativen Textes - Yilunwen (s. Abschnitt 2.2.3).

Beispielsweise ist die Hintergrundvorstellung (背景介绍) eine der gängigsten Strategien zu Beginn eines Yilunwen. Die Auswertungsergebnisse der CMN-Texte zeigen nun, dass auch in den von chinesischen L1-Sprecher/-innen verfassten deutschsprachigen Texten sehr häufig politisches/wirtschaftliches/gesellschaftliches Hintergrundwissen zur Einführung ins Thema (und auch bei der Argumentation) verwendet wird. Demgegenüber kommt diese Strategie nur in wenigen Texten der deutschen L1-Sprecher/-innen zum Einsatz. Es ist erwähnenswert, dass die intensive Nutzung von Hintergrundinformationen durch chinesische L1-Sprecher/-innen auch in der Studie von Günthner (Günthner, 1993) zum mündlichen Gespräch festgestellt wurde, was in Abschnitt 1.2 über den Forschungsstand bereits erläutert wurde. Allerdings führt Günthner dieses Phänomen aus einer interkulturellen Sicht auf den chinesischen indirekten Kommunikationsstil zurück.

Auch dass eine Vielzahl der chinesischen Deutschlerner/-innen im Schluss einen Vorschlag/Appell formuliert, lässt sich auf die chinesischen Schreibkonventionen zurückführen. Wie bereits erwähnt, sollte das Motiv eines Yilunwen nicht bei der

Beschreibung einer Sache an sich stehen bleiben, sondern am Ende auf eine höhere Ebene gehoben und sublimiert (升华主题) werden. Die häufigste Vorgehensweise dazu besteht darin, ein Problem zu identifizieren und eine entsprechende Lösung vorzuschlagen oder die Lebensweisheit hinter einem Ereignis zu entdecken und einen Appell vorzubringen. Dies entspricht exakt dem Phänomen, das bei den chinesischen Deutschlerner/-innen in ihren auf Deutsch verfassten Texten auftritt. Auch die Strategien wie *Zitieren von Aussagen anderer Personen* und *Darstellung von Meinungen anderer Menschen*, die ausschließlich in den CMN-Texten vorkommen, können von den chinesischen Schreibkonventionen beeinflusst sein. Dieses Phänomen findet sich ebenfalls in dem Musteraufsatz des Yilunwen, der in Abschnitt 2.2.3 (s. Seite 37) gezeigt wird. Indem die Autor/-innen die Aussagen anderer Menschen präsentieren, versuchen sie zu zeigen, dass a) das zu diskutierende Thema für viele Menschen von Interesse und großer Bedeutung ist und b) dass es sich um ein kontroverses Thema mit verschiedenen Meinungen handelt, um so die Grundlage für die eigene Beurteilung zu schaffen.

Der Einfluss des Chinesischen als die L1 auf das deutschsprachige Schreiben der Lerner/-innen spiegelt sich auch in dem im Allgemeinen stärkeren Auftreten der rhetorischen Relation *ELABORATION* in den CMN-Texten wider. Die Neigung einiger chinesischen Deutschlerner/-innen, beim Argumentieren und/oder Zusammenfassen zunächst einen Kernpunkt darzustellen und diesem dann detaillierte Ergänzungen sowie Erklärungen folgen zu lassen, ist in der Tat eine Abbildung der 总分结构 (Struktur von zusammenfassen-zerlegen) nach der Schreibkonvention eines Yilunwen (s. Seite 34).

Ein weiteres Beispiel für den L1-Transfer ist der Fehlgebrauch der Adverbkonnektoren *einerseits...andererseits...* sowie „vor allem“ bei manchen CMN. Wie in der Analyse bereits erwähnt, ist dies insbesondere auf den Einfluss des chinesischen Konnektorenpaars 一方面...另一方面 (das ebenfalls *einerseits...andererseits* bedeutet, aber eine additive Diskursrelation verbinden kann) und 首先 (das zwar *zuerst* bedeutet, aber dessen Wortbildung der von „vor allem“ ähnelt) zurückzuführen.

6.2.3 Vertextungsstrategie einer Erörterung

Während die Prägungen der Schreibkonventionen von Yilunwen häufig zu finden sind, stellen andererseits einige von CMN eingesetzte Strategien das genaue Gegenteil der L1-Schreibgewohnheiten dar und lehnen sich stattdessen eher an denen der Zielsprache an. Dies zeigt sich beispielsweise in der Positionierung des stärksten

Nukleus, in der strukturellen Anordnung von Argumenten sowie in der Verwendung von additiven und adversativen Adverbkonnektoren zur Verbindung unterschiedlicher Argumente.

Zum Beispiel wird das Modell 4.7(a) sowohl in den CMN-Texten als auch in den DEU-Texten am häufigsten befolgt. Dabei bereitet die Einleitung als Satellit die Leser/-innen zunächst auf die Argumentation im Hauptteil vor und erfüllt eine einleitende Funktion für den Text. Danach bilden die Einleitung und der Hauptteil zusammen ein größeres Segment, das wiederum als Satellit mit dem Schluss eine Relation von *Evidence* aufbaut und dadurch die zentrale These im Schluss mit Argumenten/Beweisen unterstützt. Dieses Modell entspricht allerdings nicht ganz den Schreibkonventionen eines chinesischen argumentativen Textes. Im Gegensatz dazu besteht die Hauptaufgabe der Einleitung eines Yilunwens darin, die zentrale These des Autors/der Autorin direkt vorzutragen und sollte daher in Bezug auf die rhetorischen Struktur die stärkste Nukleus-Position einnehmen. Die Ergebnisse der Studie von Wan (2022) zur unterschiedlichen Platzierung der zentralen These in chinesischen, englischen und deutschen argumentativen Texten von chinesischen L1-Sprecher/-innen, die in Abschnitt 5.3.1.2 vorgestellt werden, sind ein schlagender Beweis für die Rolle der Zielsprache als ein wichtiger Einflussfaktor auf die CMN-Texte.

Ein weiteres Beispiel ist, dass die überwiegende Mehrheit der CMN ihre Argumente dialektisch anordnet, was in hohem Maße mit deutschen Muttersprachler/-innen übereinstimmt, obwohl es in den chinesischen Vertextungsstrategien noch verschiedene andere Möglichkeiten gibt, wie z.B. 并列/平行结构 (koordinierender/paralleler Aufbau) und 层进/递进结构 (sukzessiver/progressiver Aufbau). Die Tatsache, dass die zielsprachlichen Schreibgewohnheiten das Schreiben beeinflussen können, ist ein Zeichen dafür, dass die chinesischen Deutschlerner/-innen das Registerwissen zum Schreiben eines deutschsprachigen argumentativen Textes (zumindest teilweise) erworben haben.

6.2.4 Didaktische Methode

Der didaktische Aspekt, nämlich die Art und Weise, wie das Schreiben eines deutschsprachigen argumentativen Textes gelehrt und gelernt wird, ist ebenfalls einer der wichtigsten Einflussfaktoren. Wie bereits bei der Vorstellung des Kobalt-DaF-Korpus (s. Abschnitt 3.1) erwähnt, sind alle 20 chinesische Deutschlerner/-innen Germanistikstudierende im 3. oder 4. Semester an einer chinesischen Univer-

sität. Die deutsche Sprache ist damit für sie ein Pflichtfach in ihrem Hauptstudium. Die Homogenität dieses Lernhintergrunds schafft eine solide Grundlage für die Analyse aus einer didaktischen Perspektive.

Generell lässt sich sagen, dass die chinesischen Deutschlerner/-innen dieser Studie das Registerwissen für das Schreiben einer deutschen Erörterung gut beherrschen. Dies bezieht sich sowohl auf den strukturellen und inhaltlichen Aufbau als auch auf die Formulierungsebene. In mancher Hinsicht folgen sie den Empfehlungen der Lehrwerke und Lernmaterialien sogar strenger als einige deutsche L1-Sprecher/-innen. Das lässt sich tatsächlich gut nachvollziehen, wenn die Bedingungen für das Germanistikstudium in China näher betrachtet werden. Gemäß der *Lehrordnung für das Germanistikstudium im Hochschulwesen Chinas (2006)* (高等学校德语专业德语本科教学大纲 (2006)), einer Richtlinie, die für Germanistikstudium aller chinesischen Universitäten gilt, müssen alle Germanistikstudierende gegen Ende ihres zweiten Studienjahres die PGG²-Prüfung ablegen. Das Bestehen dieser Prüfung verlangt gute Fähigkeiten in Hörverständnis, Lesen, Sprechen, Schreiben und Übersetzen. Dazu gehört auch das Schreiben eines deutschsprachigen argumentativen Textes, vor allem einer Problemerkörterung. Die Teilnehmer/-innen dieser Studie, die schon im dritten oder vierten Semester angelangt sind, haben somit bereits eine systematische Ausbildung zum Schreiben dieser Textsorte erhalten.

Andererseits können sich die didaktischen Methoden auch negativ auf das Schreiben auswirken. Im Vergleich zu den deutschen L1-Sprecher/-innen sind die individuellen Variationen zwischen den Lerner/-innen relativ gering. Der Aufbau vieler CMN-Texte weist eine höhere Einheitlichkeit und Ähnlichkeit auf. Ein wichtiger Grund für dieses Phänomen ist die prüfungsorientierte Lehr- bzw. Lernkultur sowie das Auswendiglernen. Einerseits gilt das Auswendiglernen in China (und auch in anderen ostasiatischen Ländern wie Japan und Korea) als eine effektive Methode zum Spracherwerb und zur Prüfungsvorbereitung (Hunold und Hong, 2009; Zeng, 2020; Hess, 1993). Denn durch das Auswendiglernen von Wortschatz, Phrasen, Redemittel, organisatorische Formulierungen sowie Mustertextstruktur sind die Lerner/-innen meistens ziemlich schnell in der Lage einen passablen Aufsatz zu verfassen, der den grundlegenden Anforderungen einer Prüfung entspricht (Chou, 2015; Yang, 2007). Dies ist unerlässlich, vor allem in einer gesellschaftlichen Umgebung, in der die Prüfungsnoten das zentrale Bewertungskriterium sind. Andererseits kann eine solche Lehr- und Lernweise jedoch einen flexiblen und vielfältigen

²PGG steht für Prüfung Germanistik im Grundstudium.

Sprachgebrauch behindern (Chen und Szurawitzki, 2018). Die Lerner/-innen müssen in der Regel nur den Inhalt und die formelhaften Ausdrücke im Musterrahmen je nach der Themenstellung anpassen, was zwar Zeit und Arbeit spart, den Text aber weniger kreativ und ansprechend macht. Außerdem kann dadurch die Qualität des Textes auch erheblich beeinträchtigt werden, wenn das eingesetzte Redemittel oder die Musterstruktur selbst Fehler enthält und/oder nicht authentisch ist.

6.2.5 Kultur und Gesellschaft

Einige der Unterschiede zwischen den CMN- und DEU-Texten lassen sich auch auf kulturelle und gesellschaftliche Einflüsse zurückführen. Dies spiegelt sich zunächst in der mehrfachen Anwendung von Distanzierungsstrategien wider. Beispielsweise zeigt die Analyse, dass, obwohl Selbsterwähnungen von beiden Vergleichsgruppen gelegentlich für einen organisatorischen Zweck gebraucht werden, die 1. Person Plural ausschließlich in den CMN-Texten vorkommt, während alle betroffenen deutschen L1-Sprecher/-innen die 1. Person Singular verwenden. Beispiele dafür sind „Jetzt kommen wir zurück zum Thema (KobaltCMN003)“ bei CMN bzw. „Zum Schluss möchte ich nun zu meinem Fazit kommen (KobaltDEU014)“ bei DEU. Ähnliche Phänomene wurden auch in einigen Studien zu chinesischen Englischlerner/-innen und englischen L1-Sprecher/-innen festgestellt. Diesen Studien zufolge hängt die Abweichung wohl mit den Differenzen der kollektivistisch und individualistisch geprägten Kulturen zusammen, wobei Autor/-innen aus einer kollektivistischen Kultur eher dazu neigen, ihre eigene Identität zu schwächen und andere Personen in den Text mit einzubeziehen, während von Autor/-innen aus einer individualistischen Kultur das Individuum stärker betont wird (Hyland, 2002; Uz, 2014; Dong und Qiu, 2018; Gong et al., 2021; Deng und Liu, 2021). Dies mag auch ein Grund für die Präferenz der CMN für die Verwendung der Formulierungen wie *manche Leute denken* und *die anderen Leute denken sein*.

Darüber hinaus zeigt sich trotz der kleinen Stichprobe bei CMN die Häufung des Einsatzes der konditionalen Struktur für das Erteilen von Ratschlägen. Dieses Phänomen mag auf den chinesischen indirekten Kommunikationsstil zurückzuführen sein, der vor allem von kulturellen Werten wie Gesichtswahrung und Harmonie beeinflusst wird (Günthner, 1997, 2001; Chen, 2022; Jaensch, 2009; Stadler, 2011; Zhu und Bresnahan, 2018; Kim, 2010). Damit wird versucht bei der Äußerung eines Vorschlags Missverständnisse zu vermeiden und Höflichkeit zu zeigen.

Ein weiteres Beispiel für den Einfluss kultureller und gesellschaftlicher Fakto-

ren auf das Schreiben findet sich in den Antworten der beiden Gruppen auf die Themenfrage „Geht es der Jugend heute besser als früher“. Wie Abb. 5.11 zeigt, sind sieben chinesische Teilnehmer/-innen und drei deutsche Teilnehmer/-innen der Meinung, dass es der heutigen Jugend deutlich besser geht, während drei chinesische Teilnehmer/-innen und vier deutschen Teilnehmer/-innen finden, dass es der heutigen Jugend tatsächlich schlechter geht. Allen anderen Teilnehmer/-innen fällt es schwer, eine klare Antwort zugeben. Ob dies mit der sozialen Zufriedenheit der Menschen in China und in Deutschland korreliert, kann nicht allein anhand der Daten der vorliegenden Arbeit beurteilt werden. Was allerdings festgestellt werden kann, ist, dass die Themen der von CMN und DEU aufgeführten Pro- und Contra-Argumente sowohl Überschneidungen als auch Unterschiede aufweisen. Einerseits werden Themen wie Entwicklung der Wirtschaft, der Technologie, der Kommunikation und des Verkehrs, Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten, Umweltverschmutzung, Stress und des scharfen Konkurrenzkampfes von den Teilnehmer/-innen in beiden Ländern erwähnt. Andererseits sind einige Aspekte gesellschaftsspezifisch. So sind z. B. die Einzelkind-Politik und der Leistungsdruck bestimmende Themen für CMN, während Krieg, Ressourcenknappheit und Rente eher Themen von DEU sind. Darüber hinaus stützt die große Mehrheit der CMN ihre Analysen auf die Situation in China, wohingegen manche DEU neben Deutschland auch die Situation der Jugend aus anderen Ländern (z. B. Drittweltländern) berücksichtigen. Diese Aspekte deuten darauf hin, dass die Geschichte, der soziale Hintergrund, sowie die aktuellen politischen Themen einen gewissen Einfluss auf die Wahrnehmung der Autor/-innen haben.

6.3 Überlegungen zu didaktischen Aspekten

Ausgehend von der obigen Analyse der Einflussfaktoren, stelle ich die folgenden didaktischen Überlegungen als Referenz zur Förderung der Schreibfähigkeiten chinesischer Deutschlerner/-innen an.

6.3.1 Im Hinblick auf Lerner/-innen

Viele chinesische Fremdsprachenlerner/-innen betrachten das Auswendiglernen nach wie vor als eines der schnellsten Mittel zum Erzielen einer guten Note. Jedoch sollte das Auswendiglernen von Musterstrukturen und Redemitteln nicht der

einzigste Weg zum Erwerb von Schreibkenntnissen sein, denn für die allermeisten Menschen ist das Ziel beim Erlernen einer Sprache die praktische Anwendung und nicht das Bestehen einer Prüfung. Ein guter Text sollte nicht wie ein maschinell erstellter Text aussehen, der idealerweise zwar fehlerfrei, in erster Linie aber eintönig und formelhaft ist. Stattdessen sollte er das Ergebnis eines Zusammenspiels einer korrekten grammatischen Anwendung, eines reichhaltigen Wortschatzes, einer gut aufgebauten Struktur, einer klaren Logik und eines interessanten Inhalts sein. Dies lässt sich nicht bloß durch die Lektüre von Lehrwerken und Sprachunterricht lernen, sondern es ist zusätzlich notwendig vermehrt authentische Texte zu lesen, sich wenn möglich mit L1-Sprecher/-innen gedanklich auszutauschen und selbst verschiedene Schreibstile und -strategien auszuprobieren. Um den Inhalt ihrer Texte zu bereichern, sollten die Lerner/-innen zudem die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen gut nutzen, z. B. deutsche Lokalnachrichten und Zeitungen unterschiedlicher Quellen konsumieren. Dies kann dabei helfen über aktuelle Themen in Deutschland und weltweit informiert zu bleiben und den eigenen Horizont zu erweitern.

6.3.2 Im Hinblick auf Lehrwerke

Die DaF-Lehrwerke, die bisher in China zum Einsatz kommen oder gekommen sind, wurden zum überwiegenden Teil speziell für chinesische Deutschlerner/-innen konzipiert und entwickelt. Die folgenden Vorschläge richten sich insbesondere an die Autoren/-innen solcher Werke. Die Gestaltung von Lehrwerken zum Schreibtraining sollte auf die praktische Anwendung der Sprache anstatt auf Prüfungen ausgerichtet sein. Die vorgelegten Musteraufsätze und Redemittel sollten authentisch sein und möglichst vielfältige Strukturierungs- und Formulierungsmöglichkeiten enthalten. Neben der Vermittlung des Grundwissens über das Schreiben einer Erörterung könnten die Lehrwerke auch unterschiedliche Aufgaben und Übungen zu Themen wie Diskussion, Debatte oder Sammlung von Argumenten bereitstellen, um die praktische Argumentationsfähigkeit der Lerner/-innen zu fördern.

Dank der Entwicklung der Lehrwerkanalyse im DaF-Bereich haben sich die chinesischen Deutschlehrwerke in den letzten Jahren deutlich verbessert (Lu, 2019; Steinmetz, 2006; ZHANG, 2019; Jingzhu, 2018). Inzwischen sind solche Aufgaben gelegentlich in den Lektionen zu „Argumentation“ zu finden. Ein Beispiel aus dem Lehrwerk *当代大学德语4* (Studienweg Deutsch 4)³ wird in Abb. 6.5 gezeigt.

³Die Lehrbuchserie *Studienweg Deutsch* richtet sich speziell an Germanistikstudierenden chinesi-

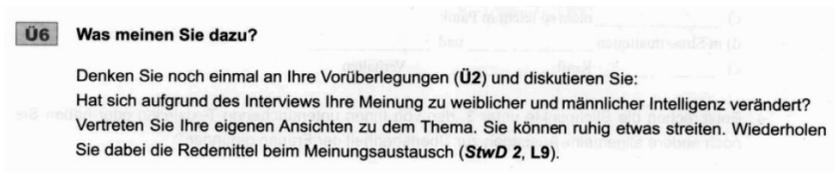


Abb. 6.5: Beispiel einer Aufgabestellung zur Diskussion eines kontroversen Themas (*Studienweg Deutsch 4, Lektion 12, Seite 32*).

Dennoch gibt es auch einige nicht zu übersehende Probleme. a) Die Anzahl vielfältiger praxisorientierter Aufgaben ist nicht ausreichend. b) Die Aufgabenstellung liefert meistens über ein zu besprechendes Thema hinaus keine detaillierten Informationen zur Durchführung.⁴ c) Solchen Aufgaben wird im DaF-Unterricht in China nur ungenügende Aufmerksamkeit geschenkt. Häufig werden sie von den Lerner/-innen als langweilig empfunden und/oder sie werden von den Lehrer/-innen übersprungen um mehr Zeit für die grammatikalische Lehre zu gewinnen.

6.3.3 Im Hinblick auf Lehrer/-innen

Zuallererst ist es von größter Bedeutung, dass die Lehrer/-innen selbst über ausreichende Kenntnisse zum Schreiben einer deutschsprachigen Erörterung verfügen. Bei der Unterrichtsvorbereitung sollten sie sich nicht nur auf chinesische Deutschlehrwerke stützen, sondern auch für deutsche L1-Sprecher/-innen entwickelte Lehr- und Lernmaterialien einbeziehen. Zweitens sollten die Lehrer/-innen einen tiefgehenden Einblick in die Schreibmerkmale chinesischer Deutschlerner/-innen im Vergleich zu deutschen L1-Sprecher/-innen haben, wozu die Ergebnisse dieser Studie einen großen Beitrag leisten können, beispielsweise bzgl. Phänomenen wie der Erteilung von Vorschlägen im Schlussteil oder des falschen Gebrauchs von *vor allem* und *einerseits...andererseits*. Darüber hinaus sollte den Lehrer/-innen bewusst sein, dass die Vermittlung von Schreibkenntnissen nicht das einzige Ziel des Schreibunterrichts ist. Es ist ebenfalls äußerst wichtig, die kritische Denkweise und die Argumentationsfähigkeit der Lerner/-innen zu fördern.

scher Universitäten.

⁴Eine Möglichkeit wäre es, den Lerner/-innen beispielhaft vorzustellen, wie von der Analyse der Themenstellung, über die Vorbereitung von Pro- und Contra-Argumenten, bis hin zur mündlichen/schriftlichen Darstellung des eigenen Standpunkts vorgegangen werden könnte.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.





7 Zusammenfassung und Ausblick

Als das letzte Kapitel der gesamten Dissertation besteht Kapitel 7 inhaltlich aus zwei Teilen: Abschnitt 7.1 fasst die wesentlichen Forschungsergebnisse dieser Studie zusammen. In Abschnitt 7.2 werden anschließend die unvermeidlichen Beschränkungen und weiterhin offene Fragen für zukünftige Forschungen dargestellt.

7.1 Wesentliche Befunde

Diese korpusbasierte kontrastive Studie analysiert und vergleicht die Argumentationsstrategien in argumentativen Texten chinesischer Deutschlerner/-innen und deutscher L1-Sprecher/-innen. Dabei werden sowohl die strukturellen als auch die inhaltlichen und formulierungsbezogenen Aspekte in Betracht gezogen. Als Datengrundlage werden 40 argumentative Texte zum Thema „Geht es der Jugend heute besser als früher?“ aus dem Kobalt-DaF-Korpus adoptiert. Für eine systematische Beschreibung der rhetorischen Struktur werden diese Korpustexte nach dem Framework *Rhetorical Structure Theory* sowie der modifizierten PCC-Richtlinie (Kapitel 3) sorgfältig annotiert und anschließend statistisch ausgewertet (Kapitel 4). Darauf basierend erfolgt dann eine eingehende Analyse zu den jeweils in den Textregionen Einleitung, Hauptteil und Schluss eingesetzten Schreibstrategien (Kapitel 5). Für die Datenanalyse kommt eine Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden zum Einsatz. Dabei werden nicht nur gruppenübergreifende Variationen ausgewertet, sondern auch intra- und inter-individuelle Variationen berücksichtigt. Ausgehend von allen Befunden setzt sich diese Arbeit schließlich mit den möglichen Einflussfaktoren auf das Schreiben auseinander und formuliert aus der didaktischen Perspektive einige Vorschläge zur Förderung der Schreibkompetenz chinesischer Deutschlerner/-innen (Kapitel 6).

Der Beitrag dieser Studie ist vor allem in dreierlei Hinsicht von großer Bedeutung: a) Aus linguistischer Sicht zeigt sie, inwiefern sich die von fortgeschrittenen Lerner/-innen und L1-Sprecher/-innen im gleichen Registerrahmen (das Schreiben

eines argumentativen Textes zu demselben Thema) verfassten Texte ähneln und unterscheiden. Dies ermöglicht eine Antwort auf die Ausgangsfrage, warum sich sofort erkennen lässt, dass ein Text nicht von einem L1-Sprecher/einer L1-Sprecherin geschrieben wurde, obwohl keine grammatikalischen oder lexikalischen Fehler vorliegen. b) Diese Studie bietet ein konkretes und anschauliches Beispiel für eine tiefgehende empirische Anwendung der Rhetorical Structure Theory auf eine kontrastive linguistische Analyse. Es handelt sich um eine wichtige Erkundung in einem Forschungsgebiet, in dem die Anwendung der Rhetorical Structure Theory hauptsächlich auf technischer Ebene im Bereich Natural Language Processing erforscht wird. c) Die Erkenntnisse aus dieser Studie können auch als Referenz für die Weiterentwicklung von Lehr- und Lernansätzen dienen.

7.1.1 Quantitative Befunde der RST-Analyse

Die am häufigsten und am seltensten vorkommenden Relationen bei CMN und DEU weisen ein hohes Maß an Übereinstimmung auf. Dabei rangieren *Evidence*, *Contrast*, *Cause*, *List* und *Conjunction* als die häufigsten fünf und *Joint*, *Justify*, *Motivation* und *Interpretation* als die seltensten vier Relationen beider Subkorpora. Die Relationen *Enablement*, *Otherwise*, *Unless* und *Means* sind weder bei CMN noch bei DEU zu finden. Mehr dazu s. Abschnitt 4.1.3 und Abb. 4.2.

Unter Berücksichtigung der Parameter *P*-Wert (Fisher-Test) und DrH (Differenz der relativen Häufigkeiten) wird festgestellt, dass CMN und DEU sich wesentlich in neun Relationen statistisch signifikant/beachtenswert voneinander unterscheiden. Darunter kommen *SOLUTIONHOOD*, *EVALUATION*, *Background*, *Result*, *ELABORATION* und *Condition* deutlich häufiger bei CMN vor, während bei DEU *Contrast*, *List* und *Reason* viel häufiger anzutreffen sind. Von all diesen Relationen ist der Unterschied zwischen CMN und DEU in der Häufigkeit der Relation *SOLUTIONHOOD* am größten. Mehr dazu s. Abschnitt 4.1.4, Abb. 4.3 und Tab. 4.2.

Werden die rhetorischen Relationen zusammen mit den strukturellen Textregionen betrachtet, so ergeben sich interessante Ergebnisse sowohl innerhalb der selben als auch zwischen verschiedenen Textregionen (s. Abb. 4.8).

Es gibt zwischen CMN und DEU viele Unterschiede bei den jeweils in der Einleitung, im Hauptteil und im Schluss vorkommenden Relationen. Beispielsweise sind *Background*, *Cause* und *Question* viel häufiger in der Einleitung der CMN-Texte zu finden, während deutlich mehr *REASON* und *EVALUATION* in der Einleitung der

DEU-Texte erscheinen (s. Abschnitt 4.2.2 und Abb. 4.9). Im Hauptteil werden zwar multinukleare Relationen wie *List* und *Contrast*, die meistens zur Aufzählung paralleler oder kontrastiver Argumente dienen, von beiden Vergleichsgruppen ausgiebig eingesetzt, sie haben aber alle einen höheren Anteil bei den DEU-Texten als bei den CMN-Texten. Auch aus den Vergleichsergebnissen im Hauptteil ist ersichtlich, dass *Evidence*, *EVALUATION* sowie *ELABORATION* stärker bei CMN vertreten sind, wohingegen z. B. *REASON* häufiger bei DEU zu finden ist (s. Abschnitt 4.2.3 und Abb. 4.10). Auch beim Schluss gibt es einige auffällige Unterschiede. Zum Beispiel kommen *SOLUTIONHOOD*, *Condition* und *ELABORATION* viel häufiger in den CMN-Texten vor. Im Gegensatz dazu haben Relationen wie *REASON* und *Contrast* einen höheren Anteil in den DEU-Texten (s. Abschnitt 4.2.4 und Abb. 4.11). All diese Abweichungen sind auf Unterschiede in den Schreibstrategien zurückzuführen, die von CMN und DEU für verschiedene Textregionen eingesetzt werden.

Die Analyse der rhetorischen Relationen zwischen den Textregionen ergibt ebenfalls interessante Ergebnisse: a) Vier rhetorische Relationen befinden sich zwischen Einleitung und Hauptteil. Diese sind: *Background*, *Evidence*, *Preparation* und *Question*. b) Die direkte Verbindung zwischen Hauptteil und Schluss wird ausschließlich durch *Evidence* erreicht. c). Einleitung und Schluss werden durch acht Relationen verbunden. Diese sind: *Background*, *Concession*, *EVALUATION*, *Evidence*, *Preparation*, *Question* und *Summary*. Diese Befunde weisen auf Merkmale des rhetorischen Aufbaus der Texte hin.

7.1.2 Ergebnis I: Rhetorischer Aufbau

Insgesamt zeigen sich in den 40 Texten dieser Studie acht Muster, die die Textregionen Einleitung, Hauptteil und Schluss eines argumentativen Textes rhetorisch miteinander in Verbindung setzen (s. Abschnitt 4.2.6 und Abb. 4.14). Darunter ist das Muster 4.14(a) das meist befolgte Muster, sowohl bei den Lerner/-innen als auch bei den L1-Sprecher/-innen. Genauer gesagt: Die Einleitung steht zunächst als Satellit mit dem Hauptteil in einer Relation von *Preparation*. Danach bilden die Einleitung und der Hauptteil zusammen ein größeres Segment, das wiederum als Satellit mit dem Schluss eine Relation von *Evidence* aufbaut. In diesem Muster erfüllt die Einleitung eine organisierende und einleitende Funktion und bereitet die Leser/-innen auf die Argumentation im Hauptteil vor. Zuletzt dienen die Einleitung und der Hauptteil gemeinsam als beweiskräftige Unterstützung für die im Schluss vorgebrachte zentrale These.

7.1.3 Ergebnis II: Schreibstrategien in der Einleitung

Die Einleitung der überwiegenden Mehrheit der Texte dieser Studie übernimmt eine einführende Funktion. Für die Einführung in das Thema werden allerdings von CMN und DEU unterschiedliche Strategien verwendet, was letztendlich zu einer ziemlich differenzierten Gestaltung der Einleitung in beiden Subkorpora führt. Ein Überblick über die entdeckten Merkmale und die Vergleichsergebnisse findet sich in Tab. 7.1.

	Merkmale / Strategien chinesischer Deutschlerner/-innen	Merkmale / Strategien deutscher L1-Sprecher/-innen
Eröffnung	<ul style="list-style-type: none"> • Politisches / Wirtschaftliches / Gesellschaftliches Wissen als Hintergrund (12/20): z. B. (67). • Zitieren von Aussagen anderer Personen als Hintergrund (2/20): z. B. (74). • Themenstellung bewerten (4/20): z. B. (77). • Eigene Position äußern (2/20): z. B. (93). 	<ul style="list-style-type: none"> • Themenstellung bewerten (6/20): z. B. (95). • Eigene Position äußern (3/20): z. B. (99). • Organisierende Formulierungen (4/20): z. B. (102). • Begriffserklärung / Thema eingrenzen (4/20): z. B. (104). • Hintergrundwissen (6/20): z. B. (109).
Überleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Themenstellung umformulieren / spezifizieren: z. B. (91). • „Heftige“ Diskussion mit unterschiedlichen Meinungen: z. B. (81). 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommt nur selten vor: Eine explizite zusätzliche Überleitung besteht bei DEU meistens nur, wenn Hintergrundwissen als Eröffnung eines Textes eingesetzt wird, z. B. (110) o. (111).

Tab. 7.1: Fazit zu den von den chinesischen Deutschlerner/-innen und den deutschen L1-Sprecher/-innen dieser Studie in der Textregion **Einleitung** ihrer argumentativen Texte eingesetzten Schreibstrategien. Detaillierte Darstellungen und weitere Beispiele finden sich in Abschnitt 5.1.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl in den CMN- als auch in den DEU-Texten Strategien zu finden sind, die in dem jeweiligen Pendant kaum oder gar nicht vorkommen. Zum Beispiel wird das *Zitieren von Aussagen anderer Personen* ausschließlich von CMN eingesetzt, während *Begriffserklärung/Thema eingrenzen* nur bei DEU erscheint. Obwohl es einige überschneidende Strategien zwischen CMN und DEU gibt, sind die Häufigkeiten und die Herangehensweisen tatsächlich auch unterschiedlich. Beispielsweise lassen sich bei beiden Gruppen Texte finden, die mit Hintergrundwissen eröffnet werden, allerdings ist dieses strategische Mit-

tel viel seltener bei DEU zu finden als bei CMN. Außerdem sind die Darstellungen des Hintergrundwissens bei DEU generell kürzer und thematisch betrachtet eng mit „Jugend“ verbunden. Im Vergleich dazu wird der Darstellung von Hintergrundwissen bei CMN allgemein mehr Ausdruck verliehen und es handelt sich dabei meistens um eine Vorstellung der politischen/wirtschaftlichen/gesellschaftlichen Situation (in China).

Die Merkmale von CMN und DEU beim Schreiben einer Einleitung spiegeln die Ergebnisse der RST-Analyse wider. Der Einsatz von Hintergrundwissen als beliebtester Textanfang bei den chinesischen Deutschlerner/-innen erklärt beispielsweise warum die rhetorischen Relationen *Background* und *Cause* viel häufiger in der Einleitung der CMN-Texte vorkommen. Der höheren Häufigkeit der Relation *Question* bei CMN liegt vor allem die Bevorzugung einer Umformulierung/Spezifizierung der Themenfrage als überleitendes Mittel zugrunde. Die Präferenz der deutschen L1-Sprecher/-innen, einen Text mit einer Bewertung der Themenstellung oder einer Darstellung subjektiver Meinungen zu beginnen, hat zur Folge, dass *REASON* und *EVALUATION* in der Einleitung der DEU-Texte öfter zu finden sind.

7.1.4 Ergebnis III: Schreibstrategien im Hauptteil

Die Analyse zu Schreibstrategien im Hauptteil besteht aus drei Teilen: a) Konstruktion eines Arguments (Abschnitt 5.2.1), b) Anordnung der Argumente (Abschnitt 5.2.2) und c) sprachliche Mittel zur Verbindung von Argumenten (Abschnitt 5.2.3). Die wesentlichen Merkmale der CMN- und DEU-Texte diesbezüglich werden in Tab. 7.2 zusammengefasst.

Insgesamt zeigen die Merkmale der CMN- und DEU-Texte bei der Argumentation im Hauptteil sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. Im Hinblick auf die Gemeinsamkeiten setzt sich zum Beispiel die interne Struktur eines Arguments sowohl bei CMN als auch bei DEU im Wesentlichen aus *Behauptung*, *Begründung* und/oder *Beispiel/Beleg* zusammen. Auch die Anordnung dieser Argumente folgt in den meisten Fällen beider Vergleichsgruppen der dialektischen Struktur. Als sprachliche Mittel zur Verbindung von Argumenten werden beispielsweise additive und adversative Konnektoren in beiden Subkorpora ausgiebig eingesetzt.

	Merkmale / Strategien chinesischer Deutschlerner/-innen	Merkmale / Strategien deutscher L1-Sprecher/-innen
Konstruktion eines Arguments	<ul style="list-style-type: none"> • Bestandteil: Behauptung + (Begründung) + (Beispiel) - „Behauptung“ stellt häufig nicht direkt eine These dar, sondern weist auf einen Themenbereich hin: z. B. (130). • Erweiterte Komponente: „Hintergrundwissen“ und „Bewertung“ häufiger als bei DEU. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bestandteil: Behauptung + (Begründung) + (Beispiel) - Als „Beispiel“ werden manchmal eigene / familiäre Erfahrungen verwendet: z. B. (126). • Erweiterte Komponente: „vergleichbare Behauptungen / Tatsachen“ häufiger als bei CMN.
Anordnung der Argumente	<ul style="list-style-type: none"> • Struktur: 18/20 Texte sind dialektisch nach dem Sanduhr-Prinzip aufgebaut, 2/20 Texte sind linear aufgebaut. • Steigerung der Argumente: - Die große Mehrheit der Texte beginnt mit einem Pro-Argument, unabhängig von den Positionen der Autor/-innen. - Nur drei CMN-Texte haben explizite Ausdrücke über die Wichtigkeit von Argumenten. Dabei werden alle diese Argumente von schwach bis stark angeordnet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Struktur: 20/20 Texte sind dialektisch aufgebaut, davon 15 Texte nach dem Sanduhr-Prinzip und 5 Texte nach dem Ping-Pong-Prinzip. • Steigerung der Argumente: - Die große Mehrheit der Texte beginnt mit einem Pro-Argument, unabhängig von den Positionen der Autor/-innen. - Nur ein DEU-Text hat explizite Ausdrücke über die Wichtigkeit von Argumenten. Dabei sind diese Argumente von schwach bis stark angeordnet.
Sprachliche Mittel zur Verbindung von Argumenten	<ul style="list-style-type: none"> • Adverbskonnektoren: - am häufigsten gebrauchte additive Adverbskonnektoren: <i>erstens, zweitens, drittens, ...</i> - Fehlgebrauch von <i>vor allem</i> und <i>einerseits...andererseits...</i> als additive Adverbskonnektoren. - am häufigsten gebrauchte adversative Adverbskonnektoren: <i>aber</i>. Geringere lexikalische Vielfalt ist dabei festzustellen. • Phrasale Verknüpfungen • Satzartige Verknüpfungen - Aussage - Fragestellungen - Darstellungen von Meinungen anderer Personen (erscheint ausschließlich bei CMN) (9/20) 	<ul style="list-style-type: none"> • Adverbskonnektoren: - am häufigsten gebrauchter additiver Adverbskonnektor: <i>auch</i> - am häufigsten gebrauchter adversativer Adverbskonnektor: <i>jedoch</i> • Phrasale Verknüpfungen • Satzartige Verknüpfungen - Aussage - Fragestellungen - Rahmenbedingungen (erscheint ausschließlich bei DEU) (4/20)

Tab. 7.2: Fazit zu den von den chinesischen Deutschlerner/-innen und den deutschen L1-Sprecher/-innen dieser Studie in der Textregion **Hauptteil** ihrer argumentativen Texte eingesetzten Schreibstrategien. Detaillierte Darstellungen und weitere Beispiele finden sich in Abschnitt 5.2.

Neben diesen Gemeinsamkeiten sind zwischen CMN und DEU im Hauptteil andererseits auch viele Unterschiede vorhanden, was sich dann ebenfalls auf die rhetorischen Strukturen auswirkt. Zum Beispiel erscheinen Hintergrundwissen und Bewertungen häufiger in den Argumenten der CMN-Texte, während vergleichbare Behauptungen/Tatsachen tendenziell in mehr Argumenten der DEU-Texte enthalten sind. Dieses Phänomen erklärt, warum *Background* und *EVALUATION* statistisch gesehen häufiger bei CMN und *Contrast* häufiger bei DEU vorkommen. Die Häufung von *Contrast* sowie anderer multinuklearer Relationen wie *List* in den DEU-Texten kann auch auf die Verwendung des Ping-Pong-Prinzips zur Anordnung der Argumente zurückzuführen sein. Die Phänomene, dass CMN mit *Behauptung* einen Themenbereich statt einer These darstellen und DEU persönliche Erfahrungen als Beispiel/Beleg verwenden, führen zu einem jeweils häufigeren Erscheinen von *ELABORATION* und *REASON* in den CMN- bzw. DEU-Texten.

7.1.5 Ergebnis IV: Schreibstrategien im Schluss

Die qualitative Analyse zum Schlussteil berücksichtigt vor allem folgende Aspekte: a) die Positionierung der zentralen These (s. Abschnitt 5.3.1), b) den inhaltlichen Aufbau im Schlussteil (s. Abschnitt 5.3.2) und c) die Verwendung von Selbsterwähnungen zur Darstellung der eigenen Meinung (s. Abschnitt 5.3.3). Die wichtigsten Befunde werden in Tab. 7.3 zusammengefasst.

Daraus ist ersichtlich, dass bei der Textregion Schluss CMN und DEU, genauso wie bei den Textregionen Einleitung und Hauptteil, sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede aufweisen. Zum Beispiels befindet sich die zentrale These für die überwiegende Mehrheit beider Textgruppen im Schlussteil. Andererseits weichen die beiden Gruppen im Hinblick auf den inhaltlichen Aufbau wiederum stark voneinander ab, was zu Unterschieden in der rhetorischen Struktur führt. Beispielsweise bringt die Hälfte der chinesischen Deutschlerner/-innen am Ende der Texte einen Vorschlag/Appell vor, was eine hohe Häufigkeit von *SOLUTIONHODD* bewirkt. Die Präferenz von CMN für konditionelle Strukturen beim Erteilen von Ratschlägen wiederum resultiert in einem häufigeren Vorkommen der Relation *Condition*. Der Unterschied im inhaltlichen Aufbau ist auch ursächlich für die jeweils höhere Häufigkeit von *ELABORATION* und *REASON* bei CMN und DEU. Darüber hinaus lassen sich die Unterschiede bei den Argumentationsstrategien beider Gruppen durch die Differenzen bei den Selbsterwähnungen belegen, auch wenn dies nicht direkt anhand einer bestimmten rhetorischen Relation widergespiegelt wird.

	Merkmale / Strategien chinesischer Deutschlerner/-innen	Merkmale / Strategien deutscher L1-Sprecher/-innen
Positionierung der zentralen These	<ul style="list-style-type: none"> • Position: <ul style="list-style-type: none"> - 18/20 (90%) stellen die zentrale These im Schlussteil dar. 2/20 (10%) zeigen die zentrale These direkt in der Einleitung. In keinem Text steht die zentrale These im Hauptteil. • Vergleich mit anderen chinesischen L1-Sprecher/-innen (Wan, 2022): <ul style="list-style-type: none"> - In 25/32 (78%) der englischen und 21/31 (68%) der chinesischen Texte, geschrieben von chinesischen L1-Sprecher/-innen, liegt die zentrale These direkt am Textanfang. 	<ul style="list-style-type: none"> • Position: <ul style="list-style-type: none"> - 18/20 (90%) stellen die zentrale These im Schlussteil dar. 2/20 (10%) zeigen die zentrale These direkt in der Einleitung. In keinem Text steht die zentrale These im Hauptteil. • Vergleich mit englischen L1-Sprecher/-innen (Wan, 2022): <ul style="list-style-type: none"> - 22/33 (67%) der englischen L1-Sprecher/-innen zeigen die zentrale These am Beginn ihrer englischsprachigen Essays.
Inhaltlicher Aufbau im Schlussteil	<ul style="list-style-type: none"> • Vorschlag & Apell: 10/20 (50%) erteilen einen Vorschlag/Appell. - Formulierung via konditionaler Strukturen (<i>wenn... (dann)</i>) und Modalverben (<i>wollen</i>): z. B. (169). • Vergleich mit anderen chinesischen L1-Sprecher/-innen (Wan, 2022): <ul style="list-style-type: none"> - 18/32 (56%) der englischen und 21/31 (68%) der chinesischen Texte, geschrieben von chinesischen L1-Sprecher/-innen, enthalten einen Vorschlag/Appell. • Zusammenfassung der Argumentation <ul style="list-style-type: none"> - Zentrale These + nähere Erläuterung / Ergänzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorschlag & Apell: 2/20 (10%) erteilen einen Vorschlag/Appell. - Formulierung via Modalverben (<i>wie sollten</i>) und Imperative: siehe (173) & (174). • Vergleich mit englischen L1-Sprecher/-innen (Wan, 2022): <ul style="list-style-type: none"> - 6/33 (18%) der englischen L1-Sprecher/-innen erteilen einen Vorschlag/Appell in englischen Essays. • Zusammenfassung der Argumentation <ul style="list-style-type: none"> - Zentrale These + Begründung
Verwendung von Selbst- erwähnungen (self-mentions)	<ul style="list-style-type: none"> • Häufigkeit: erscheint an 66 Stellen im Schlussteil von 15 Texten. • wir/uns/unser(*) und mein(*) werden häufiger im Schluss eingesetzt. <ul style="list-style-type: none"> - Erste Person Plural bezieht sich auf (a) den Autor / die Autorin und die Leser/-innen (für einen organisatorischen Zweck) und/oder (b) auf die heutige Jugend. - Intensivere Nutzung von „<i>meiner Meinung nach / meines Erachtens</i>“. • Einbeziehung anderer Textregionen: Schluss ist die einzige Textregion, wo CMN mehr Selbsterwähnungen aufweisen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Häufigkeit: erscheint an 36 Stellen im Schlussteil von 14 Texten. • ich/mir/mich werden häufiger im Schluss eingesetzt. <ul style="list-style-type: none"> - Anwendungsszenarien für ich/mir/mich: (a) zum Ausdruck subjektiver Meinungen und (b) zum organisatorischen Zweck. • Einbeziehung anderer Textregionen: DEU weisen sowohl in der Einleitung als auch im Hauptteil häufiger Selbsterwähnungen auf.

Tab. 7.3: Fazit zu den von den chinesischen Deutschlerner/-innen und den deutschen L1-Sprecher/-innen dieser Studie in der Textregion **Schluss** ihrer argumentativen Texte eingesetzten Schreibstrategien. Detaillierte Darstellungen und weitere Beispiele finden sich in Abschnitt 5.3.

7.1.6 Variabilität, Einflussfaktoren und Vorschläge

Zusätzlich zu den Befunden setzt sich diese Studie auch mit drei weiteren Themen auseinander, nämlich der Variabilität, den Einflussfaktoren und didaktischen Überlegungen zur Förderung der Schreibkompetenz chinesischer Deutschlerner/-innen.

Hinsichtlich der Variabilität ist festzustellen, dass bei CMN und DEU sowohl inter- als auch intra-individuelle Variationen zu finden sind. Dies wurde in Abschnitt 6.1 insbesondere anhand von drei Beispielen veranschaulicht. Im Großen und Ganzen sind, was die rhetorischen Strategien betrifft, die inter-individuellen Variationen zwischen den chinesischen Deutschlerner/-innen generell geringer als die zwischen den L1-Sprecher/-innen. Das heißt, dass die Lernertexte ein ziemlich hohes Maß an Einheitlichkeit und Ähnlichkeit aufweisen. Demgegenüber zeigt sich zwischen den L1-Sprecher/-innen verhältnismäßig eine flachere Verteilung der verwendeten Strategien. Darüber hinaus deuten die intra-individuellen Variationen darauf hin, dass ein Autor/eine Autorin bei unterschiedlichen Registern, konkreter gesagt, bei den von verschiedenen Textregionen getragenen Funktionen und Situationen, die Schreibstrategien wechselt.

Bei der Analyse der Einflussfaktoren auf das Schreiben geht die vorliegende Studie zunächst auf die im aktuellen Forschungsstand umstrittene Frage ein, inwieweit traditionelle chinesische rhetorische Strukturen einen Einfluss auf das Schreiben chinesischer L1-Sprecher/-innen in einer Fremdsprache haben und stellt fest, dass die traditionellen Strukturen Ba-Gu-Wen und Qi-Cheng-Zhuan-He bei mindestens 19 der 20 CMN-Texte nicht erkennbar sind. Bei vier anderen Faktoren fallen die Einflüsse hingegen direkter und stärker aus. Diese sind: Vertextungsstrategien von Yilunwen¹, Vertextungsstrategien einer Erörterung, didaktische Methode, sowie Kultur und Gesellschaft (s. Abschnitt 6.2).

Empfehlungen zur Förderung der Kompetenz chinesischer Deutschlerner/-innen beim Schreiben eines deutschsprachigen argumentativen Textes werden vor allem unter drei Gesichtspunkten formuliert. Dazu gehören die Selbstlernmethoden von Lerner/-innen, die Ausarbeitung von Lehrwerken/Unterrichtsmaterialien und die Qualifikation der Deutschlehrer/-innen (s. Abschnitt 6.3). Die Lerner/-innen sollten sich zum Beispiel bewusst sein, dass das Auswendiglernen von Musterstrukturen und Redemitteln nicht der einzige Weg zum Erwerb von Schreibkenntnissen ist. Darüberhinaus sollte eine ausreichende Menge an Aufgaben und Übungen wie Dis-

¹Die Merkmale eines chinesischen argumentativen Textes - Yilunwen - sowie die Unterschiede zu einer deutschsprachigen Erörterung werden in den Abschnitten 2.2.3 und 2.2.5 beschrieben.

kussionen und Debatten, die Beiträge zur Argumentationsfähigkeit leisten können, in Lehrwerken bereitgestellt und im DaF-Unterricht mit genügend Aufmerksamkeit bedacht werden. Wichtig ist auch, dass die Lehrer/-innen über einen tiefgehenden Einblick in die Schreibmerkmale chinesischer Deutschlerner/-innen im Vergleich zu deutschen L1-Sprecher/-innen verfügen sollten.

7.2 Beschränkungen und Ausblick

Die Schlussfolgerungen dieser Studie werden sorgfältig im Rahmen einer kontrastiven Untersuchung und auf der Grundlage eines systematisch annotierten Korpus gezogen, wobei zur Datenanalyse eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden zum Einsatz kommt. Trotzdem gelten hierbei einige unvermeidliche Beschränkungen. Diese zeigen sich insbesondere an den folgenden Aspekten: a) Bei der Anwendung des Frameworks Rhetorical Structure Theory ist stets eine gewisse Subjektivität inhärent. Obwohl alle Texte zur Maximierung der Zuverlässigkeit nach einem strengen Verfahren annotiert und ausgewertet wurden, lässt sich nicht ausschließen, dass andere Annotator/-innen abweichende Interpretationen vornehmen würden, die dann zu anderen Forschungsergebnissen führen könnten. b) Sowohl chinesische Deutschlerner/-innen als auch L1-Sprecher/-innen sind große und diverse Gruppen. Zudem ist das Schreiben ein individueller und dynamischer Akt. Die Forschungsergebnisse stützen sich ausschließlich auf die 40 erhobenen Texte. Sie sollten daher weder überinterpretiert noch verallgemeinert werden.

Die vorliegende Studie zeigt neue Erkenntnisse auf und regt gleichzeitig auch viele Fragen an, deren Klärung für die Zukunft erstrebenswert wäre.

Die Vertextungsstrategie des Englischen als Einflussfaktor

Für die meisten chinesischen Deutschlerner/-innen gilt, dass sie bereits einige Kenntnisse in mindestens einer anderen Fremdsprache erworben haben, bevor sie mit dem Deutschlernen beginnen. In den meisten Fällen ist Englisch ihre erste (L2) und Deutsch die zweite Fremdsprache (L3/Tertiärsprache). Einige bestehende Untersuchungen (Klema, 2006; Jaensch, 2009; Schmidt, 2020) weisen darauf hin, dass intersprachlicher Transfer häufiger aus der L2 stattfindet, wenn L1 und L3 etymologisch weiter voneinander entfernt sind als L2 und L3. Dies entspricht genau der Beziehung zwischen Chinesisch (L1), Englisch (L2) und Deutsch (L3). Zu der

Frage, inwieweit sich die Vertextungsstrategie des Englischen auf das Schreiben im Deutschen auswirkt, wäre eine systematische Studie von großem Interesse.

Die Darstellung der Kausalität

Der in der vorliegenden Studie herausgefundene Befund, dass die Relation *Result* häufiger bei CMN vorkommt, ist ebenfalls eine sehr wichtige Erkenntnis. Insbesondere inspiriert sie dazu, die Darstellung der Kausalität aus linguistischer Sicht genauer zu untersuchen: Was ist die Reihenfolge der Ursache-Wirkung-Kette? Geht die Ursache der Wirkung voraus, oder folgt die Ursache der Wirkung? Wie sind die Ursache und die Wirkung miteinander verbunden? Durch einen kausalen Konnektor (z. B. *deswegen*), durch ein rationales Prädikat (z. B. *Auslöser hierfür sind*) oder gibt es gar keine explizite Verknüpfung? Die Antworten auf diese Fragen würden nicht nur dazu beitragen, die Merkmale der Texte chinesischer Deutschlerner/-innen zu erkennen, sondern auch mögliche Unterschiede in der Sprachlogik zwischen Chinesisch und Deutsch zu identifizieren.

Die Verwendung von konditionalen Strukturen

Nach den Erkenntnissen der vorliegenden Studie kommt die Relation *Condition* im Schluss der CMN-Texte häufiger vor, was darauf zurückzuführen ist, dass die chinesischen Lerner/-innen die konditionale Struktur *wenn... (dann)...* oft zum Ausdruck von Vorschlägen verwenden. Mehreren vorhandenen Forschungsergebnissen (Gu, 2014; Zhou und Liu, 2021; Chou, 2000) zufolge sind konditionale Strukturen ebenfalls häufiger in den sprachlichen Produktionen chinesischer Englischlerner/-innen zu finden als in denen von englischen L1-Sprecher/-innen. Dies gilt sowohl für die mündliche Kommunikation (z. B. Vorschläge erteilen) als auch für schriftliche Texte (z. B. akademische Texte). Dies könnte als Anstoß oder Inspiration für zukünftige Forschungen bezüglich registerspezifischer Studien zur Verwendung konditionaler Strukturen von chinesischen Deutschlerner/-innen und von deutschen L1-Sprecher/-innen dienen.

Der Einsatz von bestimmten rhetorischen Mitteln

In Abschnitt 2.2.3 wird beschrieben, dass es unterschiedliche rhetorischen Mittel in der chinesischen Rhetorik gibt. Diese sind z. B. Parallelismen (排比), Metaphern (比喻), Zitate (引用), usw. Bei einigen CMN tauchen Spuren auf, die auf einen

Transfer chinesischer rhetorischer Mittel auf die deutschsprachigen Texte hindeuten könnten. Beispielsweise werden ab und zu Sprichwörter und Redewendungen eingesetzt (196). Auch sind an einigen Stellen Parallelismen zu finden (197). Dies ist ein sehr interessantes Phänomen, das allerdings aufgrund der begrenzten Fallzahl in der vorliegenden Studie nicht im Detail untersucht wurde. Für die Zukunft wäre eine tiefgehende Erforschung auf Basis einer größeren Stichprobe wünschenswert.

(196) ³⁵Ein deutsches Sprichwort lautet: Jede Münze hat zwei Seiten.

(KobaltCMN012)

(197) ¹⁶Den Meinungen der früheren Generationen nach sollten sie erfolgreicher sein, ¹⁷weil sie über solche vorteilhaften Bedingungen verfügen, ¹⁸weil sie sich besser auf ihre Studien konzentrieren können, ¹⁹ohne für ihre Familie arbeiten zu müssen, ²⁰weil sie...

(KobaltCMN005)

Die Argumentationsstrategien anderer Lernergruppen

Die vorliegende Studie konzentriert sich auf einen Vergleich zwischen chinesischen Deutschlerner/-innen und deutschen L1-Sprecher/-innen. Zusätzlich dazu wäre aber ebenfalls ein Querschnittsvergleich über verschiedene Lernergruppen hinweg sehr interessant. Zu diesem Zweck bietet das Kobalt-DaF-Korpus bereits eine gute Datenbasis. Denn es enthält auch argumentative Texte, die von belarussischen und schwedischen Deutschlerner/-innen zum selben Thema geschrieben wurden. Die Annotation und Analyse weiterer Subkorpora des Kobalt-Korpus und/oder anderer Lernertexte wären spannende Themen für zukünftige Projekte.

Weitere disziplinäre Perspektiven

Die „Argumentationsstrategie“ ist ein komplexes Thema. Neben der Perspektive der sprachwissenschaftlichen Forschungsrichtungen ist es empfehlenswert, dieses Thema auch aus der Sicht anderer Disziplinen wie beispielsweise der Psychologie, der Kognition und der Soziologie zu betrachten.

Hoffentlich kann diese Arbeit als Katalysator für weitere Forschungen dienen.

抛砖引玉

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht.



Relationsdefinitionen

In diesem Appendix befindet sich ein Überblick über die Relationsdefinitionen des verwendeten Relationssets. Außer den Teilen, die in dieser Studie modifiziert/hinzugefügt wurden (Abschnitt 3.2.4), basieren alle anderen Definitionsbeschreibungen auf der PCC-Richtlinie. Die Darstellung der Relationsdefinitionen hier dient als Kurzfassung. Für eine ausführliche Version siehe (Stede, 2016: 156-173).

PPR = Primär pragmatische Relation	MR = Multinukleare Relation
PSR = Primär semantische Relation	N = Nukleus
TR = Textuelle Relation	S = Satellit

Antithesis (PPR)

- N: Der Autor/die Autorin schätzt den Inhalt von N als positiv/wichtig ein.
- S: Der Autor/die Autorin schätzt den Inhalt von S (gegenüber N) als weniger positiv oder weniger wichtig ein.
- N/S: Die Inhalte von N und S sind nicht miteinander kompatibel – meist auf der Ebene ihrer Bewertung. Wegen der Inkompatibilität kann man nicht sowohl N als auch S gleichermaßen als positiv oder wichtig einschätzen.
- Effekt: Der Leser/die Leserin schätzt den Inhalt von N positiv(er) oder wichtig(er) ein.
- Typische Konnektoren: aber; jedoch; nicht–sondern; anstatt–zu; ...
- Bemerkung: Verwandte, aber abzugrenzende Relationen sind *Concession* und *Contrast*.

Background (PPR)

- N/S: Das Verstehen von S erleichtert dem Leser/der Leserin das Verständnis für den Inhalt von N; S enthält orientierende Hintergrundinformation, ohne die N nicht oder nur schwer verständlich wäre. Im Text geht S meist dem N voraus, aber

© Der/die Autor(en) 2024

S. Wan, *Argumentationsstrategien chinesischer Deutschlerner/-innen*,
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-68453-5>

nicht immer. Ein Background-Satellit am Anfang eines Textes hat oftmals auch die Funktion, das Thema kurz einzuführen.

- Effekt: Die Fähigkeit des Lesers/der Leserin, den Inhalt von N zu verstehen, wird verbessert.

Cause (PSR)

- N: ein realer Sachverhalt in der Welt.
- S: ein realer Sachverhalt in der Welt.
- N/S: der in N beschriebene Sachverhalt wird durch den in S beschriebenen Sachverhalt verursacht.
- Effekt: Der Leser/die Leserin erkennt den Kausalzusammenhang in der Welt.

Circumstance (PSR)

- S: Ein (tatsächlich eingetretenes/eintretendes, also nicht hypothetisches) Ereignis bzw. ein Zustand.
- N/S: S setzt einen Rahmen, in dem N zu interpretieren ist, z. B. die zeitliche oder räumliche Einordnung.
- Effekt: Der Leser/die Leserin erkennt, dass S den Rahmen für die Interpretation von N liefert.
- Typische Konnektoren: als; während; wenn; ... für zeitlichen Rahmen.

Concession (PPR)

- N: Der Autor/die Autorin schätzt den Inhalt von N als positiv oder wichtig ein.
- S: Der Autor/die Autorin schätzt den Inhalt von S als weniger positiv oder wichtig ein, bestreitet ihn aber nicht.
- N/S: Der Autor/die Autorin konzidiert S und bestätigt implizit, dass S und N gewöhnlich/erwartungsgemäß nicht miteinander kompatibel sind; im aktuellen Fall sind sie jedoch kompatibel, und N wird betont.
- Effekt: Der Leser/die Leserin schätzt den Inhalt von N positiv(er) oder wichtig(er) ein.
- Typische Konnektoren: zwar–aber; obwohl; trotzdem; dennoch; dabei; ..

Condition (PSR)

- S: Eine hypothetische, künftige oder anderweitig irreal Situation.

- N/S: Das Eintreten/die Realisierung von N hängt vom Eintreten/der Realisierung von S ab.
- Effekt: Der Leser/die Leserin erkennt, dass N von S abhängig ist.
- Typische Konnektoren: wenn .. dann; sofern, ...
- Bemerkung: Der Konnektor wenn (ohne dann) kann sowohl *Circumstance* als auch *Condition* anzeigen. Entscheidend für *Condition* ist, ob N abhängig von einem hypothetischen Ereignis in S ist.

Conjunction (MR)

- N: Die in bestimmten Sinnen typgleichen zwei Nuklei geben Informationen, die als zusammengehörig, aufzählend erkennbar sind. Sie sind durch eine nebenordnende Konjunktion verbunden.
- Typische Konnektoren: und; oder; je A, desto B; ...

Contrast (MR)

- N: Genau zwei Nuklei. Beide sind gleichermaßen „wichtig“. Die Inhalte sind einander ähnlich, miteinander vergleichbar; sie sind aber nicht identisch, sondern unterscheiden sich in für den Autor/die Autorin wichtigen Aspekten.
- Typische Konnektoren: demgegenüber; hingegen; während; aber; ...

Elaboration (PSR)

- N/S: S liefert genauer Information bzw. Details zum Inhalt von N (jedoch nicht nur zu einem einzelnen, in N genannten Gegenstand → *E-Elaboration*). N geht S im Text voraus. Typische Zusammenhänge zwischen N und S sind Menge::Element, Ganzes::Teil, Abstraktion::Instanz, Vorgang::Einzelschritt.
- Effekt: Der Leser/die Leserin erkennt, dass S genauere Information zu N liefert.
- Typische Konnektoren: besonders; beispielsweise; ...

E-Elaboration (PSR)

- N/S: S liefert genauere Information bzw. Details zu einem einzelnen, in N genannten Gegenstand. N geht S im Text voraus.
- Effekt: Der Leser/Die Leserin erkennt, dass S genauere Information zu einem in N genannten Gegenstand liefert.

Enablement (PPR)

- N: Eine von dem Leser/der Leserin auszuführende Tätigkeit.
- N/S: Das Verstehen von S erleichtert dem Leser/der Leserin, die von N beschriebene Tätigkeit auszuführen.
- Effekt: Die Fähigkeit des Lesers/der Leserin, die Tätigkeit in N auszuführen, wird gesteigert.

Evaluation-N (PPR)

- N: Eine subjektive Bewertung (positiv/negativ, erstrebenswert/nicht erstrebenswert) aus Perspektive des Autors/der Autorin.
- S: Beschreibung eines Sachverhalts, oder auch subjektive Aussage (allerdings nicht aus Perspektive des Autors/der Autorin).
- N/S: N bewertet S.
- Effekt: Der Leser/die Leserin erkennt die Bewertungsrelation zwischen S und N.

Evaluation-S (PPR)

- N: Beschreibung eines Sachverhalts, oder eine subjektive Aussage (allerdings nicht aus Perspektive des Autors/der Autorin).
- S: Eine subjektive Bewertung (positiv/negativ, erstrebenswert/nicht erstrebenswert) aus Perspektive des Autors/der Autorin.
- N/S: S bewertet N.
- Effekt: Der Leser/die Leserin erkennt die Bewertungsrelation zwischen S und N.

Evidence (PPR)

- N: Eine subjektive Aussage/Einschätzung/These, die der Leser/die Leserin möglicherweise nicht akzeptiert oder als nicht genügend wichtig oder positiv einschätzt.
- S: Eine Aussage, die der Leser/die Leserin wohl akzeptieren wird; in der Regel die objektive Beschreibung eines Faktums.
- N/S: Durch das Verstehen von S akzeptiert der Leser/die Leserin die Aussage von N leichter, bzw. teilt die damit verbundene Einschätzung des Autors/der Autorin.
- Effekt: Der Leser/die Leserin glaubt eher, dass die in N getroffene Aussage zutrifft.

Interpretation (PSR)

- N/S: S leitet den Inhalt von N in einen anderen konzeptuellen Zusammenhang über. Dabei wird aber keine Bewertung vorgenommen, bzw. die Bewertung steht nicht im Vordergrund des Interesses. N geht S im Text voraus.
- Effekt: Der Leser/die Leserin erkennt den inhaltlichen, deutenden Zusammenhang zwischen N und S.
- Bemerkung: Sobald S eine wesentliche Bewertung von N vornimmt, ist nicht *Interpretation*, sondern *Evaluation* zuzuweisen.

Justify (PPR)

- N: Eine subjektive Aussage/Einschätzung/These, die der Leser/die Leserin möglicherweise nicht akzeptiert.
- S: Eine subjektive Darlegung einer (grundsätzlichen, z. B. moralischen) Haltung, oder ein Verweis auf eine bestimmte Position des Handelnden.
- N/S: Das Verstehen von S erhöht die Bereitschaft des Lesers/der Leserin, die Präsentation von N durch den Autor/die Autorin zu akzeptieren.
- Effekt: Der Leser/die Leserin hat eher Verständnis für die in N vorgebrachte Aussage/Einschätzung/These.

List (MR)

- N: Die in bestimmtem Sinne typgleichen Nuklei geben Informationen, die als zusammengehörig, aufzählend erkennbar sind, mithin eine gemeinsame Rolle für die Textfunktion spielen. Sie sind aber nicht alle durch Konjunktionen verbunden.
- Typische Konnektoren: Komma, Nummerierungen, ...

Means (PSR)

- N: Eine Handlung/Aktivität.
- N/S: S gibt Informationen, die die Realisierung/Ausführung von N wahrscheinlicher/einfacher machen.
- Effekt: Der Leser/die Leserin erkennt den Zusammenhang der höheren Wahrscheinlichkeit oder der Vereinfachung der Handlungsausführung.

Motivation (PPR)

- N: Eine von dem Leser/der Leserin auszuführende Tätigkeit.
- N/S: S liefert ein Motiv für die Ausführung der in N beschriebenen Tätigkeit.
- Effekt: Das Verstehen von S erhöht die Bereitschaft des Lesers/der Leserin, die in N genannte Tätigkeit auszuführen.

Otherwise (PSR)

- N: Eine hypothetische, künftige oder anderweitig irrealer Situation.
- S: Eine hypothetische, künftige oder anderweitig irrealer Situation.
- N/S: Die Realisierung von N verhindert die Realisierung von S.
- Effekt: Der Leser/die Leserin erkennt den Verhinderungszusammenhang zwischen N und S.
- Typische Konnektoren: ehe; bevor; sonst; ...

Preparation (TR)

- N/S: S geht N im Text voraus. S bereitet den Leser/die Leserin auf das Thema von N vor (ohne im engeren Sinne verständniserleichternde Information zu liefern).
- Effekt: Der Leser/die Leserin wird durch S auf die Information in N vorbereitet.
- Bemerkung: Die Relation ist zuzuweisen, wenn S keine „stärkere“ Funktion erfüllt als das Thema für N zu setzen, oder wenn S eine einleitende oder anderweitig gliedernde Formel enthält. S darf also keine (oder nur minimale) eigenständige Information übermitteln.

Purpose (PSR)

- N: Eine Aktivität/Handlung.
- S: Eine hypothetische, künftige oder anderweitig irrealer Situation.
- N/S: S wird durch die Ausführung von N realisiert.
- Effekt: Der Leser/die Leserin erkennt den Zusammenhang der Realisierung von S durch die Ausführung von N.

Question (PPR)

- N: Eine subjektive These/Aussage/Einschätzung.
- S: Eine Fragestellung.

- N/S: Der Inhalt von N kann als „Antwort“ auf die in S gestellte Frage aufgefasst werden. S geht N normalerweise im Text voraus.
- Effekt: Durch N erhält der Leser/die Leserin eine Antwort auf S.

Reason (PPR)

- N: Eine subjektive Aussage/Einschätzung/These, die der Leser/die Leserin möglicherweise nicht akzeptiert oder als nicht genügend wichtig oder positiv einschätzt.
- S: Eine subjektive Aussage/Einschätzung/These.
- N/S: Durch das Verstehen von S akzeptiert der Leser/die Leserin die Aussage von N leichter, bzw. teilt die damit verbundene Einschätzung des Autors/der Autorin.
- Effekt: Der Leser/die Leserin glaubt eher, dass die in N getroffene Aussage zutrifft.
- Bemerkung: *Reason* ist spezifischer als *Evidence*: der Unterschied besteht darin, ob S von dem Autor/der Autorin als „objektiv“ dargestellt wird (*Evidence*) oder selbst eine subjektive Einschätzung ist (*Reason*).

Reason-N (PPR)

- N: Eine subjektive Aussage/Einschätzung/These.
- S: Eine subjektive Aussage/Einschätzung/These, die der Leser/die Leserin möglicherweise nicht akzeptiert oder als nicht genügend wichtig oder positiv einschätzt.
- N/S: Durch das Verstehen von N akzeptiert der Leser/die Leserin die Aussage von S leichter, bzw. teilt die damit verbundene Einschätzung des Autors/der Autorin.
- Bemerkung: Dual zu *Reason*. Diese „Umdrehung“ von *Reason* wird in Kommentaren nur selten anzutreffen sein. Der Grund spielt für den Text eine wichtige Rolle, während die Folge eher nebensächlich ist.

Restatement (TR)

- N/S: S folgt im Text auf N und wiederholt die Information von N „mit anderen Worten“. N und S haben ungefähr gleichen Umfang.
- Effekt: Der Leser/die Leserin erkennt die wiederholende Funktion von S.

Result (PSR)

- N: ein realer Sachverhalt in der Welt.
- S: ein realer Sachverhalt in der Welt.

- N/S: der in S beschriebene Sachverhalt wird durch den in N beschriebenen Sachverhalt verursacht.
- Effekt: Der Leser/die Leserin erkennt den Kausalzusammenhang in der Welt.
- Bemerkung: Dual zu *Cause*. Die Entscheidung zwischen den beiden erfolgt ausschließlich aus der Erwägung der relativen Wichtigkeit der Segmente für den Text.

Solutionhood-N (PSR)

- S: Der Inhalt von S kann als „Problem“ aufgefasst werden.
- N/S: Der Inhalt von N kann als Lösung des in S dargestellten Problems aufgefasst werden. N geht in der Regel S im Text voraus.
- Effekt: Der Leser/die Leserin erkennt N als Lösung des Problems in S.

Solutionhood-S (PSR)

- N: Der Inhalt von N kann als „Problem“ aufgefasst werden.
- N/S: S kann als Lösung des in N dargestellten Problems aufgefasst werden.
- Effekt: Der Leser/Die Leserin erkennt S als Lösung des Problems in N.

Summary (TR)

- N: N umfasst mehr als nur eine EDU.
- N/S: S folgt im Text auf N und wiederholt die Information von N, ist jedoch kürzer.
- Effekt: Der Leser/die Leserin erkennt die zusammenfassende Funktion von S.

Unless (PSR)

- N: Eine hypothetische, künftige oder anderweitig irreal Situation.
- S: Eine hypothetische, künftige oder anderweitig irreal Situation.
- N/S: S beeinflusst die Realisierung von N. N wird nur realisiert, wenn S nicht realisiert wird.
- Effekt: Der Leser/die Leserin erkennt die Abhängigkeit Realisierung von N von der Nicht-Realisierung von S.
- Typische Konnektoren: es sei denn; ...

Literaturverzeichnis

- Abdollahzadeh, Esmaeel, Mohammad Amini Farsani und Maryam Beikmohammadi (2017). Argumentative writing behavior of graduate EFL learners. *Argumentation* 31(4), 641–661.
- Ahmadi, Alireza und Salma Parhizgar (2017). Coherence errors in Iranian EFL learners' writing: A rhetorical structure theory approach. *Language Horizons* 1(1), 9–37.
- Algoet, Daphné (2014). *Der Verlauf der Kommunikation zwischen niederländischsprachigen belgischen Arbeitnehmern und deutschsprachigen Kunden in Beschwerdenmails*. Masterarbeit, Universität Gent.
- Asher, Nicholas und Alex Lascarides (2003). *Logics of conversation*. Cambridge University Press.
- Atayan, Vahram (2007). *Makrostrukturen der Argumentation im Deutschen, Französischen und Italienischen*. Peter Lang.
- Becker-Mrotzek, Michael, Frank Schneider und Klaus Tetling (2014). Argumentierendes Schreiben - lehren und lernen. https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/netzwerk_NfUE/deutsch/argumentieren_einfuehrung_lang.pdf. (Letzter Zugriff am 9. Oktober 2023).
- Bergmann, Anka, Olga Caspers und Wolfgang Stadler (2018). *Didaktik der slawischen Sprachen*. Innsbruck University Press.
- Biber, Douglas (2006). *University language*. John Benjamins.
- Biber, Douglas (2007). *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. John Benjamins Publishing.
- Biber, Douglas (2019). Text-linguistic approaches to register variation. *Register Studies* 1(1), 42–75.

- Biber, Douglas und Susan Conrad (2009). *Register, Genre, and Style*. Cambridge University Press.
- Biber, Douglas, Stig Johansson, Geoffrey Leech, Susan Conrad, Edward Finegan und Randolph Quirk (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Longman.
- Bley-Vroman, Robert (1983). The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity. *Language learning* 33(1), 1–17.
- Botley, Simon Philip und Faizal Hakim (2014). Argument structure in learner writing: A corpus-based analysis using argument mapping. *Kajian Malaysia* 32(1), 45–77.
- Brants, Sabine, Stefanie Dipper, Peter Eisenberg, Silvia Hansen-Schirra, Esther König, Wolfgang Lezius, Christian Rohrer, George Smith und Hans Uszkoreit (2004). TIGER: Linguistic interpretation of a German corpus. *Research on language and computation* 2(4), 597–620.
- Breindl, Eva (2016). Konnexion in argumentativen Texten. Gebrauchsunterschiede in Deutsch als L2 vs. Deutsch als L1. In Franz d’Avis und Horst Lohnstein (Hg.), *Normalität in der Sprache*, S. 37–64. Buske Verlag.
- Breindl, Eva, Anna Volodina und Ulrich Hermann Waßner (2014). *Handbuch der deutschen Konnektoren 2*. De Gruyter.
- Brown, Jonathan (2019). *Using Rhetorical Structure Theory for contrastive analysis at the micro and macro levels of discourse: An investigation of Japanese EFL learners’ and native-English speakers’ writing*. Dissertation, Leiden University.
- Brutt-Griffler, Janina und Keiko Samimy (2001). Transcending the nativeness paradigm. *World Englishes* 20(1), 99–106.
- Bu, Jiemin (2012). A Study of the effects of explicit and implicit teachings on developing Chinese EFL learners’ pragmatic competence. *International Journal of Language Studies* 6(3), 57–80.
- Bubenhof, Noah (2009). *Sprachgebrauchsmuster: Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*. De Gruyter.

- Bülow, Lars, Kees de Bot und Nanna Hilton (2017). Zum Nutzen der Complex Dynamic Systems Theory (CDST) für die Erforschung von Sprachvariation und Sprachwandel. In Helen Christen, Peter Gilles, und Christoph Purschke (Hg.), *Räume, Grenzen, Übergänge*, S. 45–69. Franz Steiner Verlag.
- Cai, Guanjun (1993). Beyond “Bad Writing”: Teaching English Composition to Chinese ESL Students. In *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication Conference*, S. 2–24.
- Cao, Shuyuan, Iria da Cunha und Mikel Iruskieta (2018). The RST Spanish-Chinese Treebank. In *Proceedings of the Joint Workshop on Linguistic Annotation, Multitword Expressions and Constructions*, S. 156–166.
- Cardoso, Paula, Erick Maziero, Maria Jorge, Eloize Seno, Ariani Di Felippo, Lucia Rino, Maria das Gracias Volpe Nunes und Thiago Pardo (2011). CSTnews - a discourse-annotated corpus for single and multi-document summarization of news texts in Brazilian Portuguese. In *Proceedings of the 3rd RST Brazilian Meeting*, S. 88–105.
- Carlson, Lynn, Daniel Marcu und Ellen Okurowski (2002). RST Discourse Treebank. <https://doi.org/10.5683/SP2/TJQZHH>. (Letzter Zugriff am 9. Oktober 2023).
- Castañeda-Jiménez, Gabriela und Scott Jarvis (2013). Exploring lexical diversity in second language Spanish. In Kimberly Geeslin (Hg.), *The handbook of Spanish second language acquisition*, S. 498–513. Wiley Online Library.
- Chen, Anni und Michael Szurawitzki (2018). Phraseme im chinesischen DaF-Unterricht. Eine vergleichende Lehrwerksanalyse. *German as a foreign language 2018*(2), 56–70.
- Chen, Chenghui und Lawrence Jun Zhang (2017). An intercultural analysis of the use of hedging by Chinese and Anglophone academic English writers. *Applied Linguistics Review* 8(1), 1–34.
- Chen, Guoming (2004). The two faces of Chinese communication. *Human Communication* 7(1), 25–36.
- Chen, Hongming (2017a). 写作指导与训练实用教程 (*Ein praxisorientiertes Lehrbuch für Schreibtraining und -übungen*). Fujian People’s Publishing House.

- Chen, Jieying (2022). Rapport Management in the German–Chinese Workplace: Interculturality as a Resource? *Journal of International and Intercultural Communication* 15(4), 454–474.
- Chen, Shing-Lung (2016). Vergleich der Einleitungen in deutschen und in chinesischen Abschlussarbeiten. *Linguistik online* 76(2), 43–65.
- Chen, Yu (2017b). *Analyse der kulturellen Gepreißkonventionen – Am Beispiel des Gebrauchs vom Sprichwort und Yanyu in argumentativen Aufsätzen*, S. 35–48.
- Chen, Yu (2017c). Analyse der kulturellen Geprägtheit der Schreibkonventionen – Am Beispiel des Gebrauchs vom Sprichwort und Yanyu in argumentativen Aufsätzen. In *Nachhaltigkeit und Germanistik. Fokus, Kontrast und Konzept*, S. 35–48. Peter Lang Verlag.
- Chien, Shih-Chieh (2007). The role of Chinese EFL learners' rhetorical strategy use in relation to their achievement in English writing. *English Teaching: Practice and Critique* 6(1), 132–150.
- Chou, Chen-Ling (2000). Chinese speakers' acquisition of English conditionals: Acquisition order and L1 transfer effects. *University of Hawai'i Second Language Studies Paper* 19(1), 57–98.
- Chou, Mei-Wu (2015). *Grammatiklernen und -Lehren im Universitären DaF-Unterricht Taiwans. Eine empirische Studie zu didaktischen, sprachlichen und kulturellen Aspekten*. Narr Francke.
- Clyne, Michael (1987). Cultural differences in the organization of academic texts: English and German. *Journal of pragmatics* 11(2), 211–241.
- Coffin, Caroline (2000). Defending and challenging interpretations of the past: The role of argument in school history. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 40, 135–153.
- Coffin, Caroline (2004). Arguing about how the world is or how the world should be: the role of argument in IELTS tests. *Journal of English for Academic Purposes* 3(3), 229–246.
- Cogo, Alessia und Martin Dewey (2012). *Analysing English as a lingua franca: A corpus-driven investigation*. Bloomsbury Publishing.

- Connor, Ulla (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge University Press.
- Connor, Ulla (2002). New directions in contrastive rhetoric. *TESOL quarterly* 36(4), 493–510.
- Connor, Ulla (2003). Changing currents in contrastive rhetoric: Implications for teaching and research. In Barbara Kroll (Hg.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, S. 218–241. Cambridge University Press.
- Connor, Ulla (2018). Intercultural rhetoric. *The TESOL encyclopedia of English language teaching* 2018(1), 1–7.
- Cooper, Charles R, Roger Cherry, Barbara Copley, Stefan Fleischer, Rita Pollard und Michael Sartisky (1984). Studying the writing abilities of a university freshman class: Strategies from a case study. In Bridwell Beach (Hg.), *New directions in composition research*, S. 19–52. The Guilford Press.
- Coulmas, Florian (1985). Direct and indirect speech: general problems and problems of Japanese. *Journal of pragmatics* 9(1), 41–63.
- Cui, Ruilan (2016). 2016年高考作文上海卷“评价他人的生活”素材运用解析 (Analyse der Aufsatzaufgabestellung „Beurteilung des Lebens von anderen Menschen“ der Universitätsaufnahmeprüfung 2016). *作文与考试 (Aufsatz und Prüfung)* 2016(35), 23–28.
- Da Cunha, Iria, Juan-Manuel Torres-Moreno und Gerardo Sierra (2011). On the development of the RST Spanish Treebank. In *Proceedings of the 5th Linguistic Annotation Workshop*, S. 1–10.
- Danlos, Laurence, Katerina Rysova, Magdalena Rysova und Manfred Stede (2018). Primary and secondary discourse connectives: definitions and lexicons. *Dialogue & Discourse* 9(1), 50–78.
- Das, Debopam und Manfred Stede (2018). Developing the Bangla RST Discourse Treebank. In *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation*, S. 1832–1838.
- Das, Debopam und Maite Taboada (2018). RST Signalling Corpus: A corpus of signals of coherence relations. *Language Resources and Evaluation* 52(1), 149–184.

- Davis, Kathryn A (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *Tesol Quarterly* 29(3), 427–453.
- Demberg, Vera, Merel Scholman und Fatemeh Torabi Asr (2019). How compatible are our discourse annotation frameworks? Insights from mapping RST-DT and PDTB annotations. *Dialogue & Discourse* 10(1), 87–135.
- Deng, Jingchun und Jingjing Liu (2021). The Distribution and Development of Metadiscourse in Chinese EFL Argumentative Writing. *International Journal of Educational Economy and Management* 1(4), 21–25.
- Dewaele, Jean-Marc und Wei Li (2014). Intra-and inter-individual variation in self-reported code-switching patterns of adult multilinguals. *International Journal of Multilingualism* 11(2), 225–246.
- Díaz Hormazábal, Rene (2007). Argumentative writing strategies and perceptions of writing in academia by EFL college students. *Literatura y lingüística* (18), 253–282.
- Díaz-Negrillo, Ana, Detmar Meurers, Salvador Valera und Holger Wunsch (2010). Towards interlanguage POS annotation for effective learner corpora in SLA and FLT. *36*(2), 139–154.
- Dong, Tian und Lu Qiu (2018). Research on self-mentions and author identity in academic english writing. *International Journal of English Language and Literature Studies* 7(4), 115–121.
- Eemeren, Frans van, Rob Grootendorst und Francesca Snoeck Henkemans (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. Routledge.
- Egle, Gert (2019). Merkmale der freien Problem- und Sacherörterung Sprachliche Gestaltung. https://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_schule/eroert/ero_spr_0.htm. (Letzter Zugriff am 9. Oktober 2023).
- Eugenio, Barbara Di und Michael Glass (2004). The kappa statistic: A second look. *Computational linguistics* 30(1), 95–101.
- Fang, Tony und Guy Olivier Faure (2011). Chinese communication characteristics: A Yin Yang perspective. *International Journal of Intercultural Relations* 35(3), 320–333.

- Fareed, Muhammad, Almas Ashraf und Muhammad Bilal (2016). ESL learners' writing skills: Problems, factors and suggestions. *Journal of education and social sciences* 4(2), 81–92.
- Ferretti, Ralph und William Lewis (2018). Best practices in teaching argumentative writing. In Steve Graham, Charles MacArthur, und Jill Fitzgerald (Hg.), *Best practices in writing instruction*, S. 135–161. Guilford Press.
- Ferretti, Ralph, William Lewis und Scott Andrews-Weckerly (2009). Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *Journal of Educational Psychology* 101(3), 577–589.
- Fix, Martin und Markus Felder (2006). *Argumentieren und Erörtern: Vom Schreiblass zum überarbeiteten Text*. Schöningh.
- Fluck, Hans (1990). „Steht's mit Ihrer Familie gut?“ Anmerkungen zum Stil deutschsprachiger Briefe von Chinesen und zur Notwendigkeit einer kontrastiven DaF-Stilistik. In Rickheit Gert (Hg.), *Dialog*, S. 235–248. De Gruyter.
- Freeley, Austin und David Steinberg (2013). *Argumentation and debate: Critical thinking for reasoned decision making*. Wadsworth Cengage Learning.
- Gao, Ge (1998). “Don't take my word for it.”—understanding Chinese speaking practices. *International Journal of Intercultural Relations* 22(2), 163–186.
- Gebele, Diana (2021). Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In Annegret Middeke (Hg.), *Zur sprachlichen und gesellschaftlichen Integration neu zugewanderter Menschen*, S. 15–36. Universitätsverlag Göttingen.
- Gigl, Claus (2009). *Erörterung Deutsch*. Klett Lerntraining.
- Gilquin, Gaëtanelle (2008). Combining contrastive and interlanguage analysis to apprehend transfer: detection, explanation, evaluation. In Gaëtanelle Gilquin, Szilvia Papp, und María Díez-Bedmar (Hg.), *Linking up contrastive and learner corpus research*, S. 1–33. Brill Rodopi.
- Gilquin, Gaëtanelle und Magali Paquot (2008). Too chatty: Learner academic writing and register variation. *English Text Construction* 1(1), 41–61.

- Glitza, Ralf (2015). *Argumentieren, Erörtern, Debattieren*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Gong, Heng, Lingling Liu und Feng Cao (2021). A Cross-Linguistic Study of Interactional Metadiscourse in English and Chinese Research Articles by the Same Chinese Scholars. *Journal of Language, Identity & Education* 1(1), 1–17.
- Gracner, Doris Mlakar (2015). *The written strategies in the argumentative writing in Slovenian as a mother tongue and German as a foreign language. An empirical study*. Dissertation, University of Maribor.
- Granger, Sylviane (1996). From CA to CIA and back: An integrated contrastive approach to bilingual and learner computerized corpora. In Aijmer Altenberg und Mats Johansson (Hg.), *Languages in contrast: Text-based cross-linguistic studies*, S. 37–51. Lund University Press.
- Granger, Sylviane (2002). A bird’s-eye view of learner corpus research. *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching* 6, 3–33.
- Granger, Sylviane (2008). Learner corpora. In Anke Lüdeling und Merja Kytö (Hg.), *Corpus linguistics: An international Handbook* 1, S. 259–274. De Gruyter.
- Granger, Sylviane (2012). How to use foreign and second language learner corpora. In Alison Mackey und Susan Gass (Hg.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide*, S. 7–29. Blackwell.
- Granger, Sylviane (2015). Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research* 1(1), 7–24.
- Granger, Sylviane, Gaëtanelle Gilquin und Fanny Meunier (2015). *The Cambridge handbook of learner corpus research*. Cambridge University Press.
- Greetham, Bryan (2018). *How to write better essays*. Bloomsbury Publishing.
- Gries, Stefan Th und Andrea L Berez (2017). Linguistic annotation in/for corpus linguistics. In Nancy Ide und James Pustejovsky (Hg.), *Handbook of linguistic annotation*, S. 379–409. Springer.

- Gu, Tongqing (2014). A corpus-based study on the performance of the suggestion speech act by Chinese EFL learners. *International Journal of English Linguistics* 4(1), 103.
- Günthner, Susanne (1993). *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation: Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Max Niemeyer Verlag.
- Günthner, Susanne (1997). Direkte und indirekte Rede in Alltagsgesprächen. Zur Interaktion von Syntax und Prosodie in der Redewiedergabe. In Peter Schlobinski (Hg.), *Syntax des gesprochenen Deutsch*, S. 227–262. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Günthner, Susanne (2001). Kulturelle Stildifferenzen — am Beispiel der Verwendung von Sprichwörtern. In Eva-Maria Jakobs und Annelly Rothkegel (Hg.), *Perspektiven auf Stil*, S. 229–245. Max Niemeyer Verlag.
- Guo, Guangfu (2012). 高中生议论文写作大全 (*Ein umfassender Leitfaden zum Schreiben von argumentativen Aufsätzen für Oberstufenschüler*). Shanxi People's Education Press.
- Hall, Edward (1976). *Beyond Culture*. Anchor Books Doubleday.
- Halliday, Michael (1995). Systemic Theory. In Konrad Koerner und Ronald Asher (Hg.), *Concise History of the Language Sciences*, S. 272–276. Pergamon.
- Harbsmeier, Christoph (1999). Chinese Rhetoric. *T'oung Pao* 85(1/3), 114–126.
- Hasselgard, Hilde und Stig Johansson (2011). Learner corpora and interlanguage analysis. *Studies in corpus linguistics* 45, 33–62.
- Haueis, Eduard (2006). Formen schriftlicher Texte. In Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner, und Gesa Siebert-Ott (Hg.), *Didaktik der deutschen Sprache*. Schöningh.
- Heine, Simone (2017). *Fremd- und Zweitsprachenerfolg und seine Erklärung durch Erwerbsalter, kognitive, affektiv-motivationale und sozio-kulturelle Variablen: Eine empirische Studie*. Kassel University Press.
- Herbig, Albert und Barbara Sandig (1994). Argumentieren, Bewerten und Emotionalisieren im Rahmen persuasiver Strategien. In Markku Molianen und Liisa

- Tiittula (Hg.), *Überredung in der Presse: Texte, Strategien, Analysen*, S. 59–100. De Gruyter.
- Hess, Hans-Werner (1993). Haymo Mitschian: Chinesische Lerngewohnheiten. Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht in der Volksrepublik China. *ASIEN: The German Journal on Contemporary Asia* (46), 112–117.
- Hinds, John (1990). Inductive, deductive, quasi-inductive: Expository writing in Japanese, Korean, Chinese, and Thai. In Ulla Connor und Ann Johns (Hg.), *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives*, S. 87–109. TESOL.
- Hirschauer, Norbert, Oliver Mußhoff, Sven Grüner, Ulrich Frey, Insa Theesfeld und Peter Wagner (2016). Die Interpretation des p-Wertes—Grundsätzliche Missverständnisse. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik* 236(5), 557–575.
- Hirschmann, Hagen (2015). *Modifikatoren im Deutschen: Ihre Klassifizierung und varietätenspezifische Verwendung*. Stauffenburg Verlag.
- Hirschmann, Hagen, Anke Lüdeling, Anna Shadrova, Dominique Bobeck, Martin Klotz, Roodabeh Akbari, Sarah Schneider und Shujun Wan (2022). FALKO. Eine Familie vielseitig annotierter Lernerkorpora des Deutschen als Fremdsprache. *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 2(2), 139–148.
- Hofstede, Geert (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online readings in psychology and culture* 2(1), 2307–0919.
- Hou, Hsiao-I und Min-Yu Li (2011). A contrastive rhetoric analysis of internship cover letters written by Taiwanese and Canadian hospitality majors. *International Journal of Linguistics* 3(1), 43–57.
- Hovy, Eduard und Julia Lavid (2010). Towards a “science” of corpus annotation: a new methodological challenge for corpus linguistics. *International journal of translation* 22(1), 13–36.
- Huh, Myung-Hye und Inhwan Lee (2014). Applying Toulmin: Does Peer Response Play a Role in Korean EFL College Students’ Revision Quality? *English teaching* 69(3), 3–23.
- Hunold, Cordula und Huang Hong (2009). *Perspektivenwechsel: Arbeitsmaterial für Chinesisch als Fremdsprache*. Universitätsverlag Göttingen.

- Hunston, Susan (2002). *Corpora in applied linguistics*. Ernst Klett Sprachen.
- Hyland, Ken (2000). Hedges, boosters and lexical invisibility: Noticing modifiers in academic texts. *Language awareness* 9(4), 179–197.
- Hyland, Ken (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of pragmatics* 34(8), 1091–1112.
- Hyland, Ken und Polly Tse (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied linguistics* 25(2), 156–177.
- Häring, Wolfgang und Bernd Schurf (2001). *Text, Themen und Strukturen - Deutschbuch für die Oberstufe*. Cornelsen Verlag.
- Inceçay, Volkan (2015). Contrasting Rhetorical Patterns: Discovering Effects of First and Second Language Writing Conventions. *Eurasian Journal of Educational Research* (61), 137–154.
- Iruskieta, Mikel, Mara Jesus Aranzabe, Arantza Diaz de Ilaraza, Itziar Gonzalez, Mikel Lersundi und Oier Lopez de la Calle (2013). The RST Basque TreeBank: an online search interface to check rhetorical relations. In *4th Workshop RST and Discourse Studies*, S. 21–23.
- Iruskieta, Mikel, Iria Da Cunha und Maite Taboada (2015). A qualitative comparison method for rhetorical structures: identifying different discourse structures in multilingual corpora. *Language resources and evaluation* 49(2), 263–309.
- Ishikawa, Shin'ichiro (2013). The ICNALE and sophisticated contrastive interlanguage analysis of Asian learners of English. *Learner corpus studies in Asia and the world* 1, 91–118.
- Jaensch, Carol (2009). Article choice and article omission in the L3 German of native speakers of Japanese with L2 English. In María del Pilar García Mayo und Roger Hawkins (Hg.), *Second language acquisition of articles: Empirical findings and theoretical implications*, S. 233–263. John Benjamins.
- Jany, Berit (2017). Interimssprache und das Bewusstmachen von Sprachfähigkeit: Eine Studie zu elektronischen Fremdsprachenportfolios in DaF-Anfängerkursen. *Linguistische Treffen in Wrocław* 13, 97–107.

- Ji, Kangli (2011). The influence of Chinese rhetorical patterns on EFL writing: Learner attitudes towards this influence. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 34(1), 77–92.
- Jia, Yuxin und Cheng Cheng (2002). Indirectness in Chinese English writing. *Asian Englishes* 5(1), 64–74.
- Jiang, Xiangying (2006). Suggestions: What should ESL students know? *System* 34(1), 36–54.
- Jingzhu, Lü (2018). Potenzial des DaF-Lehrwerks Studienweg Deutsch zur metakognitiven Entwicklung der DaF-Lernenden. *Literaturstraße. Chinesisch-deutsche Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft* 19(1), 175–184.
- Kamimura, Taeko und Kyoko Oi (1996). A Crosscultural Analysis of Argumentative Strategies in Student Essays. In *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*, S. 1–29.
- Kamimura, Taeko und Kyoko Oi (1998). Argumentative strategies in American and Japanese English. *World Englishes* 17(3), 307–323.
- Kang, Suk-Jin und Sun-Young Oh (2011). Rhetorical patterns in L1 and L2 argumentative essays of Korean EFL students. *Korean Journal of Applied Linguistics* 27(2), 161–201.
- Kaplan, Robert (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning* 16(2), 1–20.
- Kaplan, Robert (1968). Contrastive grammar: Teaching composition to the Chinese students. *Journal of English as a Second Language* 3(1), 1–13.
- Kaplan, Robert (2005). Contrastive rhetoric. In Eli Hinkel (Hg.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, S. 375–391. Routledge.
- Kienpointner, Manfred (1983). *Argumentationsanalyse: Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft: Sonderheft*. Verlag des Instituts für Sprachwissenschaft der Universität Innsbruck.
- Kienpointner, Manfred (1992). *Alltagslogik: Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Frommann-Holzboog.

- Kim, Min-Sun (2010). Intercultural communication in Asia: Current state and future prospects. *Asian Journal of Communication* 20(2), 166–180.
- Kirkpatrick, Andy (1997). Traditional Chinese text structures and their influence on the writing in Chinese and English of contemporary mainland Chinese students. *Journal of second language writing* 6(3), 223–244.
- Kirkpatrick, Andy und Zhichang Xu (2012). *Chinese rhetoric and writing: An introduction for language teachers*. Parlor Press.
- Kızıl, Aysel Şahin und Abdurrahman Kilimci (2014). Recurrent phrases in Turkish EFL learners' spoken interlanguage: A corpus-driven structural and functional analysis. *Dil ve Dilişimi Çalışmaları Dergisi* 10(1), 195–210.
- Klein, Wolfgang (1985). Argumentationsanalyse: Ein Begriffsrahmen und ein Beispiel. In Josef Kopperschmidt und Helmut Schanze (Hg.), *Argumente-Argumentationen*, S. 208–260. Fink.
- Klema, Barbara (2006). Und sie vergleichen doch. Eine Befragung unter japanischen Deutschlernenden zu Englisch als erster Fremdsprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 33(4), 344–352.
- Köhler, Reinhard, Gabriel Altmann und Rajmund G Piotrowski (2008). *Quantitative Linguistik: Ein internationales Handbuch*, Bd. 27. De Gruyter.
- Kopperschmidt, Josef (1989). *Methodik der Argumentationsanalyse*. Frommann-Holzboog.
- Kormos, Judit (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of second language writing* 21(4), 390–403.
- Kovač, Mirjana Matea (2020). Die Häufigkeit und Vielfalt der Diskursmarker in Deutsch als Fremdsprache. *Društvene i humanističke studije* 11(2), 127–144.
- Krause, Thomas und Amir Zeldes (2016). ANNIS3: A new architecture for generic corpus query and visualization. *Digital Scholarship in the Humanities* 31(1), 118–139.
- Krippendorff, Klaus (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.

- Kubota, Ryuko und Al Lehner (2004). Toward critical contrastive rhetoric. *Journal of second language Writing* 13(1), 7–27.
- Kuntjara, Esther (2004). Cultural transfer in EFL writing: A look at contrastive rhetoric on English and Indonesian. *Journal of Language, Literature, and Teaching* 6(1), 13–29.
- Landis, J Richard und Gary G Koch (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159–174.
- Larsen-Freeman, Diane und H Long (2014). *An introduction to second language acquisition research*. Routledge.
- Leech, Geoffrey (1993). Corpus annotation schemes. *Literary and linguistic computing* 8(4), 275–281.
- Leff, Michael (2003). Rhetoric and dialectic in Martin Luther King’s “Letter from Birmingham Jail”. In Frans van Eemeren, John Anthony Blair, Charles Willard, und Francisca Snoeck Henkemans (Hg.), *Anyone Who Has a View: Theoretical Contributions to the Study of Argumentation*, S. 255–268. Springer.
- Lehker, Marianne (1997). *Texte im chinesischen Aufsatzunterricht: Eine kontrastive Analyse chinesischer und deutscher Aufsatzsorten*. Stauffenburg Verlag.
- Lehker, Marianne (2001). Chinesische und deutsche Aufsatzsorten im Vergleich. In Ulla Fix, Stephan Habscheid, und Josef Klein (Hg.), *Zur Kulturspezifik von Textsorten*, S. 131–146. Stauffenburg Verlag.
- Lehker, Marianne und Yi Wang (2006). Welche Unterschiede gibt es zwischen deutschen und chinesischen Aufsatzsorten aus Sicht der westlichen Textlinguistik? *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 33(4), 366–372.
- Leki, Ilona (1991). Twenty-five years of contrastive rhetoric: Text analysis and writing pedagogies. *Tesol Quarterly* 25(1), 123–143.
- Li, Charles Na (1986). Direct speech and indirect speech: A functional study. In Florian Coulmas (Hg.), *Direct and indirect speech*, S. 29–45. De Gruyter.
- Li, Charles Na und Sandra Annear Thompson (1989). *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. University of California Press.

- Li, Eden Sum-hung (2010). Making suggestions: A contrastive study of young Hong Kong and Australian students. *Journal of Pragmatics* 42(3), 598–616.
- Li, Hongkun und Zhihua Liao (2015). A Rhetorical Structure Theory Based Approach to Texture Coherence in Chinese EFL Learners' Argumentative Writing. *Oversee English* (16), 201–204.
- Liang, Yong (1991). Zu soziokulturellen und textstrukturellen Besonderheiten wissenschaftlicher Rezensionen. Eine kontrastive Fachtextanalyse Deutsch/Chinesisch. *Deutsche Sprache* 19(4), 289–311.
- Liao, Ming-Tzu und Ching-Hung Chen (2009). Rhetorical strategies in Chinese and English: A comparison of L1 composition textbooks. *Foreign Language Annals* 42(4), 695–720.
- Liu, Jing und Yanrong Chang (2010). Self Mentions as Distinct Speech Codes in English Language Use in Intercultural Communication. *Asian Englishes* 13(2), 22–41.
- Liu, Jack Jinghui (2009). Intercultural Rhetorical Pattern Differences in English Argumentative Writing. *Journal of English as an International Language* 4, 93–109.
- Liu, Lu (2005). Rhetorical education through writing instruction across cultures: A comparative analysis of select online instructional materials on argumentative writing. *Journal of Second Language Writing* 14(1), 1–18.
- Liu, Lei (2016). 中国德语专业大学生作文中的篇章衔接与连贯：一项基于语料库与潜伏语义分析的研究 (*Textkohäsion und Textkohärenz in den Aufsätzen von Germanistikstudenten in China: Eine korpus- und LSA-basierte Untersuchung*). Dissertation, Beijing Foreign Studies University.
- Liu, Xinghua und Clare Furneaux (2015). Argument structures in Chinese university students' argumentative writing: A contrastive study. *English Text Construction* 8(1), 65–87.
- Liu, Yuxue (1999). 写作学教程 (*Lehrwerk für das Schreiben*). China University of Political Science and Law Press.

- Lober, Antje (2020). *Das ist alles. Sprachliches Handeln und Formulierungsroutinen in mündlichen Präsentationen chinesischer Deutschlernender*. Dissertation, Universität Leipzig.
- Lozano, Cristóbal und Amaya Mendikoetxea (2013). Learner corpora and second language acquisition: the design and collection of CEDEL2. In Ana Díaz-Negrillo, Nicolas Ballier, und Paul Thompson (Hg.), *Automatic treatment and analysis of learner corpus data*, S. 65–100. John Benjamins.
- Lu, LIU (2019). Zur Authentizität der Hörmaterialien in chinesischen DaF-Lehrwerken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 46(2), 307–325.
- Lüdeling, Anke (2008). Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung: Probleme bei der Annotation von Lernerkorpora. In Maik Walter und Patrick Grommes (Hg.), *Fortgeschrittene Lernervarietäten: Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*, S. 119–140. Max Niemeyer Verlag.
- Lüdeling, Anke, Artemis Alexiadou, Aria Adli, Karin Donhauser, Malte Dreyer, Markus Egg, Anna Helene Feulner, Natalia Gagarina, Wolfgang Hock, Stefanie Jannedy, Frank Kammerzell, Pia Knoeferle, Thomas Krause, Manfred Krifka, Silvia Kutscher, Beate Lütke, Thomas McFadden, Roland Meyer, Christine Mooshammer, Stefan Müller, Katja Maquate, Muriel Norde, Uli Sauerland, Stephanie Solt, Luka Szucsich, Elisabeth Verhoeven, Richard Waltereit, Anne Wolfsgruber und Lars Erik Zeige (2022). Register: Language Users' Knowledge of Situational-Functional Variation. *Register Aspects of Language in Situation*, 1–58.
- Lüdeling, Anke, Seanna Doolittle, Hagen Hirschmann, Karin Schmidt und Maik Walter (2008). Das lernerkorpus falko. *Deutsch als Fremdsprache* 45(2), 67–73.
- Lüdeling, Anke, Hagen Hirschmann, Anna Shadrova und Shujun Wan (2021). Tiefe Analyse von Lernerkorpora. In *Deutsch in Europa*, S. 235–284. De Gruyter.
- Lüdeling, Anke und Maik Walter (2009). Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache: Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung. Stark erweiterte Fassung von Lüdeling und Walter (2010). *Korpuslinguistik*. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. S. 315–322. De Gruyter.

- MacIntyre, Peter und Tammy Gregersen (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In Sarah Mercer, Stephen Ryan, und Marion Williams (Hg.), *Psychology for language learning*, S. 103–118. Springer.
- Mann, William C und Sandra A Thompson (1988). Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text-interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 8(3), 243–281.
- Marcu, Daniel (2000a). The rhetorical parsing of unrestricted texts: A surface-based approach. *Computational linguistics* 26(3), 395–448.
- Marcu, Daniel (2000b). *The Theory and Practice of Discourse Parsing and Summarization, 2000*. The MIT Press.
- Martin, James (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20(1), 10–21.
- Martin, James und Peter White (2005). *The language of evaluation*. Springer.
- Matalene, Carolyn (1985). Contrastive rhetoric: An American writing teacher in China. *College English* 47(8), 789–808.
- Mazeiro, Erick und Thiago Pardo (2009). Metodologia de avaliação automática de estruturas retóricas (Methodology for automatic evaluation of rhetorical structures). In *7th Brazilian symposium in information and human language technology*, S. 8–11.
- Mettenleiter, Peter und Sstephan Knöbl (2003). *Blickfeld Deutsch Oberstufe*. Schöningh.
- Miltsakaki, Eleni, Rashmi Prasad, Aravind Joshi und Bonnie Webber (2004). The Penn Discourse Treebank. In *Proceedings of the Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation*, S. 2237–2240.
- Miura, Aika (2007a). Coherence in L1 and L2 writings: a comparative study between NNE (Japanese) and NE (British) students. *Proceedings of the 10th Conference of the Pragmatics Society of Japan* (3), 239–246.
- Miura, Aika (2007b). Contrastive rhetoric and ki-shoo-ten-ketsu. *The Language Teacher* 31(9), 7–10.

- Mohan, Bernard A und Winnie Au-Yeung Lo (1985). Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors. *TESOL quarterly* 19(3), 515–534.
- Mok, Waiching Enid (1993). Contrastive rhetoric and the Japanese writer of EFL. *JALT Journal* 15(2), 151–161.
- Mondt, Mary (2015). *Presenting medical research findings: a study of author engagement in English and German scientific articles and popularisations*. Dissertation, Universität des Saarlandes.
- Nasseri, Maryam und Paul Thompson (2021). Lexical density and diversity in dissertation abstracts: Revisiting English L1 vs. L2 text differences. *Assessing Writing* 47(1), 1–11.
- Neumann, Ulfrid (2017). Juristische Argumentationstheorie. In Eric Hilgendorf und Jan Joerden (Hg.), *Handbuch Rechtsphilosophie*, S. 234–240. Springer.
- O'Donnell, Michael (2000). RSTTool 2.4 - A markup tool for rhetorical structure theory. In *Proceedings of the First International Conference on Natural Language Generation*, S. 253–256.
- Panetta, Clayann Gilliam (2000). *Contrastive rhetoric revisited and redefined*. Routledge.
- Pasch, Renate, Ursula Brauße, Eva Breindl und Ulrich Hermann Waßner (2009). *Handbuch der deutschen Konnektoren 1*. de Gruyter.
- Passonneau, Rebecca, Nizar Habash und Owen Rambow (2006). Inter-annotator agreement on a multilingual semantic annotation task. In *Proceedings of the Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation*, S. 1951–1956.
- Petrić, Bojana (2005). Contrastive rhetoric in the writing classroom: A case study. *English for Specific Purposes* 24(2), 213–228.
- Pielenz, Michael (1993). *Argumentation und Metapher*. Gunter Narr Verlag.
- Prasad, Rashmi, Nikhil Dinesh, Alan Lee, Eleni Miltsakaki, Livio Robaldo, Aravind Joshi und Bonnie Webber (2008). The Penn Discourse TreeBank 2.0. In *Proceedings of the Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation*, S. 2961–2968.

- Qi, Dongdong (2012). 中国德语专业大学生论证型篇章中的连贯关系: 一项基于语料库的对比研究 (*Kohärenzrelationen in argumentativen Texten chinesischer Germanistikstudenten*). Dissertation, Beijing Foreign Studies University.
- Qin, Jingjing und Erkan Karabacak (2010). The analysis of Toulmin elements in Chinese EFL university argumentative writing. *System* 38(3), 444–456.
- Reznicek, Marc, Anke Lüdeling, Cedric Krummes, Franziska Schwantuschke, Maik Walter, Karin Schmidt, Hagen Hirschmann und Torsten Andreas (2012). Das Falko-Handbuch. Korpusaufbau und Annotationen Version 2.01. <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/FalkoHandbuchV2/view>. Letzter Zugriff am 9. Oktober 2023.
- Riemer, Claudia und Britta Hufeisen (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, und Claudia Riemer (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, S. 738–753. De Gruyter.
- Rösch, Anita (2019). *Leben leben*. Ernst Klett Verlag.
- Schiller, Anne, Simone Teufel, Christine Thielen und Christine Stöckert (1999). Guidelines für das Tagging deutscher Textcorpora mit STTS (Kleines und großes Tagset). <http://www.sfs.uni-tuebingen.de/resources/stts-1999.pdf>. (Letzter Zugriff am 9. Oktober 2023).
- Schmid, Helmut (1994). TreeTagger-a language independent part-of-speech tagger. <https://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/>. (Letzter Zugriff am 9. Oktober 2023).
- Schmidt, Karin (2011). Lernerkorpora: Ressourcen für die Deutsch als Fremdsprache Forschung. In Yadigar Eğiit (Hg.), *Globalisierte Germanistik: Sprache, Literatur, Kultur*, S. 555–573.
- Schmidt, Maria Gabriela (2020). Deutsch nach Englisch in Ostasien Zum Stand von Forschung und Praxis. *Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache* 1(1), 33–51.
- Schurf, Bernd und Andrea Wagner (2004). *Text, Themen und Strukturen - Umgang mit Sachtexten: Analyse und Erörterung*. Cornelsen Verlag.

- Seidlhofer, Barbara (2001). Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International journal of applied linguistics* 11(2), 133–158.
- Selinker, Larry (1972). *Interlanguage*. De Gruyter.
- Selinker, Larry (2014). Interlanguage 40 years on: Three themes from here. In Zhaohong Han und Elaine Tarone (Hg.), *Interlanguage*, S. 221–246. John Benjamins.
- Shadrova, Anna (2020). *Measuring coselectional constraint in learner corpora: A graph-based approach*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Shadrova, Anna (2021). Kobalt: Extension Corpus and Annotation Guidelines for Verb Classification and Dependency Adjustments. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5730224>. (Letzter Zugriff am 9. Oktober 2023).
- Shadrova, Anna, Pia Linscheid, Julia Lukassek, Anke Lüdeling und Sarah Schneider (2021). A challenge for contrastive L1/L2 corpus studies: Large inter-and intra-individual variation across morphological, but not global syntactic categories in task-based corpus data of a homogeneous L1 German group. *Frontiers in Psychology* 2021(12), 1–29.
- Shen, Fan (1989). The classroom and the wider culture: Identity as a key to learning English composition. *College composition and communication* 40(4), 459–466.
- Sidarenka, Uladzimir, Andreas Peldszus und Manfred Stede (2015). Discourse Segmentation of German Texts. *Journal for language technology and Computational Linguistics* 30(1), 71–98.
- Skiba, Dirk (2009). *Schriftliches Argumentieren in der Fremdsprache: eine explorativ-interpretative Untersuchung von Interimstexten chinesischer Deutschlerner*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Skiba, Romuald (2008). Korpora in der Zweitspracherwerbsforschung: Internetzugang zu Daten des ungesteuerten Zweitspracherwerbs. In Bernt Ahrenholz, Ursula Bredel, Wolfgang Klein, und Martina Rost-Roth (Hg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung: Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung*, S. 21–30. Lang.

- Skoufaki, Sophia (2009). An exploratory application of rhetorical structure theory to detect coherence errors in L2 English writing: Possible implications for automated writing evaluation software. *International Journal of Computational Linguistics & Chinese Language Processing: Special issue in Computer Assisted Language Learning* 14(2), 181–203.
- Soleimani, Hassan, Saeed Ketabi und Mohammad Reza Talebinejad (2008). The noticing function of output in acquisition of rhetorical structure of contrast paragraphs of Iranian EFL university students. *Linguistik online* 34(2), 59–74.
- Soler-Monreal, Carmen, María Carbonell-Olivares und Luz Gil-Salom (2011). A contrastive study of the rhetorical organisation of English and Spanish PhD thesis introductions. *English for Specific Purposes* 30(1), 4–17.
- Stadler, Stephanie (2011). Intercultural communication and East Asian politeness. In Dániel Kádár und Sara Mills (Hg.), *Politeness in East Asia*, S. 98–124. Cambridge University Press Cambridge.
- Stede, Manfred (2016). *Handbuch Textannotation: Potsdamer Kommentarkorpus 2.0*. Universitätsverlag Potsdam.
- Stede, Manfred (2018). *Korpusgestützte Textanalyse: Grundzüge der Ebenenorientierten Textlinguistik*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Stede, Manfred und Silvan Heintze (2004). Machine-assisted rhetorical structure annotation. In *Proceedings of the 20th international conference on Computational Linguistics*, S. 425–432.
- Steinmetz, Maria (2006). Interkulturelle Orientierung in DaF-Lehrwerken für China. Eine inhaltsbezogene Analyse. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 33(3), 296–299.
- Sundari, Hanna und Rina Husnaini Febriyanti (2021). The Analysis of Indonesian EFL Argumentative Writing Using Toulmin’s Model: The Structure and Struggles from the Learners. *Scope: Journal of English Language Teaching* 5(2), 67–78.
- Taboada, Maite und William C Mann (2006). Rhetorical structure theory: Looking back and moving ahead. *Discourse studies* 8(3), 423–459.

- Taboada, Maite und Jan Renkema (2008). Discourse Relations Reference Corpus. https://www.sfu.ca/rst/pdfs/Discourse_Relations_Corpus.pdf. (Letzter Zugriff am 9. Oktober 2023).
- Telljohann, Heike, Erhard W Hinrichs, Sandra Kübler, Heike Zinsmeister und Kathrin Beck (2009). Stylebook for the Tübingen treebank of written German (TüBa-D/Z). <https://sfs.uni-tuebingen.de/resources/tuebadz-stylebook-0911.pdf>. (Letzter Zugriff am 9. Oktober 2023).
- Theobald, Ulrich (2017). The eight-legged essay. <http://www.chinaknowledge.de/History/Terms/baguwen.html>. (Letzter Zugriff am 9. Oktober 2023).
- Thielmann, Winfried (2009). *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen-Verknüpfen-Benennen*. Synchron Verlag.
- Thüne, Eva-Maria (2008). Redewiedergabe des vielstimmigen Selbst. In *Internationales Symposium: » Zeichen der Identität–Grenzen erkunden*, S. 1–20.
- Tofiloski, Milan, Julian Brooke und Maite Taboada (2009). A syntactic and lexical-based discourse segmenter. In *Proceedings of the ACL- International Joint Conference on Natural Language Processing*, S. 77–80.
- Toulmin, Stephen (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Toulmin, Stephen (2003). *The Uses of Argument* (2. Aufl.). Cambridge University Press.
- Toulmin, Stephen, Rieke Richard und Allan Janik (1979). *An introduction to reasoning*. Macmillan Publishing.
- Trabitsch, Monika (2002). *Vorbereitung auf das Abitur-Deutsch*. Manz.
- Trautmann, Caroline (2004). *Argumentieren: funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Diskurse*. Lang.
- Tretyakova, Tatyana (2014). Discourse Linguistics and Argumentation as open systems. In Peter Houtlosser und Agnes van Rees (Hg.), *Considering Pragmadiagnostics.*, S. 275–286.
- Tsao, Feng-Fu (1983). Linguistics and written discourse in particular languages: Contrastive studies: English and Chinese (Mandarin). *Annual review of applied linguistics* 3, 99–117.

- Tu, Ching-I (1974). The Chinese examination essay: some literary considerations. *Monumenta Serica* 31(1), 393–406.
- Uz, Irem (2014). Individualism and First Person Pronoun Use in Written Texts Across Languages. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 45, 1671 – 1678.
- van Eemeren, Frans, J Anthony Blair, Charles A Willard und Francisca A Snoeck Henkemans (2003). *Anyone who has a view: Theoretical contributions to the study of argumentation*. Springer Science & Business Media.
- van Eemeren, Frans, Sally Jackson und Scott Jacobs (2015). *Argumentation*, S. 3–25. Springer International Publishing.
- Vergaro, Carla (2011). Shades of impersonality: Rhetorical positioning in the academic writing of Italian students of English. *Linguistics and Education* 22(2), 118–132.
- Verheij, Bart (2009). The toulmin argument model in artificial intelligence. In Guillermo simari und Iyad Rahwan (Hg.), *Argumentation in artificial intelligence*, S. 219–238. Springer.
- Völz, Irina (2016). *Lexikalische Textgliederung beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: eine empirische Untersuchung zum Erwerb und Gebrauch textorganisierender Ausdrücke durch internationale DaF-Studierende*. Kassel university press.
- Walker, Deron (2011). How to Teach Contrastive (Intercultural) Rhetoric: Some Ideas for Pedagogical Application. *New Horizons in Education* 59(3), 71–81.
- Wan, Shujun (2021). Kobalt_RST (RST German Learner Treebank): Die Annotation von rhetorischen Strukturen im Kobalt-DaF-Korpus. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5731458>. (Letzter Zugriff am 9. Oktober 2023).
- Wan, Shujun (2022). Zur Positionierung der eigenen Meinung und der Verwendung von Appellen in argumentativen Texten: Chinesische DaF-Lerner/-innen, L1-Sprecher/-innen des Deutschen und chinesische EFL-Lerner/-innen im Vergleich. *Deutsch als Fremdsprache* 59(3), 165–177.
- Wan, Shujun, Tino Kutschbach, Anke Lüdeling und Manfred Stede (2019). RST-Tace A tool for automatic comparison and evaluation of RST trees. In *Proceedings of the Workshop on Discourse Relation Parsing and Treebanking 2019*, S. 88–96.

- Wan, Shujun, Hongling Xiao, Ching Ho Clar Wan, Peter Bourgonje und Manfred Stede (2022). Chinese-DiMLex. <http://connective-lex.info/>. (Letzter Zugriff am 9. Oktober 2023).
- Wang, Xiang (2012). 高分议论文写作指导 (*Ziel gute Note - Handbuch für das Schreiben argumentativer Aufsätze*). Language and Culture Press.
- Wang, Xudong (2016). 莫让“评价”成为“绑架” (Lass die „Beurteilung“ nicht zur „Entführung“ werden). *Chinese Teaching and Studies* 2016(33), 33–34.
- Wang, Yu-Fang und Pi-Hua Tsai (2007). Textual and contextual contrast connection: A study of Chinese contrastive markers across different text types. *Journal of Pragmatics* 39(10), 1775–1815.
- Warchał, Krystyna (2010). Moulding interpersonal relations through conditional clauses: Consensus-building strategies in written academic discourse. *Journal of English for Academic Purposes* 9(2), 140–150.
- Wei, Xing (2020). Assessing the metacognitive awareness relevant to L1-to-L2 rhetorical transfer in L2 writing: The cases of Chinese EFL writers across proficiency levels. *Assessing Writing* 44, 1–12.
- Wei, Xing, Lawrence Jun Zhang und Wenxia Zhang (2020). Associations of L1-to-L2 rhetorical transfer with L2 writers' perception of L2 writing difficulty and L2 writing proficiency. *Journal of English for Academic Purposes* 47, 1–14.
- Wen, Renbai (2001). *Textstruktur des Zeitungskommentars. Eine Untersuchung der Proposition und Illokution an deutschen und chinesischen Beispielen*. Peter Lang.
- Werth, Alexander, Lars Bülow, Simone Pfenninger und Markus Schiegg (2021). *Intra-individual Variation in Language*. De Gruyter.
- White, Lydia (1991). Argument structure in second language acquisition. *Journal of French Language Studies* 1(2), 189–207.
- Wisniewski, Katrin, Anke Lüdeling und Christine Czinglar. Zum Umgang mit Variation in der Lernaltersprachenanalyse. Perspektiven aus und für DaF/DaZ. *Deutsch als Fremdsprache* 59(4), 195–206.

- Wu, Hui (2019). The Old, the New, and the Renewed in Comparative Studies of Chinese Rhetoric: An Introduction. *China Media Research* 15(1), 1–3.
- Wu, Yingtian (1988). 文章结构学 (*Die Textstruktur*). China Renmin University Press.
- Würtz, Elizabeth (2005). Intercultural communication on web sites: A cross-cultural analysis of web sites from high-context cultures and low-context cultures. *Journal of computer-mediated communication* 11(1), 274–299.
- Xu, Huilin (2003). 如何写好议论文 (*Wie schreibt man ein gutes argumentatives Essay*). China Environmental Press.
- Yamaguchi, Nami (2019). Contrastive Interlanguage Analysis - Taking into account the varieties of interlanguage. <http://www.tufts.ac.jp/ts/personal/ykawa/assets/images/workshop2019/yamaguchi.pdf>. (Letzter Zugriff am 9. Oktober 2023).
- Yang, Jianpei (2007). Möglichkeiten einer Integration der Vermittlung interkultureller Kompetenz in den chinesischen DaF-Unterricht. *Iudicium*.
- Yang, Lin und David Cahill (2008). The rhetorical organization of chinese and american students's expository essays: A contrastive rhetoric study. *International Journal of English Studies* 8(2), 113–132.
- Yang, Yuchen und Zhong Yang (2010). Problem-Solution in English vs. Qichengzhuan-he in Chinese: Are They Compatible Discourse Patterns? *Chinese Journal of Applied Linguistics* 33(5), 65–79.
- Yu, Lee Seunghye (2019). *A cross-linguistic and cross-cultural study of stance markers in research articles in English and Korean*. Dissertation, University of Hawaii at Manoa.
- Yu, Shuquan (2014). 高考作文取胜之道 (*Der Weg zum Sieg im Essayschreiben bei der Abiturprüfung*). China youth publishing group.
- Yu, Yanming. Incorporating Insights from Contrastive Interlanguage Analysis in English Vocabulary Teaching and Learning. *Shandong Foreign Language Teaching Journal* 2007(5).

- Zeldes, Amir (2016). RSTWeb-a browser-based annotation interface for Rhetorical Structure Theory and discourse relations. In *Proceedings of the 2016 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Demonstrations*, S. 1–5.
- Zeng, Jing (2020). *Sprachlernspiele im DaF-Unterricht in der VR China: Möglichkeiten und Herausforderungen ihres Einsatzes in Universitäten*. Peter Lang.
- Zhang, Lin (2017). 高中议论文写作逻辑性教程 (*Lehrwerk für die Schreiblogik des argumentativen Aufsatzes*). Shanghai Jiao Tong University Press.
- ZHANG, Xiaoling (2019). Eine empirische Studie zur Stereotypisierung der deutschen Kultur in DaF-Lehrwerken des chinesischen Germanistikstudiums. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 46(2), 326–351.
- Zhao, Jin (2018). *Wissenschaftsdiskurse kontrastiv: Kulturalität als Textualitätsmerkmal im deutsch-chinesischen Vergleich*. De Gruyter.
- Zheng, Cui (2013). A Structure Analysis of English Argumentative Writings Written by Chinese and Korean EFL Learners. *English Language Teaching* 6(9), 67–73.
- Zhou, Hui und Yongbing Liu (2021). If it had been conducted with a larger database...: A comparison of If-constructions in Chinese L2 learners' theses and published research articles. *English for Specific Purposes* 64, 37–48.
- Zhu, Wei (2001). Performing argumentative writing in English: Difficulties, processes, and strategies. *TESL Canada Journal*, 34–50.
- Zhu, Yi und Mary Jiang Bresnahan (2018). Collective face, politeness strategies, and discomfort: Communication of American domestic students and Chinese international students. *Journal of Intercultural Communication Research* 47(2), 141–159.
- Zinsmeister, Heike und Margit Breckle (2012). The ALeSKo learner corpus. *Multilingual corpora and multilingual corpus analysis* 14, 71–96.
- Zinsmeister, Heike, Marc Reznicek, Julia Ricart Brede, Christina Rosén und Dirk Skiba (2012). Das Wissenschaftliche Netzwerk „Kobalt-DaF“. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 40(3), 457–458.